

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Área de Concentração: Tecnologias na Educação

Autonomia e Democracia: um estudo das percepções de alunos e professores em um curso de Especialização em Gestão da Educação a Distância *online*.

Ronald Acioli da Silveira

Brasília, fevereiro de 2006

Autonomia e Democracia: um estudo das percepções de alunos e professores em um curso de Especialização em Gestão da Educação a Distância online.

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de educação da Universidade de Brasília como parte das exigências para obtenção do título de mestre em educação, na área de confluência: Tecnologias na Educação, sob a orientação da Professora Doutora Raquel de Almeida Moraes.

BANCA EXAMINADORA

Dra Raquel de Almeida Moraes (FE/UnB)
(Presidente)

Dr. Marco Aurélio Carvalho (CIC/IE/UnB)
(examinador externo)

Dra Laura Maria Coutinho (FE/UnB)
(membro da banca)

Dr. Lúcio França Teles (FE/UnB)
(Suplente)

Brasília, 17 de fevereiro de 2006

ERRATA

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, com o carinho que não mais lhe posso fazer.

À minha mulher Anadege,

À meus filhos Rafael, Marina, Renata e André,

com o desejo que eles cresçam

dominando as técnicas que lhes podem abrir o mundo.

A Maria Luiza Angelim pelo estímulo

e aos meus colegas de curso e percurso,

co-autores do presente estudo.

À minha orientadora Raquel Moraes,

na pessoa de quem agradeço a todas as minhas professoras

e aos meus professores.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
CEDERJ	Consórcio CEDERJ - Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro.
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CES	Conselhos Estaduais de Educação
CIO-AFL	Congresso de Organizações Industriais e Federação Americana do trabalho - atual CIOSL - Central Sindical Americana
EAD	Educação a distância
Educom	Projeto Brasileiro de Informática na Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EOL	Educação On Line
ESG	Escola Superior de Guerra
EUA	Estados Unidos da América
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
G8	Grupo de Países do 1º mundo (Alemanha, Canadá, EUA, França, Itália, Japão, Reino Unido e Rússia).
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
LDB	Lei 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NTE's	Núcleos de Tecnologia (nos Estados)
ORIT	Organização Regional Interamericana de Trabalhadores
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDP	Projeto Didático Pedagógico
PNE	Lei 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
ProInfo	Programa Nacional de Informática na Educação
PROUNI	Programa Universidade para todos
PROVÃO	Exame Nacional de Cursos
PRR	Partido Republicano Rio-grandense
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED/MEC	Secretaria Especial de Educação a Distância do Ministério da Educação

TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TV ESCOLA	Canal exclusivo, via satélite, para promover a capacitação e atualização permanente dos professores
UDN	União Democrática Nacional
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNED	Universidade Nacional de Educação a Distância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIREDE	Universidade Virtual Pública do Brasil - Consórcio com 70 instituições universitárias públicas
USAID	Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE TABELAS, QUADROS E GRÁFICOS

Quadro nº 1 - Tendências pedagógicas (Matriz Libâneo)	Pag. 48
Quadro nº 2 - Disciplinas do curso Gestão da Educação a Distância - UFJF	Pag. 82
Quadro nº 3 - Total de alunos e falas registrados nos fóruns.	Pag. 87
Quadro nº 4 - Horário das falas no fórum - Internet e Web	Pag. 88
Quadro nº 5 - Horário das falas no fórum - Hiperdocumentos	Pag. 88
Quadro nº 6 - Métrica de percepção	Pag. 92
Gráfico nº 1 - Fórum Internet e Web	Pag. 93
Gráfico nº 2 - Fórum Hiperdocumentos.	Pag. 94
Gráfico nº 3 - Fórum Internet e Web	Pag. 97
Gráfico nº 4 - Fórum Hiperdocumentos	Pag. 98
Quadro nº 7 - Estratégias de valorização simbólica	Pag. 108

RESUMO

A educação superior a distância, em especial a educação online, vem sendo alçada à condição de política pública no Brasil sob inspiração de técnicos e formuladores dos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial e a UNESCO. O discurso da melhoria da qualidade nos sistemas educativos influencia alterações na legislação, gestão escolar, formação de e dos professores e em constantes reformas curriculares recém produzidas. A qualidade está presente nas falas de gestores nos três níveis de governo (municipal, estadual e federal), ou mesmo de políticos candidatos aos cargos legislativos.

Considerando as proporções que essa modalidade educativa vem atingindo, nossa preocupação com o presente trabalho consiste em observar as percepções de alunos e professores em um curso de Especialização da Gestão da Educação a Distância acerca da autonomia e democracia, presentes ou não, nesses espaços virtuais de ensino e aprendizagem, por entender que a qualidade, palavra polissêmica, depende do grau de autonomia e democracia que estes ambientes oferecem aos seus atores.

Concluimos o estudo com a observação de que as palavras autonomia e democracia são utilizadas de diferentes maneiras e têm significados diferentes para alunos e professores. Tal fato tem correlação com a concepção de educação a distância presente no imaginário de alunos e professores, devendo que esses explicitem ao máximo essas diferenças, para que na pluralidade de posições se encontrem os caminhos instauradores da autonomia e da democracia em um ensino de qualidade.

Palavras chave: Educação a distância; autonomia; democracia; formação de professores.

ABSTRACT

The Higher education Distance Learning, specially the on-line education, has been seen as a public politic concern in Brazil, under technicians and international organizations' appreciation, such as Banco Mundial and UNESCO. The speech on quality increase of the educative systems, affects legislations, school administrations, educators training, and in frequently curriculum changes recently promoted. The quality is present on the administrators' speech from the three levels of the government (municipal, state, and federal) as weel as on the candidates who are runnig for legislative elections.

Considering the proportions that this kind of educational model has been reaching, our concern on this research consists on observe the students and educators' perceptions on autonomy and democracy in the "Especialização da Gestão da Educação a Distância" course, that may or may be not present in these virtual educational and apprenticement environmet, since it is understood that the quality, as a polysemic word, depends on the autonomy and democracy level that these environmets offer to their role players.

The research was concluded by the observation that words such as autonomy and democracy, are used in different ways and have different meanings to students and educators. Such fact is related to the meaning of distance learning present in studens and educators inner beliefs, since they over expose these differences, so that on the plurality of positions meets the founder ways of autonomy and democracy on education on a quality bases.

Key word: Distance education, autonomy, democracy, educators traning.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO.....pág. 1

CAPÍTULO 1 – CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS...pág. 6

1.1 A pesquisa a procura de um método.....pág 6

1.2 Das categorias de análise: democracia e autonomia.....pág. 19

1.2.1 Afinal, qual democracia?pág. 19

1.2.2 Autonomia dos sujeitos e das organizações.....pág. 24

CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL.....pág. 30

2.1 Políticas de Estado, políticas de governo, quais políticas?pág. 30

2.2 O aperfeiçoamento dos profissionais da educação.....pág. 35

2.3 Educação e tendências pedagógicas. É possível identificá-las?.....pág. 46

CAPÍTULO 3 – AS NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS.....pág. 59

3.1 Novas tecnologias: mercado, inclusão, exclusão ou ambos?.....pág. 59

3.2 O ressurgimento da educação a distância.....pág. 70

3.3 A educação online.....pág. 73

CAPÍTULO 4 - AUTONOMIA E DEMOCRACIA - PERCEPÇÕES DE ALUNOS E

PROFESSORES EM UM CURSO ONLINE.....pág. 76

4.1 A escolha do curso e do per-cursopág. 76

4.2 Informações sobre o cursopág. 81

4.3 A análise das falas nos fóruns onlinepág. 83

4.3.1 Classificação provisória das falas: liberal, intermediário, progressista.....	pág. 88
4.3.2 Classificação das falas em relação às tendências pedagógicas.....	pág. 95
4.3.3. Análise quanto às categorias: democracia e autonomia.....	pág. 106
CONCLUSÃO.....	pág. 118
BIBLIOGRAFIA	pág. 123
Anexo 1 - Projeto didático pedagógico.....	pág. 129
Anexo 2 - Credenciamento do curso da UFJF	pág. 138
Anexo 3 - Carta enviada aos colegas do curso da UFJF	pág. 141
Anexo 4 - Breve panorama da educação no Brasil.....	pág. 143
Anexo 5 - CD-ROM contendo os fóruns analisados.....	pág. 187

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto o estudo das falas de alunos e professores em dois fóruns virtuais do Curso de Especialização em Gestão da Educação a Distância da UFJF. A pesquisa consistiu em analisar as falas de alunos e professores nos espaços interativos de um curso online no intuito de apreender suas percepções tendo como pano de fundo as pedagogias liberal e progressista e identificar aproximações e/ou distanciamentos das respectivas falas com uma maior ou menor presença da autonomia e democracia nestes espaços de ensino e aprendizagem.

A metodologia adotada na pesquisa contou com o apoio do referencial teórico fornecido por Triviños (1987); Libâneo (20^a ed. 2005) e Thompson (1995) para auxiliar na classificação. Para a análise do conteúdo das falas utilizamos como suporte o estudo sobre as tendências pedagógicas identificadas por Libâneo (2005, p. 21), com apoio de Bardin (1994) e Franco (2003).

Na pesquisa, a palavra escrita foi analisada respeitando o contexto histórico institucional e os respectivos campos de interação (Thompson), observando que o tratamento dado às falas respeitasse a homogeneidade, exaustividade, adequação e pertinência, considerando eventualmente a forma e a distribuição desses conteúdos.

O estudo dispõe de gráficos comparativos e descreve a metodologia de análise, tendo como objetivo principal o a interpretação e re-interpretação das falas de alunos e professores nos fóruns do curso online, acrescentando mais um momento de fortalecimento da autonomia e democracia, por possibilitar que os autores e atores pudessem avaliar e participar da presente pesquisa, concordando ou discordando das classificações adotadas.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se situa no mesmo campo de lutas pela melhoria do sistema de educação, público e privado, existente no Brasil, onde construí uma trajetória de atuação e militância. Em geral, tratarei o texto de maneira mais impessoal, na primeira pessoa do plural, por reconhecer que não fiz e não faço militância isolada. Somos sujeitos cuja consciência foi construída em coletividade, em movimentos. Eventualmente, em situações de maior especificidade e individualidade tratarei o assunto na primeira pessoa do singular.

Consta dos anexos desse trabalho, um texto que elaborei denominado breve panorama da educação no Brasil, que embora não tenha ficado tão breve, há de servir como pano de fundo para a análise que a pesquisa empreende. O referido texto faz uma retrospectiva histórica acerca da educação no Brasil, desde os tempos coloniais até o momento atual. Ampliamos o foco nos anos 30, em especial, o ano de 1932, tido como um marco na luta em defesa da educação pública brasileira, auge do movimento denominado Escola Nova, que ganhou força com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (SAVIANI, 2003, p. 50), tornando público o debate acerca da necessidade de melhorar o ensino no País. Esse reconhecimento não desmerece nenhuma outra frente de lutas, ou mesmo nenhuma outra ação pelo valor que as mesmas possam carregar em defesa do ensino.

É um momento em que o debate rompe as amarras congressuais, os círculos políticos de alcovas, e ganha as ruas, os jornais, os congressos, seminários e conferências que tiveram como pólo estimulador a Associação Brasileira de Educação, ABE que, fundada em 1924, aglutinou diversos intelectuais, como Anísio Teixeira, Paschoal Lemme

e Fernando de Azevedo (redator do Manifesto). A ABE foi um centro irradiador de idéias e contribuiu para que a discussão se intensificasse e nas décadas seguintes conquistasse as ruas para diversas campanhas em defesa da escola pública. Desse período até os dias atuais, com idas e vindas, em momentos ditatoriais ou democráticos, a educação passou a fazer parte das grandes discussões nacionais.

No primeiro capítulo da presente dissertação almejamos estabelecer um itinerário metodológico chegando mais perto, com a ajuda de Triviños, do positivismo, da fenomenologia e do marxismo. E nesse último, nos acercamos das leis da dialética por julgar que mais se aproxima da nossa abordagem, posto que estamos lavorando na seara educativa com a presença de atores e autores, sujeitos dialógicos, dialéticos, polissêmicos que precisam ser estudados tanto quantitativa como qualitativamente.

O segundo capítulo trata das políticas públicas em disputa, que em geral estão mais para planos de governos, plataformas político-partidárias do que verdadeiramente políticas de estado, conforme se vai observar pelo acompanhamento das querelas em torno da LDB e do PNE. No mesmo capítulo tratamos da formação de professores no Brasil, dos interesses identificados nos *papers* e projetos da UNESCO e do Banco Mundial sobre a educação, envolvendo estados, municípios e a União. Concluimos o capítulo chamando a atenção para a importância dos projetos pedagógicos serem mais participativos e coletivizados com possibilidade de identificação das tendências pedagógicas presentes no fazer educativo.

No terceiro capítulo damos maior atenção às discussões acerca das novas tecnologias e seu uso nos processos educativos, tentando desvelar interesses, contradições e condições de avanço no diálogo entre educação, discurso crítico e tecnologias. Situamos historicamente a educação a distância e levemente nos interrogamos

se podemos mesmo falar da instauração do novo em educação, mesmo a EAD, mesmo a educação online.

No quarto e último capítulo, detalhamos a pesquisa, a análise das falas e as leituras possíveis que os atores e autores nos forneceram e as submetemos ao diálogo com a base teórica que estabelecemos. Assim sendo, pretendemos verificar de que maneira os termos selecionados para a presente pesquisa, quais sejam, autonomia, democracia, foram categorizados no Projeto Didático Pedagógico do curso da UFJF, no Relatório MEC, bem como nos autores consultados e se estes termos aparecem circunstanciados nas falas de alunos e professores, preservado o contexto em que estas falas se desenvolvem.

Não poderíamos deixar de identificar o objetivo central que nos move na realização da presente pesquisa, qual seja, de um modo geral, analisar as falas de alunos e professores nos espaços interativos de um curso online no intuito de apreender suas percepções tendo como perspectiva a importância da autonomia e da democracia nestes espaços de ensino e aprendizagem.

E de maneira mais específica, estudar, nos fóruns online, as falas de alunos e professores do curso de Gestão da Educação a Distância da UFJF nas categorias autonomia e democracia; observar nas respectivas falas as proximidades e/ou distanciamento com as categorias previamente estruturadas, em comparação com as categorizações observadas no Projeto Didático Pedagógico do Curso de Especialização em Gestão da Educação a Distância da UFJF, Relatório MEC e nas obras de referência.

O que mais nos anima é a perspectiva da transformação da realidade, a emergência de uma maior e mais qualificada cidadania que seja fruto da conscientização das pessoas enquanto sujeitos capazes de, a partir da auto-reflexão e da ação, realizar a transformação.

Partimos do pressuposto que a educação de qualidade é aquela que está comprometida com a inclusão, manutenção e bom aproveitamento de todos na vida social e educacional. Educação que seja praticada com o respeito à igualdade de direito de cada aluno ou aluna, independente de sua origem de classe, etnia, credo. Essa utopia educacional contribuirá, acreditamos, para a transformação social.

Nossa pesquisa vai ao encontro desta (nova) realidade educacional, a EAD e a EOL alçada à condição de política pública. E conforme se pode observar da literatura contemporânea e da leitura dos documentos oficiais, essa modalidade de ensino tem servido para definição de programas governamentais, para o estabelecimento de políticas públicas e metas ambiciosas para a formação de novos professores e educação continuada dos atuais, conforme propôs a SEED/MEC.

Da mesma forma, no que concerne à formação de professores, o MEC constituiu uma Rede de Formação de Professores, através da educação a distância, com a meta de formar 400 mil professores em 4 anos ao custo de 40 milhões. Nessa esteira, diversos Estados e Municípios vem adotando de maneira crescente a utilização da EAD, principalmente para programas de formação de professores em exercício (Lei 9.394/96, art. 61). Tal fato indica que o aumento dos recursos públicos investidos deve vir acompanhado de uma maior preocupação, por parte de gestores e de educadores, com a qualidade e equidade desses investimentos educacionais no País vez que essas iniciativas institucionais vêm sendo oficializadas com o argumento da melhoria do ensino público e a adoção da EAD/EOL elevada à condição de meio para se atingir os objetivos traçados nessas políticas públicas.

Esse, portanto, é o eixo central da pesquisa. Acreditamos que assim o fazendo, poderemos contribuir com subsídios teóricos para aumentar o acerto dessas políticas

públicas para a formação de professores e alunos mais críticos, conscientes, autônomos e democráticos, cientes das possibilidades e limites do uso das novas tecnologias, aptos a intervir nos ambientes educacionais melhorando a qualidade de nossa educação para a totalidade dos alunos, e não somente engordar estatísticas oficiais, ampliar o eco de palavras voláteis e reforçar os traços característicos de uma sociedade tradicional, conservadora e excludente.

Capítulo 1 - Considerações teórico-metodológicas

1. 1 A pesquisa a procura de um método

O presente trabalho é fruto de nossas especulações e preocupações acerca de como encarar o desafio de colaborar na construção um protótipo que possa evoluir na direção de um método para analisar as falas de alunos e professores registradas nos fóruns de um curso online. Nesse sentido, algumas questões se colocam logo de início: o que é um fórum online? É um diário de classe? É um caderno de anotações coletivas? É o equivalente a uma sala de aulas?

Preliminarmente chamamos a atenção para a necessidade de que o método desenvolvido encontre sustentação dentro de um modelo teórico não conflitante com a base epistemológica da pesquisa empreendida, o que decerto caminha na direção de reforçar o valor e a consistência da contribuição acadêmica a que nos propusemos.

Todavia, não olvidamos de explicitar que estamos lavrando em terra alheia. Nosso domínio sobre as questões epistemológicas e metodológicas faz-se necessário frisar, é primário. Tal alerta se coloca de imediato e é necessário que assim o seja, pois pretendemos dialogar com aqueles que se ao dedicarem à presente leitura atentem para a insipiência das idéias que ora reunimos.

Embora tenhamos partido de um conjunto de autores (Lakatos, Triviños, Schaff), que estiveram submetidos ao olhar cuidadoso e dedicado deste incipiente pesquisador, nós não nos encontramos livre da fragilidade epistemológica no domínio da doxa. A bem da verdade, ousamos dizer que a pesquisa propriamente dita caminha

tateando a busca de um, ou melhor dizendo, de métodos mais adequados ao desenvolvimento da mesma. Parafraseando Schaff (1986, p. 72), por mais que eu me esforçasse buscando ampliar as bases do conhecimento teórico-filosófico, o que não me desobriga de fazê-lo ao longo de minha caminhada acadêmica, convém buscar o caminho da humildade e da compreensão.

O desafio central da pesquisa, ou seja, seu foco, é a formação de alunos e professores dentro de um ambiente educacional online onde, imaginamos, deva ocorrer o predomínio da autonomia e democracia. Partimos do pressuposto que seja na esfera social de modo amplo, seja na esfera educacional em termos mais restritivos, a emergência de sujeitos autônomos não é possível, quando estes são impulsionados por processos pedagógicos coercitivos, autoritários. Equivale dizer que a liberdade, ou seja, a não coação e a democracia são condições irremovíveis para que os sujeitos possam conquistar a verdadeira autonomia, valendo o mesmo para as instituições.

Nosso objeto consiste em professores e alunos atuando nos ambientes de educação a distância, de educação virtual, nos fóruns online, sob uma perspectiva que tem como ponto de partida a percepção desses mesmos atores, alunos e professores, e que esta percepção, uma vez interpretada e assentada em uma base gnoseológica revelada, possibilite a compreensão do significado da interpretação das palavras escritas no ciberespaço.

Dentre as inquietações a que estamos submetidos, uma das primeiras que nos ocupa o raciocínio é saber se nossa pesquisa se aproxima mais do método indutivo, dedutivo, hipotético-dedutivo (de Popper) ou o do método dialético. Procuramos auxílio em Lakatos e Marconi (2003, p. 92-112). Chamou-nos a atenção o método hipotético-dedutivo estudado por Karl R. Popper (apud LAKATOS, 2003, p. 95), que

pode ser expresso da seguinte forma: P1-----TT-----EE-----P2, onde P1 representa o problema; TT a teoria-tentativa; EE a eliminação do erro e P2 o novo problema.

Parece-nos tentadora a afirmação de Popper "*eu tenho tentado desenvolver a tese de que o método científico consiste na escolha de problemas interessantes e na crítica de nossas permanentes tentativas experimentais e provisórias de solucioná-los*" (apud LAKATOS, 2003, p. 95).

Sem prejuízo das afirmações de Popper, que julgamos bastante adequadas e pertinentes aos problemas de pesquisa científica, tivemos de refutar o método hipotético-dedutivo pela razão primeira de que o nosso problema de pesquisa não parte de hipóteses à priori, ou de um objeto estático à espera do sujeito interessado em conhecê-lo. Tal fato decorre não da impossibilidade de elaborar hipóteses, posto que poderíamos construir algumas para submetê-las a exame ao longo da pesquisa.

Em termos de possibilidades seria mais factível intuir que as falas de alunos e professores em fóruns de cursos online, como é o caso do nosso objeto, guardam maior ou menor proximidade com o conteúdo curricular da matéria disciplinar quanto maior for o grau de rigidez (menor grau de autonomia e democracia) do ambiente educacional do referido curso online. A presente premissa esbarra logo de início em um problema maior, qual seja, o de identificar diferentes graus de autonomia e democracia (se é que isso é possível) em ambientes educacionais online. Ainda que vencido esse problema e pudéssemos, por meio de um corolário de exemplos apontar ambientes online com "diferentes graus de autonomia e democracia", estaríamos diante de outro problema igualmente difícil que consiste na dissecação das falas para concluir com razoável

margem de segurança que determinadas falas estão mais próximas do conteúdo curricular do que outras.

Ao final desse enorme esforço teríamos forçosamente que nos indagar: e o que isso prova? Sem fazer juízos apressados, temo que nossa primeira resposta possa ser que todo esse esforço não prova nada se não formos capazes de submeter esse resultado a uma nova busca tentando compreender, em um primeiro momento, os motivos que concorrem para que um determinado ambiente educacional *online* seja mais autônomo e democrático que outro e em que medida os alunos e professores o percebem e como interagem com tal fato. Em um segundo momento, para que de fato tal estudo se amplie em relevância haveríamos de descobrir como essas ocorrências se expressam nas falas de alunos e professores e se os mesmos se apercebem ou não de desse fenômeno.

Dada a insuficiência dessa constatação, embora mais relevante que a primeira, ou seja, se as falas guardam maior ou menor proximidade com o conteúdo curricular, o fundamental que se nos afigura desejável é perceber em que medida essas constatações interferem na formação dos alunos, na melhoria dos cursos na compreensão dos professores e alunos e conseqüentemente, no aperfeiçoamento desses cursos e no fazer - ser constitutivo dos ambientes educacionais.

Então, se pode dizer que a primeira hipótese não se sustenta se não for amparada em variadas técnicas de investigação e sucessivas hipóteses. Teríamos, portanto uma outra pesquisa e não esta que estamos discutindo. Assim, chegamos então ao ponto desejado, qual seja, que em determinadas questões de investigação em pesquisa social

importa menos a hipótese à priori e mais a tipologia do problema a ser investigado. E dessa forma, entendemos ser esse o caso de nosso estudo.

De igual maneira nos diferenciamos do positivismo que estabelece a supremacia do *como* sobre o *porquê* enfocando o interesse do espírito positivista em fatos observáveis (esta terminologia por si se afigura em uma provocação ao positivismo, se considerarmos que não se provou ainda a existência dos espíritos), ao não nos vincularmos à crença na neutralidade da ciência, e por acreditarmos que o todo é maior e mais complexo que sua simplificação em partes observáveis e explicáveis. A indecisão, o erro, a ausência, a imprecisão, o lixo são construções presentes no mundo real, e como tais tem a sua utilidade na compreensão e sustentação da existência seja ela humana ou não. Equivale dizer que a possibilidade de estudar o preciso, o útil, o certo, implica em uma razão utilitarista e dogmática, diga-se de passagem, limitada e conservadora, porque se teria como útil, certo e preciso apenas o já instituído e estabelecido, seja pelo consenso, seja pela coerção, como socialmente válido. Tal afirmativa não nos dispensa de reconhecer a importância do positivismo nas ciências, em especial as ciências exatas e a contribuição de Comte para um mais estreito relacionamento entre a ciência e a técnica.

Nosso estudo caminha na direção do conhecimento possível e não absoluto. Nossa experiência não busca a demonstração da verdade, posto que a verdade, segundo compreendemos, é circunstancial e conjuntural, portanto transcendente (e não imanente) podendo estar além da nossa capacidade de explicação, e nem por isso devemos obliterar a possibilidade do conhecimento dessa verdade. Habermas não aceita estabelecer o conhecimento científico como o unicamente válido e não investigar o que não seja objeto de percepção sensível (TRIVIÑOS, 1987, p. 40).

A fenomenologia elaborada por Husserl e em seguida desenvolvida por Sartre, Merleau-ponty, Ricoeur, Heidegger¹ e Max Scheler, colocam como central a questionabilidade do conhecimento, defendendo a idéia da necessidade de se ter um conhecimento indubitável, ou possível e Husserl vai identificar as vivências como conhecimento absoluto porque imanente, ao passo em que o conhecimento decorrente das ciências naturais e matemáticas é considerado transcendente (TRIVIÑOS, 1987, p. 44).

Iniciando pelo questionamento do conhecimento, a fenomenologia vai se ocupar em seguida da intencionalidade ao tratar da consciência, relação matéria e espírito, problemática apontada por Engels, "a grande questão fundamental de toda filosofia é a da relação de pensar e ser" (apud TRIVIÑOS, 1987, p.18). Para os filósofos idealistas o espírito (a idéia) precede a matéria, situação compreendida inversamente pelos filósofos defensores do materialismo. A solução apontada pela fenomenologia para essa questão a aproximou por demais do solipsismo, situação tal que Husserl tentou afastar formulando a tese da redução fenomenológica que consiste, em uma visão resumida, em afirmar que:

não é o mundo que existe, mas sim o modo como o conhecimento do mundo se dá, tem lugar, se realiza para cada pessoa. A redução fenomenológica requer a suspensão das atitudes, crenças, teorias, e colocar em suspenso o conhecimento das coisas do mundo exterior a fim de concentrar-se a pessoa exclusivamente na experiência em foco, porque esta é a realidade para ela.²

O não reconhecimento da historicidade dos fenômenos, o afastamento do mundo como ele é, com seus valores e culturas, o isolamento do "eu" com as sucessivas reduções e a exaltação da interpretação do mundo (TRIVIÑOS, 1987, p. 47) nos

¹ Heidegger foi discípulo de Husserl, mas se distanciou do mestre. Compreendia que os trabalhos de importantes filósofos na história da Metafísica não podiam ser desprezados, ao passo que Husserl indicava, com algumas exceções, a importância de um começo radicalmente novo para a filosofia.

² Citação retirada do site: <http://www.cobra.pages.nom.br/ftm-fenomeno.html>

orientou pela refutação dessa metodologia. Concorreu para esse entendimento nossa formação de historiador e a própria necessidade de ir buscar na história a maneira pela qual se deu a consubstanciação³ nas pedagogias que desde o período colonial até os dias atuais vêm influenciando a formação de nossos professores e alunos. E ainda assim, com bastante cuidado para evitar na conformação da presente dissertação a confusão, a mistura e o ecletismo que poderia fazer deste esforço um emaranhado de idéias sem amarras e conceitos centrais orientadores (TRIVIÑOS, 1987, p. 13).

Dessa forma, nos deparamos com o materialismo dialético, que ressalta a importância da prática social como critério da verdade e focaliza historicamente o conhecimento, bem explícito na seguinte passagem: "*O materialismo dialético entende o critério da prática em sentido muito amplo e variado. É toda a atividade material, orientada a transformar a natureza e a vida social*" (TRIVIÑOS, 1987, p. 64).

Em nosso entendimento, as diferentes pedagogias, existentes ao longo da história (aqui nos referimos à história do Brasil) podem ser entendidas como "atividade material para transformação da natureza e da vida social". E então reforçamos a utilização feita da palavra consubstanciação. Acreditamos que a prática de alunos e professores em um curso online se dê igualmente orientado por uma ou mais pedagogias. É nosso intento descobrir essas possíveis pedagogias, explícitas ou implícitas e para tanto, faz-se necessário compreender as falas de alunos e professores em um curso a distância. Em compreendendo, classificá-las *à priori* nas pedagogias porventura encontradas, e em seguida, identificar a percepção que os próprios autores manifestam acerca dessas falas registradas nos fóruns online escolhidos para análise.

³ Utilizamos essa palavra dado a sua beleza e a possibilidade de unir ideologia, teoria e prática no corpo das pedagogias. Para melhor compreensão, vide http://www.unicamp.br/siarq/sbh/Pedro_Meira_Monteiro.pdf

Por fim, observar de que maneira suas respectivas falas formam um *corpus* harmônico e coerente ou não harmônico e incoerente, havendo entre esse todo um conjunto de relacionamentos ou ações de reciprocidade. (primeira lei da dialética: ação recíproca, unidade polar ou tudo se relaciona).

Portanto, para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está "acabada", encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro.

Por outro lado, as coisas não existem isoladas, destacadas uma das outras e independentes, mas como um todo unido, coerente. Tanto a natureza quanto a sociedade são compostas de objetos e fenômenos organicamente ligados entre si, dependendo uns dos outros e, ao mesmo tempo, condicionando-se reciprocamente. (LAKATOS, 2003, p. 101).

As falas que estudamos implicam pensamentos expressos em forma de palavras escritas tanto na sua anunciação, e conseqüente afirmação das teses, quanto negação, portanto antítese. Na seqüência desse processo pode-se vislumbrar a negação da tese e da antítese, o que consistiria na elaboração de uma síntese fruto de uma proposição positiva em grau superior à dupla negação anterior. A esse processo damos o nome de desenvolvimento dialético e o mesmo representa a segunda lei da dialética, qual seja, tudo se transforma.

Todo o movimento, transformação ou desenvolvimento opera-se por meio das contradições ou mediante a negação de uma coisa - essa negação se refere à transformação das coisas. Dito de outra forma, a negação de uma coisa é o ponto de transformação das coisas em seu contrario. Ora, a negação por sua vez é negada. Ora isso, a mudança dialética é a negação da negação. (LAKATOS, 2003, p.102).

Atuando seguidamente nos fóruns online do curso em questão, e fazendo-o necessariamente com o uso da microinformática, do ciberespaço, da Internet, alunos e professores experimentam reiteradas vezes o exercício da comunicação online. Acreditamos ser correto afirmar que tanto alunos quanto professores aprendem com

esse pensar-fazer-ser e repensar-refazer-refazer-se cotidianamente. Podemos imaginar que aqui se trata de uma ação que opera no quantitativo e no qualitativo. Não podemos ainda afirmar com precisão, mas podemos intuir que a qualidade da relação aluno-professor-aluno nos fóruns online melhora em proporção direta à quantidade de vezes em que os mesmos interagem, ampliando a percepção que uns produzem acerca das falas dos demais e vice-versa. E assim nos deparamos com a terceira lei da dialética que prevê a passagem da quantidade à qualidade.

Segundo Stalin (In: POLITZER et al., s.d. p. 58), "em oposição à metafísica, a dialética considera o processo de desenvolvimento, não como um simples processo de crescimento, e em que as mudanças quantitativas não chegam a se tornar mudanças qualitativas, mas como um desenvolvimento que passa, das mudanças quantitativas insignificantes e latentes, para mudanças aparentes e radicais, às mudanças qualitativa. Por vezes, mudanças qualitativas não são graduais, mas rápidas, súbitas, e se operam por saltos de um estado a outro, essas mudanças não são contingentes, mas necessárias, são o resultado da acumulação de mudanças quantitativas insensíveis e graduais". (LAKATOS, 2003, p.104).

O ato de participar de um curso a distância e de se expressar por meio de falas é escolha particular de alunos e professores, ao menos por enquanto. Todavia, embora a escolha se dê no âmbito da particularidade de cada educando e professor que identifica nesse modelo de ensino/aprendizagem um caminho para atender suas expectativas, tal fato não acontece por acaso. A EAD e o ensino online tem contextos: histórico, cultural, social e político que os envolvem. Esse complexo mundo da educação não está parado, ao contrário é puro movimento e "*não há movimento que não seja consequência de uma luta de contrários, de sua contradição interna, isto é, essência do movimento considerado e não exterior a ele*" (LAKATOS, 2003, p.105).

Nesses ambientes professores e alunos morrem e nascem todo dia (refazer-se). Suas contribuições históricas e culturais incidem em contradições tanto externas quanto internas ao grupo, e da mesma forma, aos próprios membros do grupo, posto que são pessoas diferentes, oriundas de mundos diferentes em busca de se tornarem sujeitos de suas próprias experiências educacionais. Neste sentido, ressignificam o processo de aprendizagem constitutiva de si próprios enquanto indivíduos envolvidos, contribuindo, embora de forma contraditória, mas também inovadora, para a formação continuada de alunos e professores. Essa interpenetração dos contrários representa a quarta lei da dialética.

A contradição é interna - toda realidade é movimento e não há movimento que não seja consequência de uma luta de contrários, de sua contradição interna, isto é, essência do movimento considerado e não exterior a ele. (...) a contradição é inovadora - não basta constatar o caráter interno da contradição. É necessário, ainda, frisar que essa contradição é a luta entre o velho e o novo, entre o que morre e o que nasce, entre o que perece e que se desenvolve. (...) unidade dos contrários - a contradição encerra os dois termos que se opõem: para isso, é que seja uma unidade, a unidade dos contrários. (LAKATOS, 2003, p.105).

Assim, compreendida a escolha do método dialético, faz-se necessário incorporar à pesquisa as formas de investigação hermenêutica, adotando o princípio da interação (SCHAFF, 1986, p. 75) que refuta o materialismo mecanicista (Popper) dado que não estamos apenas refletindo um objeto. Igualmente refutamos o idealismo marxista, vez que não se está produzindo conhecimento baseado tão somente nas idéias e na capacidade do sujeito que apreende e aprende acerca do objeto. No presente objeto, tanto o sujeito quanto o objeto interagem, relacionam-se, atuam mutuamente um no outro, produzindo modificações em ambos, provocando o fenômeno da teoria do

reflexo, o que vamos ver materializado nas fases de interpretação e re-interpretação das referidas falas.

Considerando os limites da pesquisa, bem como o tempo reduzido para o aprofundamento das questões teórico-metodológicas nosso foco está centrado no campo de quatro instituições, a saber: o Ministério da Educação, a Universidade Federal de Juiz de Fora, o Departamento de Ciência da Computação e o próprio curso de especialização. Em transversal, procedemos a um estudo documental acerca das propostas de políticas educacionais e as interfaces existentes entre estas instituições no que concerne à educação a distância.

Detalhando a metodologia no que concerne às falas, ou seja, na sua análise formal ou discursiva, vamos nos ater a identificar quem fala, de onde fala, e o que fala, buscando conexões dialógicas com quem responde, de onde responde e o que responde. Em seguida, verificaremos a existência ou não de correlações das falas com as diferentes pedagogias categorizadas por Libâneo em *Democratização da Escola Pública - A pedagogia crítica e social dos conteúdos* (2005, p. 21). Em havendo estas, indicaremos a possibilidade de classificação das falas, com a compreensão de que tal procedimento não significa imposição de rótulos ou estereótipos à ação de alunos ou professores, mas tão somente uma localização em um campo de interação. No aspecto formal da análise observaremos as construções quanto ao uso ou não de emoticons, conversas organizativas, registro de presença e/ou silêncio virtual.

No processo de interpretação (análise das falas), entendemos ser adequado não nos deixar fazer prisioneiro de um único caminho, ou de um único viés. Nossa perspectiva aponta para a elaboração de uma árvore de possibilidades, melhor dizendo, um protótipo metodológico de análise e avaliação de participação em fóruns

educacionais online. A representação gráfica de uma árvore já simboliza uma opção metodológica aberta. Árvore tem copa, galhos, frutos, troncos e raiz, tudo devidamente interconectado, mas cada componente com sua função.

A árvore no presente caso simboliza o aluno como um todo. A copa da árvore representa o mosaico de possibilidades das falas serem classificadas. No nosso caso, adotamos quatro possibilidades de enquadramento das falas:

- 1) discurso conservador ou situacionista;
- 2) Discurso crítico ou de oposição;
- 3) discurso conciliador ou de negociação;
- 4) conversa organizativa, conteúdo não relevante e/ou registro de presença.

Reconhecemos que em se tratando de conversas informais, essas falas podem conter clichês, nuances, chavões, o que decerto dificultaria a análise e não será, portanto, objeto de análise nesta dissertação. Para melhor compreensão do que se entende por clichê ou chavão, reproduzimos a seguir um trecho do livro de Cláudio Tognolli - A Sociedade dos Chavões:

(...) para o psicanalista Alfred Lorenzer, a verborragia, por um lado, e a ausência de simbolização, por outro, representam afastamentos da realidade que viriam a compor um ingrediente do indivíduo patológico. Um peca porque fala demais - outro ressent-se porque não sabe falar, ou melhor, simbolizar. Em Benjamin, a reprodutibilidade técnica arranca a "aura" que cada objeto, cada pessoa, possuem per se. Mas não falamos das imagens, dos caleidoscópios, das intrincadas, sutis e coloridas reproduções de paisagens e fatos nas páginas das revistas. Falamos, sim, da unidade mediadora entre a realidade e o interior do indivíduo, entre o latente e o manifesto; a linguagem.(TOGNOLLI, 2001, p.163-4).

Considerando tratar-se de um curso de longa duração, aproximadamente um ano e meio, é coerente supor que a performance de um aluno varia conforme o conteúdo curricular, o amadurecimento no trato dos temas e o crescimento individual eleva o

aluno das situações típicas de verborragia, clichês ou chavões para exercícios de simbolização com maior autenticidade e autonomia. Mas como afirmamos anteriormente, não será esse nosso propósito com esta pesquisa analisar os chavões e sua passagem para o senso crítico.

A árvore representativa de um determinado aluno deve variar conforme o seu desenvolvimento ao longo do tempo. Metaforicamente, um mesmo aluno equivale a uma árvore, um único fórum de uma disciplina equivale a um bosque e um curso, uma floresta. Devemos olhar a árvore, o bosque e a floresta como um todo, evitando assim a dissociação prematura dos elementos constitutivos da pesquisa. Assim poderemos observar se o todo constitui um conjunto harmônico, com construções convergentes - indicativos da presença de maior democracia e autonomia - ou quem sabe a floresta aponta situações conflitantes e gritantes desarmonias, negando a democracia e a autonomia nesses ambientes.

Considerando a importância que atribuímos à democracia e autonomia, nosso exercício de percepção deve transitar em diálogo democrático com os autores das falas, o que equivale remeter para avaliação dos autores o nosso exercício de livre percepção e enquadramento das falas segundo campos de interação (conservador/tradicional/tecnicista; intermediário/conciliador; e, crítico/progressista), ocasião em que estes podem igualmente refletir sobre seus escritos e no diálogo conosco nos convencer ou não das classificações realizadas. Esse exercício se situa no campo da transcendência, todavia não deve esgotar-se no mesmo, pois se assim o fosse não sairíamos do empirismo.

Em uma segunda fase de análise o esforço empreendido deve então dialogar com as tendências pedagógicas (Libâneo) e com os documentos escritos, o relatório

elaborado pela Comissão Assessora para a Educação Superior a Distância, constituída pela Portaria Ministerial-MEC nº 335, de 06 de fevereiro de 2002, o Projeto Didático Pedagógico (PDP) que traça as diretrizes de qualidade para realização do Curso de Especialização em Gestão da Educação a Distância da Universidade Federal de Juiz de Fora e por fim as contribuições de diversos pesquisadores e professores que vêm constituindo considerável bibliografia acerca das possibilidades na EAD/EOL.

Poderíamos ainda, nos delongar um pouco mais, buscando a raiz, a origem das falas, as verdadeiras motivações que provocam tais ou quais discursos, clichês ou chavões, mas este propósito deve ficar para outras pesquisas, vez que o objetivo de uma investigação dessa ordem diverge da ora apontada e o grau de complexidade exigido em tamanha tarefa nos remeteria à psicanálise, à história das mentalidades e pesquisas antropológicas, o que extrapola o objetivo da presente dissertação.

1. 2. Das categorias de análise: democracia e autonomia

1.2.1 Afinal, qual democracia?

Pensar em democracia nos remete primeiramente à pergunta: Qual democracia? Essa palavra vem sendo tão sistematicamente adjetivada (democracia participativa, democracia cristã, democracia liberal, democracia socialista, democracia burguesa, democracia capitalista, democracia racial) que quando a encontramos desprovida de adjetivos, temos a sensação de que a palavra democracia nada mais nos diz, tornou-se um termo esvaziado.

Norberto Bobbio expressa bem seu pensamento no campo da interrogação crítico-libertadora: *"Mas temos a certeza de saber o que queremos quando falamos de democracia?"* (BOBBIO, 2001, p. 35). E assim podemos acompanhar o esforço e a atividade militante em que esse intelectual se colocou e nos colocou nestes últimos decênios na busca de compreender os significados da palavra democracia.

Até bem pouco tempo atrás, tínhamos a sensação de que "poderíamos mudar o mundo"⁴, tamanha era nossa certeza. Hoje, vivemos uma época em que quase tudo se apresenta como tragédia ou barbárie, não conseguimos sequer saber "quem roubou nossa coragem" e construímos uma compreensão de que apenas a dúvida povoa nosso consciente. Democracia formal? Democracia real? Instituições democráticas? Participação no sufrágio universal? Mecanismos de controle dos privilégios do poder? *"Como substituir o poder dos homens pelo governo das instituições democráticas"* (BOBBIO, 2001, p. 35).

Essas inquietações se agudizaram quando o termo democracia se ajustou em todas as falas, em todos os contextos e principalmente no ciberespaço, na sociedade tecnológica. Rosa Luxemburgo sustentou que o destino da democracia estava ligado ao processo de emancipação da classe trabalhadora. Ao que podemos constatar nos dias de hoje, o vaticínio dessa mártir pela causa da democracia emancipatória se confirma. A liberdade é condição para a emancipação, o que significa autonomia. Entretanto, essa mesma liberdade precisa vir acompanhada de condições que garantam seu exercício na prática para que se viva, de fato, numa democracia.

Se para o exercício da liberdade é preciso **praticar**, daí resulta que o principal papel das instituições é, no campo do aprendizado, exercitar pedagogicamente a vivência da democracia. As instituições democráticas têm, se verdadeiramente democráticas, uma

função pedagógica para os cidadãos. A esse respeito, Paulo Freire (2003, p. 74-83) no capítulo denominado “Sociedade fechada e inexperiência democrática” trás uma compilação de diversos autores acerca do caso brasileiro, apontando situações como a "inexperiência democrática enraizada em verdadeiros complexos culturais"; a "inexperiência política das camadas inferiores da população brasileira" e o "poder exacerbado a que se foi associando sempre a submissão, o ajustamento, acomodação e não integração".

Essa história de que nos fala Paulo Freire é recente, poder-se-ia dizer contemporânea (ainda existem muitos coronéis nos grotões e gerais⁵ nas cidades e nas instituições exercitando a pedagogia do mando) e talvez explique os inúmeros comunicados oficiais proclamando e reafirmando a democracia no Brasil. Todavia, “*uma democracia efetiva exige controle do Estado*”. (PARO, 2004, p.17). E à medida que tal não ocorre, vamos convivendo com a democracia que temos, restrita, incipiente, instável e frágil. Falta-nos, portanto, o exercício, a experiência educativa do viver democrático. Sem participação e sem a prática da democracia não logramos aprimorar nosso aprendizado sobre a própria democracia. Para Saviani, (2003, p. 78), o conceito de democracia se expressa nos seguintes termos:

Entendo, pois, que o processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade. (...) a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. (...) democracia é uma conquista; não um dado". A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.

⁴ Alusão à música Ideologia de Cazuza

⁵ O termo general é uma metáfora em alusão à forma como algumas entidades públicas são “comandadas” de maneira autoritária e em estrita obediência ao mando superior, sem transparência e sem democracia.

Do mesmo modo podemos perceber que democracia tanto pode estar vinculada a uma concepção burguesa conservadora quando praticamos uma escolarização condicionadora e determinista, mas que educa com alguma qualidade para a adaptação, reprodução e manutenção das atuais estruturas de poder, como também pode estar esposada a uma outra concepção de democracia quando opta pela negação à ordem vigente, que aposta na "história enquanto tempo de possibilidades" (FREIRE, 2004, p.19) e que possibilite uma escola cuja práxis pedagógica eduque para a cidadania inserida na transformação social, na erradicação do analfabetismo, na eliminação da exclusão racial, social e digital, no acesso aos bens culturais da humanidade e na extensão e divisão das riquezas àqueles que as constróem.

Nesse sentido, Raquel Moraes (2002, p. 88) afirma que "*(...) apesar da possibilidade democrática, a utilização da informática tem sido reacionária/conservadora tendo em vista o desemprego tecnológico e o descomprometimento dos educadores com a democracia (entre outros)*". A essa relação entre democracia e sociedade tecnológica deve ser acrescida a fase de acumulação global que o capitalismo ora assume, o que nos impõe atentar para a idéia de globalização e suas implicações no cenário educativo.

Em nossa Introdução, revelamos preocupação com os fenômenos decorrentes da globalização. Nosso entendimento é de que muito do que vivemos na atual conjuntura decorre da condição de nosso País: de ex-colônia a País "emergente" e da inserção do mesmo no mundo globalizado. Que tipo de educação se deve propiciar aos filhos do Brasil? Uma educação que os capacitem a ser usuários das tecnologias de informação e comunicação, e, portanto, consumidores eficientes ou uma educação que os possibilitem exercer a inteligência criativa e desenvolver tecnologias, metodologias, inovações e invenções que possam contribuir para o desenvolvimento humano? Qual dessas opções

implicará em maior autonomia para nossos sistemas escolares, alunos e professores? Quais dessas opções contribuirão para fortalecer nossa frágil democracia?

As respostas para essas perguntas não podem ser deixadas ao sabor do mercado, nem de governos. Elas precisam ser construídas nas relações sociais, no debate intelectual e político e, sobretudo, na esfera educacional. Paulo Freire (2004, p.127), nos lembra que "*O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente*".

A força dessas palavras - se nossa opção for por um mundo de gente - pode nos fazer entender a **radicalidade** do significado das categorizações, de como empregamos determinadas palavras e que uso delas fazemos para explicitar o nosso entendimento do mundo e de como nos posicionamos frente a sua compreensão.

É bem provável que frases do tipo: *Brasil, ame-o ou deixe-o; predo e arreberto; descamisados e pés-descalços*⁶ tenham pouco ou nenhum significado para nossos contemporâneos estudantes secundaristas ou universitários. Pior ainda seria realizar uma pesquisa com professores e constatar que essas palavras são igualmente vazias de significado. Observamos que esse vazio, essa falta de memória, pode ser creditada à falta de história crítica, de história reflexiva que revela a ausência uma educação verdadeiramente transformadora.

Por diversas vezes ouvimos afirmações do tipo "nossas instituições são fortes" ou "a democracia no Brasil está consolidada". A necessidade que determinadas "autoridades" têm de externar essas falas, como se fossem falas das próprias instituições nos impõe refletir que as instituições nada mais são do que manifestação da vontade coletiva, dos sujeitos

instituíntes. Mais ainda, instituições, no sentido das organizações, são pessoas investidas de poderes limitados para agir. Esse mesmo raciocínio serve para instituições públicas e privadas. Todavia, nossa intenção aqui reside nas esferas educativas, públicas e privadas, dado o seu caráter e finalidade, qual seja, cumprir uma função social e constitucional de servir ao público.

À medida que o público não se sente atendido, se vê obliterado naquilo que julga direito seu, e ainda assim se ressentido de enfrentar essas instituições, havemos de imaginar que vivemos em uma sociedade onde as instituições passam a ter vida própria, a governar para si mesmas, como se estivessem prisioneiras de uma lógica própria, uma inércia, tal que nas palavras de Castoriadis: "*Tem-se então a conhecida inversão: o que era ou deveria ter sido um conjunto de instituições a serviço das pessoas e da sociedade, se transforma numa sociedade a serviço das instituições*" (apud CÓRDOVA, 2004, p.14).

Essa alienação é produzida e reforçada ideologicamente por uma sucessão de discursos que não guardam correlação com as práticas vivenciadas pelos cidadãos nas relações cotidianas com as instituições, e por não dispor de significado verdadeiro para os cidadãos a noção de democracia vai se perdendo nas brumas assim como as palavras das "autoridades" não passam de clichês, de palavras vazias de significado.

Essa situação nos remete à noção do significado da palavra autonomia para as instituições e para os indivíduos. Esse é o tema que trataremos a seguir.

1 2.2 A autonomia dos sujeitos e das instituições

⁶ Slogan ditatorial governo Médice; frase dita pelo Gal Figueiredo; slogan de campanha do Ex-presidente Collor.

Refletir sobre a educação em uma perspectiva emancipadora, libertadora, implica pensar o significado da autonomia, tanto no sentido dos e para os sujeitos, como das instituições e para as instituições e das relações entre sujeitos e instituições daí decorrentes. Neste caso nos interrogamos se é possível falar em liberdade, em autonomia, em democracia, partindo de conceitos radicalmente diferentes que quase sempre se situam no campo da heteronomia, ou seja, na regulação pelo outro. Isso equivale dizer que, antes de qualquer coisa, é preciso que os sujeitos se reconheçam quando estiverem falando de liberdade, de democracia e de autonomia. Esse reconhecimento passa obrigatoriamente pela não obliteração do outro. Antes, dada a impossibilidade de sermos totalmente autônomos, psicanaliticamente considerado, esse reconhecimento nos orienta para a importância da busca da autonomia e se constitui em *condição* para que se possa desejar o outro e não apenas aceitá-lo.

Conquistar a autonomia passa a requerer, então, um esforço deliberado, reflexivo, no sentido de elucidar esse discurso do Outro, esse discurso estranho que está dentro de cada um e a cada um domina. Ao término, este é um processo que, começando plano do individual, na verdade, articula-o ao social, porquanto começando por um Outro que são mãe e pai, por intermédio destes, da linguagem e das articulações que os envolvem, alcança-se a sociedade inteira e sua história. (CÓRDOVA, 2004, p.16)

A citação a seguir consta de um artigo escrito pelo professor Henrique Cunha Junior e foi retirada da Internet:

O educador negro Pretextato dos Passos Silva apresentou ao Ministério Público uma petição para a criação de uma escola destinada a meninos pretos e pardos. No requerimento argumenta que, sendo ele negro e compreendendo a vida daquelas crianças, poderia "ensinar com perfeição e sem coação". Considerava as escolas existentes discriminatórias, portanto, ambiente pouco adequado para o aprendizado dos pretos pardos, que tinham seu desempenho escolar prejudicado. Seu projeto foi acompanhado de lista de assinatura dos pais dessas crianças, solicitando a criação da escola em questão.⁷

É provável que o leitor interrogue, no momento, qual o significado, no presente trabalho, da transcrição colocada acima. Solicitamos uma breve licença para deixar essas palavras soltas, apenas por alguns instantes. Em breve retornaremos a elas. Ocorre que estamos à procura do nascimento do sujeito autônomo, daquele que consegue elaborar seu próprio pensar, seu genuíno caminhar. Esse sujeito, para se constituir autonomamente, carece de origens, carece de história, não da história oficial, mas da sua história comum, do cotidiano, carece de cultura, e não só da cultura advinda da escola.

Vejamos que interessante é a palavra cultura: essa palavra que também nos remete ao cultivo da terra, no mundo humano se associa às condições propícias de sobrevivência, padrões de comportamento, crenças, valores intelectuais, morais e espirituais. Da mesma forma que cultura nos remete à lavra e pode ser compreendida como o cultivo da terra para o alimento, a subsistência, pode também ser a atividade de busca, de procura e de extração de algo de muito valor, de preciosidades. Enfim, chegamos à lavra enquanto autoria, o que em nosso entender, significa o valor maior, a criação, a emergência do eu, sujeito de conhecimentos, autor da **palavra**.

Então, para a **palavra** ter autoria ela tem que ser cultivada em terra própria, nas origens, na raiz, na cultura, na espiritualidade e religiosidade para que o sujeito possa sentir o sabor da **palavra lavrada**, autonomamente construída e assim fruir a sensação de pertencimento, de bem-estar, de algo genuinamente seu. O mal estar provocado por pensamentos indigestos, formulador de palavras engasgadas ou engolidas decorre de uma cultura forçosamente inoculada por meios pedagógicos coercitivos nos indivíduos, não em todos os indivíduos, mas naqueles que despossuídos de suas origens, de seu povo, de sua terra, se vêem compelidos a co-existir com culturas metropolitanas de viés

⁷ <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/edc/edcxt5b.htm>

predominantemente eurocentrista que não desejaram. E que, por isso, se faz parasitária, se alimenta dos indivíduos, não se importando com a esquizofrenia que se lhes provoca pela subordinação e alienação. Como bem identificou o pensamento dialético hegeliano, uma cultura afastada da real natureza do indivíduo, exterior a sua dimensão espiritual. De outro lado, o pensamento dialético marxista atento às condições de vida e existência material, indica o momento em que o indivíduo torna-se estranho a si mesmo na medida em que já não controla sua atividade essencial (o trabalho e a reflexão que este provoca), pois os objetos que produz, as mercadorias, passam a adquirir existência independente do seu poder e se tornam antagônicos aos seus interesses.

Associamos a análise anterior à situação dos afrodescendentes no Brasil, mas poderíamos nos referir, também, aos imigrantes japoneses, com a ressalva de que estes últimos aqui chegaram por opção, dotados de razoável liberdade, e não escravizados como foram os povos negros.

As construções da brasilidade, do caráter nacional do povo brasileiro, são produções imaginárias férteis no pensamento intelectual nacional intumescido pelas fontes européias que escamoteia as africanidades, ou as assimila de forma enviesada e depreciativa, a exemplo recente do então ministro dos transportes do segundo governo de Fernando Henrique Cardoso, quando diz que no Brasil só tem dois pretos que o brasileiro gosta: asfalto e Pelé. Quando não é isso, resvala para a jocosidade ou lascívia, expressas nas alegorias que se faz do gingado dos negros e negras obliterando o sagrado sentido da dança para esse povo. A esse respeito, Stuart Hall (2003, p. 30), no livro *Da Diáspora*, discutindo a identidade cultural do povo caribenho, trás uma passagem bastante iluminadora:

(...) as questões da identidade cultural na diáspora não podem ser "pensadas" dessa forma. Elas têm irrevogavelmente uma questão histórica. Nossas sociedades são compostas não de um, mas de muitos

povos. Suas origens não são únicas, mas diversas.(...) Todos que estão aqui pertenciam originariamente a um outro lugar.

E aqui, agradecemos a licença concedida e retornamos ao professor Pretextato para explicitar, segundo nos informa Henrique Cunha Junior, que o documento da lavra do professor, data de 1853 e gerou a criação de sua escola, a qual implantou e dirigiu por mais de 20 anos, em uma clara demonstração de vigor autônomo e democrático, educando com respeito, desejo, amor e carinho os filhos dos povos negros de então, que foram partícipes na reivindicação levada a efeito. Esse episódio não foi o único e é ilustrativo de uma vontade pedagógica alicerçada no respeito ao outro, no amor, no "ensinar com perfeição e sem coação", ato este que vai consubstanciar vontade, atos e gestos de indivíduos em sujeitos autônomos e estes por sua vez podem instituir-se social e politicamente como alicerces da verdadeira democracia. Episódios semelhantes fazem parte da história dos Movimentos Sociais Negros e da história de luta em defesa da educação. Em diferentes momentos dessa mesma história, outros também assim o fizeram, todavia têm sido sistematicamente esquecidos pela literatura educacional brasileira.

Assim, em se tratando de educação, há que se respeitar e acolher as culturas de tradição e as culturas de tradução (hip-hop, rastafari, reggae, umbanda, candomblé, entre tantas outras) e as culturas híbridas "*representativas de um novo tipo de consciência, transcultural, transnacional e até mesmo pós-nacional* (HALL, 2003, p. 46). Desta forma, os sistemas educativos têm que se preparar para exercitar o "*jogo da semelhança e da diferença*" (ibidem, p. 47).

Do contrário, quando substituímos a categorização sujeito autônomo por indivíduo, que se anuncia autônomo, estamos alimentando o processo ideológico, originariamente idealizado no "*mito liberal da individualidade agregadora, que deveria se unir em uma*

ordem mundial da Razão para moldar o sujeito coletivo da humanidade" (Mészáros, 2004, p. 462), e portanto, retirando da pessoa sua condição histórica, social e contextual deixando apenas o aspecto funcional. É como se fosse possível o ser humano ser um ser em si mesmo. Como afirma Castoriadis: "A *eliminação do discurso do Outro não reconhecido como tal é um estado não-histórico*" (apud CÓRDOVA, 2004. p. 19).

Pensando a moderna sociedade tecnológica Raquel Moraes advoga que a escola deve estimular a construção da autonomia no sentido da "*valorização da moral autônoma, a que busca o equilíbrio entre o "eu" e o "tu" (...). É um dos grandes desafios da educação está em superar o egocentrismo humano, a posse de tudo e de todos e que passa, necessariamente, pela questão das novas tecnologias na sociedade*" (MORAES, 2002, p. 48).

Pallof e Pratt (2002, p.109), por outro lado, trabalham com uma categorização de autonomia mais focada no aluno, o qual "deve envolver-se ativamente na produção do conhecimento", e "desenvolver a auto-reflexão". Para Marco Silva (2003, p. 55), o aluno deve ser explorador de territórios e co-autor da aprendizagem.

Nesse contexto observamos que é perfeitamente possível se contrapor ao ideário neoliberal que também reivindica a autonomia dos indivíduos, mas percebemos essa palavra em seu discurso ideológico funcional que, na prática, se traduz em uma pedagogia para a eficiência, a competência e competitividade, a racionalidade instrumental, o individualismo e a cultura do descartável. Autonomia, concluindo, precisa ser coletiva, social e histórica, libertadora e emancipadora da falsa consciência.

CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL

2.1 Políticas de Estado, políticas de governo, quais políticas?

O Estado serve à sociedade, não por vocação, mas por pressão, que deve fluir de baixo para cima. Nesse sentido, uma sociedade civil não organizada ou submissa não tem condições de fazer prevalecer seus interesses diante dos interesses dos segmentos dominantes e do Estado. (MATIAS PEREIRA, J. 2003 p. 193).

Nosso primeiro desafio a ser enfrentado no presente capítulo consiste na compreensão da terminologia políticas públicas. Partidos políticos, órgãos governamentais, organizações não governamentais e diversos setores da esfera privada refletem diferentes visões que propugnam variados modos de planejar e atuar no campo das políticas públicas. Isso torna o pluralismo com que é tratado o tema um caleidoscópio de critérios permeado por múltiplas visões. Esses termos, por sua vez, são por demais polissêmicos, dado os diferentes usos (e às vezes abuso) que fazem dessas duas palavras.

A palavra política deriva de pólis e engloba tudo o que se refere à cidade, à vida civil, urbana e obviamente os seus espaços públicos. Segundo Bobbio (1993, p. 954) o termo política se expandiu graças à obra de Aristóteles intitulada “Política”, e consistiu no primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão do Estado, bem como as várias formas de governo. Ainda segundo Bobbio, a política em sentido clássico não estava desvinculada das questões religiosas e econômicas, como ocorre agora, nas esferas da modernidade.

Não obstante, tanto no longínquo passado que remonta ao classicismo Greco-Romano, quanto na modernidade iluminista que se espria até os dias atuais, a política esteve adstrita às atividades públicas, jamais ao espaço particular, ao privado. Assim, a política só pode ser compreendida no âmbito da *res-pública* como resultante da ação de forças, ora hegemônicas, ora fragmentadas.

Saviani (apud CHRISPINO, 2005 p. 63), com muita lucidez, chama a atenção para as terminologias: políticas sociais e políticas públicas, aguçando o raciocínio ao inferir que a emergência desses termos esteja a indicar a existência de políticas que não sejam sociais e nem públicas. O que nos conduz ao pensamento de que tais situações seriam impensáveis ou mesmo impraticáveis em governos democráticos, dado que os governos democráticos são aqueles governos constituídos por meio da livre escolha de seus cidadãos, que realizam essas escolhas no âmbito de uma sociedade pluralista, exercitando a cidadania com autonomia, democracia e sem qualquer tipo de coerção.

As políticas em geral, são portadoras de intencionalidades, surgem por alguma motivação e traduzem diretrizes, rumos a serem seguidos. Tanto para governantes, quanto para governados, as políticas têm de ser perceptíveis, transparentes. Para que tal transparência ocorra, as políticas devem partir de um diagnóstico adequado, bem elaborado, indicando, a partir desses, os objetivos a que se propõem e as metas que pretendem alcançar, devendo ser quantificadas e obviamente aferidas.

Voltando a Álvaro Chrispino, percebemos que a mesma inquietação acerca da polissemia da expressão política pública esteve presente em seus estudos. Assim, o autor nos afirma que:

A expressão, com certeza, quer significar um conjunto de expectativas geralmente dirigidas ao poder público e é tão ampla que podemos chegar ao cúmulo de estarmos debatendo o assunto "políticas públicas" a partir de conceitos, sentidos, ideologias e entendimentos distintos mas não explicitados. Podemos também exigir, pela expressão "políticas públicas", algo que não pode ser atendido porque o nosso interlocutor possui outro entendimento e julga descabido o nosso pedido ou exigência. (CHRISPINO, 2005, p. 63).

Sem prejuízo do esforço empreendido por Chrispino (2005, p. 64) que após consulta a diversos "autores concordantes", elaborou a definição de políticas públicas como "*a ação*

de governo que vise atender a necessidade da coletividade e a concretização de direitos estabelecidos” e que *"frente à nova ordem das coisas, as políticas públicas devem concretizar direitos estabelecidos em lei, antes e acima de tudo"*, consideramos que tal definição **limita** o conceito, e pior ainda, a **implementação das ditas políticas** ao já estabelecido, ou seja, àquilo que a lei assegura.

Em nosso entendimento, quando afirmamos que as políticas públicas devem partir de um diagnóstico adequado e bem elaborado, estamos nos reportando ao universo dos atores sociais, ao jogo de forças políticas, e se nos referimos a governos democráticos, a radicalidade dessa terminologia estará tão mais assegurada, quanto maior for o leque de forças atuantes na formulação das políticas e mais serem capazes de construir instrumentos para aferir a implementação das políticas definidas.

Seguindo o raciocínio de Matias Pereira (2003, p. 193), expresso na abertura desse capítulo, *"o Estado serve à sociedade, não por vocação, mas por pressão, que deve fluir de baixo para cima"*, se nos limitássemos apenas ao estabelecido em lei, muito do que hoje comemoramos como conquistas da sociedade não se teria instituído jamais. Apenas para ilustrar poderíamos citar como exemplo a luta em defesa da escola pública e gratuita, a luta em prol da autonomia das universidades, o direito de greve para servidores públicos, entre outros. São pressões sociais que buscam transformar direitos em leis.

Outro vértice da presente questão, que entendemos aqui ter recebido um tratamento sumário, resvala na compreensão de que política pública não pode ser restrita à política elaborada e instituída apenas no âmbito do Estado. Diversas entidades atualmente formulam questões, elaboram propostas e lutam para implementá-las na sociedade. Temos por exemplo o Fórum nacional de meninos e meninas de rua que vem, anualmente, realizando diferentes ações na esfera da cidadania para crianças abandonadas em tão tenra

idade, crianças que quando muito, possuem um cobertor velho ou um papelão e uma marquise. Essa entidade inclusive denuncia o contínuo descaso das autoridades, empurrando, conforme bem afirmou Matias Pereira, de baixo para cima, o enfrentamento desse grave problema social. Outro exemplo no Brasil são os diferentes grupos em luta contra o racismo, que não limitam suas ações ao estabelecido em lei. A esse respeito, Andréa Mendes (2005, p. 29) contribui com o nosso raciocínio na seguinte passagem:

Apesar do ceticismo e desânimo que, no Brasil, alimentamos com relação às leis, elas se configuram em uma importante conquista social que aponta para a conquista da cidadania efetiva. A luta por leis justas é importante, porque estas sedimentam outras lutas que, por sua vez, estruturam a cidadania que está em constante processo. As leis por si só, não bastam para construir a cidadania, é preciso que os homens comuns, os trabalhadores, ocupem seu espaço na construção de leis favoráveis à universalização de seus direitos.

É bem verdade que se pode argumentar que essas esferas de luta para situarem-se dentro da arena democrática devem observar a lei, e é certo afirmar que esses vários segmentos sociais o façam. Mas também não está escrito na lei que não se possa pleitear algo que não esteja disposto em lei, até porque a lei existe para ser modificada e até mesmo desrespeitada, quando elaborada de maneira injusta e antidemocrática. O que equivale dizer que mesmo quando as forças sociais não conseguem se contrapor, dentro dos limites impostos pela arena política, à correlação de forças, as mesmas não devem dar por encerrada a contenda, lembrando que política é exercício de movimento que envolve articulação, militância e acúmulo de forças.

Em acréscimo, temos atualmente uma profusão de políticas sendo implementadas pelo País no campo educacional. Sem entrar no mérito se são políticas adequadas, certas ou erradas, creio ser importante para melhor compreensão do caráter dessas medidas que se

possa trazer à luz a maneira como as mesmas estão sendo elaboradas e implementadas. A esse respeito, entendemos que uma política pública que se estabelece pela capacidade de organização política de atores sociais no exercício pleno da autonomia e da cidadania, sem qualquer tipo de coerção (e aqui é importante distinguir coerção de sanção, sendo que a primeira está mais para o conflito de interesses e a segunda para o monopólio do Estado em defesa das garantias individuais), pode se equiparar ao que Florestan Fernandes denominou de "conciliação aberta". Ou seja, processos democráticos amplamente participativos cuja resultante caberia decerto o nome de política pública. O contrário deve ser equiparado a "conciliações ocultas" articuladas em gabinetes nos quais se ocultam as concessões feitas aos privilegiados que não se encorajam em fazer a defesa de seus interesses abertamente, muitas das vezes utilizando as estruturas do Estado para subjugar as forças que lhes são adversas. Isso fica bem evidente no argumento utilizado por Andréa Mendes (2005, p. 29), ao citar MacPherson (apud Arroyo 2003, p. 72) de que: "as democracias liberais que conhecemos foram liberais primeiro e democráticas depois". As liberdades democráticas foram resultado de pressões de movimentos populares contrários à sociedade mercantil e capitalista.

Veremos mais adiante se as políticas de formação e capacitação para professores podem ser equiparadas às políticas públicas, no sentido aqui tratado de "conciliações abertas", seja na origem concernente aos aspectos de formulação, momento de escrever as palavras na lei, seja na implementação, ocasião em que essas "políticas" precisam sair do seu estado de representação simbólica para se constituírem em ações práticas. Essas práticas serão tão mais verdadeiras, quanto maior for o grau de propriedade dos enunciados e que estes possam refletir a autonomia dos sujeitos pronunciantes, indicando maior consequência com as referidas políticas. Do contrário, as palavras podem se tornar clichês,

discursos elaborados segundo outras pretensões, servindo de escora para programas de governo ou plataforma de candidatos em palanques. E quando tal situação ocorre, esses discursos, em geral, se locupletam de chavões, de palavras-de-passe (TOGNOLLI, 2001, p. 39), guardando considerável distância entre o enunciado e a prática.

2.2 O aperfeiçoamento dos profissionais da educação

O Brasil registra, segundo dados da Sinopse Estatística da Educação Básica - 2003, um total de 2.497.918 funções docentes, o que equivale dizer, a docentes exercendo atividades em sala de aula. O documento registra que esse número não pode ser equiparado ao número de professores em sala de aula devido ao fato de que o mesmo professor pode atuar em mais de um estabelecimento de ensino.

Em que pese a existência de uma vasta literatura sobre a importância da formação dos professores para melhoria da educação, o Estado Brasileiro não reúne informações detalhadas sobre o perfil dos professores. Os bancos de informações do INEP, MEC e IBGE dispõem de dados estatísticos que nos possibilitam informações sobre salários, sexo, e nível de escolaridade dos professores. No site do INEP, a última informação que se tem acerca de um censo realizado especificamente com os professores, denominado "censo do professor", consta que o mesmo tem a data de 1997. Portanto, com quase uma década de defasagem. Acessando a página da Comissão de Educação da Câmara Federal e os estudos acerca da avaliação obrigatória do cumprimento, ou melhor, do não-cumprimento das metas estabelecidas na Lei 10.172/2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação, em diversas passagens, mas em especial, no que refere aos programas de formação continuada dos professores, via de regra, o que se lê é a seguinte informação: "*meta sem dados para ser avaliada*", conforme pode ser verificado na seguinte passagem:

Meta 5b do PNE

- Descrição: Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, de modo que todos os professores tenham habilitação específica de nível médio.
- Prazo para cumprimento: 5 anos.⁸

Para atendimento da meta acima estabelecida consta a informação de que o MEC lançou um programa denominado de PRÓ-INFANTIL cujo objetivo consiste na formação em exercício dos professores da educação infantil. Na página da SEB-MEC encontramos, sob o título de Valorização dos Trabalhadores em Educação, referência a outros projetos de capacitação e/ou formação de professores, a saber, o já referido Pró-infantil; a Rede Nacional de Formação de Professores; Pró-licenciatura e o Programa Ética e Cidadania, todos destinados à formação de professores. Não foi possível conseguir informação acerca do desenvolvimento desses programas para melhor avaliação. Da mesma forma, não integra os objetivos do presente trabalho a avaliação dos referidos projetos, não obstante, ao que tudo indica, os três primeiros fazem referência ao uso das tecnologias de EAD para cumprimento dos seus objetivos.

Voltando ao perfil dos professores, encontramos tanto no documento de avaliação do PNE quanto na publicação intitulada Perfil dos Professores Brasileiros⁹ que 86% são mulheres e 14% são homens atuando na educação básica, sendo que esses dados diferem quando desdobrados para o ensino fundamental e o ensino médio, onde predominam mais os homens. A média de idade dos docentes é de 38 anos; em geral esses professores são filhos de famílias pobres, onde 78 % referiam que seus pais não possuíam mais do que o ensino fundamental, 33% informaram renda familiar de até 5 salários mínimos, e no

⁸ <http://www2.camara.gov.br/comissoes/cec/PNE/pnelivroavtec03.pdf>

⁹ Pesquisa nacional UNESCO-2004 <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do>

Nordeste esse percentual sobe para 62%. No que concerne ao tempo de exercício, 50% informaram ter até 10 anos de magistério e 71% até 15 anos. Esse tempo de magistério, pode ser considerado curto se esses dados estiverem indicando um possível *turn over*, ou mesmo o abandono da profissão. Observamos ainda, que 54% dos professores tem seus filhos matriculados em escola privada, e que metade desses professores foi diplomada por instituições públicas. Esse percentual sobe para 67% dos profissionais com apenas o ensino médio, ao passo que os diplomados por instituições privadas alcançam 58%. Esses dados constituir-se-ão em importante informação para orientar a discussão que pretendemos estabelecer doravante.

Quando se voltam os olhos para os resultados dos investimentos em educação, alguns aspectos chamam de pronto a atenção e dentre estes o rendimento escolar e a insuficiente aprendizagem dos alunos do ensino fundamental é o que mais tem atraído os olhares da sociedade. Consta no estudo produzido por Marta Parente e Heloísa Lück (2004) a afirmação de que

A melhoria da qualidade da educação constituiu o principal discurso do setor público sobre as políticas educacionais durante a década de 1990. Passados mais de dez anos, malgrado os esforços empreendidos, o principal tema da agenda social brasileira no campo educacional continua a versar sobre a questão da qualidade da educação. (LÜCK; PARENTE, 2004, p. 8).

O referido estudo, denominado "Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no ensino fundamental", representa parte de uma pesquisa financiada com recursos do Ipea e portanto, sua divulgação cumpre uma finalidade pública. As pesquisadoras, embora não apontem a origem das demandas de correção do fluxo escolar, indicam que o MEC iniciou, a partir do ano de 1995, uma série de ações para incentivar a adoção de medidas de correção do fluxo escolar em diversos estados e municípios brasileiros. No ano

de 1997 foi criado o Programa de Aceleração de Aprendizagem, alocando recursos via FNDE. O estudo demonstra o quanto é importante a determinação política e o incentivo para alavancagem das ações na esfera educacional,

O número de escolas com classes de aceleração em âmbito nacional passou de 1.993, em 1997, para 8.044, em 1999, o que correspondeu a um incremento de 300% de escolas envolvidas nesse programa, em dois anos. No mesmo período, triplicou o número de alunos beneficiados: de 158 mil, em 1997, passou a 443 mil, em 1999. Em relação à capacitação profissional, o número de professores treinados para tais ações saltou de 13.318, em 1997, para 29.343, em 1999 (LÜCK; PARENTE, 2004, p. 9).

O que nos chama a atenção nesse estudo, ponto central que almejamos enfatizar, é que embora o programa tenha apresentado bons resultados, no período de 1996 a 2000, "tais taxas eram, nos sistemas estaduais e municipais, de 26% e 40,4%, respectivamente, e caíram para 19,7% nos estaduais e 30,7% nos municipais" (ibidem p.11), o MEC não alocou recursos no orçamento para o ano de 2001, inviabilizando que se tivesse uma visão mais aprofundada do problema e das possíveis iniciativas para enfrentá-lo. Sem prejuízo do trabalho efetuado pelas pesquisadoras, essa é a parte que queremos reter, ou seja, mais uma vez voltamos à situação de não dispor de dados suficientes para avaliar o cumprimento e a efetividade das políticas públicas adotadas e dos recursos investidos, conclusão igualmente apontada pelo referido estudo:

A leitura do discurso educacional oficial da década de 1990 apresenta como principal ênfase das administrações a melhoria da qualidade da educação pública ofertada a toda a população. Entretanto, os registros sobre as respectivas alocações de valores, capazes de garantir a efetividade da realização das políticas eleitas, não demonstram continuidade das políticas e de seus programas, o que compromete o seu impacto sobre as mudanças pretendidas para o Ensino Fundamental (LÜCK; PARENTE, 2004, p. 17/18).

Trouxemos esse exemplo para ilustrar que mais uma vez o viés econômico é determinante e terminativo e o quanto anda descasado o discurso oficial das práticas oficiais. Nos dizeres da professora Iria Brezezinski, (1999) "*um mundo do sistema e um*

outro, do vivido", ao denunciar em artigo publicado na Revista CEDES (nº 68, 1999) a edição do Decreto 3.276/99 que "*golpeou o histórico Movimento Nacional de Educadores, que se dedica há duas décadas, de forma científica e acadêmica, aos debates, aos estudos e ao desenvolvimento de pesquisas e de experiências sobre a formação de profissionais para a educação básica*".

Essa não foi uma ação isolada. Em 1996 o então ministro da educação Paulo Renato, em entrevista à Revista IstoÉ, declarou que "*é mais importante que o professor saiba o conteúdo a ser transmitido do que como transmiti-lo*". No mesmo ano, o ministro externou opinião onde propunha que profissionais diversos pudessem tornar-se professores sem precisar de licenciatura (BREZEZINSKI, 2002, p.150), demonstrando pouco apreço pelos esforços empreendidos pelos professores para garantia de formação contínua e contribuindo para a desvalorização dessa mesma formação e prática pedagógica.

Reforçando o cuidado que os movimentos sociais, em especial o Movimento Nacional de Educadores, atual ANFOPE, devem manter em suas relações com o Estado Brezezinski assevera:

Não é demais reiterar o alerta feito por mim, desde 1994, de que os movimentos sociais de educadores necessitam manter a vigilância sobre o Estado, a fim de que políticas educacionais não sejam definidas nos gabinetes. Lamentavelmente, mais uma vez, a tensão entre as forças sociais confirma o excessivo poder do Estado, manifestado por um ato antidemocrático que privilegia a "fogueira de vaidades" acesa nos bastidores do MEC e se volta contra os interesses coletivos dos professores. (BREZEZINSKI, 2002, p. 171).

Elisângela Scaff (2000, p. 54), estudando os organismos internacionais e as tendências para o trabalho do professor, fixou sua atenção em duas organizações com forte atuação nas áreas educativas: o Banco Mundial e a UNESCO. Identificando essas instituições como oriundas do período de reestruturação do pós-guerra e dos acordos de

Bretton Woods, esses organismos vão atuar junto aos países do terceiro mundo, em um primeiro momento como financiadores de projetos orientados para o crescimento econômico, tendo como pressuposto que o crescimento é fundamental para garantir o desenvolvimento social.

Ainda segundo Scaff (2000, p. 55), o esgotamento do ciclo de acumulação pós-guerra e o avanço do processo de globalização que se acelera na década de 1960 modificaram a concepção Keynesiana e orientaram as políticas de retração do que se convencionou denominar de estado de bem-estar social, redirecionando as ações para um maior controle dos investimentos (agora escassos) condicionando-os à adoção de instrumentos neoliberais de gestão do Estado, quais sejam, redução do Estado, ajuste fiscal, controle do gasto e garantia dos investidores estrangeiros.

Citando Soares, Scaff vai demonstrar como esses organismos internacionais foram convertidos em "guardiães dos interesses dos credores internacionais", conforme se observa na seguinte passagem:

(...) assegurar o pagamento da dívida e transformar a estrutura econômica dos países de forma a fazer desaparecer características julgadas indesejáveis e inconvenientes ao novo padrão de desenvolvimento (neoliberal): protecionismo, elevado grau de introversão, entre outros. (SOARES, apud SCAFF, 2000, p. 56).

Analisando a atuação do Banco Mundial especificamente para o Brasil, Scaff vai encontrar no relatório de 1997 as seguintes linhas de ação:

- Banco procurará desenvolver uma parceria de longo prazo com o governo para que seja atingida a meta da educação primária para todos por volta do ano 2007 (...);
- apoio do Banco focalizará nas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte, tendo como meta o desenvolvimento da primeira infância, educação básica e talvez a educação secundária;
- Banco apoiaria os esforços do governo para obter esses resultados através de um aumento de tempo de instrução e qualidade de ensino, incluindo aumento de oportunidades de aprendizado para os pobres (...). (SCAFF, 2000, p. 66).

Não resta dúvida que essa orientação se ajusta cabalmente aos promotores do discurso denominado “pensamento único”, que aponta a educação como única alternativa aos povos do terceiro mundo para resolução dos seus problemas, fato que atua ideologicamente em duas frentes. Uma, desviando a atenção da necessidade de atuação nos campos político e econômico. Outra, colando nas pessoas a idéia de que a responsabilidade pelo seu "sucesso ou fracasso" é pessoal, individual, posto que o Estado, supostamente imparcial, dispõe igualmente as condições para todos. E esse discurso, aliado à prática de gastar na avaliação, mas não investir na implementação de soluções, vem sendo repetido indiscriminadamente pelos gestores da educação. Concorre com essa idéia o pensamento de Eva Waisros Pereira e Araujo Teixeira:

Nas políticas públicas na área social do país predomina, no momento, uma linha de pensamento com princípios dados pelo neoliberalismo, onde os critérios e finalidades no campo educacional são gerados pelo mundo empresarial, quais sejam: adaptabilidade e ajuste ao mercado, competitividade, produtividade, rentabilidade, mensurabilidade e outros, privilegiando o foco na produção e não na pessoa humana, como deve ser a prática de um processo formativo (WAISROS PEREIRA; ARAÚJO TEIXEIRA, 2002, p. 99).

Voltando ao diálogo com a professora Brezezinski, ela concluiu seu estudo evidenciando que: *“ainda persiste no Brasil o quadro deixado por Anísio Teixeira: uma grande distancia entre a lei elaborada e a realidade brasileira, permanecendo portanto a duplicidade entre o mundo vivido e o mundo do sistema”* (BREZEZINSKI, 2002, p.164).

Essa situação de pouco caso não é exclusiva do governo de Fernando Henrique Cardoso. Revisitando a história, a professora Iria Brezezinski se depara com o relato de Azevedo (1975, p. 92) que registra um conjunto de lei e decretos desde o período imperial

que pouco ou nada produziu de concreto. Aliás, conforme já observamos no presente estudo, "*o contraste entre a pequenez das realizações e a massa de decretos e projetos de lei (...), cerca de 40 os projetos mais importantes sobre a instrução pública*" o que levou a professora à seguinte formulação:

A mim foi revelada a semelhança entre "a pequenez das realizações e a massa de decretos" do período imperial e a quantidade de medidas provisórias e decretos presidenciais e a frágil qualidade de realizações, a favor da população brasileira, de nosso governante de final do século XX. Outra revelação foi a descoberta da fonte inspiradora do presidente da República e de seus assessores do MEC para exercer o autoritarismo, fazendo uso do mesmo instrumento do período imperial que fora imposto de "cima para baixo". Essa fonte consiste na lei de 15 de outubro de 1827. Se, por um lado, essa lei tem o mérito de, em seu art. 10, ter prescrito a obrigatoriedade do "ensino das primeiras letras" para todos os cidadãos brasileiros com a criação de "escolas de primeiras letras" em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos e instituir a didática oficial denominada ensino mútuo, por outro, traduzia, com toda a radicalidade autoritária, a desobrigação do Estado com a formação de professores, em seu art. 5º, no qual se lê o seguinte: "(...) e os professores que não tiverem a necessária instrução desse ensino irão instruir-se em curto prazo e a custa de seus ordenados". Similarmente, se o Decreto nº 3.276/99, por um lado, tem o mérito de definir uma política de formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por outro, desmerece as contribuições dos profissionais da educação que estudam, pesquisam e vivenciam a formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental no curso de pedagogia. (Revista CEDES nº 68, 1999, p. 85).

Havíamos deixado um pouco para trás uma série de dados acerca do perfil dos professores. É chegado o momento de retomá-los para estabelecer algumas considerações. Andréa Mendes (2005, p. 52/3) busca estabelecer com precisão o período inicial das políticas neoliberais na educação brasileira, adotando a caracterização dos períodos Sarney e Collor como "indefinição de rumos" (Cunha, 1991). E aponta o governo do Presidente Itamar Franco, em substituição ao *impeachment* sofrido por Collor de Melo, como o marco inicial, com a ressalva de que o período Itamar não pode ser taxado de neoliberal vez que o mesmo investiu na promoção de debates e buscou parcerias com a sociedade civil

organizada, conforme demonstrou a realização da Conferência Nacional de Educação para Todos.

É portanto, com o início do governo de Fernando Henrique Cardoso que as políticas educacionais (LDB, PNE, FUNDEF, SAEB, ENEM, PROVÃO, PROINFO, TV ESCOLA, PCNs, PNLD, PROFORMAÇÃO) seriam implementadas, tendo o Congresso Nacional como instância mediadora das tensões e dos embates travados entre o mundo oficial e o mundo real. Data desse período a edição do Parecer CNE/CES nº 01/99, que a propósito de estabelecer diretrizes para a formação de professores da educação básica, possibilita a criação de cursos à distância para a certificação de professores leigos, inclusive com recursos do FUNDEF.

Raquel Barreto, no artigo “Tecnologias na formação de professores”, evidencia o ano de 1995 como o marco da inflexão feita pelo MEC às políticas determinadas pelo Banco Mundial, ocasião em que o ministério *"na sua formulação, levou o discurso dos organismos internacionais às últimas conseqüências posicionando as tecnologias no lugar do sujeito"* (BARRETO, 2003, p. 280).

De fato, data de 1995 a criação da SEED/MEC e na seqüência, diversos projetos são incentivados com recursos do BIRD e do Banco Mundial (PROINFO, ENEM, PROVÃO, PROFORMAÇÃO) estruturados em "convênios" via PNUD, UNESCO e extensa contratação de "consultorias" e funcionários precários, em flagrante esvaziamento dos órgãos públicos, configurando uma situação de desmontagem das estruturas governamentais permanentes em detrimento de *instituições parceiras do Estado*, conforme fica patente nas palavras de Fonseca (apud BARRETO, 2003, p. 278)

No que se refere à avaliação, o Banco Mundial sugere o estabelecimento de critérios gerenciais de eficiência por meio dos quais busca-se alcançar a qualidade da educação (...) é interessante notar como os documentos

estratégicos do Ministério da Educação para o período 95/96 indicam a importância central dessas avaliações. De acordo com o texto, caberia fortalecer instituições de avaliação fora do âmbito do MEC, para que atinjam padrões internacionais.

Assim sendo, torna-se compreensível os esforços do MEC para elevar as tecnologias à condição de sujeito da produção educacional. Dizemos produção porque a educação passa a ser encarada como *serviço* e **não** como *processo*, o que torna desnecessário um melhor conhecimento do seu principal agente, o professor, fato ilustrativo para a constante falta de informações atualizadas e a não realização de novos censos sobre os professores. Efetivamente, Barreto vai mais longe em seu trabalho, e interrogando o porquê das tecnologias responde, sintetizando: "*as tecnologias são incorporadas como presença que remete à ausência dos sujeitos, à manipulação do seu número, à redução do tempo e ao aligeiramento dos processos*" (ibidem p. 283).

E aqui aproveitamos a idéia de manipulação para ressaltar uma lacuna, que remete aos outros interesses inconfessos nos *papers* dos agentes incrustados (no sentido de embutidos) nos organismos internacionais, qual seja, a venda de tecnologia dos Países centrais para os mais periféricos. Os anos que se seguiram a 1995, poder-se-iam chamar de milagre americano para os investidores "ponto.com", que encontraram na Bolsa Nasdaq o caldeirão de ouro, o eldorado, até sua explosão em abril do ano 2000, quando o estouro da bolha tecnológica fez desaparecer do mapa econômico centenas de empresas e um trilhão de dólares virarem pó.

Esses fatos demonstram que a verdadeira obsolescência está mais para a tecnologia do que para o conhecimento, posto que este, quando adquirido, pode ser revisto, reformulado, desconstruído e reconstruído, além de ser cumulativo e não virar pó como ocorre de maneira costumeira com artefatos tecnológicos e papéis especulativos. Aliás, o

próprio uso da terminologia “produção do conhecimento” deve ser considerado inadequado quando o assunto é educação, entendido que produção nos remete a atividade fabril, enquanto que educação aponta para processos, relações entre pessoas.

Sem a pretensão de concluir, dado que o assunto é polêmico e incentiva o prolongamento, todavia, premido pelo pouco tempo e o foco principal desse trabalho, ressaltamos três aspectos que merecem, ao nosso entendimento, melhor aprofundamento.

O primeiro diz respeito às pesquisas que precisam ser aprofundadas sobre o perfil dos professores brasileiros para averiguar se, de fato, o pouco tempo de magistério, 10 a 15 anos indica alto grau de *turn over* e, portanto uma espécie de abandono precoce do ofício de professor. Se confirmada tal hipótese, é temerário instituir políticas desarticuladas de instrumentos que fortaleçam o magistério e que sejam atrativos para a valorização, estruturação e aperfeiçoamento da profissão docente.

O segundo aspecto a destacar diz respeito às boas práticas na esfera do ensino a distância, como bem registrou Oreste Preti ao reportar a experiência do Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Mato Grosso, acentuando o respeito às realidades regionais, às diferenças e ritmos de aprendizagem, às condições do trabalho acadêmico e da vida laboral dos educandos, e principalmente

um processo compartilhado por diferentes autores e atores, as instituições acadêmicas, de gestão e de organização sindical. Instituições públicas disponibilizando recursos públicos para a formação e valorização de profissionais da rede pública (...) e a formação docente" (PRETI, 2003, p. 34/35).

O terceiro aspecto que entendemos deva receber atenção repousa na emergência, intensidade e rápido espraiamento da utilização do software livre, com códigos-fonte abertos e suas ramificações com os sistemas educativos, em contraposição aos modelos de pacotes fechados divulgados com apoio das agências de fomento internacionais. É bastante

promissora a profusão de comunidades de aprendizagem e de desenvolvimento de aplicativos educacionais em rede, trocando possibilidades e disseminando conhecimentos construídos socialmente. Merece destaque nesse aspecto, o papel que diversas instituições de ensino superior vem desempenhando atualmente na disseminação dos cursos online e software livre, assunto que entendemos deva ser aprofundado em estudos subsequentes.

2.3 Educação e tendências pedagógicas. É possível identificá-las?

Muito se tem falado em educação cidadã, autonomia escolar, projeto político pedagógico e educação emancipadora. Poder-se-ia iniciar esse tópico discorrendo sobre a propriedade ou não de se denominar projeto político pedagógico o ato de formatar reuniões, elaborar propostas ditas democráticas, eleger currículos escolares ditos capazes de construir ou reconstruir saberes, sem que a comunidade escolar tenha clareza suficiente da concepção pedagógica que orienta, ou que deveria orientar toda essa atividade.

Embora reconheça que para não produzirmos uma enorme profusão de palavras sem sentido, faz-se importante refletir no significado das palavras estruturantes do fazer educativo. Nesse aspecto, queremos deixar explícita nossa compreensão de que é preferível que as pessoas falem, ainda que não disponham de domínio absoluto do que falam, do que o silêncio tradutor das afirmações de que *quem cala consente*. É melhor ter alunos, professores, pais, funcionários, gestores dialogando, ainda que de todo não se entendam, do que simplesmente assentindo e da mesma forma não compreendendo.

Ao erguer nas mãos a Constituição de 1988, o então Presidente da Assembléia Nacional Constituinte, Deputado Ulisses Guimarães proclamou "*temos aqui a constituição cidadã*". Esse gesto que ficou na história do País, não pode e nem deve se perder na

memória do povo. Cidadania não se proclama: constrói-se praticando. A essa mesma prática Paulo Freire se reportou quando disse:

Estávamos convencidos, com Mannheim, de que à medida em que os processos de democratização se fazem gerais, se faz também cada vez mais difícil deixar que as massas permaneçam em seu estado de ignorância. Referindo-se a esse estado de ignorância, não se cingiria Mannheim, apenas, ao analfabetismo, mas à inexperiência de participação e ingerência delas, a serem substituídas pela participação crítica, uma forma de sabedoria. Participação em termos críticos, somente como poderia ser possível a sua transformação em povo, capaz de optar e decidir. (FREIRE, 2003, p. 110)

Esse optar e decidir se aplica igualmente à educação. A importância do vivido reclama assumir o presente momento do texto na primeira pessoa. Fui aluno da escola pública desde as primeiras séries, não me recordo de nenhum momento em que nossa mãe ou pai tenha sido informado e/ou chamado a discutir a proposta de ensino que estava sendo praticada na escola. Conseguir a vaga e efetivar a matrícula foi o máximo de cidadania que nossos pais conquistaram.

Hoje, posso dar testemunho de alguns avanços, pequenos, mas avanços alcançados igualmente na escola pública. Nossas filhas estudaram desde a educação infantil até a 4ª série em escola pública. Sempre acompanhei as reuniões e se não influí mais nos processos pedagógicos, jamais me furtei de dar contribuições e vê-las, em alguns momentos, acatadas. Insuficiente, poder-se-ia dizer, não poder construir o projeto pedagógico junto com os educadores, alunos, pais e funcionários. Sim, insuficiente, mas concordo com as refletidas palavras de Moacir Gadotti (1998, p. 22):

(...) hoje, minha certeza é outra: penso que, no dia-a-dia, mudando passo a passo, com pequenas mudanças numa certa direção, podemos operar a grande mudança, a qual poderá acontecer como resultado de um esforço continua, solidário e paciente. E o mais importante, isso pode ser feito já.

Havemos de nos lembrar sempre que a ação educativa na esfera tanto pública quanto privada é um ato controlado pelo poder do Estado, por intermédio de leis e atos normativos capazes de vincular o cidadão, o qual dispõe de relativa liberdade para escolher matricular a si ou aos seus dependentes nesta ou naquela escola. Esse mesmo poder normativo garante ao cidadão o direito de participar da construção e da escolha do projeto político pedagógico, além de influir na grade curricular, ou o programa de ensino. Todavia, como participar sem saber? Muitos pais são chamados a reuniões em escolas e em casos mais absurdos ainda, instados a votar em propostas que sequer discutiram, que muitas vezes o eleitor desconhece como, porquê e para quê votar. E isso acontece com aqueles que conseguem ir à escola e participar, vez que em muitos casos o horário é incompatível com a necessidade de trabalhos dos pais, conforme nos relata Vitor Paro (2004, p.13/14):

Outro aspecto importantíssimo do problema da participação da comunidade na escola, e que requer medidas corajosas, refere-se ao provimento condições para que os membros das camadas exploradas participem da vida escolar. (...) É preciso uma medida constitucional que facilite a participação dos pais na vida da escola, por meio da progressiva isenção de horas de trabalho nas empresas.

Em consonância com essa proposta, diga-se de passagem, ainda não implementada, entendemos deva ser igualmente democratizado o conhecimento acerca das tendências, das concepções pedagógicas presentes na prática escolar. Quando tal conhecimento for de domínio público, a participação popular crescerá sobremaneira, em quantidade e qualidade, tanto na esfera da educação pública quanto na particular, ocasião em que a população ousará experimentar não apenas assistir as reuniões, mas atuar democraticamente, exercitar métodos democráticos e construir, de fato, uma cidadania que ultrapasse os discursos e instaure verdadeiramente a autonomia.

Esse é um dos propósitos do presente trabalho, conhecer e compreender as práticas pedagógicas e a percepção que alunos e professores constroem das mesmas. Para tanto, vamos explicitar de quais tendências pedagógicas estamos falando. Tomando de empréstimo as palavras do próprio autor, faz-se *"necessário esclarecer que as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática concreta"* (LIBÂNEO, 2005, p. 21/22).

Escolhemos trabalhar com a classificação feita pelo Professor José Carlos Libâneo, pela forma didática em que o mesmo apresenta as tendências ora em estudo e por estas se constituírem nos alicerces de nossa pesquisa.

Quadro nº 1 - Tendências pedagógicas

A - Pedagogia liberal
1- Tradicional
2- Renovada Progressista
3- Renovada não-diretiva
4- Tecnicista
B - Pedagogia Progressista
1- libertadora
2- libertária
3- crítico-social dos conteúdos

Fonte: Libâneo, J.C. (2005, p. 21)

Apresentaremos a seguir um breve resumo das tendências pedagógicas descritas nas páginas 21 a 42 da obra acima referida.

Pedagogia liberal - Tendência Liberal Tradicional

Papel da escola - preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. O compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade. Os alunos menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar entre os mais capazes. Caso não consigam, devem procurar o ensino profissionalizante.

Conteúdos de ensino - São conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades. Os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais. A pedagogia tradicional é criticada como intelectualista e enciclopédica.

Métodos de ensino - Exposição verbal e explicação da matéria feitos pelo professor, observados os seguintes passos: a) preparação do aluno, recordação da matéria anterior; b) apresentação dos pontos-chave; c) associação do conteúdo novo com o anterior; d) generalização; e) exercícios, repetição.

Relacionamento professor-aluno - predomínio da autoridade do professor; atitude receptiva do aluno; comunicação entre os alunos é vista como indisciplina.

Tendência Liberal renovada progressista

Papel da escola - adequar as necessidades individuais ao meio social, deve retratar o quanto possível a vida; adaptação e integração progressiva ao meio. As experiências devem satisfazer os interesses do aluno e as exigências sociais. Construção e reconstrução do objeto com interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente.

Conteúdos de ensino - São estabelecidos em função de experiências que o sujeito vivência frente a desafios cognitivos e situações problemáticas. Maior valor aos processos mentais e habilidades cognitivas do que conteúdos organizados racionalmente. Trata-se de aprender a aprender.

Métodos de ensino - A idéia de aprender fazendo está sempre presente, valorizando as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o método de solução de problemas. Acentua a importância do trabalho em grupo não apenas como técnica, mas como condição básica do desenvolvimento mental. Deve-se colocar os alunos em experiências que tenham um interesse por si mesma, estimular a reflexão, incentivar a pesquisa e a descoberta de soluções, ainda que parciais, as quais devem ser colocadas à prova. A participação do professor é discreta.

Relacionamento professor-aluno - Não há lugar privilegiado para o professor; seu papel é estimular o desenvolvimento do aluno. A disciplina surge da tomada de consciência dos limites da vida em grupo, assim, aluno disciplinado é solidário, participante, respeitador das regras. Relacionamento positivo entre professores e alunos de modo a propiciar uma vivência democrática.

Tendência liberal renovada não-diretiva

Papel da escola – Está voltado para formação de atitudes, foco nos problemas psicológicos e não pedagógicos e sociais, esforço em favorecer uma mudança dentro do indivíduo, o autodesenvolvimento, a realização pessoal; uma boa educação equivale a uma boa terapia.

Conteúdos de ensino - Ênfase nos processos de desenvolvimento nas relações e comunicação. É secundária a transmissão de conteúdos, o foco é facilitar aos alunos os meios para buscarem por si mesmos os conhecimentos que, no entanto, são indispensáveis.

Métodos - Os métodos usuais são dispensados. Prevalece o esforço do professor em desenvolver um estilo que facilite a aprendizagem dos alunos.

Relacionamento professor-aluno - A educação é centrada no aluno. O professor é um especialista em relações humanas. Deve "ausentar-se" como forma de aceitação e respeito ao aluno. Toda intervenção é ameaçadora e inibidora da aprendizagem.

Tendência Liberal Tecnicista

Papel da escola – A escola deve ser modeladora do comportamento humano. À educação compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos úteis e necessários para que o indivíduo se integre na máquina do sistema social global. As “descobertas” é uma função da educação, mas deve ser reservada aos especialistas. Sua “aplicação” é competência do processo educacional comum. O papel da escola é produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo informações precisas de forma eficiente, objetiva e rápida.

Conteúdos de ensino - São as informações, princípios científicos, leis, etc., estabelecidos e ordenados em uma seqüência lógica e psicológica por especialistas. É matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável, eliminando-se qualquer sinal de subjetividade.

Métodos de ensino – Consistem em procedimentos e técnicas que assegurem a transmissão/recepção de informações. A tecnologia educacional é a aplicação sistemática de princípios científicos comportamentais e tecnológicos a problemas educacionais, em função de resultados efetivos. O emprego da tecnologia instrucional na escola pública aparece nas formas de planejamento em moldes sistêmicos, concepção de aprendizagem como mudança de comportamento, operacionalização de objetivos, uso de procedimentos científicos.

Relacionamento professor-aluno – São relações estruturadas e objetivas, com papéis bem definidos. O professor administra as condições de transmissão da matéria. O professor é

apenas um elo entre as verdades científicas e o aluno atitude, cabendo-o empregar o sistema instrucional previsto. O aluno é um individuo responsivo, não participa da elaboração do programa educacional. A comunicação aluno-professor tem um sentido exclusivamente técnico.

Pedagogia Progressista - Tendência progressista Libertadora

Papel da escola – A marca da pedagogia libertadora é sua atuação “não-formal”, ou seja, fora do ensino escolar formal. Não obstante, professores e educadores engajados no ensino escolar que adotam essa pedagogia buscam extrair da realidade em que vivem os conteúdos de aprendizagem para a atingir um nível de consciência dessa mesma realidade, daí ser uma educação crítica.

Conteúdos de ensino – Denominados “temas geradores”, são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos tradicionais são recusados porque cada pessoa, cada grupo dispõe em si próprios dos conteúdos necessários, ao menos para iniciar uma forma de relação com a experiência vivida. Essa pedagogia, cujo mentor maior é Paulo Freire, não esconde o caráter político de transformação da sociedade, o que de plano a afasta dos sistemas institucionais oficiais.

Métodos de ensino – Privilegiam o autêntico diálogo entre educadores e educandos. Os sujeitos do ato de conhecer se encontram mediados pelo objeto a ser conhecido.

Relacionamento professor-aluno – A relação é horizontal, privilegiando o bom relacionamento, sem o que a relação pedagógica perde consistência. Elimina-se a relação de autoridade. Trata-se de uma “não-diretividade”, mas não no sentido do professor que se ausenta (como em Rogers), mas que permanece vigilante para assegurar ao grupo um espaço humano para “dizer sua palavra”.

Tendência progressista Libertária

Papel da escola – A pedagogia libertária espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário. A pedagogia libertária, na sua modalidade mais conhecida entre nós, a “pedagogia institucional”, pretende ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento da ação dominadora do Estado, que tudo controla retirando a autonomia.

Conteúdos de ensino – As matérias são colocadas à disposição dos alunos, mas não são exigidas. O “conhecimento” não é a investigação cognitiva do real, para extrair dele um sistema de representações mentais, mas a descoberta de respostas às necessidades e interesses manifestos pelo grupo.

Métodos de ensino – São focados na vivência grupal, na forma de autogestão. Os alunos devem encontrar as bases para sua própria “instituição” sem que qualquer forma de poder atue sobre eles. Os alunos têm liberdade de trabalhar ou não, ficando o interesse pedagógico na dependência de suas necessidades ou das do grupo.

Relacionamento professor-aluno – A pedagogia institucional visa transformar a relação professor-aluno no sentido da não-diretividade. Considera, desde o início a ineficácia e a nocividade de todos os métodos à base de obrigações e ameaças. O professor é um orientador, um catalisador, ele se mistura ao grupo para uma reflexão em comum.

Em nenhum momento o professor assume a condição de “modelo” pois a pedagogia libertária recusa qualquer forma de poder ou autoridade.

Tendência crítico-social e dos conteúdos

Papel da escola – A difusão de conteúdos é tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e indissociados das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares. Essa tendência pedagógica entende que devemos agir dentro da escola para transformá-la. Servir aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino. A educação é uma “atividade mediadora no seio da prática social global”. O aluno, pela intermediação do professor e de sua própria participação ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincrética), a uma visão mais sintética, mais organizada e unificada.

Conteúdos de ensino – São conteúdos culturais universais, que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade., mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais. Não bastam que os conteúdos

sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social.

Métodos de ensino – Os métodos se subordinam aos conteúdos: se o objetivo é privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social). O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a “ruptura” em relação à experiência pouco elaborada. (...) Em outras palavras, uma aula começa pela constatação da prática real, havendo, em seguida, a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor. Vale dizer: vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, o que não é outra coisa senão a unidade entre teoria e prática.

Relacionamento professor-aluno – O conhecimento resulta de trocas entre o meio (natural, social e cultural). O professor é o mediador entre essas trocas devendo prover condições em que alunos e professores possam colaborar para fazer progredir essas trocas. O papel do professor é insubstituível e este não se contentará, entretanto, em satisfazer apenas as necessidades e carências; buscará despertar outras necessidades, acelerar e disciplinar os métodos de estudo, exigir esforço do aluno, propor conteúdos e modelos compatíveis com suas experiências vividas para que o aluno se mobilize para uma participação mais ativa. O professor jamais deve praticar a não-diretividade, pois esta

abandona os alunos a seus próprios desejos, como se eles tivessem uma tendência espontânea a alcançar os objetivos esperados pela educação. Sabemos que as tendências espontâneas e naturais não são “naturais”, antes, são tributárias das condições de vida e do meio.

Mais adiante, no capítulo 4, que trata da avaliação das falas de alunos e professores, estabeleceremos um conjunto de correlações entre as referidas falas e as tendências pedagógicas aqui transcritas.

CAPÍTULO 3 – AS NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

3.1. Novas tecnologias: mercado, inclusão, exclusão ou ambos?

“O carioca não se veste como alguns rappers que estão aí, mas estes pensam que estão nos EUA. Nós somos brasileiros e o rap tem que ter a nossa cara. O que eu quero é subir no palco de chinelo de dedo e camisa do Fluminense, com o meu boné preferido. Esse é meu estilo e ninguém vai me ver adotando o visual biotipo de rapper americano”. (Alexandre Magalhães, apelido Macarrão, personagem do filme Fala Tu).

Stanley Kubrick, no filme 2001 - Uma Odisséia no Espaço, apresenta uma versão muito adequada para o uso e o poder que a tecnologia proporciona a quem possui o domínio da mesma. Vemos o mesmo no filme A Guerra do Fogo. Igual percepção deve ter tido Arquimedes, o matemático grego, ao afirmar: “*dê-me uma alavanca e um ponto de apoio e eu moverei o mundo*”. Acreditamos que essas percepções são historicamente comuns a todos os povos. A confecção de urnas funerárias feitas em cerâmica, o uso da pedra lascada e depois polida como instrumentos. A milenar medicina egípcia e chinesa. Essas passagens demonstram a capacidade do homem em sua caminhada ao longo do curso

da pré-história e da história de aprender e compreender sua relação com a natureza e com os objetos, da capacidade de desenvolver tecnicamente, inventos, transformações ou simplesmente utilizá-los em seu favor. Essa seria a primeira noção de tecnologia, conhecimento e domínio sobre as coisas, que rapidamente evoluiu para domínio da tecnologia e da acumulação.

Não obstante, entendemos adequado afirmar que quanto mais rudimentar é a tecnologia nas mãos dos seres humanos, mais amplo é o seu uso, maior é capacidade de outros aprenderem e, portanto torna-se menor o poder de utilizar essa tecnologia para dominar os semelhantes. É válido afirmar que nem tudo é avanço tecnológico, ou seja, nem tudo é novo, é criação, é invenção. Tem muita tecnologia circulando até os dias atuais que não passam de inovação sobre o já existente. A caneta esferográfica é apenas uma inovação sobre a pena; ela trás a vantagem de reduzir os borrões, mas também tem o prejuízo de não poder recarregar quando a tinta acaba. A idéia é a mesma, o que houve foi aperfeiçoamento.

O que pretendemos com a presente discussão é demonstrar que a tecnologia é construção humana, feita de maneira intencional, mesmo quando percebida de forma acidental. Assim, ampliar ou restringir o domínio acerca dos usos possíveis da tecnologia é igualmente uma decisão humana. Apresentaremos adiante uma breve recuperação histórica sobre o domínio da tecnologia no Brasil, para delimitar nosso entendimento acerca do presente tema.

Poucos livros de história registram que os negros trazidos à força para o Brasil no período colonial dominavam diversas técnicas, desde a metalurgia, ourivesaria, vestuário e técnicas agrárias, etc, e que muitos fabricaram instrumentos e engenhos para aliviar o fardo de suas labutas diárias. Essa mesma capacidade foi demonstrada pelos trabalhadores

quando da implantação das primeiras fábricas no País. Esses aprenderam velozmente como *quebrar a máquina* e como *consertar a máquina* para regular melhor as exaustivas jornadas de trabalho, demonstrando com isso um conhecimento sobre toda a cadeia produtiva.

Podemos compreender esse tipo de controle na seguinte passagem:

[...] instigado a responder sobre como a fábrica poderia trabalhar de modo diferente, um trabalhador da indústria propôs que se retomasse a produção artesanal dos componentes das engrenagens, relatando, como vantagem, sua condição de conhecimento técnico para fazê-lo integralmente. (KRUPPA, 2005, p. 29).

Assim fica evidente que quanto maior o conhecimento e domínio da tecnologia, maior é o poder de pressão dos trabalhadores envolvidos nesse processo e, lógico, menor a alienação. A esse respeito, nos diz Rüdiger:

As cidades podem ser construídas e organizadas em função do carro particular ou do transporte público, o atendimento hospitalar pode ser montado tendo em vista as doenças epidêmicas ou cirurgias plásticas, a televisão pode funcionar a serviço do mercado ou da educação. As alternativas não são fantasias utópicas, mas possibilidades reais contidas em nossa sociedade, ainda que de maneira latente, devido ao predomínio das relações sociais criadas, mantidas e reproduzidas pelo sistema dominante: o capitalismo. (RÜDIGER, 2002, p. 108).

Então, o que fundamenta a reificação da tecnologia e o seu aparente determinismo é o discurso dominante, difuso, mesmo quando proferido de maneira um tanto tautológica e tem sido utilizado de forma recorrente sedimentando as ilações acerca da nossa submissão aos estrangeirismos, à dependência econômica, cultural e tecnológica dentre os demais interesses das classes dominantes. E então perguntamos: a quem interessou disseminar e consolidar os discursos estruturantes de nossa dependência?

A Doutrina Monroe, o Destino Manifesto, o Corolário Roosevelt, a Diplomacia do Dollar, a “Aliança Para o Progresso”, demonstram o quanto de interesse econômico e geopolítico perpassaram os discursos de defesa das nações americanas. E a fala do jovem rapper (“*Esse é meu estilo e ninguém vai me ver adotando o visual biotipo de rapper americano*”)

trás subsumida a percepção que as classes urbanas manifestavam (e ainda manifestam) acerca da desconfiança nas verdadeiras intenções que adornavam os discursos de proteção ao continente americano desde o final do século 19 e que malgrado todos os esforços de aculturação, parece perdurar até os dias atuais, com o apêndice de alastrar-se para os setores mais marginalizados da sociedade, dado os acontecimentos contemporâneos. O que nos parece é que os vapores dos ideais liberais-progressistas e pseudo-libertadores não conseguem esconder a fumaça das pólvoras e o rastro de sangue espalhado pelas chamadas potências.

Em recente trabalho, no qual discute a formação do Estado nacional no Brasil, o professor Mario Maestri desenvolve a idéia de que o projeto hegemônico das classes burguesas agro-exportadoras na República Velha conformava uma federação de interesses e não uma nação. Naquele período, a maioria dos produtos manufaturados que circulavam no País era importada. Em uma população de 23 milhões de trabalhadores contava-se apenas 160 mil trabalhadores em atividades industriais. "*Podia-se falar sobretudo de classe operária no Brasil e não de classe operária brasileira*" (MAESTRI, 2005, p. 5), afirma o autor.

Em 1930, segundo o autor, dois projetos se confrontaram: de um lado a Aliança Liberal que reunia as oligarquias agrárias exportadoras, praticamente quebradas em virtude da depressão pós-guerra e da crise de 1929. De outro, o emergente nacional desenvolvimentismo burguês autônomo, tendo à frente Getúlio Vargas, comandante do PRR gaúcho. Com o movimento militar de 1930, tem início a fase nacional desenvolvimentista do País e com ela uma série de medidas para construir a idéia de brasilidade, de cultura e de Brasil.

Todos os investimentos em infraestrutura e plantas fabris desse período foram feitos pelo Estado, portanto com recursos extraídos da população. Para alavancar a fase emergente do industrialismo concedeu-se aos trabalhadores: férias, carteira assinada, jornada de 8 horas. A velha oligarquia agrária se acomodou politicamente no novo sistema, mantendo as terras sob seu controle. E com esse mecanismo obteve reserva de "currais eleitorais" para sustentar os processos políticos subsequentes, articulou no partido da União Democrática Nacional, UDN os interesses dos setores mais atrasados no Brasil com o capital internacional, cujo interesse maior consistia em aprofundar os mecanismos de transferência de recursos para o exterior, através da repatriação de capitais e da remessa de royalties, situações essas dificultadas em um projeto desenvolvimentista nacional. Conforme demonstra Maestri:

A deposição de Vargas [1945] expressou também a hegemonia mundial do capital imperialista estadunidense, consolidada na II Guerra, interessado na *liberalização* a economia nacional para a exportação de capitais, insumos, tecnologia, indústrias, etc. O bloco contrário ao *industrialista autônomo* foi formado pelo imperialismo, elo ainda frágil capital bancário nacional e pelo latifúndio, sobretudo exportador, ainda de importante significado econômico no Brasil - [UDN]. Esse bloco político-social optou pelo golpismo ao compreender que não impor, através do voto, sua política de metamorfose do Estado e da nação. (MAESTRI, 2005, p. 8).

As tensões desse período podem ser melhor compreendidas ao lermos as palavras do então Governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, acerca das ações da Aliança para o Progresso:

os americanos declararam, disse o Governador, que com a Aliança, desejam financiar o progresso do País, e a incrementar a industrialização da América Latina. Mas, como se recusam a rever os termos do intercâmbio entre o nosso Continente e o seu País, e a incrementar a industrialização da América Latina, sob o controle dos próprios latino-americanos, temos que, em vez de financiarem o nosso progresso, na verdade o que eles fazem é o contrário: obrigam o progresso dos Estados Unidos. (CARONE, 1980, p. 206).

Indo do Sul ao Nordeste, encontramos o então Governador Miguel Arraes discursando para a multidão de trabalhadores acerca da mesma dependência denunciada por Brizola:

Para o latifúndio, todos os recursos e todos os meios são bons e são legítimos, desde que sirvam à manutenção dos seus privilégios. Daí o seu desespero, aqui em Pernambuco, ao ver que já não é mais governo e por isso já não pode contar com a polícia para as arbitrariedades e as violências a que está habituado. Daí sua estreita aliança com o imperialismo, que assim pode tentar exercer domínio econômico e político sobre o País. (CARONE, 1980, p. 221).

E para que não reste dúvidas sobre a intromissão firme e decidida dos EUA nos assuntos internos do Brasil, temos a fala de Carlos Lacerda, político influente na UDN e então Governador do Rio de Janeiro, acerca da interferência sobre as disputas sindicais no Brasil:

De volta, (de uma reunião no Ministério do Trabalho) a delegação, constituída de um dos dirigentes da CIOAFL, o secretário-geral da ORIT (...). Um deles disse-me: "se os comunistas tomarem conta da Confederação brasileira dos trabalhadores na indústria, nós chegaremos a reclamar do presidente Kennedy que não envie a um País que vai ser entregue aos comunistas o dinheiro obtido com o trabalho do povo americano". (CARONE, 1980, p. 246).

Fosse o então Governador Carlos Lacerda um nacionalista, decerto poderia responder ao americano o que o mesmo achava das costumeiras remessas de lucro e royalties que os americanos recebiam constantemente com o suor do povo brasileiro. *Em 1968, o capital estrangeiro, destaque para os norte-americanos, dominava 70% da indústria privada no País.* (MOREIRA ALVES, 1968, p. 24)

O que nos interessa observar é que ao mesmo tempo em que o País avançava em seu parque empresarial e tecnológico, os trabalhadores, importantes no processo de fornecimento de mão de obra para todas as ações empresariais empreendidas pelo Estado, Companhia Siderúrgica Nacional, Eletrobrás, Petrobrás, Fábrica Nacional de Motores, e

também à expansão da iniciativa privada, igualmente avançavam na sua organização (Centro Popular de Cultura, Juventude Operária Católica, Círculo Operário, etc) e na resistência à subserviência e opressão.

Vivíamos o mundo da dupla polaridade, da guerra fria, da euforia pela vitória dos revolucionários cubanos, da revolução chinesa e a libertação das nações africanas; da alteração do uso da tecnologia: de opressora para a transformação social, para a liberdade. Essas transformações globais afetavam o mundo dos trabalhadores e dos capitalistas.

Como impedir que as idéias circulassem? Como impedir que explorados em todo o mundo não vibrassem com as vitórias de seus semelhantes em outras paragens? Como impedir que os trabalhadores não pensassem na sua própria revolução em busca da liberdade, quando aos seus próprios filhos um dos líderes da vitoriosa revolução cubana, Che Guevara, recomendava:

Seu pai sempre foi um homem que atua como pensa e, com certeza, tem sido leal às suas convicções. Cresçam como bons revolucionários. Estudem muito para poder dominar a técnica que permite dominar a natureza. Lembrem-se que a Revolução é o mais importante e que cada um de nós, só, não vale nada.¹⁰

Mas aos olhos da classe dominante, havia urgência em contê-los e devolvê-los à velha condição que Miguel Arraes denunciava. Se todo o processo educativo e doutrinário até o momento não fora suficiente para enquadrar estudantes, lideranças sindicais e trabalhadores, mesmo com os esforços da USAID, do IBAD, da ESG, da igreja e das entidades que "estivessem amadurecidas"¹¹, então que se faça o uso do aparato bélico e toda a tecnologia disponível para subjugar-los, antes que eles pudessem adquirir o domínio e

¹⁰ o texto foi retirado do site http://www.guevarahome.org/carta_filhos.htm em janeiro de 2006.

¹¹ termo utilizado pelos técnicos americanos da USAID para definir as entidades "amigas" dos EUA.

controle das tecnologias introduzidas e ou construídas no País, o que decerto lhes conferiria maior poder econômico e político no cenário de lutas nacional, e a história seria outra.

Na obra intitulada “A Questão da Universidade”, Álvaro Vieira Pinto, registra com precisão o distanciamento das nossas universidades das questões ligadas ao povo e a cultura brasileira, identificando a universidade como “peça do dispositivo geral de domínio de certa classe”, e um ambiente promotor da “cultura que corresponda aos interesses de tal classe” (PINTO, 1986, p. 40/41). O autor explicita sua tese com as seguintes palavras:

A cultura que exprima as relações sociais de trabalho convenientes a essa classe, não crie embaraços jurídicos, ideológicos, ou técnicos a afirmação de seus direitos, não exponha, pelos recursos da arte, os aspectos da realidade que demonstram o malefício da dominação daqueles grupos, e, portanto, repudie, recalque e aniquile todas as idéias surgidas das massas não ligadas as poderosas universidades. (PINTO, 1986, p. 41).

Na radicalidade das idéias, o autor vai mais longe discorrendo sobre o saber universitário:

Temos neste fato outro indício de tenuidade das relações entre a universidade e a verdadeira cultura, a que serve ao povo e só a ele, e que por isso apenas ele é capaz de criar. Já tivemos ocasião de dizer que a ser necessário chamar a universidade de templo, mais correto seria chamá-la “templo do não-saber”, pois enquanto instituição em conjunto não sabe em que consiste o *saber que importa saber*. Se considerarmos a média dos seus expoentes, acreditamos ser justo dizer com toda a seriedade e sem a intenção de paradoxo, que só sabem o que realmente não importa saber, porque o que entendem que *importa saber* é o saber que importam do estrangeiro (PINTO, 1986, p. 43).

As palavras acima descritas foram falas produzidas por Álvaro Vieira Pinto no “alvorecer da década de 60”. Decorridos longos 44 anos encontramos em Boaventura de Sousa Santos algumas reflexões presentes na obra intitulada “A Universidade no Século XXI”, que guarda consideráveis semelhanças aos escritos referidos por Álvaro Vieira Pinto. Santos, em alusão aos seus escritos, refere ter identificado três crises com as quais se depara a universidade.

A crise de hegemonia que resulta das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhe tinham vindo a ser atribuídas. Essas contradições opõem de um lado a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites que a universidade se tinha vindo a ocupar desde a Idade Média européia. Do outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada para o desenvolvimento capitalista. A segunda crise era a crise de legitimidade provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro. Finalmente, a crise institucional resultava da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter essa última a critérios de eficácia e produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social. (SANTOS, 2004, p. 8/9).

Em entrevista à Revista Caros Amigos, o físico e engenheiro Bautista Vidal,¹² preocupado com o desenvolvimento e a soberania do Estado brasileiro, principalmente no aspecto tecnológico, nos diz que "*o computador é um bicho extremamente burro, tem dois dígitos no cérebro, uma criança abandonada tem bilhões de dígitos*". O entrevistado afirma que atualmente "*a automação permite produzir praticamente sem o uso de pessoas, a figura do operário está em extinção. Hoje, você pode dirigir uma fábrica via satélite, de outro país, com apenas um operador ali para trocar um fusível que queimou, e não precisa de mais ninguém*". Não é difícil inferir que estes processos produtivos causam enorme impacto na vidas das pessoas, na organização dos espaços urbanos, nas finanças públicas decorrentes das transferências de capital e das plantas industriais. Na mesma entrevista Bautista Vidal afirma:

Quando eu era secretário de Tecnologia Industrial do Brasil, o governo japonês me convidou e o presidente da Sharp passou um dia inteiro

¹² Retirado do site www.carosamigos.com.br seção grandes entrevistas acessada em 28/12/2004.

comigo mostrando a fábrica. Assim que entrei na Sharp japonesa, tomei um susto. Tinha uma multidão de japoneses, por tudo quanto é canto. Eu disse: "Como é que é?" Então é assim: o Japão não tem energia, não tem minério, não tem nada, o que o Japão tem? Tem japonês, então bota lá pra dentro. Pleno emprego! (risos) E é a maior potência tecnológica do mundo.

E então chegamos ao ponto crucial do nosso pensamento. A educação é importante para a elevação do poder aquisitivo das pessoas, para o desenvolvimento econômico e social, para o domínio tecnológico. Importante mas não determinante. A administração das questões relativas ao domínio tecnológico no campo do instrumentalismo, combinado com o determinismo, é resultante da aplicação das idéias neoliberais nos sistemas políticos, econômicos e sociais. O exercício da política e o verdadeiro determinante.

A esse respeito, por ocasião da primeira revolução industrial, a ética protestante foi crucial para ajustar, em uma combinação de religião, política e economia, um *"conjunto determinado de recomendações que correspondia às necessidades do mundo burguês em expansão, dominado pelo esforço da acumulação de capital"* (SCHAFF.1995, p.130). Essas recomendações (assiduidade, parcimônia, vida simples, puritanismo) formaram a base da ética do trabalho nos tempos modernos.

Continuando o raciocínio, Schaff faz referência à segunda revolução industrial, ocasião em que os autômatos, os robôs assumirão tanto o trabalho manual quanto o trabalho intelectual e restará ao homem apenas o trabalho criativo, conforme evidencia o autor:

Portanto, a atividade criativa não se refere apenas ao que faz o cientista que escreve seus livros, ao artista que pinta um quadro, ao escultor que esculpe uma estátua, ao músico que compõe ou interpreta uma peça musical, ao ator ou bailarino que entram em cena etc., mas também ao planejador econômico, ao construtor de máquinas, ao professor de todos os níveis, aos assistentes sociais, etc. (SCHAFF. 1995, p.132).

Então, podemos compreender que Schaff (1995, p.134) nos prenuncia a possibilidade de uma sociedade informática onde vicejará um *"novo estilo de vida dos homens, mais satisfatório do ponto de vista das auto-realizações, do melhoramento das condições materiais de existência e também uma vida mais feliz"*.

Andrew Feenberg discorrendo acerca da filosofia da tecnologia, explicita os possíveis caminhos que uma sociedade tecnológica pode adotar:

Estas duas visões, o instrumentalismo e o determinismo, têm uma história interessante no Japão. O estado Meiji começou com uma convicção instrumentista firme que pudesse adotar a tecnologia ocidental para aumentar seu poder sem sacrificar os valores tradicionais. Os meios tecnológicos importados do oeste serviriam as metas orientais. Esta era a idéia famosa de "wakon yosai." Mas logo se revelou que a tecnologia estava minando os valores a que ela se supunha servir, o que confirmava a tese do determinismo tecnológico. Ainda está obscuro o que aconteceu uma vez que o Japão tem uma sociedade algo distintiva fundada em grande parte na tecnologia ocidental. Mas quanto distintiva é essa sociedade ou quanto reteve significativamente de sua originalidade, eis algo em disputa. Nesse tema, a competição fica em debate entre o instrumentalismo e o determinismo (FEENBERG. 2003, p. 8).

Mais adiante, Feenberg explica Heidegger e a afirmação deste de que a modernidade se caracteriza pelo triunfo da tecnologia sobre todos os valores e que a constatação de que o homem controla o mundo mas não controla a si mesmo levou Heidegger a declarar em sua última entrevista que "só um Deus pode nos salvar":

De fato, esta visão da tecnologia pode ser estendida também ao dinheiro. Embora possa parecer que o dinheiro seja um instrumento neutro para nossos propósitos, num exame mais minucioso perceberemos que é muito mais que isso. Dizemos que há coisas que o dinheiro não pode comprar, como o amor e a felicidade. No entanto, as pessoas sempre tentam comprá-los e se desapontam com os resultados. O amor comprado afinal de contas é algo bastante diferente da coisa real. Aqueles que fundam sua vida inteira no poder de dinheiro têm uma vida pobre. O dinheiro está bem em seu lugar, mas fora dele corrompe e diminui as pessoas e coisas. Assim, em certo sentido, o dinheiro também tem um valor substantivo e fundar um estilo de vida nele é uma escolha positiva e não a melhor de todas. (FEENBERG. 2003, p. 9).

Então, podemos, a partir da teoria crítica, posição em que se coloca Feenberg, fazer escolhas com a tecnologia, da mesma forma que podemos fazer escolhas com o dinheiro. Esse raciocínio é importante porque possibilita impor limites ao uso que se faz da tecnologia, conforme podemos perceber nas palavras seguintes:

A teoria crítica da tecnologia sustenta que os seres humanos não precisam esperar um Deus para mudar a sua sociedade tecnológica num lugar melhor para viver. A teoria crítica reconhece as conseqüências catastróficas do desenvolvimento tecnológico ressaltadas pelo substantivismo, mas ainda vê uma promessa de maior liberdade na tecnologia. O problema não está na tecnologia como tal, senão em nosso fracasso até agora em inventar instituições apropriadas para exercer o controle humano dela. Mas, poderíamos adequar a tecnologia submetendo-a a um processo mais democrático no *design* e desenvolvimento. (FEENBERG. 2003, p. 10).

Compreendemos, portanto, que podemos não nos sujeitar ao determinismo, ao instrumentalismo ou mesmo ao substantivismo. Conforme conclui Feenberg, não precisamos esperar por um Deus para nos salvar. As condições políticas é que são determinantes das instituições capazes de estabelecer nossos propósitos em uma sociedade tecnológica e nesse mister, a educação cumpre uma etapa importante, que é dotar os cidadão de capacidade de discernir, entender, empreender e intervir nas escolhas dos diferentes tipo de sociedades tecnológicas possíveis. Nesse caminho, a própria instituição da educação a distância, da educação online pode contribuir para fazer avançar uma ou outra concepção de mundo tecnológico. Para concluir resta dizer que a educação que se pretende emancipatória deve favorecer a autonomia, não coadunar métodos pedagógicos coercitivos, afastar a não-diretividade e de maneira democrática unir discurso à prática.

1.2 O ressurgimento da educação a distância

Educação a distância não é fenômeno recente. Diversos Países, o Brasil inclusive, já tiveram políticas educativas com apoio do rádio, como por exemplo a Rádio-Escola Municipal de Roquete-Pinto (1934), o Instituto Universal Brasileiro e seus cursos por correspondência (1939), a Universidade do Ar (1941, 1947), o MEB que utilizava um projeto radiofônico (1961/65), Projeto Minerva (1970), Fundação Roberto Marinho com os telecursos primeiro e segundo graus (anos 70) conforme consta da dissertação de mestrado de Fábila Magali Santos Vieira (2003 p. 39) e mais recente, o TV Escola e os NTE's que têm servido de pólos para diversos projetos em parcerias com Estados e Municípios.

Ocorre que com o advento da Internet associado ao fenômeno da globalização, a educação a distância emerge, como que retirada das gavetas e passa a ser assunto de páginas de jornais, programas de rádio e televisão, plataforma política de candidatos e partidos, apregoada aos quatro ventos como a mais nova das tecnologias educacionais, com força para ampliar incomensuravelmente o universo de alunos atendidos em suas necessidades educativas.

Ao compreendermos que a eclosão da Internet e sua rápida difusão contribui mais não explica toda essa efervescência que se construiu acerca da educação a distância, consideramos adequado intensificar nossa inquietação para alcançar os reais motivos e/ou objetivos de tão alvissareiras novas(?) modalidades educativas. Encontramos em Andréa Melo a seguinte explicação: "*Educação a distância é muito antiga. Primeiro, ela passou pela escrita, depois pela tipografia até chegar aos dias atuais, mas foi com o uso das tecnologias digitais que ela ganhou uma nova força e amplitude*" (MELO, 2005, p. 90). Em seguida, na mesma pesquisa, contribuindo com o raciocínio explicitado temos a seguinte passagem:

(...) com o advento da TIC's volta à tona a modalidade de Educação a Distância -EAD - para o atendimento das demandas emergentes e mutáveis das pessoas, quer sejam estudantes em busca de um novo aprendizado, profissionais do mercado preocupados com a necessidade de atualização ou pessoas em busca de novos aprendizados (ALMEIDA apud MELO, 2005, p. 90).

De fato, as novas tecnologias de informação e comunicação ampliaram as possibilidades da EAD, mas convenhamos, é preciso um outro agente com força e capacidade de regulamentação no sistema de ensino ou ainda, um ente com poder para influenciar esse agente. Formulando políticas e estratégias para melhoria dos sistemas educativos dos Países pobres e em desenvolvimento, a UNESCO e o Banco Mundial apontaram com muita firmeza para a necessidade de utilização de recursos de EAD e das TIC's para a formação e aperfeiçoamento de professores: "*O saber pode evidentemente adquirir-se de diversas maneiras e o ensino a distancia ou utilização de novas tecnologias no contexto escolar têm-se revelado eficazes*" (DELORS, apud SCAFF, 2000, p. 84). E ainda: (...) *o Banco Mundial recomenda a formação à distância, por ter demonstrado maior eficiência em relação aos custos.* (SCAFF, 2000, p. 86).

Então, revelam-se os entes e os agentes. As agências de financiamento das políticas públicas, Banco Mundial, UNESCO, etc., ao destinar recursos consideráveis para projetos destinados à capacitação de professores, à formação de professores leigos, à implementação de parques tecnológicos, laboratórios e instrumentos de avaliação, dispõem, obviamente de elevado potencial para convencer os órgãos governamentais a alçar a EAD à condição de política pública. A junção desses fatores, ao nosso ver, explicam a emergência da EAD.

Outros fatores que perpassam subsumidos na conjuntura global influenciada pelo G8 e Banco Mundial são, por um lado, o esforço pela desregulação ou a busca de uma legislação minimalista (Cunha e Saviani, 2004, apud MENDES, 2005, p. 89) fomentada por

instituições multilaterais, governos ou fundações de pesquisas, que articulam o patrocínio de análises macroeconômicas. Ou seja: os famosos *papers* mediante os quais influenciam governos e seus representantes nos organismos de cooperação internacional para que estas instituições propaguem estes estudos e lhes facilitem as "*mudanças de paradigmas*" e, portanto a quebra de barreiras à construção de *modelos* com os quais buscam flexibilizar (leia-se abolir ou evitar) normas legais e abrir novos mercados, em especial na área da educação.

Essa cadeia intrincada de interesses atua na educação e na sociedade estabelecendo um ataque ao pensamento moderno (Hegel), não mais enxergando a educação como instrumento para construção do ser humano, da civilização, cultura, cidadania, democracia. Mas ao contrário: mediante o discurso da competitividade, prescreve que a educação prepare os habitantes para o mercado de trabalho em constante mutação, indicando caminhos, digamos, mais pragmáticos e menos filosóficos para os parcos investimentos educativos.

Esse discurso, via de regra, difundido pelos *mercadores de solução* para a "*demanda já providencialmente criada pelo pânico da desatualização profissional, pela necessidade de treinamento constante, etc. Aliás, nada diferente do que acontece no Brasil com a proliferação de universidades particulares de baixa qualidade*" (BLIKSTEIN; ZUFFO 2003, p. 32).

3.3. A educação online

O debate conceitual acerca da especificidade e singularidade da EAD e EOL vem provocando o surgimento de diversos estudos, alguns de caráter mais crítico, porém não

tecnofóbicos, como é o caso de Pedro Demo ao apontar para a possibilidade de "precarização da relação pedagógica" (DEMO, 2003 pág. 80), ou o "deslumbramento com as novas tecnologias" (BLIKSTEIN e ZUFFO, 2003 pág. 28), e a crítica feita por Marco Silva à "pedagogia da transmissão", propugnando que "transitamos da transmissão para a interatividade" (SILVA, 2003, pág. 53).

A educação online, ou EOL como vem sendo chamada com mais frequência, reside na junção de modernas tecnologias de informação, comunicação, multimídia e computação, que aplicadas ao sistema educativo regular e formal, ou ainda a sistemas educativos não convencionais (cursos livres pela Internet), resultam em uma multiplicidade de meios que possibilitam aos gestores, educadores e educandos, entre outros profissionais, realizar projetos de educação a distância e interagir com alunos, tutores, professores, especialistas, consultores, conteúdistas, etc., em escala global.

Essa possibilidade não está dada de maneira clara e acabada. Antes, depende por demais da capacidade de educadores, de militantes, de alunos e pais, dentre os diversos atores, aprenderem e apreenderem o sentido e o significado dessas (novas) iniciativas no campo educacional e envolverem-se enquanto sujeitos instituintes agindo e interagindo nessa nova esfera social (essas comunidades online) para que se possa, consoante o domínio das novas tecnologias, combinar tempos e movimentos rumo à transformação de possibilidades político-institucionais educativas em realidades. Nesse sentido nos somamos às palavras de Andréa Mendes,

Partimos da perspectiva de que não nos serve qualquer tipo de Educação a Distância. Sob o ponto de vista social a EaD, como qualquer outra forma de educação, não apenas deve pretender ser, mas precisa concretamente realizar-se como uma prática social significativa e conseqüente em relação aos princípios filosóficos de qualquer projeto pedagógico: a busca da autonomia, o respeito à liberdade e à razão. (MENDES, 2005, p. 18).

Com muita propriedade, Raquel Moraes, dialogando com os frankfurtianos Adorno e Horkheimer, e mais recente, Chesneaux, Mattelart e Feenberg, explicita que a "tecnologia está associada ao poder político, onde a racionalidade técnica torna-se instrumento de dominação" (MORAES e MONIZ, 2003, pág. 295). Outros estudos, à exemplo de Schaff (1995), vêem de forma positiva o uso da tecnologia, mas depositam na ação política dos homens a capacidade de transformar a sociedade nessa direção. Vemos o otimismo de Schaff sobretudo nessa passagem:

o advento da sociedade informática, portanto, nos anuncia não apenas um novo estilo de vida, mas também uma vida mais satisfatória do ponto de vista da auto-realização dos indivíduos; considerando o melhoramento das condições materiais de existência, também uma vida mais feliz. (SCHAFF, 1995, p. 134).

Na linha de pensamento dos otimistas, J. Hillis Miller considera que "*as novas tecnologias são democráticas e transnacionais. Ajudarão a criar novas formas de democracia, de participação política e de poder até o momento inimagináveis*" (MILLER apud BELLEI, 2002, p.128).

Embora não possamos vislumbrar, em nosso contemporâneo fim de século 20 e primórdios deste seguinte, esse "estilo de vida feliz", encontramos autores prescrevendo que "*com a tecnologia, é possível respeitar as diferenças e oferecer atendimento personalizado, sob medida*" (DE LUCA, 2003, pág. 452). Essa última, em alusão feita à junção de EAD com formação corporativa, ou seja, o "e-learning" (jargão empresarial para a EAD).

Não obstante às perspectivas benfazejas, o dever do educador crítico é se interrogar sempre. O mundo da EAD vivido, o mundo do real, não estaria mais para o reflexo do que

a reflexão? Não estariam os projetos ditos educacionais indicando maior prioridade às ações do tipo estímulo- resposta? Andréa Melo refere que:

Analisando a perspectiva freireana, é possível afirmar que as tecnologias digitais, como a Internet, estão sendo usadas mais para fazer comunicados do que ações dialógicas, pois elas renovam o cenário de opressão em que por elas o pensar do opressor é depositado no oprimido, impossibilitando-o de dizer a sua palavra. Assim o invasor reduz o invadido a mero objeto de sua ação, fundamentado no autoritarismo e na negação do diálogo favorável à construção do saber crítico. (MELO, 2005, p. 92).

Andrew Feenberg, enfrentando essa questão afirma:

Presenciei o papel da ação humana orientando o desenvolvimento da tecnologia. Aspirações democráticas para a tecnologia adquiriram sentido nesse contexto à medida que reinventávamos o computador para servir a propósitos humanos de educação. Mais tarde, quando a automação da educação superior foi proposta, vi minha própria teoria da ambivalência da tecnologia exemplificar-se na prática. (FEENBERG, 2005, p. 3).

Em nosso entendimento, a vacina para o "fascínio hipnótico pela tecnologia" (BELLEI, 2002, p. 31), está na capacidade de construir junto com os educandos e os educadores um caminho que possibilite compreender as regras do jogo político e econômico colocado em prática pelas economias centrais e aceito por setores das elites locais. E ao mesmo tempo, articular essa capacidade na produção teórica e ação prática transformadora, levada a efeito por educadores críticos, e mais ainda, na relação destes com as pedagogias libertárias, críticas, amorosas já existentes ou que se precisa construir no fazer contínuo dentro da educação, via de regra denominada de tradicional. Aproximando essa educação tradicional e integrando-a com a EAD/EOL, acolheremos as novas tecnologias tão somente como ferramentas, instrumental capaz de re-ligar os sujeitos através da conectividade, facilitando a interação no ciberespaço e na sociedade. Noutras palavras, a tecnologia integra um campo de polaridades, ambivalente (Feenberg) tal qual

2001 - Uma Odisséia no Espaço (Kubrick) e jamais deve ser vista como determinante da sociedade.

Dessa forma, entendemos que a questão central reside nos processos dialógicos entre educadores/educandos, nas pedagogias criadoras e não reprodutoras de conhecimento, advindo daí a importância de estudos que busquem contribuir para a identificação de práticas promotoras do ensino/aprendizagem e que propiciem sistemas educativos capazes de favorecer a emergência de alunos e professores autônomos e democráticos fomentadores de ambientes igualmente democráticos, diferenciando esses sistemas educativos, daqueles apregoados pelos mercadores de pacotes instrucionais, do ensino mercantilizado e massificado, do e-learning tipo *commodity*, do “industrialismo didático”, como afirma Belloni (1999), ou mesmo, a possibilidade aberta ao abuso do instrucionismo educacional (DEMO, 2003).

CAPÍTULO 4 - AUTONOMIA E DEMOCRACIA - PERCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES EM UM CURSO ONLINE

4.1 A escolha do curso e do per-curso

A pesquisa que ora apresento tem por objetivo a continuidade dos estudos iniciados na condição de aluno regular da terceira turma do Curso de Especialização em Educação Continuada e à Distância, promovido pela UnB, no período de julho/99 a dezembro/2000. Elaborei, na ocasião, para a disciplina Metodologia da Pesquisa em EAD, uma proposição que expressava meu interesse em compreender de que maneira os membros de uma comunidade de aprendizagem online se percebiam enquanto partícipes dessa mesma comunidade e de que mecanismos e práticas se utilizavam para construir o senso de comunidade e manter a coesão do grupo formado por sujeitos distintos e distante fisicamente, com diferentes percursos acadêmicos e histórias de vida.

A proposta focalizava, à época, a percepção que os estudantes constróem acerca de si e dos outros em uma comunidade online, portanto bastante aproximada do interesse aqui manifestado. Não fazia parte do planejamento daquele curso o desenvolvimento da pesquisa, mas tão somente a concretização da tarefa como exercício de aprendizagem.

O referido curso de especialização em EAD, promovido pela UNB³⁵ vem sendo citado como referência de qualidade em EAD em diversos fóruns, encontros, congressos e comunidades de aprendizagens que povoam o ciberespaço e que vez por outra se interconectam. Estive presente em alguns desses eventos, onde pude encontrar ex-alunos

³⁵ Ver matéria em <http://www.unb.br/acs/unbagencia/ag1205-44.htm>

que destacaram o significado do curso para suas vidas, eu inclusive, e o quanto essa experiência nos estimulou a continuar os estudos.

Esses constantes encontros fortaleceram e ampliaram meu interesse na realização da presente pesquisa e meu sentimento de investigar e, se possível, ampliar os estudos existentes sobre as percepções de alunos e professores acerca das pedagogias exercitadas nos cursos online. Pedagogias essas, que no meu entender, precisam ser capazes de promover a emergência de instituições com maior grau de autonomia e democracia, e igualmente, sujeitos autônomos e democráticos. Dessa forma se possibilitará que esses sujeitos reflitam sobre suas ações práticas tanto no ato de aprender quanto no fazer educativo. E a partir dessa reflexão possam contribuir para a ampliação de ambientes, no ciberespaço e fora dele, que favoreçam a educação - de uma maneira geral e a online - para interações mais autônomas e democráticas em relação ao ensino e a aprendizagem.

Almejando obter aprofundamento teórico e precisão do objeto da pesquisa, matriculei-me no Curso de Especialização em Gestão de Educação a Distância, organizado pela Universidade Federal de Juiz de Fora. No processo de solicitação de vaga quando da abertura das inscrições para a realização do curso referido, manifestei meu interesse em participar, explicitando a motivação de obter melhor preparo e embasamento para um curso de mestrado. Com o aceite, passei a reunir o material de pesquisa, vez que realizei o referido curso na condição de aluno e observador participante.

Ademais, durante o curso realizado pela UnB vivi uma experiência que muito me marcou. Em uma das disciplinas, orientada pela Professora Maria Luiza Angelim, os alunos foram instados a realizar uma tarefa que impunha fazer uma retrospectiva de nossa caminhada enquanto ser humano. Escrever minha história de vida representou, àquela altura dos acontecimentos, uma auto-reflexão, um olhar para trás com mais cuidado. Ao

realizar aquela tarefa verifiquei como me tornei educador ao longo de mais de vinte e cinco anos de vida profissional e atuação social. Primeiro na condição de membro do grupo de jovens da pastoral da juventude em na Diocese de Santana na capital de São Paulo; depois, militante sindical preocupado com a consciência crítica dos trabalhadores, o que vez por outra me conduzia a processos de formação e capacitação. Quase que simultaneamente atuei como professor temporário na rede pública de São Paulo, experiência vivida durante três anos e meio.

Mais recente investido da responsabilidade do cargo de gestor público envolvido com a capacitação de servidores públicos, colaboradores e trabalhadores terceirizados, pude elaborar e implementar diversos projetos educativos destinados à capacitação de trabalhadores, e não foram poucos os debates e discussões acerca de quais os melhores percursos, quais teorias se apresentam com melhor adequação para nossas perspectivas políticas, que no meu entender sempre estiveram no campo progressivo. Ainda assim, alimento uma certa sensação de que poderia ter ousado mais. Isso tudo combinado com uma rigorosa autocrítica sobre minha capacidade de ser um educador que reúna as características apontadas por Moraes e Moniz (apud SILVA, 2003), constitutivas de uma nova perspectiva cultural crítica, amorosa, dialógica, reflexiva e criativa na experiência de aula virtual via web, a qual orienta os pressupostos de que no exercício da docência emancipadora deve-se ser um guia amigável (Gramsci) em função de uma pedagogia criadora e emancipadora (Castoriadis), amorosa-dialógica-crítica (Freire) e reflexiva (Gur-Ze'ev) que é o fundamento da democracia (MORAES e MONIZ, 2003, p. 307).

Eu me considero fruto da melhor riqueza existente na escola pública: professores comprometidos com seus alunos. Negro e filho de operário casado com empregada doméstica, cresci nos subúrbios do Rio de Janeiro, e logrei escapar das rotas do tráfico de

drogas, das balas perdidas, da malandragem, vadiagem e muitas mazelas que assolam milhões de despossuídos nas periferias brasileiras. Lembro de minha mãe me carregando pela mão para aquela horrenda escola pública constituída de um único bloco e das longas filas que ela teve de enfrentar para conseguir vaga e matrícula.

Minha mãe era muito exigente com o comportamento e o aproveitamento de seus filhos na escola, se fazia amiga das professoras e participava dos nossos desafios nas primeiras séries, acompanhava as lições e nos fez escrever muitos cadernos de caligrafia, além de exigir que recitássemos de cor muita tabuada e conjugação verbal.

A escola era mal cuidada, tinha muito mato no pátio e ficava encravada no pé do morro da Estrada Botafogo na Pavuna, último bairro do extinto Estado da Guanabara, linha divisória que então separava os “papa-goiabas” como eram chamados os fluminenses nascidos no Estado do Rio de Janeiro, para diferenciá-los dos “cariocas da gema”. Um traço cultural que como bem registrou Zuenir Ventura marca a cidade partida, os dois *Brasis*, ou melhor, os incontáveis *Brasis*.

Operário de fábrica aos quatorze anos, trabalhando durante o dia e aluno do ensino noturno desde as últimas séries do primeiro grau, fui alcançado pela reforma do ensino patrocinada pelo Regime Militar. É desse período a Lei 5.692/71, que reformulou todo o sistema de ensino no País reconhecendo pela primeira vez a obrigatoriedade do Estado para com o ensino fundamental público e gratuito para todos, independente de classe social, etnia e credo religioso e a instituição do ensino profissionalizante.

Graças ao envolvimento de professores que acreditam na educação transformadora e promotora da inclusão social adquiri desde cedo, consciência da existência de uma política pública, na área da educação, planejada e direcionada para o que podemos denominar de educação-para-as-massas, destinada à preparação dos filhos de operários para seguirem o

caminho dos pais, "colaborando" com o desenvolvimento, a "ordem e progresso" da nação no "chão das fábricas", enquanto que aos filhos dos capitães das indústrias e dos homens ilustres foram reservados, quase que com exclusividade, diferentes caminhos educativos, direcionando-os para as belas artes, a alta cultura e a formação da elite-que-frui e determina os destinos do País. Guardo com respeito essa consciência que meus primeiros mestres me inculcaram e que desde então me acompanha e fortalece o compromisso com a educação para a cidadania, para a democracia e inclusão social.

Esse repensar contínuo da história de vida me impõe agir com compromisso político ao atentar para os projetos pedagógicos presentes nos sistemas educativos, em especial na educação a distância e na educação online, principalmente quando esse modelo de ensino e aprendizagem é alçado à condição de política pública, para o qual se carregam recursos destinados a fomentar a qualificação de professores em exercício (também chamada de formação continuada), bem como a graduação de novos profissionais para o magistério, ações estas levadas a cabo pelos poderes públicos nas diferentes esferas, federal, estadual e municipal, com o discurso de que tais ações se traduzem no compromisso com a educação de qualidade.

Neste sentido, a presente pesquisa guarda um traço de familiaridade característica do fato de estarmos participando, desde o início, na condição de aluno do Curso de Especialização em Gestão da Educação a Distância, oferecido pelo Departamento de Ciências da Computação (DCC) da UFJF, sendo, portanto membro dessa comunidade de aprendizagem. Em sendo um dos membros, atuei e observei as manifestações de diferentes atores, alunos e professores no acompanhamento das disciplinas ao longo de todo o curso, ou melhor, percurso, o que me permite um maior envolvimento com os sujeitos objeto da pesquisa ora relatada e uma maior proximidade com as falas dos mesmos.

Em consonância com esse propósito, acredito que a educação a distância, enquanto política pública para ampliação do acesso ao ensino e formação de professores críticos, conscientes e capazes de intervir democraticamente na educação pública e privada numa perspectiva transformadora e libertadora, exige, no dizer de Paulo Freire (2004, p. 81) "*primeiro ler o mundo, segundo ler o texto e terceiro reler o mundo*" ou em outras palavras, ação, auto-reflexão, reflexão coletiva e novamente ação.

4.2 Informações sobre o curso

O Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização) em Gestão da Educação à Distância, elaborado pelo Departamento de Ciências da Computação – DCC da Universidade Federal de Juiz de Fora, foi avaliado pelo Conselho Nacional de Educação com aprovação do Parecer número 0056/2003, e Portaria de Credenciamento número 3.712, de 11/12/2003, publicada pelo Ministério da Educação.

O referido curso, em sua segunda turma, contou com uma carga horária de 425 horas aulas, ministrado a distância, com 5 encontros bimestrais e presenciais na UFJF. Os encontros presenciais, totalizando 51 horas, faziam parte da integração entre alunos e entre alunos e professores, e se constituiu em espaço de exposição de trabalhos teóricos, mesas redondas, painéis de professores e alunos. A apresentação de monografia, exigência do curso, foi uma atividade presencial para os alunos que não registraram presença em no mínimo 4 dos encontros presenciais.

O curso, dirigido a professores de 1º, 2º e 3º graus e profissionais de treinamento, continha a seguinte conformação disciplinar:

Quadro nº 2 - Disciplinas do curso Gestão da Educação a Distância - UFJF
1. A Internet e a Web
2. Educação a Distância (EAD)
3. Avaliação Educacional
4. Teorias de Aprendizagem e Educação a Distância
5. Internet para Educadores
6. Avaliação da Qualidade de Educação na Web
7. Avaliação de Cursos Virtuais
8. Projeto de Hiperdocumentos Educacionais para a Web
9. Espaços Virtuais de Aprendizagem
10. Gestão de Projetos de EAD
11. Seminários de EAD (encontros presenciais).
12. Orientação para Monografia EAD.

A turma foi composta de 51 alunos, embora em algumas disciplinas esse número tenha se elevado um pouco mais, atendendo alunos remanescentes da primeira turma, que por motivos alheios não puderam concluir o curso.

Quanto ao gênero, tivemos a participação de 35 mulheres e 16 homens, o que equivale a (69%) e (31%) respectivamente. A faixa etária, embora não tenhamos um quadro com as datas de nascimento dos alunos, podemos afirmar, por ter acompanhado os encontros presenciais, que a moda está concentrada na faixa dos 35 aos 45 anos. Majoritariamente, mas não exclusivamente, os alunos integram a área de educação, na condição de professores.

O ambiente de aula, uma plataforma educacional amigável e com razoável grau de usabilidade, foi desenvolvido pelo próprio DCC-UFJF e consistia de fóruns específicos para as disciplinas; Chat; correio eletrônico; ficha cadastral com possibilidade de manutenção online; biblioteca para publicação de documentos (de uso exclusivo dos professores), restando aos alunos apenas leitura dos mesmos; ambiente para mensagens e recados e uma espécie de resumo de arquivo onde os alunos podiam ver a relação de todos os alunos, com acesso aos e-mails dos mesmos, profissão, idade, endereço, área de atuação.

Todavia, essas informações eram organizadas nas fichas cadastrais e por alguma deficiência do software, diversos alunos tentaram corrigir/alterar o cadastro e não conseguiram, fazendo com que o cadastro deixasse de ser atraente para melhor conhecimento dos colegas.

A escolha dos fóruns para estudo das falas de alunos e professores foi feita com base em critério que identificasse aqueles de maior concentração de interações, quer dizer, mais alunos presentes e participantes nos fóruns das disciplinas. Outro critério foi rejeitar disciplinas que utilizaram diferentes espaços que não o fórum da própria disciplina. Da mesma forma, descartamos aquelas que subdividiram a participação dos alunos em grupos ou subgrupos com fóruns ou temas diferenciados para as interações, o que inviabilizou a capacidade de interação com o conjunto da turma.

Assim, de um total de dez disciplinas escolhemos duas que atenderam aos critérios anteriormente assinalados, quais sejam: Internet e Web, iniciada em 03/05/2003 e concluída em 17/06/2003, e Projeto de Hiperdocumentos Educacionais, iniciada em 19/01/2004 e concluída em 19/02/2004. Esse equilíbrio foi importante porque restou observado também o lastro temporal (início e fim de curso) o que nos possibilitou não concentrar a avaliação em um único período do curso.

4.3 A análise das falas nos fóruns online

O ge(ne)ral é a síntese do sujeito que pode produzir exatamente porque foi ele também produzido com ente humano universal. (CURY, 1991, p. 9).

Antes de enveredar pelas escavações dos sentidos das palavras que outrora povoaram um subsistema denominado fórum e que temporariamente ocupou linhas

imaginárias no ciberespaço, entendo ser de muita valia pronunciar uma fala, colocar no papel algumas palavras que espero, possa traduzir meu respeito e minha admiração pelos colegas alunos e pelos mestres que compartilharam das expectativas, anseios, dúvidas e alegrias e que nos acompanharam durante mais de um ano na realização do curso ora referido. É importante que esse registro seja feito aqui, neste exato momento, na ante-sala das falas, como se fora uma conversa de recepção, um reencontro de boas vindas.

Quero registrar a enorme satisfação que sinto ao empreender essa releitura do que nós produzimos o que me propiciou, e a alguns colegas o ato de reler-nos novamente. Essa tarefa me possibilitou compreender o quão bem faz o distanciamento e o afrouxamento das tensões vividas durante o curso. Agora observo melhor nossos lapsos, nossas segundas e outras tantas intenções. Avanço mais com a cautela e o respeito que o tema requer, afinal, todos vocês estão aqui, próximos, vivos e atuantes. Não são palavras soltas ou letras mortas. Quem ler estas linhas não passará incólume pelas pulsações, pelos sussurros e pela temperatura que sentimos nos dois fóruns analisados.

Aqui reencontramos alunos e professores. Observo as palavras e busco penetrar o sentido que delas emanam. Mas o quanto isso é possível me pergunto? Seria esta uma tarefa que requer enveredar por searas do conhecimento diacrônico, diatópico, diastrático, diafásico³⁶? Os alunos não apenas deitaram os dedos ao teclado e dedilharam teclas de forma harmônica a produzir sentidos a quem os lê. Eles fizeram mais, suas palavras deixaram pistas das procuras que eles empreenderam e do caminho que percorreram. Espero ter alcançado, agora, com razoável esforço, o que as mentes imaginativas foram capazes de produzir. Algumas palavras têm força imagética capaz de fazer materializar o que se quer explicitar.

Essa é a riqueza que cada um trás consigo e que deve e precisa ser respeitada. Não procurei o certo, o errado, a maior ou menor habilidade no manejo das letras. O que procurei foi, em um primeiro momento, perceber o que foi dito, em um segundo momento evoluir da percepção para a compreensão e em assim conseguindo, ousar classificar as falas segundo as pedagogias estudadas. O pesquisador enxerga (lê), aquilo que sua história e trajetória lhe permite ver (ler). Talvez o que aqui enxerguei, percebi, não passe de sombras do que verdadeiramente seja, ou fora, a realidade. Quiçá os ruídos citadinos e metropolitanos não obstaculizem minha capacidade de exercitar a escuta com maior sensibilidade buscando o mais profundo sentido das palavras. Então, por cautela, necessário se faz exercitar a democracia e a autonomia, nos socorrendo dentro da própria comunidade de aprendizagem. Não está aqui registrada apenas a minha percepção. Esforcei-me para recolher a percepção de vós outros nas linhas e nas entrelinhas do escrito e do não escrito. Espero, portanto, a compreensão dos colegas, dos professores e da própria instituição (UFJF) pela determinação em realizar o curso citado. Assim sendo, adentremos ao encontro das falas.

Adotamos para estudo das falas e categorizações o método de análise de conteúdo, que segundo Bardin (1994, p. 36) e Franco (2003, p. 35), orienta o pesquisador para a importância de "definir as unidades de análise", que se dividem em duas: a) unidade de registro e b) unidade de contexto, ambas presentes em nossa pesquisa. Em nosso caso a unidade de registro se apóia essencialmente no registro semântico elementar, ou seja, a palavra escrita; já a unidade de contexto, segundo Franco (2003, p. 40), é o "pano de fundo" que compreende os atores e o *locus* da ação em uma determinada conjuntura, considerando portanto a forma e a distribuição desses conteúdos.

³⁶diacrônico = variação através do tempo; diatópico = através do lugar; diastrático = através do nível

Em nossa pesquisa, as unidades de contexto englobam os documentos publicados pelo MEC acerca dos referenciais de qualidade para a EAD, o Projeto Pedagógico do Curso em de Especialização em Gestão da Educação a Distância da Universidade Federal de Juiz de Fora, os documentos de credenciamento do curso junto ao CNE e MEC, e demais informações disponíveis no site da UFJF. Importante registrar que integram as unidades de contexto as informações gerais sobre o curso, seus alunos e professores, conforme constam do item 4.2 acima descrito.

No que concerne às falas, nos preocupamos em dar um tratamento descritivo às mesmas, observando que as regras adotadas fossem: **homogêneas** (não misturar categorias); **exaustivas** (que esgotasse a totalidade do texto e do contexto estudado); **exclusivas** (não classificar um mesmo conteúdo aleatoriamente diverso do outro); **representativas** (as falas nos fóruns constituem-se em amostra representativa de todo o curso, vez que foram analisados integralmente dois fóruns); e, **adequadas e pertinentes** (isto é, adaptadas ao conteúdo e aos objetivos do presente trabalho).

Para melhor compreensão dos resultados e por entender cada fórum como um espaço diversificado, mas não isolado do conjunto do curso, o que por si, influencia expectativas, comportamentos e interesses diferenciados, optamos por não misturar as análises e trabalhar cada fórum isoladamente, o que não inviabiliza possíveis comparações entre o resultado das análises de um e de outro.

Sabemos que as análises qualitativas e quantitativas são diferentes, mas não excludentes e dessa forma, antes de nos atermos às falas propriamente ditas, entendemos ser produtivo uma análise quantitativa das interações nos referidos fóruns, principalmente para poder identificar com maior precisão os “mais falantes”, os mais “quietos” e os

presentes “silenciosos”. Cabe afirmar que entendemos a presença a partir do registro no fórum³⁷. O quadro a seguir demonstra o total de falas e alunos presentes em cada um dos fóruns analisados.

Quadro nº 3 - Total de alunos e falas registrados nos fóruns

	Fórum Internet e Web	Fórum Hiperdocumentos
Data de início e término	03/05/2003 / 17/06/2003	19/01/2004 / 19/02/2004
Total de falas registradas no fórum	208	486
Alunos presentes no fórum	33	47
Alunos mais falantes (gênero em percentual)	HOMENS 53% MULHERES47%	HOMENS42% MULHERES58%
Apenas a fala do professor	4,8%	11,3%
Apenas registram presença no fórum	5	50
Média das falas por aluno presente no fórum	6	10
Conteúdos não relevantes para a pesquisa presentes nas falas (em percentual)	2,9%	0,4%
Alunos que não registraram		

³⁷

A plataforma Web dispõe de mecanismos que registra a entrada do aluno no fórum, mesmo que este não emita nenhuma manifestação.

sua presença nos fóruns	18	4
Utilização de emoticons ³⁸	36 emoticons 17,4%	150 emoticons 30,8%
Utilização de emoticons pelo professor	2 emoticons 0,9%	42 emoticons 8,6%

³⁸ Caracteres ou figuras que expressam sentimentos (é um misto de linguagem verbal com não-verbal).

Os quadros a seguir registram os horários de concentração das falas nos respectivos fóruns.

Quadro nº 4 - Horário das falas no fórum - Internet e Web

PARTICI PANTES	MANHÃ Antes das 9 h	HORÁRIO COMERCIAL	NOITE Após 18 h	TOTAL Em percent.
Professor	-	3,9	1,4	5,3
Homem	10,1	25,6	12,6	48,3
Mulher	6,8	31,9	7,7	46,4
TOTAL	16,9	61,4	21,7	100 %

Quadro nº 5 - Horário das falas no fórum - Hiperdocumentos

PARTICI PANTES	MANHÃ Antes das 9 h	HORÁRIO COMERCIAL	NOITE Após 18 h	TOTAL Em percent.
Professor	2,3	5,3	4,2	11,8
Homem	2,9	19,3	10,7	32,9
Mulher	6,9	29,7	18,7	55,3
TOTAL	12,1	54,3	33,6	100 %

4.3.1 Classificação provisória das falas: tradicional/situacional, intermediário, progressista.

Nessa etapa da pesquisa é importante termos em conta que alguns percursos já foram realizados, como por exemplo, as atividades de pré-análise, que inclui a *leitura flutuante* que consiste em estabelecer contato com os documentos a serem analisados, conforme recomenda Maria Laura P.B. Franco:

Esta fase é chamada de leitura flutuante, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa, em

função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas com materiais análogos (Bardin, apud FRANCO, 2003, p. 44).

Da mesma forma, a escolha dos documentos acima referidos, que constituem o *corpus* adequado para nos fornecer informações acerca da pesquisa ora empreendida.

Feitas essas considerações, passemos ao resultado do nosso exercício de percepção. Para melhor precisão do que estamos denominando de percepção queremos deixar assentado que essa primeira classificação deu-se em obediência ao olhar do pesquisador, um gesto guiado pelo empirismo, e que trás na sua gênese, o cuidado e a atenção que nos conduziu para uma livre leitura dos fóruns, *à priori*, seguido de um necessário distanciamento para em seguida proceder nova leitura, evitando dessa forma ser conduzido por leitura viciada ou lapsos de memória. A esse respeito, Franco (2003, p. 52) observa que

não existem "fórmulas mágicas" que possam orientar (o trabalho do pesquisador), nem é aconselhável o estabelecimento de passos apressados ou muito rígidos. Em geral, o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição.

Consoante informação pretérita, essa primeira fase de avaliação privilegiou a escuta sensível, praticada livremente pelo pesquisador, com a ajuda da experiência empírica (o próprio pesquisador foi aluno do curso) e sem a preocupação de uma base teórica prévia como alicerce.

Para possibilitar a realização e visualização do nosso exercício de percepção, elaborei o quadro abaixo, com uma escala, denominada de *escala iconométrica de percepção* que varia de ((0)) aluno apenas com registro de presença; (0) conteúdo não relevante para a pesquisa; <1 falas de aproximação ou organizativas; 1 ~ 2 aluno com atuação mais focada no campo tradicional, situacional; 3 ~ 4 aluno em posição

intermediária, oscilando entre posições tradicionais e progressistas e por fim, **5 ~ 6 ~ 7** aluno com posições progressistas onde já podemos identificar discursos mais críticos, demonstrando um grau maior de autonomia dos educandos. Essa classificação iconométrica será atribuída às falas para efeito de organização e visualização gráfica de nossa percepção.

Interessante observar que junto ao quadro abaixo, incluímos um outro com as tendências pedagógicas referidas por Libâneo. Essa organização foi intencional para orientar a leitura e aproximar a *métrica de percepção* (tradicional, intermediário, progressista) das tendências pedagógicas e assim facilitar a comparação da percepção com a base teórica.

Para melhor compreensão, explicamos que na primeira classificação, que denominamos de percepção, foi feita atribuindo cores às falas: azul = tradicional; amarela = intermediário; vermelha = progressista; e para as falas que escapavam a essa classificação foram atribuídas as seguintes cores: verde = conteúdo não relevante ou conversa paralela; verde musgo = registro de presença; e cinza = aluno desconectado (falas sem conexão com o curso).

Entendemos ser oportuno esclarecer que não constava da nossa proposta inicial estabelecer um modelo de percepção que envolvesse uma escala de observação, todavia, ao realizarmos o exercício livremente e com as respostas que alguns alunos forneceram nos demos conta de que não havia meio termo ao enquadrar uma fala adotando apenas o critério acima descrito, o que nos forçava fazer a classificação *in totum* (tradicional, intermediário, ou progressista). Não resta dúvida que esse processo nos conduziu a uma situação de distorção, pois sabemos que em geral, ao pronunciar um enunciado, raramente as pessoas se colocam integralmente em uma ou outra condição. O mais comum é termos as pessoas justapondo situações, organizando o pensamento até concluir o raciocínio.

Nossa tarefa é tentar perceber essa construção de pensamento, é ir se apercebendo do raciocínio mais elementar, mais fundamental. E assim sendo, para que pudéssemos acompanhar melhor esse processo construtivo, organizamos a escala *iconométrica de percepção* que nos possibilitou resolver dois problemas: o primeiro foi estabelecer um conjunto de critérios que se aplicassem igualmente ao conjunto das falas, reduzindo a observação empírica e ampliando a margem de avaliação no campo teórico. A escala que se encontra logo a seguir, é auto-explicativa e dispensa maiores comentários. Ressaltamos que para encontrar o que denominamos de participação excelente, acima da média e média, tomamos o total das falas nos fóruns analisados e dividimos pelo número de alunos presentes no fórum, atribuindo às falas que atingiram um quantitativo de três vezes a média o grau de participação excelente; duas vezes recebeu a classificação de participação acima da média, em seguida, a própria média, participação abaixo da média e, por fim, participa muito pouco aos alunos com uma ou duas participações.

O segundo problema que essa escala nos ajudou a resolver foi a forma de apresentação gráfica dos resultados, uma vez que a solução de cores anteriormente pensada encareceria por demais a reprodução da dissertação. Antecipamos a colocação do quadro nº 6 junto da *escala iconométrica* para facilitar a correlação entre uma e outra, ou seja, entre o empírico e o teórico.

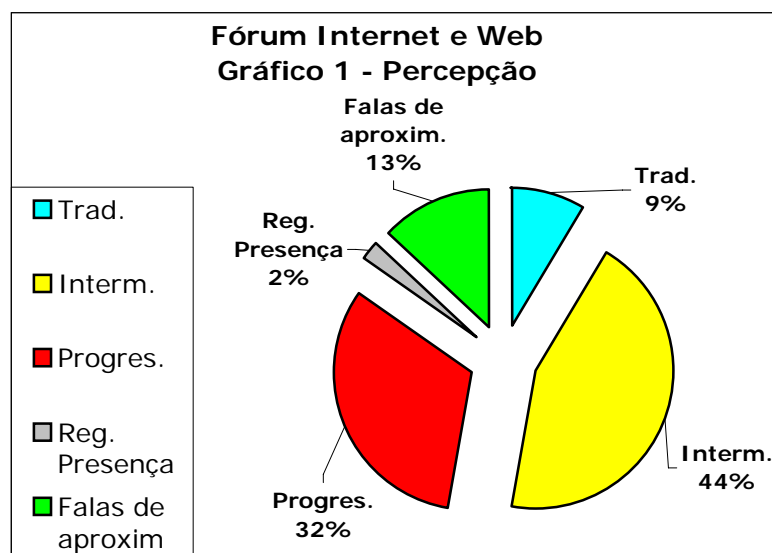
Quadro nº 6 - Métrica de percepção						
INDICADORES	((0))	(0)	>1	1 - 2	3 - 4	5 - 6 -7
Presença no fórum	Apenas registra presença	Participa muito pouco	Participa abaixo da média	Participa na média	Participa acima da média	Participação excelente
Relacionamento com o grupo	Não se aplica	Relaciona muito pouco	Relaciona abaixo da média	Relacionamento na média	Relacionamento acima da média	Relacionamento excelente
Conteúdo da disciplina / falas	Não se aplica	Apresenta conteúdo não relevante	Discute muito pouco o conteúdo Ou fala organizativa	Discute o conteúdo eventualmente	Discute o conteúdo, solicita ou trás novas referências	Discute o conteúdo, trás referências e elabora críticas
Acerca das discussões no fórum	Não se aplica	Ignora as discussões	Apresenta apenas seu ponto de vista	Faz referência eventual aos demais colegas	Observa e / ou colabora com o rumo das discussões	Discute criticamente as falas dos demais colegas
Relacionamento com professor	Não se aplica	Não ocorre ou ocorre muito pouco	Aguarda instruções sobre o que fazer	Prioriza a conversa com professor e eventualmente com colegas	Busca ampliar a compreensão das tarefas e conteúdo recebido	Negocia com professor e colegas outros caminhos para a disciplina

Quadro nº 6 - MATRIZ LIBÂNEO		
Pedagogia liberal	Pedagogia liberal	Pedagogia Progressista
1- Tradicional (TRAD)	3- Renovada Progressivista (RPRO)	5- libertadora (PLBD)
2- Tecnicista (TEC)	4- Renovada não-diretiva (RÑD)	6- libertária (PLBT)
		7- crítico-social dos conteúdos (CSC)

Fonte: Libâneo, J.C. (2005:21)

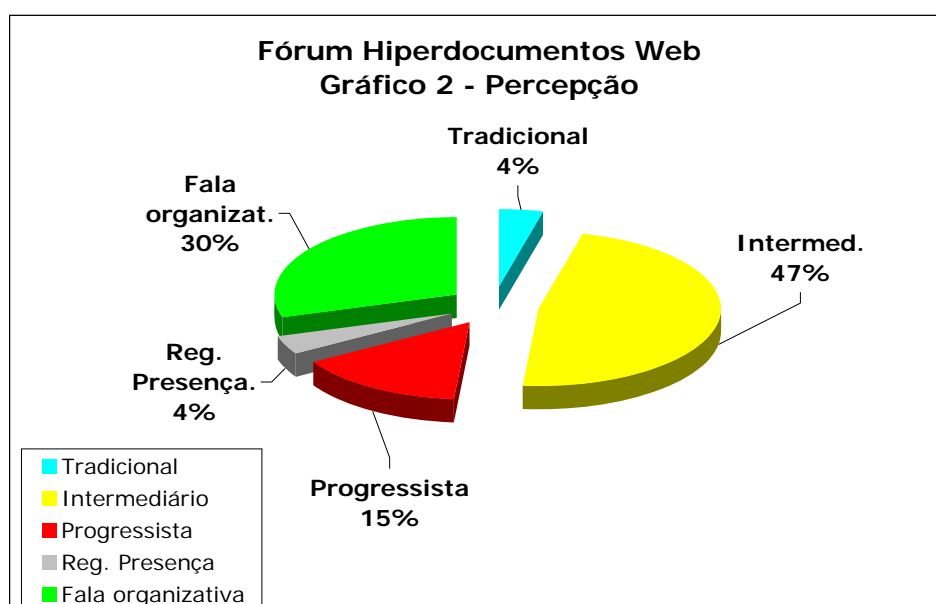
Ao submetermos as falas do Fórum Internet e Web à classificação com base na escala acima obtivemos o seguinte resultado:

Descrição	Qtd
Tradicional	20
Intermediário	102
Progressista	74
Registro de Presença	5
Falas de Aproximação	30



O mesmo procedimento foi realizado para o fórum Hiperdocumentos Educacionais para a Web, conforme se observa a seguir:

Descrição	Qtd
Tradicional	20
Intermediário	236
Progressista	74
Registro de Presença	20
Fala Organizativa.	148



4.3.1 Classificação das falas em relação às tendências pedagógicas

Para facilitar nossa tarefa de classificação das falas nas tendências pedagógicas entendemos como melhor caminho a divisão da Pedagogia Liberal em dois seguimentos, o seguimento tradicional / tecnicista e o seguimento renovada progressivista / renovada não-diretiva, fizemos essa opção metodológica por compreender que a não-diretividade na pedagogia liberal não se opõe à pedagogia liberal progressivista se entendermos que ambas estão no mesmo terreno do liberalismo e enxergam a educação com uma forma de servir e adaptar-se à sociedade instituída, não permitindo que os processos educativos possam ser instituidores de uma outra ordem social que não a liberal.

Em seguida, instituímos uma tabela com abreviações das tendências pedagógicas referidas por Libâneo (2005), que quando aplicadas às falas possibilita ao leitor compreender o enquadramento que se pretendeu atribuir à fala em questão. Aqui, faz-se necessário um esclarecimento: em geral as falas nos fóruns são longas, e nem sempre objetivadas e contextualizadas. Não raro, dada à forma coloquial em que os alunos se expressam, encontramos idéias incompletas ou com lacunas, às vezes pode-se perceber conceituações contraditórias, ou portadoras de considerável polissemia e quando tal ocorreu, optamos por marcar no texto da fala, por aproximação, o conteúdo condizente com a matriz Libâneo, estruturante da pesquisa, descartando o conteúdo sobressalente.

Para iluminar melhor o pensamento e indicar com mais precisão o que estamos dizendo acerca de textos polissêmicos, trouxemos aqui uma passagem de Roland Barthes:

Na minha região, que é o Sudoeste da França, terra tranqüila de modestos aposentados, estando um dia a passear, pude ler, em algumas centenas de metros, à porta de três casas, três tabuletas diferentes: Cachorro bravo. Cachorro perigoso. Cão de Guarda. (...) essas três expressões constituem uma só e única mensagem: Não entrem (...). O sentido dessas expressões, porque o sentido está na sua

diferença: "Cachorro bravo" é agressivo; "Cachorro perigoso" é filantrópico; "Cão de guarda" é aparentemente objetivo. Em outras palavras ainda, através de uma mesma mensagem, lemos três escolhas, três envolvimentos, três mentalidades (...). (BARTHES, 1988, p.123).

Em atenção aos envolvimentos e às mentalidades, identificadas por Barthes, é que entendemos não haver *a priori* um certo ou um errado, uma fala ajustada e outra lacunar. Realizamos na presente pesquisa um esforço no sentido de perscrutar os autores, emissores e receptores em busca de convalidar nossa percepção, e para tanto, o diálogo e o contexto são imprescindíveis. É preciso, igualmente, ter em mente o lapso de tempo transcorrido entre o vivido e o analisado. Precisamos, na pesquisa, compreender hoje as conversas de ontem, e ao fazê-lo, devemos nos investir da capacidade de praticar a escuta sensível, que prestigia o ato da escrita, da dialogicidade, da polissemia e da imaginação, resguardando a máxima liberdade possível, pois assim estaremos preservando a autoria e com esta, a liberdade e a autonomia, todas estas, características instauradoras das verdadeiras democracias.

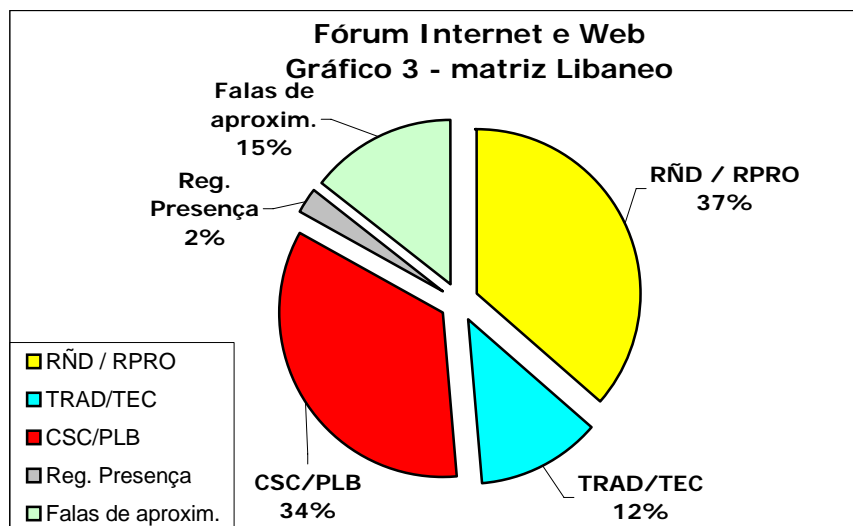
Assim foi feita a segunda fase classificatória com base na matriz referencial que teve por guia as tendências pedagógicas descritas por Libâneo, organizadas para efeito de classificação conforme se observa no seguinte quadro:

Quadro nº 6 - MATRIZ LIBÂNEO		
Pedagogia liberal	Pedagogia liberal	Pedagogia Progressista
1- Tradicional (TRAD)	3- Renovada Progressivista (RPRO)	5- Libertadora (PLBD)
2- Tecnicista (TEC)	4- Renovada não-diretiva (RÑD)	6- Libertária (PLBT)
		7- Crítico-social dos conteúdos (CSC)

Fonte: Libâneo, J.C. (2005, p. 21)

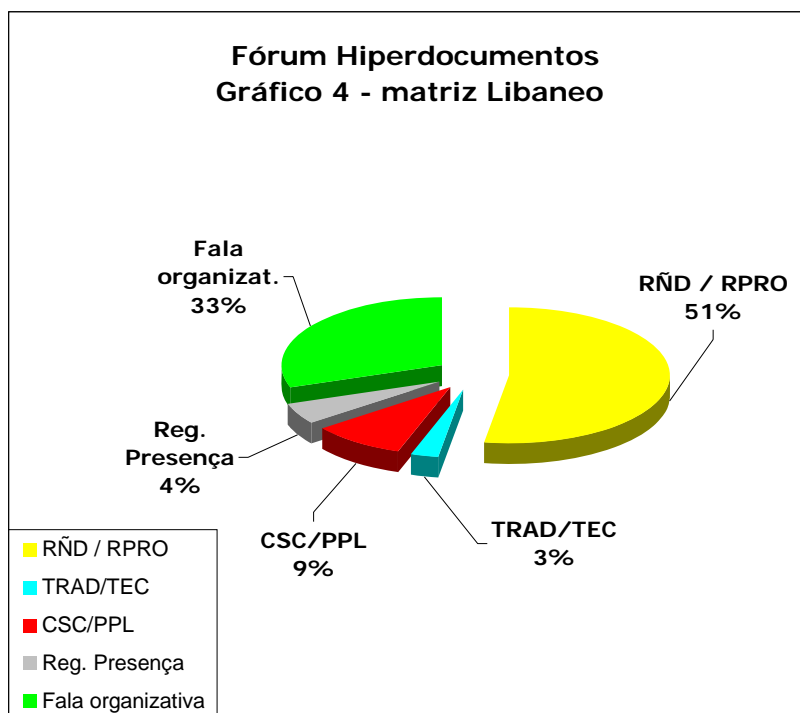
Quando aplicamos a Matriz Libâneo às falas do fórum Internet e Web encontramos o seguinte resultado:

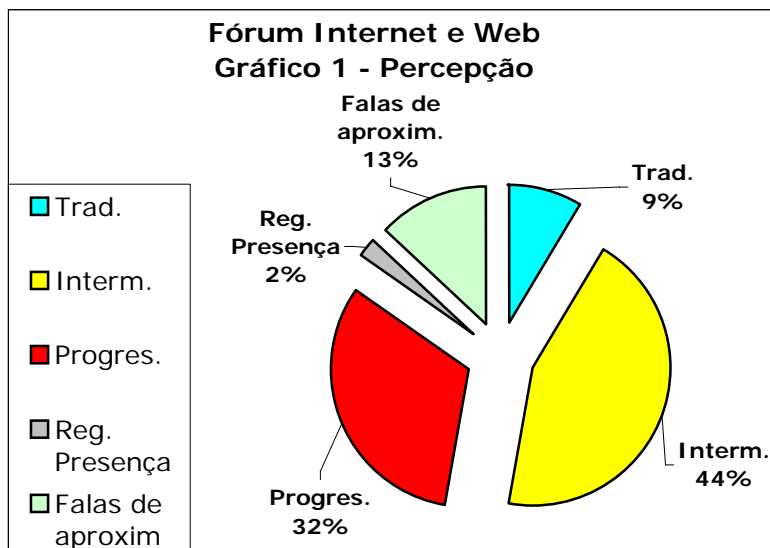
Descrição	Qtd
RÑD / RPRO	89
TRAD/TEC	25
CSC/PLB	71
Reg. Presença	5
Falas de aproximação	30



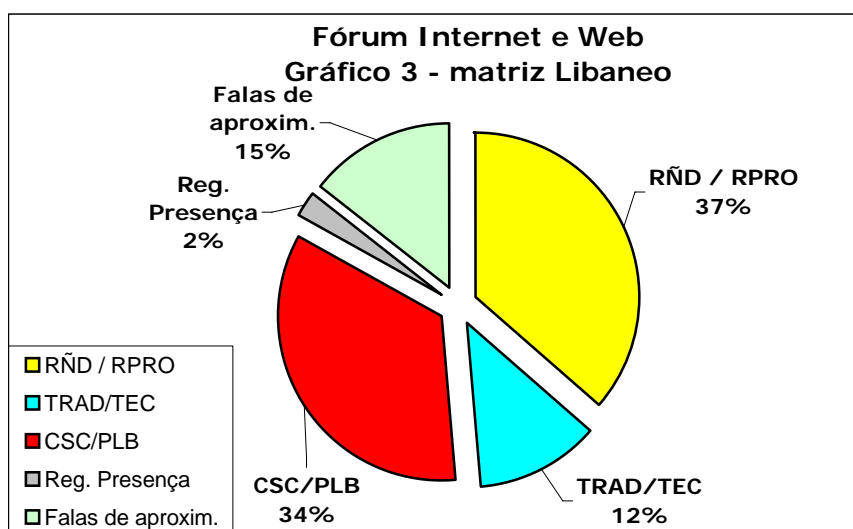
Observemos essa mesma operação com o fórum Hiperdocumentos Web:

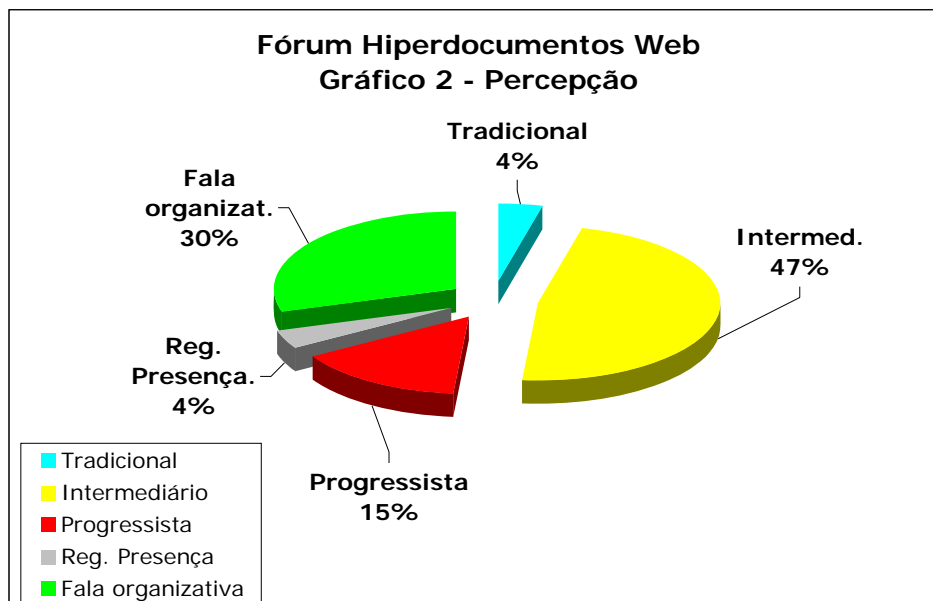
Descrição	Qtd
RÑD / RPRO	216
TRAD/TEC	11
CSC/PPL	39
Reg. Presença	20
Fala Organizativa	125



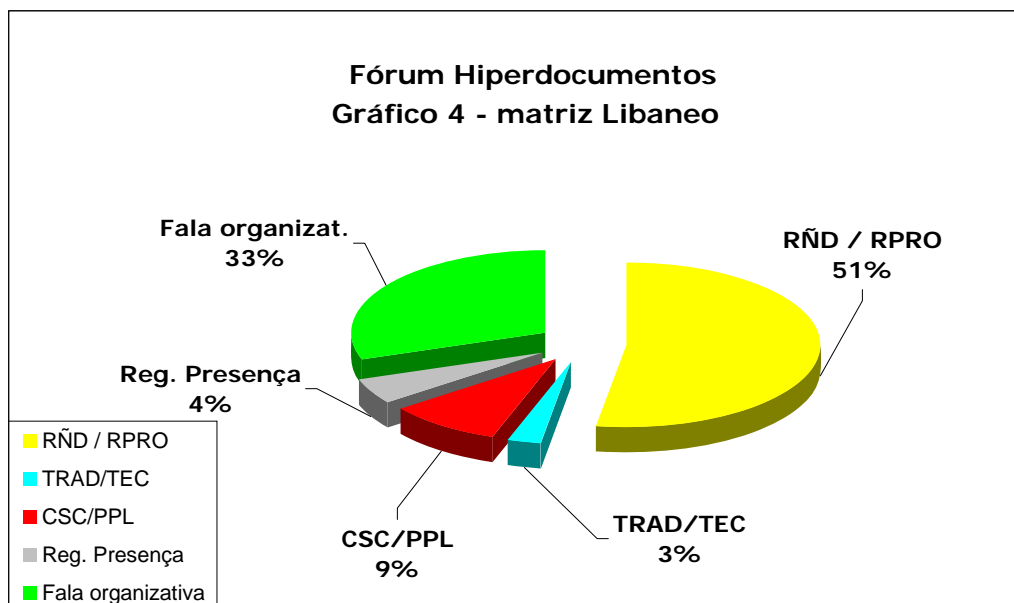


Quando analisamos o Fórum Internet e Web e estabelecemos uma comparação do gráfico 1, nosso livre exercício de percepção com o gráfico 3 que estabelece correlação das falas com a matriz Libâneo, temos o seguinte resultado:





Da mesma forma, quando comparamos nosso exercício de percepção expresso através do gráfico 2 com a classificação das falas na matriz Libâneo, gráfico 4, no fórum Hiperdocumentos Web, temos o seguinte resultado:



Que conclusões podem ser obtidas observadas as classificações acima?

Fórum Internet e Web

Em primeiro, temos que os totais no gráfico 1 e no gráfico 3 são diferentes em decorrência da nossa dificuldade em classificar nas tendências pedagógicas as falas

enquadradas anteriormente no rótulo de falas de aproximação. Essas falas, em geral de auto apresentação e de estímulo à livre conversação, bastante naturais em um ambiente interativo na sua fase inicial. Para melhor compreensão, conforme explicamos anteriormente, em uma primeira classificação, que denominamos de exercício de percepção, foram atribuídas cores às falas: azul = tradicional / situacional / conservador; amarela = intermediário / conciliador; vermelha = progressista / crítica; e para as falas que escapavam a essa classificação foram atribuídas as seguintes cores: verde = conversas paralelas; cinza = apenas registro de presença (aluno não escreve, não fala, só registra a presença no fórum); e verde musgo = aluno desconectado (falas sem conexão com o curso).

Considerando a metodologia estabelecida para a pesquisa (vide pág. 18) que implicou no envio das falas classificadas aos seus autores para que os mesmos pudessem avaliar o exercício de percepção realizado, distribuimos para alguns alunos essa classificação - dos 51 alunos, conseguimos estabelecer contato e enviar o trabalho para 18, e, destes 4 nos responderam comentando as classificações³⁹ (vide anexo 3, pag. 141) - e à medida em que fomos recebendo o retorno dessas avaliações pudemos constatar, com os comentários dos colegas e ajuda da orientação, que a primeira classificação incidiu em algumas falhas, a saber, primeiro que não existem conversas paralelas em uma sala de aula, e sim comentários que podem ser pertinentes e relevantes em determinado contexto ou não; segundo, que aluno desconectado é aquele que não se conectou no fórum, portanto ausente e não integrante da pesquisa; e, terceiro, muito dos conteúdos que em princípio julgávamos "não relevante" ou conversa paralela foram reclassificados para falas de aproximação (no fórum Internet e Web) e falas organizativas (no fórum Hiperdocumentos Web). Denominamos falas de aproximação

³⁹ Acreditamos que o período de férias conjugado com as festas natalinas e reposição de aulas em decorrência do encerramento da greve contribuiu para a dificuldade de obter maiores retornos.

as interações entre alunos cujo objetivo consistiu na auto apresentação, na livre troca de idéias e impressões, sem muita preocupação com o conteúdo da disciplina. Para exemplificar trouxemos os comentários abaixo:

49-M. em 13 / 05 / 2003 às 12:05:18 horas

Bom dia a todos

F., já se encontrou? clique em materiais, abaixo de disciplinas e comece a estudar...

se alguém conseguir alterar sua ficha com os passos q foram dados me avise...

88- E. em 26 / 01 / 2004 às 13:52:26 horas

Salve grande G, retornando para a INTERPRISE comandante?
(Classificado primeiro como conteúdo não relevante)

(X) discordo (Ronald: aqui a E. está demonstrando que lê as mensagens e interage com os colegas, não está nem um pouco desconectada.!)

116-E. em 28 / 01 / 2004 às 09:55:11 horas

Nossa, quanto mistério.....

(classificado primeiro como fala desconectada)

(X) discordo Ronald; a E. continua demonstrando que lê as mensagens e interage com os colegas, esse comentário não é de um aluno desconectado!

Seguindo essas observações fizemos uma nova leitura das mensagens e reclassificamos algumas falas na fase da percepção empírica. Refeito o trabalho, observamos que no fórum Internet e Web houve uma expressiva variação nas falas classificadas como intermediárias 44% no Gráfico nº 1, para 37% correspondentes às tendências liberais não-diretivas e renovada progressivista, Gráfico nº 3.

Outro aspecto a ressaltar, e a comparação entre os gráficos 1 e 3 corrobora o pensamento, foi a identificação, de forma mais homogênea das falas que classificamos, primeiro como conservadoras (gráfico 1) e em seguida tradicional/tecnicista (gráfico 3). Acreditamos que tal fato deriva de estarmos mais familiarizados com essa metodologia de ensino, não havendo portanto dificuldade para o reconhecimento de tal ocorrência.

Outrossim, há que se considerar que o percentual de falas que a nossa percepção apontou como progressistas 32% no gráfico 1, e 34% no gráfico 3, realmente o foram

quando confrontadas com o esforço dos alunos para imprimir um rumo diferente ao percurso da disciplina, estando essas respectivas falas posicionadas criticamente em relação aos conteúdos e metodologia de ensino, bem como ao relacionamento professor-aluno. De fato, em contraposição ao viés conservador e tecnicista do professor as falas dos alunos sobressaem como progressistas. A esse respeito Libâneo nos informa:

O movimento de crítica à pedagogia liberal e, por consequência, à formulação de propostas pedagógicas progressistas, é bastante recente no Brasil e se inicia por volta da década de 70. Por isso, qualquer tentativa de sistematização é bastante precária e nem se pode afirmar que essas propostas tenham gerado, já, uma bem-sucedida prática pedagógica diferenciada. (LIBÂNEO, 2005, p. 69).

Considerando a experiência que realizamos e tomando de empréstimo as palavras de Libâneo acima transcritas, nos parece razoável compreender a dificuldade que tivemos com as falas no campo intermediário/conciliador e as respectivas classificações nas tendências liberais. Com efeito, essas falas que em uma primeira observação foram classificadas como intermediárias, não guardaram a mesma performance nas tendências pedagógicas liberais renovada não-diretiva e renovada progressistas, parte do trabalho que mais sofreu variação (7 pontos percentuais) conforme explicitado acima.

O destaque que merece atenção é a constatação de que a interatividade (falas de aproximação) foi forte no primeiro fórum. Alunos estimulando alunos com mensagens poéticas, acolhedoras, confortadoras nas horas difíceis, esclarecedoras nas dúvidas, colaborativas nos trabalhos, vocativas quando o colega se faz ausente. O fórum Internet e Web, por ter sido o primeiro, demonstra o esforço dos alunos para conhecer os demais colegas e ao mesmo tempo se dar a conhecer.

Fórum Hiperdocumentos Web

A primeira conclusão que nos ocorre quando comparamos os gráficos 2 e 4 do fórum Hiperdocumentos Web é a constatação de uma menor variação percentual entre o exercício de percepção expresso no gráfico (2) e a classificação nas tendências pedagógicas, gráfico (4). Observamos que a maior variação ocorreu nas falas classificadas como integrantes do campo progressista/crítico, (redução de 6 pontos percentuais), seguido das falas no campo intermediário/conciliador (acréscimo de 4 pontos percentuais), indicando que falas anteriormente percebidas como progressistas foram posteriormente classificadas como liberais progressistas.

A redução verificada no percentual de falas do campo progressista/crítico, decorre, ao nosso ver do fato de os alunos estarem focalizando mais a educação de uma maneira geral, vez que a disciplina aponta com mais precisão para a aplicação do hipertexto na educação, percursos semânticos e links na Web, ontologias e mapas conceituais. Essa temática, nova e excitante para os alunos decerto contribuiu para uma postura receptiva e de viés mais conciliatório.

Novamente, chamamos a atenção para a conformidade encontrada nas falas situadas no campo conservador/tradicional, o que reforça nosso entendimento de que essas práticas estão mais presentes no nosso cotidiano sendo portanto melhor identificáveis.

Não nos parece correto estabelecer linearmente comparações entre um fórum e outro, principalmente se entendermos que foi de sete meses a distância temporal entre o primeiro fórum (internet e web) e o segundo (hiperdocumentos web). Assim, entendemos ser mais correto afirmar que cada um dos fóruns analisados apresenta uma fotografia que equivale a um pedaço de registro do curso. Para ter uma visão mais precisa, teríamos de realizar o mesmo estudo em praticamente todos os fóruns e então juntar os pedaços de registro e poder estabelecer correlações mais precisas.

Todavia, olhando para uma fotografia e para a outra, nos deparamos com mais perguntas do que respostas. Porque os alunos aparecem mais críticos no início e não no fim do curso? Estariam essas fotografias nos escondendo algo? Teríamos errado tanto no exercício de percepção quanto na classificação das falas? As falas intermediárias/conciliadoras vinculadas à pedagogias liberais progressivistas equivalem, de fato, à prática preponderante em nossos sistemas educacionais e seus reflexos estariam se manifestando na educação a distância? Não temos respostas para todas essas questões. Embora acredite que alguma margem de erro ocorreu na percepção e na classificação, não acredito que o erro implique em invalidação da pesquisa, mesmo porque 4 outros alunos puderam ler o trabalho, concordar, discordar e sugerir alterações, o que de fato foi feito.

4.3.3 Análise quanto às categorias: democracia e autonomia

Para a análise das falas nos aspectos relativos às categorias democracia e autonomia, vamos adentrar um pouco mais no conteúdo das falas, pois em verdade são estas que nos informam sobre as possibilidades de exercício democrático ou autônomo da aprendizagem. E considerando que é na lavra das palavras que vamos garimpar a democracia e a autonomia, não faremos a separação, agora, dessas duas categorias conforme fizemos no capítulo 1 com o intuito de melhor precisão teórica. Vamos nos ater um pouco mais no que podem significar as palavras pronunciadas nos fóruns.

Para que os sujeitos sejam instituidores de uma democracia verdadeira é preciso que os mesmos tenham liberdade para dizer a palavra, mas não dizer qualquer palavra, não produzir uma fala alienada ou alienante. A esse respeito Paulo Freire tem uma passagem bastante esclarecedora:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 2005, p. 90).

Todavia, como saber o quanto de verdade existe em uma palavra? Freire nos ensina que *dizer a palavra não pode ser privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens* (ibidem, p. 90/91) e acrescenta que *ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais*. E conclui dizendo que *o diálogo é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando na relação eu-tu*. Então temos a compreensão de que essa relação homem-mundo deve ocorrer dentro do diálogo, da enunciação e pronúncia das palavras. E voltamos à questão de como saber se essa palavra é verdadeira. Em nosso socorro, Paulo Freire chama a atenção para as noções *de consciência crítica e consciência ingênua* e citando Álvaro Vieira Pinto nos esclarece o seguinte:

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. A absolutização da ignorância, ademais de ser a manifestação de uma consciência ingênua da ignorância e do saber, pé instrumento de que se serve a consciência dominadora para a manipulação dos chamados "incultos". Dos "absolutamente ignorantes" que, "incapazes de dirigir-se", necessitam da "orientação", da "direção", da "condução" dos que se consideram a si mesmos "cultos e superiores". (PINTO, apud FREIRE, 2003, p. 115).

Na busca de compreender em que estágio de consciência nossas falas se encontram, precisamos entender que estamos tratando de diálogos constituídos onde os sujeitos elaboram e trocam formas simbólicas. Thompson (1995, p.194) refere que essas formas simbólicas têm lugar *dentro de contextos sociais estruturados* que envolvem *circunstâncias espaço-temporais as quais são parcialmente constitutivas da ação e interação que têm lugar dentro delas*.

Em seguida, Thompson, adotando o conceito de *campos de interação*, desenvolvido por Pierre Bourdieu, vai nos indicar o caminho a seguir para identificar com maior pertinência o quanto essas falas se aproximam da verdade, vejamos:

Segundo Bourdieu, um campo de interação pode ser conceituado, sincronicamente, como um espaço de posições e, diacronicamente, como um conjunto de determinadas trajetórias. Indivíduos particulares estão situados em determinadas posições dentro de um espaço social e seguem, no curso de suas vidas, determinadas trajetórias. Essas posições e trajetórias são determinadas, em certa medida, pelo volume e distribuição de variados tipos de recursos ou "capital". (THOMPSON, 1995, p. 195).

Thompson distingue três tipos de capital, importantes para nossa pesquisa: capital econômico (bens materiais e financeiros); cultural (conhecimentos, habilidades e qualificações escolares); e, simbólico (méritos acumulados, prestígio e reconhecimento social). Tratando o capital simbólico em relação às diferentes posições em um campo de interação, Thompson nos oferece, para decifração de nossa interrogação a seguinte tabela:

Quadro nº 7 - Estratégias de valorização simbólica	
Posições dentro de um campo de interação	Estratégias de valorização simbólica
Dominante	Distinção Menosprezo Condescendência
Intermediária	Moderação Pretensão Desvalorização
Subordinada	Praticidade Resignação respeitosa Rejeição

Fonte: (Thompson, 1995, p. 207).

Aproveitamos parcialmente o modelo de Thompson. Na verdade tivemos de ajustá-lo para o nosso estudo, vez que Thompson elaborou seu trabalho focalizando a teoria social com viés mais inclinado ao estruturalismo e à crítica aos escritos de inspiração marxista, o que o obrigou a afastar-se do discurso dialético materialista e da perspectiva marxista, o que, ao nosso ver, explica a não existência, na tabela acima, de posições insubordinadas ou revolucionárias, razão esta que nos orientou na adaptação elaborada abaixo. Temos, portanto a seguinte tabela:

Quadro nº 6 - Matriz Libâneo (adaptação)	
Dominante / Conservador	Tendência Liberal Tradicional (TRAD) / Tecnista (TEC)
Intermediária / Conciliador	Tendência Liberal Renovada Progressivista (RPRO) e Renovada não-diretiva (RÑD)
Progressista / Crítico	Tendência progressista libertadora (PLBD) / progressista libertária (PLBT); e, crítico-social dos conteúdos (CSC)

Então podemos deduzir, ao adotar essa forma interpretativa, que as falas estão mais distantes dessa palavra transformadora, quanto mais conservador, tradicional for o seu centro de emanção, e em assim sendo, conferimos às classificações tradicional e

tecnicista esse viés dominante / conservador. Em seguida, na esfera intermediária / conciliadora estariam as tendências liberais progressivistas e renovada não diretiva, como fases cambiantes entre o tradicional conservador e o progressista crítico. E por fim, mais próximas da verdade, das condições de enunciação de palavras transformadoras, em busca da instauração de uma democracia, temos as falas que se situam no campo da consciência crítica, portanto classificadas nas tendências progressistas.

Rogério Córdova, em diálogo com Castoriadis, afirma no livro *Instituição, Educação e Autonomia* (2004), as seguintes palavras:

Conquistar a autonomia passa a requerer, então, um esforço deliberado, reflexivo, no sentido de elucidar esse discurso do Outro, esse discurso estranho que está dentro de cada um e a cada um domina. Ao término, este é um processo que, começando no plano do *individual*, na verdade, articula-o ao *social*, porquanto começando por um Outro que são mãe e pai, por intermédio destes, da linguagem e das articulações que os envolvem, alcança-se a sociedade inteira e sua história. (CÓRDOVA, 2004, p. 16).

Tomamos essa passagem para ilustrar a importância de iniciar projetos educativos em EAD com a fase primeira de apresentação de todos os participantes, insistimos, todos, sejam colaboradores administrativos, sejam tutores, monitores, professores, conteúdistas, e principalmente, os educandos. A ausência desse momento inicial certamente influenciará todo o processo seguinte na condução da disciplina, conforme se observa na fala dos alunos:

37-G em 12 / 05 / 2003 às 12:05:57 horas

META DISCUSSÃO

Oi pessoall,

(...)

Acho que cabe, agora, uma pequena discussão sobre a ferramenta que estamos utilizando.

Para mim ficou claro (mas só bem recentemente) que é este o fórum de discussão do artigo que lemos, até mesmo porque o nome do artigo e do fórum são iguais.

Entretanto, confirmo as observações de afetividade da H. e da M. quando vejo que estamos nos envolvendo e querendo conhecer mais uns aos outros, assim como manifestar mais da

nossa personalidade (isto dá uma boa monografia no final do curso :-). Acho isso extremamente positivo. Mas, neste nosso curso, não estamos conseguindo canalizar nossas energias, tanto pela nossa inespériência, quanto pela necessidade, que acho ainda termos, de uma melhor condução.

Oi gente...aí vão as minhas colocações...

(...)

G, também senti falta do cafézinho ou das apresentações da turma e pensei que esta primeira semana seria para nos apresentarmos, nos conhecermos, e nos familiarizarmos com o ambiente, como chamamos aqui na unifesp - adaptação ao ambiente virtual de aprendizagem (que nomão!).

De qualquer forma, o que eu achei mais interessante foi que acabamos fazendo isso intuitivamente através do fórum, com a iniciativa de um dos pinguins do nosso grupo(G, mais uma que aprendi aqui e adorei!) e com certeza, também seria uma idéia de monografia para o fim de curso!

(...)

Abraços pro grupo

Ou ainda, colocações como a seguinte:

Pelo visto não sou o único presente aqui neste momento! né H!
Olha gente. mas detalhes sobre esta carta desconhecida.
Trabalho atualmente com a disciplina Interface Usuário-Máquina, que preocupa-se com o desenvolvimento de interfaces de qualidade.

Continuando nossa discussão acerca da autonomia e democracia, vamos identificar no primeiro fórum, Internet e Web um enorme esforço de parte dos alunos (diga-se de passagem a parte mais ativa), para influir no percurso da disciplina, questionando o conteúdo, incitando os colegas e a professora com apontamento de possíveis caminhos, sem que fosse necessário para tanto abrir mão do primeiro itinerário traçado para a disciplina. Esse esforço contribuiu sobremaneira para uma maior criticidade das falas, conforme se observa na comparação dos percentuais no gráfico 1 (fórum internet e Web - Percepções) com o gráfico 3 (Matriz Libâneo) sendo compreensível o porque do aumento percentual.

Não obstante, malgrado os esforços empreendidos, a condução da disciplina manteve-se inflexível, conforme podemos observar nas seguintes falas:

19-L em 08 / 05 / 2003 às 08:05:53 horas

Gostaria de iniciar a discussão sobre o texto deixando uma questão: os conceitos passados na apostila são os mais atuais?

21-G em 08 / 05 / 2003 às 09:05:01 horas

(...)

Em apoio a sua questão sobre se "...os conceitos passados na apostila são os mais atuais?" Também fiquei com essa impressão, principalmente por encontrar tantas referências ao nosso velho e bom Netscape (até me comovi :-).

(...)

23-PROF.C em 08 / 05 / 2003 às 19:05:09 horas

Ola, para todos!

Quanto a questão sobre "...os conceitos passados na apostila são os mais atuais?" citados pela L e pelo G, gostaria de esclarecer que os conceitos colocados no texto desta primeira disciplina tem como uma das finalidades principais nivelar alguns conhecimentos básicos para os alunos que participam deste curso.

(...)

28-C em 09 / 05 / 2003 às 12:05:07 horas

(...)

Por enquanto gostaria de dar boas vindas a todos, dizer que ainda estou um pouco perdida com esse novo jeito de estudar, que estou lendo o material da profa C com atenção e tentando "nivelar" meus poucos conhecimentos em hardwiéres e softwiéres da vida.

Chamamos a atenção para a resposta que a aluna fez, utilizando a mesma palavra que a professora; todavia, quando colocada entre aspas, ao nosso entendimento sugere uma situação de desconforto e sutileza no emprego da mesma, percepção essa reforçada pelo aporuguesamento das palavras hardware e software como resistência ao anglicismo colonizador. Em uma mensagem seguinte, vamos observar um recurso bastante inteligente de um aluno para informar aos demais o quanto de paciência o mesmo estava exercitando por não conseguir imprimir diferentes percursos para a disciplina, vejamos:

75-G, em 19 / 05 / 2003 às 07:05:49 horas

Oi, pessoAll,

Quero apoiar o Giov, em sua preocupação. Particularmente, tenho achado muito secas as instruções e participações da C (professora) e da administração geral do curso que fazemos. Isso, com certeza, foi um dos motivos que me deixou afastado estes últimos dias.

Não questiono a qualidade do material, embora também ache que este primeiro texto tenha sido uma introdução bastante

abrupta, o que me preocupa é a qualidade das interações que estamos desenvolvendo aqui.

Posso sentir o calor e interesse dos colegas e considero que, neste mundo virtual (extracorpóreo), tais sentimentos sejam fundamentais para a criação de ambientes propícios para o ensino e aprendizagem. Entretanto, as orientações do curso me chegam secas - curtas e grossas.

Acho que podemos evoluir. Como diria Gaiarça (psicoterapeuta... será que foi ele mesmo?): AME E DÊ VEXAME. Ou seja, acho que devemos (todos) nos entregar completamente, nestes poucos minutos que passamos em frente ao nosso computador.

Quanto as preocupações da L, também penso como o R, e achei bastante interessante essa coisa de "pensamento cursor" (muito bem bolado:-).

Pra finalizar, deixo aqui a sábia percepção de nosso querido Lenine.

Um abraço,

G,

Paciência

(Lenine)

Mesmo quando tudo pede

Um pouco mais de calma

Até quando o corpo pede

Um pouco mais de alma

A vida não pára

(...)

Será que é tempo que lhe falta pra perceber?

Será que temos esse tempo pra perder?

E quem quer saber

A vida é tão rara, tão rara

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma

Mesmo quando o corpo pede um pouco mais de alma

Eu sei,

A vida não pára.

E mais na frente, novamente vem o recurso adotado para firmar o descontentamento:

82-G em 19 / 05 / 2003 às 16:05:58 horas

Oi, gente,

Como eu ia dizendo, vexame por vexame é melhor ficarmos com o do Roberto Freire.

O que me preocupou mesmo foi a sua afirmação, C (professora) de que "ambientes virtuais sempre serão frios". Há quem pense que esse é justamente o problema: pensar que as relações humanas podem ser limitadas pelo meio. Ao meu ver o que difere o homem dos outros animais é o seu espírito, a sua consciência sobre os outros e sobre si mesmo.

Consciência... espírito... não seriam estas características tão virtuais quanto nossa conversa aqui? (lembrem-se da Matrix.)

Acredito, assim, que um ambiente virtual possa ser quente, acolhedor e intenso (outros arriscariam ainda mais ;-). Por isso, já que estou meio musical ultimamente, vou citar Beto Guedes

quando ele diz: "A canção sabemos de cor, só nos resta aprender."
Um abraço,
G

Outras falas igualmente registraram o descontentamento com a condução da disciplina, e se não as colocamos aqui é tão somente por considerar que o objetivo de demonstrar os esforços dos alunos para alterar o curso da disciplina foi alcançado. O que nos parece estar presente na questão enfocada é a não recepção à procura empreendida pelos alunos em algo que entendemos tratar-se de interatividade de percursos.

Em estudo recente Correia e Antony (2003, p. 62) nos apontaram caminhos acerca dessa temática na seguinte passagem: *“Na descrição do hipertexto eletrônico, podemos perceber dois tipos de interatividade: uma que escolhe um percurso de acesso a conteúdos e outra que constrói um percurso de sentido”*. Compreendemos no estudo citado que está se tratando das possibilidades acerca da hipertextualidade, mas podemos tomar de empréstimo a noção de interatividade e aplicá-la ao presente caso, vez que, ao nosso entendimento, não havia impedimentos para a professora acolher as pretensões e dar trânsito aos itinerários oferecidos pelos alunos, até porque, conforme Harassim et al (2005, p. 228) tratando de ensino online, *“em geral, é melhor ter várias discussões do que tentar extrair muito de uma única discussão”*.

E essa percepção não esteve ausente na condução do fórum Hiperdocumentos, ao contrário, praticamente todas as manifestações dos alunos encontravam eco no professor, que aproveitando mesmo aquelas com reduzido viés crítico, as orientava e problematizava em busca do aprofundamento da disciplina, construindo ligações (links) entre os assuntos externados e a matéria em discussão, vejamos alguns exemplos:

4-E em 19 / 01 / 2004 às 17:58:51 horas
Estou (.)(.) !!!

6-PROF T em 19 / 01 / 2004 às 19:07:27 horas

E,
O que quer dizer (.)(.)?

11-M em 19 / 01 / 2004 às 22:57:20 horas

Ola professor
Oi tchurma!!!
Imagino que se fosse criado um hipertexto com o conhecimento de toda a humanidade teríamos a versão futurista da " Torre de Babel." Um desafio e tanto pra se entender a salada idiomática. E ainda teríamos que pensar que as entrelinhas seriam substituídas por links, e vai por aí a fora.

12-PROF T em 19 / 01 / 2004 às 23:56:59 horas

Caríssimos todos!
Reitero a receptividade de vcs.! O que quero mesmo é ver quem vai trazer pra mim uma maçã... nem que seja virtual, por favor!

(...)

A propósito do "hipertexto único", como disse a A.R, não é impossível (nada é impossível, ela está certíssima!) mas, segundo a M, uma "salada idiomática" juntando-se o fato de ter que substituir as entrelinhas por links.

Meu desafio aqui agora pra vcs. é pensar em como resolveríamos:

- (a) a questão da "salada idiomática" (um problema!) e,
- (b) a questão de quem/como seriam atualizados os links (um problemão!).

Sugestões são bem-vindas.

(...)

Prof. T

Outro dado que nos chamou a atenção para o esforço dos alunos em busca da autonomia foi o recurso que muitos utilizaram para dialogar com os colegas e que dificultou nosso trabalho de classificação. Esse recurso que denominamos de *função poética* consiste em colocar na introdução das falas textos poéticos, bucólicos, graciosos, como a indicar que ali está uma mensagem gostosa de ser apreciada. Vejamos alguns exemplos:

3-G em 06 / 05 / 2003 às 09:05:54 horas

C, V, R, PessoAll

Fico feliz em iniciar o curso com vocês. Aqui em Xerém a temperatura está amena (coisa rara na baixada fluminense). A manhã ensolarada ilumina a serra de Petrópolis e me faz imaginar que a praia também deve estar ótima. É assim, com o sentimento bom de uma manhã de outono, que gostaria de fazer as seguinte observação (Perdoem a ousadia

deste leigo):

6-B em 07 / 05 / 2003 às 08:05:56 horas

Tchurma, bom dia!

Fiquei surpresa que no meu primeiro acesso ao curso, tantos já estavam na ativa, escrevendo, se apresentando, conversando!

Algumas colocações poéticas, gostosas de ler logo cedo!

Apesar dos 13º em Sampa, o sol está quentinho, gostoso, e o céu...sem nuvens!

Em se tratando de autonomia, consideramos importante observar as condições em que esses alunos estudam. É necessário ter presente na memória que estamos em um curso superior e de especialização, dirigido a professores, público adulto e que, em geral não dispõe de condições para afastar-se do trabalho para realizar seus estudos. Dessa forma, muitos alunos constroem suas falas em horário de trabalho, ou mesmo à noite, conforme restou demonstrado nas informações gerais sobre o curso, um pouco mais acima.

Esse dado é interessante, porque nos indagamos o quanto de autonomia um aluno pode alcançar quando realiza suas tarefas no ambiente de trabalho, sujeito a interferências de toda ordem, principalmente quando sabemos que a cultura do mando, o pouco caso pela educação e a super exploração dos trabalhadores são aspectos basilares na hierarquia dominante no sistema capitalista.

Esse assunto merece ser tratado com a máxima atenção, principalmente se considerarmos que milhares de professores vêm recebendo capacitação em serviço, ou seja, precisam dedicar, além da jornada normal de trabalho uma outra jornada para realizar a capacitação. Ao observarmos os quadros 4 e 5 (pág. 88) vamos constatar que aproximadamente 60% dos alunos estudam em horário de serviço, pouco mais de 20% estudam a noite e menos de 20% utilizam o período matutino. Tal fato evidencia que muitos desses alunos podem não estar conseguindo obter de si mesmo o rendimento desejado em virtude da fadiga provocada por jornadas de trabalho extenuantes.

Corroborando esse entendimento, constatou-se que vários alunos referiram cansaço em suas mensagens, vejamos algumas falas:

27-H em 09 / 05 / 2003 às 10:05:35 horas

(...)

Não consigo abrir o computador depois das 11 nesses dias , pois estou super esgotada. trabalho manhã , tarde e noite. Por isso não participo todos os dias.

126-B em 25 / 05 / 2003 às 00:05:20 horas

Meu filhotinho nasce em meados de junho!
muita correria e sentimentos incríveis :-)

(...)

não fiz muita coisa hoje mas estou cansado. sei lá.

193-R em 04 / 06 / 2003 às 23:06:21

Puf...puf...puf... Hoje eu estou bem cansado, mas não podia deixar de passar aqui e ver vocês.

Ainda com relação à autonomia, o projeto didático Pedagógico elaborado pela Universidade Federal de Juiz de Fora, para o presente curso trata o tema autonomia na seguinte passagem: "*a distância pode ser vista como um elemento positivo para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, permitindo que o estudante assimile conhecimento no seu próprio ritmo*". (PDP, 2003, p. 2).

Não havendo outro registro acerca de autonomia no documento pesquisado, podemos concluir, no que concerne às possibilidades de construção da autonomia dos educandos, que o conceito de autonomia ficou restrito ao exercício da aprendizagem à distância e ao próprio ritmo dos mesmos, posição essa compartilhada pelo professor do Fórum Internet e Web explicitada de maneira contínua em suas falas.

O documento intitulado "Relatório MEC", resultante da Portaria Ministerial nº 335 de 6 de fevereiro de 2002 e produzido pela Comissão Assessora para Educação Superior a Distância, trata da autonomia dos educandos na parte 2, item III, quando refere a importância dos materiais didáticos, trazendo a seguinte passagem: "*Organizar os materiais educacionais de modo a atender sempre ao aluno, mas também a*

promover autonomia para aprender e controlar o próprio desenvolvimento;"
(RELATÓRIO MEC, 2002. p.18).

As palavras autonomia e democracia vêm sendo empregadas de maneira genérica quando se trata de definições (normas, pareceres, projetos pedagógicos) e quando tal acontece, a variedade de significados com que as mesmas são utilizadas têm servido a diferentes usos e entendimentos, pouco se adequando ao sentido que procuramos ao longo da pesquisa, qual seja, a autonomia instituidora dos sujeitos, a autonomia necessária à emergência de cidadãos, a autonomia onde se possa instaurar as bases de uma democracia integradora e participativa.

Isso nos leva a supor a existência da influência tecnicista tanto na política do MEC quanto no projeto da UFJF. E tal suposição encontra ressonância na nossa análise da política de formação de professores tratada no capítulo II, que vai ao encontro dos Organismos Internacionais, OIs, e sua relação com as políticas educacionais neoliberais no período do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), posto que nessas políticas estão ressaltados mais os aspectos acerca da produtividade e ajustamento imposto pelos OIs do que a cidadania, a autonomia e a democracia, valores acordes com a perspectiva filosófica do materialismo dialético adotada nesta pesquisa.

CONCLUSÃO

O objetivo central que nos moveu na realização da presente pesquisa foi analisar as falas de alunos e professores do curso de Gestão da Educação a Distância da UFJF nos espaços interativos on-line do curso no intuito de apreender suas percepções tendo como perspectiva a importância da autonomia e da democracia nestes espaços de ensino e aprendizagem, categorias previamente estruturadas, em comparação com as categorizações observadas no Projeto Didático Pedagógico do Curso de Especialização em Gestão da Educação a Distância da UFJF, Relatório MEC e nas obras de referência.

Partimos do pressuposto de que a educação de qualidade é aquela que está comprometida com a inclusão, manutenção e bom aproveitamento de todos na vida social e educacional. Educação que seja praticada com o respeito à igualdade de direito de cada aluno ou aluna, independente de sua origem de classe, etnia, credo. Essa utopia educacional contribuirá, acreditamos, para a transformação social.

Quando apresentamos o projeto de qualificação para apreciação da banca examinadora, um questionamento magistralmente feito indagava o porquê da utilização do termo fala. À época, recordamos ter respondido que o emprego da terminologia fala vinha ao encontro de uma idéia de conversação, de bate-papo produzidos por alunos em fóruns online. Considerando que a pergunta não havia ficado adequadamente respondida, a interrogação caminhou conosco até o momento atual, quando então, esperamos ter encontrado uma resposta adequada.

Nas recomendações de como monitorar e estimular a participação, Linda Harassim et al (2005, p. 226) nos apresenta a seguinte passagem:

Crie uma atmosfera descontraída, calorosa, acolhedora e amiga. Muitas pessoas temem apresentar um texto imperfeito. Deixe claro

que a conferência é fechada e que estranhos serão admitidos apenas por decisão unânime da classe. Estabeleça a norma de que as contribuições serão consideradas "conversas escritas" e não publicações formais. (...).

Concordamos com a autora pois traduz o entendimento construído acerca das falas. Tratamos a participação dos alunos e professores nos fóruns como falas escritas e com esse esclarecimento, aproveitamos para reafirmar que não produzimos nenhuma alteração no conteúdo das falas, não fizemos edição, correção ortográfica ou outro ajuste qualquer que pudesse lhes tirar a originalidade de uma conversa coloquial. Acreditamos, em atenção aos autores, que é dessa maneira que as mesmas devem ser lidas.

Quanto aos resultados de nossa pesquisa, o que conseguimos nos permite constatar que os alunos e professores percebem os discursos, as nuances e as diferenciações, e mais ainda, com maior criticidade as falas acerca dos conteúdos, métodos de ensino e do relacionamento professor-aluno ao longo do tempo. Todavia, essa percepção já não se estabelece com maior clareza quando se trata de discutir o papel da educação na sociedade, ocasião em que as falas se concentram mais no campo intermediário, conciliador, oscilando de maneira tênue, ora para o conservadorismo, ora para posições mais progressistas. A literatura refere que essa dificuldade de maior aprofundamento na percepção está ligada ao fato da educação ser um espaço de embates, de concepções em disputa, de conflitos nem sempre bem explicitados, onde a ideologia dominante no sistema joga um papel de fundamental importância, escamoteando determinados discursos e orientando outros.

Decerto muitos aspectos vão passar despercebidos, como aqui passaram, a exemplo dos emoticons, que não pudemos elaborar comentários acerca da utilização desse tipo de comunicação devido ao fato de não encontrarmos literatura que tratasse desse assunto na esfera da EAD. Não poderíamos, entretanto, deixar de observar que

quando os professores assimilam os comportamentos dos alunos, algo como "entrar no jogo", a participação é muito maior, a empatia é maior e decerto consegue-se ampliar o sentimento de pertencimento, conforme se observa no quadro nº 8 (folhas 87), onde podemos observar que o uso dos emoticons pelo professor estimulou que outros alunos também assim o procedesse. Alimentamos dúvidas sobre benefícios e/ou malefícios da utilização desse tipo de comunicação, e se tal fato não torna a faculdade de emitir e decodificar mensagens um processo mais hermético, dado que o ícone, ou melhor, o emoticom, diferente da palavra, indica como deve ser lido e interpretado, não deixando outras possibilidades abertas.

Diversos estudiosos vêm tentando construir artefatos para singrar com segurança esses terrenos desconhecidos. A tecnologia pode ajudar, deve ajudar, mas ainda não se inventou um dispositivo que consiga captar a alma humana, que consiga penetrar nos nossos desejos e nas sutilezas que engendramos nos múltiplos sentidos que atribuímos aos signos. Essa discussão foi bastante elaborada ao longo do fórum Hiperdocumentos Web e de lá trouxemos uma fala instigante sobre nossas limitações na compreensão das produções no ciberespaço (e fora dele também).

17-C em 20 / 01 / 2004 às 13:35:19 horas

Prof. T

(...)

Um hipertexto único? Credo! E as milhares de vozes que marcariam as contra-palavras desse monstrego? Acho que é somente para homens-máquinas... Homens-homens não iriam correr atrás dessa insana possibilidade.

Todavia, a tentativa é válida e deve persistir, quem sabe ao menos para aproveitar os já existentes avatares e evoluir para alguns modelos de AVATAR (Agente Virtual para Ações e Tarefas de Aprendizagem em Rede) que possam ser programados pelos educadores para realizar o serviço mais pesado, as primeiras leituras e classificações organizativas e aproximativas, para então facilitar ao olho humano

identificar e recolher aquilo que procura, e obviamente, que os educandos queiram mostrar.

No campo da autonomia emancipatória e da democracia participativa, compreendemos que a utilização de ferramentas desse tipo somente deva ocorrer com a explícita pactuação e participação dos alunos, inclusive dando aos mesmos a possibilidade de colaborar com a indicação das palavras geradoras e indicativas dos seus enunciados, das suas falas. Afinal, são eles que as produzem e ninguém mais do que os próprios autores dos códigos devem ser os fornecedores dos insumos para a decifração dos mesmos.

Acreditamos que em se procedendo dessa forma estaremos construindo junto com os atores e autores um autêntico processo de autonomia e democracia. Aliás, foi exatamente esse exercício que realizamos com o presente estudo. Muitas das falas aqui trabalhadas foram relidas por alguns de seus autores, nem todas tiveram a concordância desses quando lhes apresentamos a classificação que nossa percepção alcançou. Algumas ponderações foram recepcionadas, outras não. O critério adotado foi o da democracia direta, ou seja, quando houve divergência entre a minha percepção e a do outro, eu mantive a minha. Quando essa divergência contou com o apoio de outro aluno eu me submeti ao julgamento, afinal, a velha máxima de que duas cabeças pensam melhor do que uma ainda não foi superada, o que ocasionou a alteração na classificação efetuada.

Para não ficarmos prisioneiros do viés econômico, a presente pesquisa acercou-se das pedagogias que tiveram e têm destacado papel nos processos formativos dos seres humanos, pedagogias estas capazes de refutar ou reforçar, na era das tecnologias, o behaviorismo, o instrucionismo, a massificação dos sistemas educativos, tarefa essa colocada tanto para os teóricos quanto para os educadores em seus afazeres cotidianos.

Nesse sentido, recorreremos às palavras de um educador pouco falado, mas bastante atual em suas palavras acerca da importância da Pedagogia:

(...) o país subdesenvolvido não tem ainda pedagogia própria, codificada em forma culta, pois a que possui na sua praxis social, muito real, a que será um dia objeto sério de estudo dos futuros dirigentes educacionais, está por ora em poder da massa chamada ignorante, analfabeta, se estrutura na espoliação do trabalho e no rigor da miséria do povo. Será compendiada nos manuais e tratados escolares, quando os representantes doos atuais analfabetos chegaram ao poder e instituírem autenticamente o ensino que não tiveram. (PINTO, p.74/75).

Por fim, temos consciência do tanto que ainda se pode avançar para responder aos questionamentos que ainda resistem. Todavia, consideramos que nosso propósito foi alcançado. Chamar a atenção para a importância de se edificar essa modalidade de ensino com maior grau de cuidado, explicitando os pressupostos presentes nos projetos pedagógicos dos cursos, facilitando atuação dos professores e a interação dos alunos, bem como o conhecimento dos mesmos em ambientes adequados, estruturando equipes multidisciplinares, em especial os tutores ou facilitadores, observando com atenção aos horários das atividades em respeito aos alunos trabalhadores, maioria no presente caso, ampliando pesquisas acerca dos resultados prometidos e alcançados com essa modalidade de ensino/aprendizagem, principalmente quando os governos (em diferentes níveis) alçam essa modalidade de educação à condição de política pública e para a mesma carregam consideráveis somas de recursos, apregoando que dessa forma alcançaremos melhor qualidade nos sistemas educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARELARO, L. R.G. "A pedagogia da terra: novos ventos na universidade". In: KRUPA, S.M.P (org.) *Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília. Inep: 2005.
- BARRETO, R. G. (org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- BARRETO, R. G. "Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC". In: *Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação da USP. V. 29, n.2, jul./dez. 2003. São Paulo: FEUSP, 2003.
- BELLEI, S.L.P. *O livro, a literatura e o computador*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.
- BELLONI, M. L. *Educação a Distância*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BLIKSTEIN, P, ZUFFO, M K. "As Sereias do Ensino Eletrônico". In: SILVA, Marco (org.). *Educação Online*. São Paulo, Edições Loyola: 2003.
- BARRETO, R.G. "Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC". In: *Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP*, vol 29. São Paulo. 2003.
- BOBBIO, N. *Entre Duas Repúblicas: às origens da Democracia Italiana*. Brasília: Editora UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. 5ª ed. v. 2. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório da Comissão Assessora Para a Educação Superior a Distância - Portaria MEC nº 335 de 2002*. Brasília, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Departamento de Ciências da Computação. *Curso de Especialização em Gestão da Educação a Distância*. Projeto Didático Pedagógico s/d.
- BREZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder. In: *Educação & Sociedade* Revista quadrimestral de ciência da educação. Campinas, SP: Cedes,1999.
- CARONE, E. *A Quarta República : 1945 - 1964*. São Paulo : Difel, 1980.

- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CHRISPINO, A. "Binóculo ou luneta: Os conceitos de Política Pública e Ideologia e seus impactos na Educação". In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* vol 21, ns. 1/2 Rio de Janeiro, 2005
- CÓRDOVA, R. A. *Instituição, Educação e Autonomia na obra de Cornélius Castoriadis*. Brasília: Plano Editora, 2004.
- CORREIA, A. A.; ANTONY, G. Educação hipertextual: diversidade e interação como materiais didáticos. In: FIORENTINI, L. M. R.; MORAES, R. A. (orgs.) *Linguagens e interatividade na educação a distância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CURY, C.R.J. *Cidadania Republicana e Educação*. Tese apresentada ao concurso de professor titular do Departamento de Administração Escolar da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 1991.
- CURY, C.R.J.; HORTA, J.S.B. e ALVES de BRITO, V.L. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.
- DEMO, P. "Instrucionismo e nova mídia". In: SILVA, M. (org). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003.
- DE LUCA, R. "Educação a distância: ferramenta sob medida para o ensino corporativo", in SILVA, M. (org). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003.
- DÓRIA RIBEIRO, M. R. *Uma perspectiva histórica da descentralização da educação*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação – Unicamp – Campinas: 2002
- FÁVERO, M. L. A. BRITTO, J. M. *Dicionário de Educadores no Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / MEC-Inep, 2002.
- FEEMBERG, A. *O que é a filosofia da tecnologia?* In: <<http://www-rohan.sdsu.edu/faculty/feenberg/oquee.htm>> Acesso em dezembro de 2004.
- FRANCO, M. L.P.B. *Análise do Conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 27ª ed., 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GERMANO, J. *A transformação da questão social e a educação*. In: <<http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/Transformacao.html>> Acesso em dezembro de 2004.

- GADOTTI, M. *Convite à Leitura de Paulo Freire*. 2ª ed. São Paulo: Editora Scipione, 1998.
- GUIRALDELLI Jr., P. *História da Educação*. 2ª ed. São Paulo : Cortez, 1994.
- HALL, S. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.
- HARASSIM, L. [et all] *Redes de Aprendizagem: um guia para o ensino e aprendizagem on-line*. São Paulo: Editora SENAC, 2005.
- HENRIQUES, R. “Silêncio - o canto da desigualdade social.” In: *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: 2003.
- KRUPA, S.M.P (org.) *Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília. Inep: 2005.
- LAKATOS, E.; MARCONI, M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2003.
- LEMME, P. *Memórias de um educador - v. I Infância, adolescência, mocidade*. 2ª Ed. Brasília: Inep, 2004.
- LIBANEO, J.C. *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 20ª ed. São Paulo: Loyola, 2005
- LÜDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MAESTRI, M. *Apontamentos sobre a gênese, formação e crise do Estado nacional no Brasil*. In: <<http://www.espacoacademico.com.br/055/55maestri.htm>> Acesso em dezembro de 2005.
- MATIAS PEREIRA, J. *Finanças públicas: A política orçamentária no Brasil*. São Paulo: Atlas, 2003.
- MATURANA, H. “Transdisciplinariedade e Cognição”. In: *Educação e Transdisciplinariedade*, vol. I, Brasília, UNESCO, 2000.
- MENDES, A. *A Educação a Distância nos meandros da Legislação Brasileira: 1988 – 1996*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, Brasília, 2005.
- MERCADO, L. P. L. (org.). *Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática*. Maceió: Edufal, 2002.
- MÉSZÁROS, I. *Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

- _____. *O Século XXI Socialismo ou Barbárie*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- _____. *O Poder da Ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MORAES, R. de A. *Rumos da Informática Educativa no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.
- _____. R. de A. FIORENTINI, L. (orgs) *Linguagens e Interatividade na educação a distância*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.
- _____. A Política Educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso: entre o discurso da lei e a realidade nacional. [<http://www.pedagogia.pro.br/politicaeducacional.htm>] Acesso em novembro de 2004.
- _____. R. de A. e MONIZ, L. V. "Linguagem da Web no CEAD/UnB Virtual". In: SILVA, Marco (org.). *Educação Online*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- MORAN, J. M. "Contribuições Para uma Pedagogia da Educação Online". In: SILVA, Marco (org.). *Educação Online*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- MOREIRA ALVES, M. *Beabá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.
- MOREIRA, V. L. *As Metodologias de Ensino-Aprendizagem e Avaliação no Paradigma da Disciplina em Sala de Aula - Subsídios Científicos*. Trabalho não publicado, desenvolvido para a Escola Técnica de Eletrônica Francisco Moreira da Costa. Brasília, 2003.
- MORENO, C.E. GOULART, O.T. "Acesso e qualidade no ensino fundamental: direito de todos?" In: *Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Inep, 2005.
- PAIVA, J. M. *Colonização e Catequese : 1549 - 1600*. São Paulo: Cortez, 1982.
- PALLOFF, R. M. e PRATT, K. *Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.
- PARENTE, M.M.A.; LÜCK, H. *Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no ensino fundamental*. Brasília: IPEA, 2004.
- PARO, V. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 3^a ed. São Paulo: Ática, 2004.
- PEREIRA, E. W.; TEIXEIRA, Z.A. A educação básica redimensionada. In: *Educação & Sociedade* Revista quadrimestral de ciência da educação. Campinas: Cedes, 1999.
- PINTO, A V. *A Questão da Universidade*. São Paulo: Cortez, 1986.

- PRETI, O. Educação a distância e Globalização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 191, p. 19-30, jan./abr. 1998.
- _____. A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 82, n. 200-202, p. 26-39, jan./dez. 2001.
- RIBEIRO, M. L. S. *História da Educação Brasileira : a organização escolar*. Campinas, SP : Autores Associados, 1969.
- RIBEIRO, M. R. D. Uma perspectiva histórica da descentralização da Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2002.
- ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil : 1930/1973*. 2ª ed. Petrópolis : Vozes, 1980.
- RUDIGER, F. *Introdução às teorias da cibercultura*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2004.
- SANTOS, B. S. *A Universidade no Século XXI – para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SCAFF, E. A. S. *Os Organismos internacionais e as tendências para o trabalho do professor*. Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2000.
- SCHAFF, A. *História e Verdade*. São Paulo : Martins Fontes, 1986.
- _____. *A sociedade informática*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SILVA, M. (org). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003.
- SILVA, A. M. *Dialogicidade e Interatividade no Curso Processo Legislativo para as Assembleias Legislativas, realizado em 2004*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, Brasília, 2005.
- TAYLOR, P. A “Ética Universal e a Noção de Valor”. In: *Educação e Transdisciplinariedade*. vol I., Brasília: UNESCO, 2000.
- TOGNOLLI, C. J. *A sociedade dos chavões*. São Paulo: Escrituras, 2002.
- THOMPSON, J. B. *Ideologia e Cultura Moderna : Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 6ª ed. Petrópolis : Vozes, 1995.
- TRIVINHO, E. *O Mal estar da teoria*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VARNHAGEM, F. A. *História Geral do Brasil : antes de sua separação e independência de Portugal*. 10^a ed. Belo Horizonte : Ed. Itatiaia; São Paulo : Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.

ANEXO - 1

**Universidade Federal de Juiz de Fora
Departamento de Ciência da Computação**

Curso de Especialização em Gestão da Educação a Distância

PROJETO DIDÁTICO PEDAGÓGICO

1. Introdução

A Web torna-se, gradativamente, um meio comum de trocas de informações, de acesso a especialistas em inúmeras especialidades, de formação de equipes para trabalho cooperativo, independentemente das distâncias geográficas, e de acesso a arquivos e repositórios remotos de informação. De forma diferente das inovações tecnológicas surgidas nos últimos anos, a Web rompe as barreiras geográficas de espaço e tempo, permite o compartilhamento de informações em tempo real e apóia a cooperação e comunicação, também, em tempo real.

O novo cenário tecnológico, econômico, social e cultural é cada vez mais familiar a todos nós. A educação formal, contudo, apresenta uma tendência histórica em retardar a incorporação de inovações em suas práticas pedagógicas. O poder de sedução da Internet, entretanto, pode alterar este quadro, pois formas efetivamente inovadoras de educação utilizando serviços da Internet podem ser pensadas e postas em prática. Uma das mudanças previstas com a difusão da Internet é a oferta de educação a distância.. Esta forma de educação visa, mais amplamente, atender a pessoas isoladas pela distância geográfica, alcançar populações não tradicionais de alunos, trazer especialistas para as salas de aula e ligar salas de aula remotas de forma que os alunos possam aprender colaborativamente. Uma variante de educação à distância na Internet procura simular as salas de aula presenciais, dando suporte para o acesso ao material didático de cursos, a entrega de tarefas acadêmicas e a comunicação com o professor e com outros estudantes. O material didático pode incluir vídeos, textos, guias para os estudantes e *Web sites*. O processo de aprendizagem pode ganhar qualidade de constante *feedback* das questões colocadas por professores e estudantes, bem como a realização permanente de trabalhos cooperativos, utilizando-se de compartilhamento de recursos.

Outra vertente de educação a distância promete facilitar a aprendizagem individual e colaborativa, e está possibilitando a criação de novos ambientes de aprendizagem, as chamadas “comunidades ou ambientes virtuais”, onde aprendizes de qualquer

localidade trocam informações e aprendem de forma interativa através da Web. Neste contexto, a distância pode ser vista como um elemento positivo para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, permitindo que o estudante assimile conhecimento no seu próprio ritmo.

No entanto, analisando-se o que a Web oferece hoje em termos de sistemas para a construção, administração e aplicação de cursos a distância, bem como os repositórios de cursos e suporte para a constituição de comunidades virtuais de aprendizagem, verifica-se que grande parte daquilo que está disponível ou proposto não atende aos requisitos básicos do que se espera para um processo educativo de qualidade. Cabe à Universidade, através das suas atividades de pesquisa e de ensino, produzir e disseminar conhecimentos sobre a nova realidade educacional que começa a consolidar-se com a educação a distância. Neste sentido, o Departamento de Ciência da Computação do Instituto de Ciências Exatas propôs a criação do curso de especialização em *Gestão da Educação a Distância*, buscando estender para a comunidade de profissionais de educação, o saber produzido nesta área.

Para realização de um projeto de EAD vários aspectos devem ser considerados entre eles a abordagem pedagógica, a participação dos professores e dos estudantes, a seleção de software de gerenciamento do curso e a elaboração das hipermidias, na forma de *sites* das disciplinas e cursos. A seguir são descritos os principais aspectos do projeto que descrevem o modelo didático pedagógico adotado.

2. Objetivos

O curso de especialização em *Gestão da Educação a Distância* visa qualificar profissionais das áreas de educação e treinamento para a avaliação e o uso de enfoques e sistemas voltados para a educação a distância apoiadas nas tecnologias de rede. Para tanto, os temas do curso envolvem:

- Desenvolvimento, uso e avaliação de sites educacionais;
- Avaliação de sistemas de autoria para cursos à distância e salas de aula virtuais;
- Avaliação de ambientes distribuídos para aprendizagem cooperativa; e
- Gestão de projetos de educação a distância.

3. Estrutura do curso

Para atingir seus objetivos, o curso é composto de dois módulos (Quadro 1):

- um módulo básico de caráter geral e formativo com disciplinas de fundamentos da área;
- um módulo especialista, englobando conhecimentos e informações que permitam ao aluno avaliar formas de educação a distância e, como consequência, tomar decisões sobre projetos e programas em EAD.

Módulo Básico	Horas
1. A Internet e a Web	34
2. Educação a Distância (EAD)	34
3. Avaliação Educacional	34
4. Teorias de Aprendizagem e Educação a Distância	34
Total horas Módulo Básico	136
Módulo Especialista	
5. Internet para Educadores	34
6. Avaliação da Qualidade de Educação na Web	
7. Avaliação de Cursos Virtuais	34
8. Projeto de Hiperdocumentos Educacionais para a Web	34
9. Espaços Virtuais de Aprendizagem	34
10. Gestão de Projetos de EAD	34
11. Seminário de EAD	51
Total horas Módulo Especialista	255
Total horas Módulo Básico mais Módulo Especialista	391
12. Monografia de EAD	34
Total da carga horária	425

Quadro 1 – Disciplinas e carga horária.

O curso será ministrado à distância com 5 encontros bimestrais e presenciais. Estes encontros, totalizando 51 horas/aula, desempenham duplo papel: atuar como mecanismo de maior integração entre alunos e entre alunos e professores; e ser o espaço para exposição de trabalhos teóricos e práticos, *workshps*, mesas redondas, painéis de professores e alunos, além de oportunizar a avaliação do curso e dos alunos. Ao final os alunos defenderão as monografias presencialmente.

4. Abordagem educacional

O ambiente educacional do curso de Especialização em Gestão da Educação a Distância é participativo, possibilitando um alto grau de interatividade. As disciplinas são

organizadas em forma de hipermídias educacionais, onde os estudantes são incentivados a buscar e gerar informações.

No enfoque construtivista de aprendizagem, podemos destacar algumas características fundamentais para o curso:

- os estudantes possuem muito mais responsabilidade sobre o gerenciamento de suas tarefas;
- o papel do professor passa a ser de orientador ou facilitador;
- a aprendizagem construtivista não deve simplesmente refletir a realidade, mas construir uma interpretação significativa da mesma;
- num ambiente construtivista os problemas propostos não devem ser simplificados e descontextualizados;
- os meta objetivos e as estratégias internas para a produção do conhecimento devem ser privilegiados;
- a ênfase é centrada no pensamento crítico;
- a progressão da aprendizagem é não linear;
- o processo educacional é centrado no aluno;
- a interação se faz com o mundo real.

Para elaboração das disciplinas que comporão o curso foram definidas as seguintes diretrizes para os professores, baseadas nos princípios pedagógicos do curso:

- propor disciplinas que permitam a ocorrência de aprendizagem e a compreensão sob múltiplas perspectivas;
- propor problemas contextualizados e compatíveis com o conhecimento externo à sala de aula;
- permitir interpretação significativa e reflexiva;
- incentivar o pensamento crítico;
- encorajar a troca de idéias e testagem das alternativas;
- fornecer assistência ao estudante, ao contexto da aprendizagem e ao processo de aprendizagem.

Alem das diretrizes citadas o conteúdo disponível em cada disciplina deve garantir a livre navegação pela Web e a sua adequação, então o planejamento dos mesmos deve incluir:

- abordar as informações adequadamente, de forma coerente e pertinente ao tema;
- prover informações atuais e recentes, com autoria conhecida e referenciada;
- prover informações consistentes e corretas;
- elaborar plano de navegação que garanta uma boa navegabilidade e busca das informações;
- fornecer extensão do conteúdo através da navegação em nós locais ou outros *sites* relacionados para aprofundamento do conhecimento;
- utilizar recursos multimídia.

5. Avaliação dos alunos

Considerando que, principalmente à distancia, o estudante tem uma participação mais efetiva sobre seus estudos o relacionamento do assunto com o cotidiano é fundamental. A disciplina deve ser desenvolvida com este objetivo e propostos desafios que levem os estudantes a relacionar o conteúdo da disciplina com suas atividades profissionais e características individuais.

A avaliação deve ser qualitativa. Além dos desafios propostos, obrigatórios ou não, ao longo dos conteúdos abordados a avaliação final da disciplina será feita através de uma monografia, na forma de projeto, estudo de caso ou outro tipo de aplicação do conteúdo estudado numa atividade prática.

6. Participação dos professores

A participação dos professores nas atividades de planejamento e execução do curso é uma das questões identificadas como prioritária para o sucesso do projeto. É portanto de fundamental importância o processo de treinamento e inserção dos mesmos no processo. A EAD exige do professor um novo perfil como elaborar material dinâmico, conciso, claro e motivador, diagnosticar dificuldades e avaliar qualitativamente, por isso professores participantes do curso tem formação prioritária em Informática Educativa,

na elaboração e tutoria em cursos a distancia apoiados na Web e em geral, são especialistas nas disciplinas sob sua responsabilidade.

O professor integrara uma equipe multidisciplinar e deverá ser o responsável pela definição do ambiente educacional, dos objetivos educacionais, da definição da população alvo e deverá ser o especialista em conteúdo da equipe.

Outro participante importante do processo educativo da EAD é o tutor, que neste curso será exercido pelo professor ou professores responsáveis pela disciplina.

7. Participação dos alunos

Neste curso os alunos são construtores ativos do conhecimento e por isso participantes do processo educacional. O curso deve buscar complementar a formação integral do estudante, através de atividades que garantam oportunidades do mesmo aprender a aprender para intervir, inovar e questionar, buscando cada vez mais o modelo construtivista de aprendizagem. As atividades devem permitir aos estudantes exercitar a criatividade, o senso crítico e tomar decisões.

Ao mesmo tempo como o estudante necessita de orientações para organizar seus estudos, os professores deverão propor calendários para estudo e o conteúdo será apresentado no início para respeitar as individualidades dos estudantes.

8. Sistema de Gerenciamento

Os Sistemas de Gerenciamento de EAD – SGEAD são uma coleção de ferramentas para criação de material educacional, gerenciamento do desenvolvimento do aluno, testes e avaliações, enfim tudo que é necessário em um ambiente de ensino/aprendizagem, incluindo as funcionalidades necessárias para a comunicação entre os participantes do processo.

Um SGEAD deve oferecer aos usuários um ambiente de fácil utilização, interativo e com boas ferramentas de comunicação.

Devem disponibilizar para seus usuários (professores/alunos) ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas de forma que as barreiras geográficas e temporais sejam rompidas e a aprendizagem cooperativa seja incentivada. Devem incentivar a participação do aluno disponibilizando facilidades que o permitam questionar e sugerir atividades para relacionar o processo educacional com suas áreas de interesse. Além disso, é necessário prover ferramentas que permitam o atendimento individualizado ao aluno.

O sistema adotado no curso deve oferecer as seguintes funcionalidades mínimas:

- Ferramentas de comunicação síncronas: *chat*
- *chat* (usado para reuniões virtuais entre coordenação/alunos/professores, discussões, tira dúvidas entre professores/alunos e conversas diversas entre alunos/alunos);
- Ferramentas de comunicação assíncronas: *e-mail* (usado para atendimento individual, em grupo e comunicação entre os participantes), lista de discussão (usadas para debates de temas variados, notadamente aqueles relacionados às disciplinas)
- *quadros de aviso* (principalmente para coordenação e professores postarem avisos)
- Navegação por outros *sites* da Web
- Diferentes formas de avaliação dos alunos
- Portifolio de professores e alunos.

8. Qualidade e processo do curso e disciplinas

A qualidade de cursos a distância pode ser visto sob diversos prismas: qualidade dos Sistemas para Gerenciamento de Educação a Distância, qualidade dos sistemas de autoria e qualidade dos cursos e sites educacionais. A EAD não é uma forma nova de ensino, porém, os cursos baseados na Web representam ainda fonte de pesquisas e experimentos e exigem alta qualidade. Esta forma fácil de publicar e acessar informações tem ampliado o número de informações relacionadas a palestras, cursos, exercícios e textos disponibilizados e acessíveis a todos. A produção e utilização de

sites educacionais com qualidade e adequados à prática pedagógica são fundamentais. É necessário a identificação de características de qualidade de forma a buscar a confiabilidade das informações e garantir a sua efetiva utilização.

Nas disciplinas a distância as seguintes características de qualidade devem ser consideradas:

CARACTERÍSTICA	DEFINIÇÃO
Abrangência	As informações devem ser suficientemente abordadas
Adequação	As informações devem ser adequadas aos nível do curso e interesse dos usuários
Atualização	As informações devem ser atuais e recentes
Autoria reconhecida	A autoria das informações deve ser conhecida e referenciada
Carga informacional	As informações devem ser adequadas ao nível de conhecimento do usuário
Corretude	As informações devem ser corretas
Estrutura	As informações devem ser organizadas de forma a facilitar a busca
Extensão	As informações devem possuir extensão do conteúdo para aprofundamento do conhecimento
Recursos	Os recursos devem ser usados de forma adequada nas diversas mídias
Referências Confiáveis	As referências bibliográficas devem ser confiáveis
Relevância	As informações devem ser relevantes para o processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 2. Critérios de Qualidade de Conteúdos de Sites Educacionais

O projeto das disciplinas do curso de Gestão da EAD, bem como o projeto do próprio curso deverão seguir quatro etapas essenciais:

- **Definição:** onde são especificados as metas, os objetivos, os recursos, o cronograma e os custos, onde devem ser considerados todos os detalhes pertinentes ao planejamento da disciplina.
- **Desenvolvimento:** etapa onde são executadas as tarefas previstas, obedecendo as especificações do planejamento.
- **Avaliação:** fase muito importante do projeto, onde poderão ser incorporados novos requisitos e identificados os pontos de sucesso e fracasso do projeto.
- **Evolução:** fase onde será refeito o planejamento de forma a incorporar os novos requisitos.

A avaliação do projeto é um processo que merece destaque pois, é nesta etapa, que descrevemos os resultados de um projeto, definimos instrumentos de medida para avaliar sua eficiência, julgamos sua eficiência a fim de tomar uma decisão e negociamos de forma participativa as possíveis soluções e rumos para o projeto.

Desta forma devemos documentar as mudanças observadas na prática do desenvolvimento e na aplicabilidade do projeto, de forma que as observações se traduzam em novos requisitos. Este procedimento deverá ser formalizado e documentado e seus resultados utilizados como parâmetros para a tomada de decisão quanto à manutenção, modificação ou cancelamento do projeto.

ANE XO 2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Universidade Federal de Juiz de Fora	UF: MG
ASSUNTO: Solicitação de credenciamento institucional e autorização para a oferta dos cursos de pós-graduação <i>Lato Sensu</i> – especialização – a distância em: Gestão da Informação no Agronegócio; Gestão da Informação em Engenharia e Arquitetura; Gestão de Educação a Distância	

RELATOR: Lauro Ribas Zimmer		
PROCESSOS N°s: 23000.015415/2002-53		
PARECER N°: CNE/CES: 0056/2003	COLEGIADO	APROVADO EM: 10/03/2003

I – HISTÓRICO

Trata o presente processo de solicitação de credenciamento formulado pela Universidade Federal de Juiz de Fora para o credenciamento institucional e autorização para a oferta de curso de pós-graduação *lato sensu* – especialização – a distância em: Gestão da Informação no Agronegócio, Gestão da Informação em Engenharia e Arquitetura e Gestão da Educação a distância.

? Mérito

Com o objetivo de verificar as condições para o credenciamento e autorização dos cursos de especialização solicitados, o Departamento de Política do Ensino Superior designou a Comissão Avaliadora composta pelos professores Celso José da Costa – UFF, e Maria Elisabeth Rondelli de Oliveira – UFRJ, que se manifestam favoravelmente ao pleito em relatório anexo ao processo em análise, do qual consta a seguinte recomendação conclusiva:

“Em vista do quadro institucional recomendamos o credenciamento da UFJF para a oferta de cursos com a utilização da metodologia da educação a distância.

No que diz respeito aos cursos de especialização em Gestão da Informação no Agronegócio, Gestão da Informação em Engenharia e Arquitetura e em Gestão da Educação a distância recomendamos fortemente a autorização.”.

II – VOTO DO RELATOR

Diante do exposto, voto:

- a favoravelmente ao credenciamento da Universidade Federal de Juiz de Fora exclusivamente para a oferta de programas e cursos de especialização em nível de pós-graduação a distância, por um período de 5 (cinco) anos.
- b favoravelmente à autorização dos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância em: (1) Gestão da Informação no Agronegócio; (2) Gestão da Informação em Engenharia e Arquitetura; (3) Gestão de Educação a Distância.
- c favoravelmente à convalidação dos estudos realizados e dos certificados já expedidos aos alunos concluintes até a data do credenciamento da Instituição e autorização destes programas a distância.

Deixa o Relator de fixar o número de vagas de cada curso por entender que, na forma do inciso IV, do artigo 53 da Lei 9.394/96 é assegurado à Universidade, no exercício da sua autonomia “*fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio*”, mantida necessariamente o indispensável padrão de qualidade. A matéria já foi, inclusive, objeto de manifestação da Consultoria Jurídica do MEC, respondendo a indagação desta Câmara, através do Parecer 295/99 – CONJUR/MEC (em anexo).

Brasília-DF, 10 de março de 2003.

Conselheiro Lauro Ribas Zimmer – Relator.

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Superior aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões em 10 de março de 2003.

Conselheiro Arthur Roquete de Macedo – Presidente

Conselheiro Lauro Ribas Zimmer – Vice-Presidente

ANEXO 3

CARTA ENVIADA AOS COLEGAS DO CURSO (UFJF)

Olá colega (coloquei o nome do aluno),

Tudo bem com você ?

Meu caro colega de Per-Curso...

Espero ter lhe falado em e-mail anterior acerca de minha tese de mestrado que ora desenvolvo na Faculdade de Educação da UnB, área Tecnologias na Educação, cujo tema é **autonomia e democracia: um estudo das percepções de alunos e professor em um curso online**. Ocupei-me de "analisar as nossas falas" à busca de, nas palavras do G, de transformar o "nosso carvão cotidiano em diamante".

Se não o fiz, peço-lhe de antemão que me perdoe. Todavia, careço mais ainda de sua ajuda. Além do perdão, preciso que você colabore com a pesquisa que ora lhe encaminho.

É de muita importância a sua participação e colaboração nessa fase do estudo. Escolhi dois fóruns para estudo: Internet e Web e Hiperdocumentos Web. Nestes, trabalhamos praticamente no ambiente online. Não procurei o certo ou o errado, a maior ou menor habilidade no manejo das letras. O que procurei foi em um primeiro momento **perceber** o que foi dito, em um segundo momento evoluir da percepção para a compreensão e em assim conseguindo, ousar **classificar as falas**.

Destaco esse termo, classificar as falas, jamais as pessoas. Em momento algum passou-me pela cabeça que a nossa atuação ao longo de todo o curso possa ser reduzida em termos como: conservador (tradicional) , progressista (crítico) ou conciliador (intermediário). Não obstante, em se tratando de sujeitos que agem e interagem, em diversas situações da vida oscilamos de uma posição à outra. Aos olhos de nossos pais, talvez sejamos críticos, progressistas e frente aos nossos filhos possamos ser taxados de conservador, tradicional. Na verdade, somos sujeitos "in contexto". Na educação não é diferente. Compreender esses matizes vem sendo minha busca.

Construí um quadro referencial para auxiliar na compreensão da análise que fiz. No quadro tem 5 cores: azul (conservador – tradicional), vermelho (progressista – crítico) e amarelo (conciliador – intermediário), verde (conversa paralela, ou presença) cinza (aluno desconectado). Em um segundo momento eu fiz um resumo da matriz teórica do

Prof. José Carlos Libâneo (livro: Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos) acerca das pedagogias presentes no nosso sistema escolar. As marcações coloridas nos fóruns me auxiliaram na percepção das falas e classificação das mesmas. Você pode me ajudar, apenas respondendo, no corpo do próprio fórum anexo, se concorda ou discorda da percepção e/ou da classificação feita, marcando no próprio arquivo um "X" na coluna correspondente:

**1()concordo; 2()discordo; 3()concordo em parte;
4()discordo em parte; 5() não sei opinar.**

Creio que você deva estar bastante atarefad(o)a nesse final de ano, mas eu não poderia deixar de contar com esse auxílio, até porque, nada mais democrático e instituidor da autonomia do que eu perguntar a você se eu entendi corretamente o que você e nossos colegas disseram. Outrossim, creio que será motivo de enorme satisfação poder reler os colegas novamente e ver o quão bem faz o distanciamento e o afrouxamento das tensões vividas durante o curso.

Para facilitar a ajuda, eu lhe envio anexo um quadro colorido onde cada cor tem os significados correspondentes. Outra forma de facilitar, é deixar-lhe à vontade para preencher com "X" apenas as suas falas se assim o desejar, ou apenas parte do conteúdo dos fóruns. Ou seja, não é obrigatório que você leia e responda todo o fórum.

As falas constantes do fórum Hiperdocumentos Web, do Professor Tarcísio, que teve ao todo mais de 400 mensagens. Eu o dividi ao meio e preservei as primeiras falas. As últimas são mais voltadas aos acertos dos trabalhos em grupo.

Ao mesmo tempo, peço-lhe que após a leitura e resposta me envie um e-mail com sua percepção (marcada nos respectivos "X").

Não poderia deixar de lhe pedir que mantenha reserva acerca do presente trabalho, não enviando cópias para outrem. O rigor da academia exige que as pesquisas preservem a integridade dos sujeitos e nossa ética na condução desse processo tem sido rigorosa. Não apagamos os nomes dos colegas, pois isso dificultaria a leitura e a compreensão do fórum.

Conto com sua ajuda.

Um enorme abraço.

Aguardo notícias o mais breve possível [umas duas semanas ok?].

Ronald Acioli da Silveira

ANEXO 4

UM BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

O Estado e a educação

O tema educação, quando observado de uma perspectiva histórica, nos conduz obrigatoriamente ao entrecruzamento dos matizes políticos, econômicos e socioculturais. Em outras palavras, estamos a afirmar que para compreender os primórdios das ações educativas no Brasil é preciso observar o desenvolvimento das organizações sociais e suas estruturas de funcionamento. A primeira organização educativa no Brasil, ainda no período colonial, a catequese, esteve necessariamente vinculada a uma ação da Igreja e também do Estado Português. No século XVI, também conhecido como período quinhentista, a compatibilidade entre estas duas instituições que, vez por outra, se confundiam em uma sociedade única, nos leva à compreensão de que cristianização e aportuguesamento são tarefas sinônimas, indissociáveis e identificáveis entre si (PAIVA, 1982, p. 13).

A catequese era, ao mesmo tempo, uma ação evangelizadora para conquista de novas almas, neste caso, os índios, mas também uma empresa destinada a sustentar a

atividade colonial e gerar muita renda a Sua Alteza Real. Claro que a resistência dos autóctones se fez valer desde o começo o que levou os Jesuítas a solicitar de Sua Alteza Real a devida autorização para a sujeição dos gentios, "*pois só dessa forma, pela sujeição, seria possível a obra da colonização*" (PAIVA, 1982, p. 45).

Assim, nos parece correto afirmar que a forma de organização do governo colonial, a administração das vilas, o *modus vivendi* que fora imposto aos índios equivale a instalação de um tipo de Estado que não respeitava as nações indígenas e suas organizações. E quando não podia desconhecê-las, a exemplo da Confederação dos Tamoios, combate-a ferozmente com o intuito de fazer prevalecer a cultura e os objetivos portugueses. Esse foi o papel principal que a catequese cumpriu no período colonial.

Dentre os mecanismos de persuasão há que se destacar a "instrumentalização dos meninos pregadores". Uma ação combinada com a Coroa Portuguesa para, com auxílio de meninos órfãos trazidos de Portugal, atrair os meninos índios e neles inculcar a doutrinação. (PAIVA, 1982, p. 73).

Observamos, portanto, os esforços que estas investidas primeiras de levar educação ao gentio e aos povos recém chegados ao Brasil, ainda no período colonial resultaram principalmente, mas não exclusivamente, de iniciativas clericais sob o domínio dos Jesuítas e outras ações de caráter particular não clericais. Consultando o Dicionário de Educadores no Brasil (1999, p. 380) encontramos que em 1551 o Padre Manuel da Nóbrega fundou na Bahia a Casa de Água dos Meninos, para educar jovens índios. Em 1552, Nóbrega foi para São Vicente e fundou a Confraria do Menino Jesus, onde meninos externos aprendiam a doutrina católica, leitura, escrita, canto flauta e latim.

Em um plano mais geral, pode-se afirmar que no campo dedicado às ações educativas o domínio preponderante estava nas mãos dos Jesuítas, conforme registrou Paiva (1982, p. 74) "*o trabalho com a juventude era mais gratificante. As escolas estavam cheias. As crianças sentiam vontade de vir (...) Sua educação era rigorosa: era preciso realizar a nova cristandade e, para isto, evitar a convivência diuturna entre pais e filhos*".

Com o objetivo de melhor iluminar o eixo central de nosso trabalho, destacamos a informação que o estudo de Paiva apresenta quando faz referência à História da Companhia de Jesus no Brasil, de autoria de Serafim Leite e a sutil crítica do primeiro ao segundo quando este quando este escreve:

É sabido que os Portugueses, e é esta uma de suas glórias, nunca fizeram distinção de raças nas terras que a Providência confiou à sua colonização. Os jesuítas, portugueses e brasileiros, muito menos. Se não admitiam nas escolas do Brasil os escravos, a razão foi a mesma que atinge hoje a grande massa do proletariado; não o permitiam as circunstâncias econômicas da terra, nem os senhores compravam escravos para os mandar estudar.

Interessante observar que aqui já se tem construído uma afirmação que nega a existência de racismo no Brasil e que credita a não escolarização dos escravos às condições econômicas, a mesma explicação contemporânea para justificar o não acesso do povo, em especial os povos indígenas e os afrodescendentes aos bens culturais socialmente válidos. Mais adiante retomaremos esse tema, posto que o mesmo guarda estreita ligação com a espinha dorsal de nosso propósito no presente estudo.

A educação não se constituiu em uma relação dialógica entre colonizador e colonizado. A Coroa Portuguesa tinha a educação como uma forma de levar aos povos inferiores a civilização e, portanto era vista como um gesto de caridade (MELO, A. 2005, p. 59) gesto esse identificado por Paulo Freire como marcante para inaugurar a existência de um País que "*nasceu e cresceu sem a experiência do diálogo. Sem direito*

à fala autêntica. De cabeça para baixo. Com receio da Coroa. Sem contatos. Sem escola" (FREIRE apud MELO, 2005, p. 59).

Avançamos um pouco mais e nos deparamos com os atos do Marques de Pombal contra os padres jesuítas, resultando na expulsão dos mesmos das terras brasileiras, vez que no entender de pombal a Companhia de Jesus já se constituía em um Estado dentro do Estado e a sua permanência produzia constantes conflitos de autoridade (VARNHAGEM, v2. tomo 4, p. 138). Esses acontecimentos tiveram reflexos nos aldeamentos, nas missões e nas escolas que ficaram abandonadas. Para minorar o sucedido, Pombal reformou a instrução pública sob o qual Varnhagem faz o seguinte julgamento: "*a educação popular perdeu, fazendo-se profana em demasia* (ibidem p. 142).

O relato de Varnhagem, abaixo transcrito, nos indica que a expulsão dos Jesuítas esteve mais para um ato de confisco, um ajuste de contas no plano político e fiscal, ou seja, mais uma espoliação, além das constantes intrigas e disputas reinantes nas Cortes Portuguesa, entre estas as movimentações iluministas que pregavam a separação Igreja/Estado

Não defenderemos os jesuítas, como alguns, dizendo que eles no Brasil eram contra os mandões e em favor dos povos, quando a história nos prova o contrário: que os mandões mais arbitrários os protegiam sempre, e os povos sempre contra eles se levantavam; e quando havendo eles feito voto de pobreza, eram, a pretexto dos seus colégios, tão ricos e manejavam tantos cabedais e tinham tantos engenhos e terras e escravaria e até marinha e comércio; o que justamente contribuía para que os povos, por natural inveja, os amassem menos, ainda quando a isso não concorresse a excessiva influência política que a Companhia se arrogou sobre os mesmos povos e as cortes (...) (ibidem p. 145).

Nos últimos anos do período colonial vamos nos ater aos idos de 1800, ocasião em que o bispo Azeredo Coutinho funda em Pernambuco o Colégio-Seminário de Olinda, que se tornou um pólo de atração para a formação de jovens de "boa família".

Todavia, nem todos tinham o privilégio de estudar em bons colégios. O relato abaixo assim o demonstra:

Benjamin Constant Botelho de Magalhães foi educado em um lar pobre, de condições subalternas de vida (...). Como era usual no Império, iniciou-se nas primeiras letras com o padre do vilarejo: as lições ocorriam na sacristia da velha Igreja de Nossa Senhora da Piedade, na Freguesia de Magé, Estado do Rio de Janeiro, onde residia com a família. Porém foi o pai Leopoldo Henrique quem se revelou como o seu verdadeiro preceptor e exemplo de educador. (FÁVERO, M. L. A.; BRITTO, J. M. 1999, p. 111).

Esta informação nos revela que "as primeiras letras" ou o que ficou conhecido como ensino primário, foi durante muito tempo uma ação social das ordens religiosas, em última instância a Igreja, com o poder que a mesma dispunha; dos pais; parentes; amigos letrados; ou de iniciativa escolar em caráter particular e isolado para as pessoas de poucas posses, posto que também identificamos que aos filhos das famílias aristocratas o costume de iniciação nas primeiras letras recomendava a contratação de professores, que via de regra, eram trazidos da Europa: "*naquele tempo, mandavam vir da França, de Coimbra, os professores para, nas suas fazendas, darem aulas aos filhos*" (FÁVERO, M. L. A.; BRITTO, J. M., 2002, p. 89).

Não dispomos de elementos cabais para afirmar, todavia parece-nos acertado inferir que a catequese, a ação pastoral dirigida prioritariamente aos índios, decorreu da preocupação da Coroa Portuguesa (aqui se entenda igualmente a Igreja e a Companhia de Jesus) primeiro com o quantitativo numérico dos índios, sua forma de organização, conhecimento das terras e capacidade de opor resistência à empreitada colonial, ao passo que os negros trazidos ao Brasil, postos a ferros e subjugado, desligado de suas terras e gentes, representava menor potencial ofensivo, e segundo como forma de justificar sua ação em terras outras. Não devemos esquecer que a nação tupi-guarani que vivia no "espaço brasileiro" teve seu território invadido por Portugal, que a toda força,

intentou diversas maneiras de colonização dos índios, assim como os espanhóis, que subjugarão as demais nações ameríndias habitantes da América latina e América Central.

O modelo de administração adotado no Brasil descende do legado português, a saber: imperial, clerical, despótico, de índole centralizadora na arrecadação e no exercício do seu poder concessório. Além de expansionista na ocupação política do território brasileiro, fez-se presente em todo o ramo de atividade econômica, principalmente na estrutura de arrecadação de impostos, conformando a tessitura de um Estado fundamentado na coerção e que se idealiza, à priori, nos discursos dos "homens bons", um Estado justo, mas que na prática se revela patrimonialista, elitista e antidemocrático, mesmo após a independência, o período imperial e o ingresso na fase republicana.

Dessa forma, vemos nascer um sistema educativo clerical autoritário imbricado em um sistema de governo colonial impregnado de vícios trazidos da metrópole (favorecimento político, corrupção, despotismo) e outros adquiridos por força das condições em que se deu a empresa colonial, vícios esses que não chegam a morrer por completo quando já se prenuncia o surgimento do império, cuja duração foi efêmera se comparado aos tempos coloniais, logo seguido de um sistema republicano e presidencialista marcado pelo sentimento monárquico. Em outras palavras, temos um corolário institucional que conforma a formação Estado brasileiro estruturalmente contrário às forças sociais produtivas e populares, na sua maioria formadas por ameríndios, não-brancos e negros. Essas considerações nos levam a interrogar se não estaria alinhada a esse passado histórico e institucional a concepção que orientou o surgimento das primeiras cadeias, escolas e hospitais (a contenção, a doutrinação e a

"cura" do homem nativo ou subjugado em seu corpo e sua mente por atos *pedagogicamente coercitivos*).

Quando utilizo o termo homem subjugado, o faço em contraposição aos senhores da casa grande, estuário das vantagens do Estado que sempre concorreu em favor das elites dominantes. Esse comportamento, ao nosso ver, persiste e é decorrente dos constantes pactos de transmutação das instituições antes da sua exaustão, de maneira que os resíduos mais importantes restantes das velhas estruturas acabem por impregnar as novas, gerando o fenômeno do hibridismo institucional, e aí temos, na origem um sistema colonial com elementos fundamentais que persistem até os dias de hoje.

Portanto, o que tivemos aqui, em relação à instauração do aparato estatal foi diferente do processo civilizador que ocorreu na Europa e na América do Norte onde houve um processo de conquista dos direitos da cidadania pelos povos que ali viveram. A esse respeito nos somamos aos termos empregados por Maria R. D. Ribeiro (2002, p. 30) em sua dissertação de mestrado:

No entanto, se o modelo de inspiração para o self-government foi o anglo-saxão aplicado com sucesso nos EUA, a realidade no Brasil é muito diferente. Se nos EUA o autogoverno corresponde às bases sociais da comunidade integrada, cujos centros são as famílias e as associações dos grupos locais, no Brasil, o que se verifica é uma dissociação entre a ordem estatal e a ordem social, esta baseada na opressão e na arrogância dos interesses da classe dominante.

À guisa de concluirmos estas primeiras linhas, somos levados a considerar que se americanos e europeus conviveram com seus conflitos sociais, políticos e econômicos e paulatinamente foram evoluindo para uma situação que desaguou nas estruturas do Estado moderno enquanto contrato social ou pacto de convivência civilizada entre os povos, no Brasil o Estado, na acepção moderna da palavra, decorre

mais dos ajustes na esfera dominante e menos da ação dos povos enquanto movimentos de luta e conquista.

1.2 A luta em defesa da escola pública

Na argumentação apresentada nas páginas anteriores, observamos que o desenvolvimento da educação primária, no período que precedeu o império, decorreu das missões jesuíticas na ação pastoral e na práxis catequética emoldurada pela *Ratio Studiorum*⁴⁰. A obrigação com a educação primária não integrou o rol de preocupações dos legisladores da colônia e menos ainda do império. Ao longo destes vastos períodos de colônia, império e república a educação primária adquiriu diferentes denominações: "*a instrução pública, as primeiras letras, a escola primária, a escola de primeiro grau e mais atualmente, ensino fundamental*". (DÓRIA RIBEIRO, 2002, p. 5)

Independente da denominação, o fato é que a educação dos habitantes provinciais não estava no rol de preocupação da corte ultramarina e menos ainda no governo geral da colônia, conforme vamos demonstrar mais à frente, ao passo que o ensino secundário recebeu melhor atenção, principalmente após o estabelecimento da Corte Portuguesa no Brasil, em 1808, no Rio de Janeiro.

Paulo Freire assevera que o descanso com que a elite sempre cuidou do País, desde os idos coloniais, principalmente no que tange à educação popular, contrasta com os "*Estados Unidos que enfatizavam a educação de seu povo e fundavam suas convicções democráticas na common school*" (FREIRE, 2005, p. 99).

No mesmo artigo, Freire denuncia que no Espírito Santo, em 1839, para uma população de 43 mil pessoas havia apenas sete escolas primárias, um Liceu e duas

⁴⁰ Organização e plano de estudos da Companhia de Jesus, publicado em 1599.

escolas de latim. Em 1841, o Ceará tinha 180 mil habitantes e contava com trinta e uma escolas com frequência de 830 crianças. No Rio de Janeiro não era diferente, possuía 28 escolas e aproximadamente mil alunos.

Como se pode inferir, nem mesmo a elevação do Brasil de colônia à condição de sede do império português, ainda que em total dependência da proteção inglesa, que produziu enorme reviravolta na sociedade local trouxe melhor sorte para a escolarização primária. A administração colonial foi reformada, diversos serviços que somente existiam em Portugal passaram a funcionar no Brasil, a exemplo da criação do Banco do Brasil, imprensa oficial, Junta de Comércio, Real Fábrica de Pólvora, Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica e o Conselho de Fazenda, entre outros. A burocracia foi se agigantando de tal monta, posto que muitos "fidalgos" havia de acolher e empregar. A carestia, a corrupção, circulação de dinheiro falso, tudo isso aliado ao sentimento de ineficiência, atiçava a irreverência do povo:

Quem furta pouco é ladrão,
Quem furta muito é barão,
Quem mais furta e esconde,
Passa de barão a visconde.

Furta Azevedo no paço,
Targini rouba no Erário,
E o povo aflito carrega,
Pesada cruz no calvário.⁴¹

A abertura dos portos provocou uma avalanche de produtos importados pelos portos de Belém, São Luís, Recife, Salvador e Rio de Janeiro. Essa febril atividade importadora provocou aumento de impostos, carestia nos aluguéis e impôs mais sacrifícios ao povo, ao mesmo tempo em que as cortes exultavam com o "milagre joanino".

Com toda a Corte instalada faz-se necessário instituir, ainda que, a exemplo dos padrões e costumes europeus, uma vivência cultural afeita aos bosques, parques e

jardins que são mandados construir. Da mesma forma, bibliotecas são erguidas, museus, academias de pinturas e belas artes, aulas régias, enfim uma réplica forçada dos hábitos da realeza nas terras transmontanas.

De toda sorte, a idéia de um Brasil vasto e imperial vai contaminando as elites intermediárias, os empreendedores e comerciantes e famílias de funcionários da burocracia real ou ainda, algumas parcelas médias que começam a compreender as relações que o País mantém para além das fronteiras com as com outras nações, em especial a Inglaterra e França, sendo que esta última, dado os acontecimentos anteriores e posteriores a 1789, influenciou sobremaneira o pensamento liberal brasileiro.

Contribui para a formação dessa incipiente consciência o contato mais amiúde com viajantes e comerciantes que passam a transacionar com a Corte. As notícias que chegam *de fora* igualmente incutem novas visões de mundo à população urbana que se aglomera nas regiões portuárias e circunvizinhas. Em que pese a lentidão na circulação das notícias, as mesmas circulavam através de livros, panfletos, jornais e mesmo os costumes trazidos pelos estudantes e políticos que cuidavam de seus interesses fora do País. Estamos a menos de duas décadas da Revolução Francesa, explodem os conflitos de escravos rebelados no Haiti, e mesmo no Brasil, diversas rebeliões, revoltas, insurreições serão deflagradas nesse primeiro quartil de século XIX.

A efervescência da política local em conflito com os interesses portugueses vai atizar os movimentos sociais. O Brasil não pode retroceder e declinar da condição de Reino-Unido à colônia em decorrência do regresso de Sua Alteza, El-Rei para Portugal, por exigência dos revoltosos constitucionalistas do Porto. As medidas recolonizadoras intentadas pelas Cortes Portuguesas hão de provocar o sentimento nacionalista e dentre estes, está a questão da falta de participação popular nas decisões políticas.

A presença da Família Real no Brasil e toda a sua corte, inverteu a relação colônia-metrópole. O que antes era vantagem para Portugal converteu-se em desprestígio político e financeiro. Diversos membros da nobreza portuguesa se instalaram no Rio de Janeiro e passaram a viver aqui dos recursos que possuíam em Lisboa. O Brasil passou a ser o centro das decisões políticas que influenciavam não apenas Portugal, mas, sobretudo, as relações comerciais: entre a Europa, o Oriente Médio e Ásia. As medidas adotadas por D. João VI praticamente descaracterizaram e exterminaram o regime colonial. Não havia mais como postergar as discussões acerca do papel político do País e o envolvimento das forças políticas nesse novo cenário.

Por um lado, essa nova situação vai impulsionar nos políticos liberais discursos crescentes sobre o problema do analfabetismo e da falta de escolarização para a população. Muitos desses discursos estavam correlacionados com as questões eleitorais provincianas e os ajustes de forças políticas daí emergentes. Por outro, a possibilidade de iniciar uma carreira burocrática nas instituições que se erigiram com a presença da corte vai incitar diversos setores médios, que não dispunham de meios para enviar seus filhos aos estudos no exterior, a engrossar a luta em defesa do ensino público.

Para esse entendimento concorrem as diversas manifestações insurrecionais nos estertores do período colonial, nas primeiras décadas do império. E em seguida, do Brasil independente, como o foram a Revolta Liberal (1817), a Confederação do Equador (1824), a Revolta dos Males, a Cabanagem e a Revolução Farroupilha (1835), Sabinada (1837) e Balaiada (1838), apenas para ficar nesses exemplos.

Esses movimentos tiveram nas suas origens organizadores vinculados aos movimentos liberais mais exaltados, os quais se inspiravam nos ideais da Revolução Francesa, sendo que muitos destes, a exemplo de Cipriano Barata, publicavam essas idéias em seus jornais de circulação provincial estabelecendo diálogo e engajamento

dos setores médios e muitas vezes com participação efetiva das populações marginalizadas, escravos e despossuídos da terra (Cabanagem e Balaiada).

Esse conjunto de insurreições, a maioria sangrentamente sufocada, vai levar o historiador Carlos Guilherme Mota a afirmar que o registro da história de nossa civilização aponta para uma cidadania de realização difícil e tardia, que vem se arrastando ao longo de todos esses tempos indicando “uma difícil viagem rumo à cidadania”.

Não obstante, é no fervilhar dessas idéias que as manifestações crescentes em defesa das escolas normais se intensifica, sendo a primeira delas criada em 1830, em Niterói, de caráter público, a primeira em todo o continente americano e o Ato Adicional de 1834 indicando a responsabilidade do Governo Imperial de organizar o ensino superior e secundário. A não citação do ensino primário fez grassar o entendimento de que este estava afeto às províncias.

O incremento das escolas normais foi visível. Raul Bittencourt (apud ROMANELLI, 1980, p.163) cita-as nominalmente: Escola Normal pública, em Niterói, que data de 1830; Escola Normal da Bahia, criada em 1836; a do Pará, em 1839; a do Ceará, em 1845; a da Paraíba, em 1854; a do Rio Grande do Sul, em 1870; a de São Paulo, em 1875/1878; a Escola Normal Livre, na Corte, em 1874 e, depois a oficial em 1880; a de Mato Grosso, em 1876; a de Goiás, em 1881, estimulando outras ações no campo educacional, de caráter não clerical, todavia, poucas e esparsas, à exemplo do Ginásio Baiano, colégio particular de propriedade de Abílio César Borges, considerado o maior educador da Bahia no período imperial.

Do surgimento da primeira escola normal em 1830 e até a proclamação da república em 1879, observamos um movimento constante de acirrados debates provocados pelos que defendiam os ideais republicanos, uma espécie de oposição

consentida pelo Imperador, que detinha em suas mãos o poder moderador, o que lhe configurava enorme força em um regime de monarquia constitucional. Contudo, ele era confrontado em sua base de apoio pelos chamados liberais reformadores, se assim podemos dizer, igualmente considerados "pioneiros" em propor projetos políticos na esfera institucional e impulsionar a luta pela educação nos espaços urbanos sustentando embates contra os tradicionais católicos conservadores. Já estes últimos, eram detentores de maior poder e influência nas instâncias decisórias do regime monárquico imperial, um Estado constitucionalmente confessional. A respeito dessa discussão sobre a viabilidade ou não das escolas normais, transcrevemos abaixo um trecho do relatório produzido por Eusébio de Queirós Coitinho Mattoso Câmara, então Inspetor-Geral da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte, nomeado em 1855 (FÁVERO, M. L. A.; BRITTO, J. M., 2002, p. 321).

Dessa instituição (a escola normal), pouco proveito se tem colhido no Brasil, e parecendo-me que se deve isso antes atribuir a ensaios mal dirigidos e à prática pouco exata da instituição, do que a defeito inerente a sua natureza, inclino-me a crer que ainda não é decisiva a experiência, e que não se podendo por ora condenar como improfícuas as Escolas Normais, seria conveniente tentar novos ensaios, estudando previamente com circunspeção e madureza os obstáculos que impedirão produzissem elas os excelentes efeitos que vemos em outros Países.

O debate acerca da adequação ou não das escolas normais, prosseguiu por todo o império e intensificou-se na primeira república. ROMANELLI (1980, p.130), nos informa que:

(...) é possível perceber que, subjacente aos objetivos explícitos dessa luta, estavam, na verdade, objetivos implícitos, que consubstanciavam o verdadeiro sentido do movimento. A reafirmação dos princípios e valores da educação confessional significa, em realidade, a determinação dos grandes grupos, que até então vinham monopolizando o ensino, de impedir, a todo custo, a perda desse monopólio que a ação do Estado naturalmente haveria de acarretar.

Com o advento da República e a extinção dos títulos de nobreza, o regime centralizador enfraqueceu, posto que desaparece o Poder Moderador, cai o voto

censitário, o que irá permitir, ao menos em tese, uma maior participação popular nos destinos da vida política do País (GHIRALDELLI Jr.,1994, p.16). Esse foi um momento esse em que os “grandes temas” nacionais se colocaram, além de ser identificado na historiografia como a primeira fase do movimento denominado “entusiasmo pela educação”, por ocasião das discussões levadas a efeito pelos intelectuais e os grupos que assumiram o controle do Estado.

Essa mesma discussão voltaria um pouco mais tarde a tomar novos rumos, por ocasião da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), quando um surto de nacionalismo e patriotismo, expresso em diferentes ligas (Liga de Defesa Nacional e Liga Nacionalista do Brasil), fez renascer a discussão em favor da escolarização, sendo esse período considerado a segunda fase do movimento chamado “entusiasmo pela educação”.

Na esteira dessas lutas em defesa da escola pública, os anos 20 trazem uma maior aproximação da política brasileira com os interesses americanos que assumem um papel maior no cenário comercial e financeiro internacional, vez que a Inglaterra sofreu duros revezes na guerra. É dessa época a identificação de três correntes político-pedagógicas conformando o teatro das lutas educacionais na Primeira República: A Pedagogia Tradicional (elite dirigente e Igreja Católica); Pedagogia Liberal (intelectuais, burguesia comercial e mercantil, classes médias urbanas e políticos de oposição ao regime dominante); Pedagogia Libertária (movimento sindical, anarquistas e comunistas, operariado em formação e pequenos grupos de intelectuais ligados a projetos e movimentos populares).

O surgimento do Movimento da Escola Nova (Pedagogia Liberal, também denominada de Pedagogia Nova), influenciada por John Dewey e William Kilpatrick, marca o início no Brasil da vertente denominada “otimismo pedagógico” e em suas refregas com os defensores da Pedagogia Tradicional vão hegemonizar o debate. A dura

repressão aos sindicatos, aos anarquistas e movimentos operários, levada a cabo pelos governos oligárquicos da Primeira República impôs um sério revés aos formuladores e divulgadores da Pedagogia Libertária.

O pretendido divórcio entre igreja e Estado, ou seja, a laicidade na condução do Estado e da educação na sociedade, encontra na fundação Associação Brasileira de Educação, ABE, em 1924, um terreno fértil para aprofundamento dos debates acima referidos. Iniciativa de um grupo de educadores do qual faziam parte Heitor Lira, José Augusto, Antonio Carneiro Leão, Venâncio Filho, Everardo Backeuser, Edgard Sússekind de Mendonça e Delgado de Carvalho, esses senhores propugnavam sensibilizar o poder público e a classe dos educadores e encetaram um movimento reivindicatório de profundas mudanças na educação pública. Eles eram os precursores do "Movimento de Escolas Novas" ou escolanovistas, como os estudiosos da educação no Brasil se referem.

A crise da Primeira República adicionada aos ventos revolucionários de 1930, propiciou que tão logo instalado o Governo Provisório, tratou-se de criar o Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo à frente o Ministro Francisco Campos que editou uma série de Decretos reformadores. Nos dizeres de Maria Tetis Nunes (apud ROMANELLI, 1980, p.131): "Ela é, teoricamente, uma grande reforma", pois organiza os ensinos secundário, comercial e superior em âmbito nacional, pela primeira vez.

Dessa época, 1931, data a criação do Conselho Nacional de Educação (Dec. 19.850); a organização do ensino superior e a instituição do regime universitário (Decs. 19.851/19.852); organização do ensino secundário (Decs. 19.890/21.241); organização do ensino comercial (Dec. 20.158).

Neste período de intensa atividade revolucionária, a ABE realizou várias conferências nacionais de educação. As mais famosas foram a IV e V conferências, das

quais partiram as bases para o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional", lançado em 1932 e que trouxe à luz idéias cruciais como o ensino gratuito e obrigatório, ensino laico, a co-educação e o estabelecimento de um Plano Nacional de Educação.

É preciso termos em conta que nessa etapa de interregno entre a primeira e a segunda Guerra Mundial, o mundo é sacudido pela crise de 1929 que abalou profundamente a já combalida economia nacional agro-exportadora. A aristocracia rural, os senhores de engenho, vêm-se cada vez mais endividados e sem garantia de socorro estatal. A aristocracia do café-com-leite (Minas e São Paulo) revezava-se no comando centralizado da nação, priorizando seus interesses, praticamente excluindo os demais estados da federação, o que estimulou em diversos setores da oligarquia agrária o apoio à chapa presidencialista do gaúcho Getúlio Vargas contra o paulista Júlio Prestes nas eleições de 1930. Diversos movimentos de camadas médias (tenentes, intelectuais, movimento operário) se colocaram na órbita getulista. O assassinato de João Pessoa, então governador da Paraíba e candidato à vice-presidente na chapa de Getúlio, funcionou como estopim para uma reviravolta que já se desenhava.

A oligarquia paulista, em 1932, vai denunciar como ações repressoras de Getúlio, o fechamento do congresso, das assembleias estaduais, nomeação de interventores no lugar dos governadores, e apontar as práticas populistas, o reconhecimento dos sindicatos operários, a legalização do Partido Comunista, além de conceder um aumento aos operários como um perigo a ser de imediato combatido. A pregação da oligarquia paulista envolveu empresários e latifundiários inconformados estimulando-os a se unir contra Getúlio Vargas e mobilizarem todas as suas forças e recursos para configurar e deflagrar uma revolta armada reclamando o estabelecimento do estado de direito, eleições e a instituição de uma assembleia constituinte. Getúlio Vargas, contudo, sufocou militarmente o movimento em três meses.

Em 1933, após a derrota dos revoltosos paulistas que se bateram contra as tropas nacionais, o Governo Provisório convocou a Assembléia Constituinte que redigiu a efêmera e progressista Constituição de 1934, suspensa no ano seguinte pela decretação do Estado de Sítio pelo Presidente Getúlio Vargas.

A Nova República incentivou a substituição de importações e a industrialização passou a ser o modelo perseguido para o desenvolvimento nacional, o que requeria, no mínimo, melhor preparação da mão-de-obra nacional e uma maior intervenção do Estado na instrução pública. A educação assumiu passou a assumir de vez seu papel de destaque nas discussões constitucionais.

Cabe ressaltar que, embora de curta vigência, o artigo 150 da Constituição de 1934 determinava a competência da União na fixação do Plano Nacional de Educação, compreensivo ao ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, além de coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País.

A Constituição de 1937 representou um retrocesso no ordenamento jurídico do Estado, vez que retrata um período ditatorial, onde vemos assegurados os interesses conservadores, bastante explícitos na seguinte passagem, do artigo 125: "*A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular*".

Todavia, embora retrocedesse no campo formal e amortecesse pela via da força o debate intelectual sobre os rumos da educação, o governo ditatorial de Vargas vai propiciar um ordenamento nacional nas questões relativas à educação pública. Em decorrência da forte centralização do seu governo, Vargas publica leis que ultrapassaram o caráter retrógrado da Constituição de 1937. Dado a situação crescente da industrialização do País que incorpora enorme contingente populacional nas fábricas,

no comércio e nos serviços públicos, exigindo a edição de leis para proteção do trabalhador, o que ampliou o aspecto populista dessa ditadura, e de certa forma, fez chegar ao povo a sensação da presença do Estado na sua vida cotidiana.

O arejamento democrático que permitiu a Constituição de 1946 favoreceu a retomada dos ideais presentes em 1934. Os constituintes identificaram novamente no Estado o dever de garantir o direito de educação a todos, *"art. 167 - o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos, e é livre à iniciativa particular, respeitadas às leis que o regulem"*. (ROMANELLI, 1980, p.170).

Como novidade, essa Constituição trás a necessidade de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual só foi promulgada em 1961. Pode-se estranhar a distância entre a Constituição de 1946 e a promulgação da primeira LDBEN em 1961. Ocorre que esta foi iniciada em 1947 por ato do Ministro da Educação Clemente Mariani, que constituiu uma comissão de educadores para elaborar a LDBEN. Em 1949 os trabalhos da comissão foram engavetados, o que fez com que se aglutinassem novamente os educadores em um novo manifesto, desta vez em 1º de julho de 1959, com a publicação no Jornal O Estado de São Paulo e no Diário do Congresso Nacional, do documento intitulado "Manifesto dos Educadores ao Povo e ao Governo" redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 189 pessoas (ROMANELLI, 1980, p.179). Nessa ocasião, deflagrou-se uma forte campanha nacional em defesa da escola pública. Essa pressão foi o estopim que possibilitou que em 1961 fosse promulgada a Lei 4.024 de 20/12/1961.

2.3 A democratização populista da educação pública

Conforme afirmamos no item anterior, o debate produzido por ocasião da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação movimentou diversos setores na defesa de seus interesses. A habilidade do governo em acelerar a discussão e tramitação da LDB na esfera legislativa trazia embutida uma estratégia de não dar muito fôlego para que as entidades organizadas na vanguarda das lutas em defesa da educação, ao mesmo tempo, ampliassem o debate com setores sociais mais amplos e trabalhassem na perspectiva de uma maior pressão popular sobre o Congresso Nacional.

Para compreender melhor o cenário das lutas pela aprovação da LDB, é importante fazer uma retrospectiva da atuação dos governos militares no campo da educação, bem como dos anos que se seguiram à Nova Republica e o assim chamado período de redemocratização.

A Constituição de 1967, em pleno regime ditatorial militar, em que pese ter mantido, nas questões relativas à educação, a linha adotada em 1946, buscou disciplinar tudo quanto se referia à questão educacional e aos sistemas de ensino nas suas modalidades. Todavia, o regime de exceção exacerbou os ânimos e teve de se deparar com protestos de toda ordem, principalmente dentro das universidades. O destaque para esse período são as Leis 5.540/68 e 5.692/71 que mais uma vez reformularam todo o sistema de ensino no País, sob inspiração da doutrina de segurança nacional e dos acordos MEC-USAID, e em busca de um maior consenso na sociedade, pela primeira vez o fez constar da letra da lei a obrigatoriedade do Estado para com o ensino fundamental público e gratuito para todos, independente de classe social, etnia e credo religioso. Estes fatos foram denunciados de maneira hábil e sutil por CURY et al (1997, p. 97) ao afirmarem que estas leis "*foram elaboradas de modo tão rápido que a insatisfação tomou conta dos educadores e da sociedade, porque celeridade foi sinônimo de caráter autoritário e inadequação*".

A "abertura lenta, gradual e segura" bem como a "anistia ampla, geral e irrestrita", fez com que em 1988 o então Deputado Federal e Presidente da Assembléia Nacional Constituinte Ulisses Guimarães, em memorável sessão no Congresso Nacional, levantasse em suas mãos a Constituição Cidadã que trás no Capítulo III, nos artigos 205 a 214, um ordenamento jurídico da educação nacional. Contudo, veremos que muitos desses artigos já foram revogados ou alterados pelos dois governos neoliberais do então Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Constitucionalmente, o Art. 214 determina a obrigatoriedade do estabelecimento do Plano Nacional de Educação, com vistas à articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do Poder Público que conduza:

- I Erradicação do analfabetismo;
- II Universalização do atendimento escolar;
- III Melhoria da qualidade de ensino;
- IV Formação para o trabalho;
- V Promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Após a promulgação da “Constituição Cidadã de 1988”, os neoliberais iniciaram uma série de ataques ao texto constitucional, acusando-o de ser um "mostrengo", um entrave ao desenvolvimento nacional. O auge desse movimento foram as emendas constitucionais votadas e aprovadas no governo de FHC. No mesmo diapasão os legisladores deram início aos debates sobre a necessidade de novas diretrizes e bases da educação nacional. Foram mais de oito anos até se aprovar a nova LDB, Lei nº 9.394/96 batizada de Lei Darci Ribeiro, que previu que a União encaminhasse ao Congresso Nacional um Plano Nacional de Educação com diretrizes e metas para os dez anos seguintes.

Antecipando-se ao governo, o Deputado Ivan Valente apresentou ao Congresso Nacional em 3 de dezembro de 1997 o Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira, transformado no PL nº 4.155, um documento extenso, fruto de

diversas reuniões temáticas nacionais e locais, articulados em dois congressos nacionais de educadores de vários setores organizados da sociedade civil – entidades acadêmicas, científicas, sindicais e estudantis, de âmbito nacional e local – e parcelas da sociedade política comprometidas com a educação de todos.

Em flagrante descaso aos esforços de educadores, militantes estudantis, dirigentes sindicais e tantas outras forças políticas atuantes, o presidente Fernando Henrique Cardoso enviou outro projeto de lei, que foi apenso ao primeiro e tramitou como principal, sendo votado, sancionado e transformado em Lei nº 10.172/01, o Plano Nacional de Educação (PNE do governo). Esta Lei, mutilada pelos vetos impostos pela equipe econômica do governo federal determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborem Planos Estaduais e Municipais de Educação. Embora essa determinação esteja claramente explícita no texto legal, nos deparamos na página do CONSED com a seguinte afirmação:

Nos anos de 1993 e 1994, o MEC liderou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, em processos ascendentes, gerando planos municipais, estaduais e, finalmente, nacional. Os dirigentes da educação de então, em grande parte, quer no âmbito municipal, quer no estadual, em órgãos públicos ou como membros de organizações da sociedade civil, tiveram alguma participação nesse processo.⁴²

Por outro lado, a informação colhida no site da Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo - ADUSP, de que "a proposta de plano do Ministério da Educação apresentada em 1998 ao Congresso Nacional teve poucos interlocutores, tendo sido elaborada, de fato, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP" corrobora o que se encontra no site da UNESCO:

Sob a coordenação do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e, por intermédio do convênio NUPES-USP/UNESCO, foi elaborado o Plano Nacional de Educação para atender aos dispositivos legais em vigor. É oportuno sublinhar que o Art. 87 - § 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Darcy Ribeiro) determinou a elaboração desse Plano”, com diretrizes e

⁴²

A citação foi retirada do site http://www.consed.org.br/pne_historico.asp em 02/03/2005.

metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos". (...) A UNESCO/Brasil prestou cooperação técnica ao processo de elaboração e finalização do plano.⁴³

A educação sempre foi palco de debates apaixonados e controvérsia. É interessante observar que o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação - CONSED, instância de articulação política das secretarias estaduais de educação, advogam que a realização do PNE ocorreu em um “processo ascendente” ao passo que a UNESCO, órgão que se coloca mais distante das disputas políticas internas ao Brasil, situa o PNE como um produto da ação de especialistas “por intermédio do convênio NUPES-USP/UNESCO” sob a coordenação do INEP e em obediência a LDB e compromissos e recomendações internacionais a exemplo da Declaração de Jomtien⁴⁴.

O que fica evidenciado no presente caso é o distanciamento que o governo fez questão de manter dos setores organizados, confederações sindicais, fóruns em defesa da educação pública, organizações de controle social. Essa situação, ao nosso ver, traduz a pouca legitimação e repercussão na base da pirâmide escolar do significado do PNE. Esperamos que a discussão nos Estados e Municípios possa contribuir para aproximar a comunidade estudantil, alunos, professores e pais e fortalecer a luta pelo cumprimento das metas estipuladas.

Para se ter uma compreensão acerca dos desafios que estão colocados tentamos elaborar um quadro que pudesse nos fornecer uma visão panorâmica da situação dos PEE's no Brasil, mas não conseguimos informação suficiente até a data de finalização do presente estudo, em que pese os esforços empreendidos junto ao CONSED. Nesse esforço, quase que estéril, dado a falta de informação disponível e segura, identificamos que nos seguintes Estados: SP, BA e RR o Plano Estadual de Educação se encontra em

⁴³ O texto na íntegra encontra-se em http://www.unesco.org.br/areas/educacao/pne/pne/mostra_documento tendo sido acessado em 02/03/2005.

⁴⁴ Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990.

discussão nas assembleias Legislativas. Em MS o mesmo já é Lei, sob o número 2.791/03. Nos demais Estados não foi possível obter informação.

Com auxílio da organização não governamental Ação Educativa e da UNDIME, conseguimos obter a seguinte informação acerca dos planos municipais:

A Undime em parceria com o Unicef concluiu, em 2004, uma pesquisa sobre Plano Municipal de Educação. Foram recebidas 2122 respostas, até 25 de novembro. Em alguns Estados a participação ultrapassou as expectativas. Em outros, foi aquém do desejado. Porém, estatisticamente, a amostra foi representativa em todos os Estados. A pesquisa comprovou que a maioria dos municípios ainda não elaborou o PME. De acordo com os resultados, 29,5% dos municípios brasileiros concluíram a elaboração do PME, enquanto 24,2% estão em processo de elaboração. 24,3% vão iniciar o processo e 22% não prevêm sua elaboração.⁴⁵

No que diz respeito à educação básica, em particular e aos demais níveis em geral, principalmente no que respeita à qualidade e rendimento escolar, os dados acima demonstram que a ação do governo federal em parceria com os governos estaduais é de absoluta frouxidão e/ou permissividade. Nosso argumento se baseia na força com que se emprega a Lei de Responsabilidade Fiscal, aplicada em todas as esferas da federação, estendida inclusive aos poderes legislativos e judiciários, impondo aos dirigentes a responsabilidade pelo cumprimento das metas fiscais, sendo estes inclusive passíveis de prisão ou inelegibilidade pelo não cumprimento da lei. O mesmo argumento fora utilizado para justificar os vetos ao PNE. Ora, se é possível tal cuidado no ajuste fiscal do exercício orçamentário e financeiro de todos estes entes federados, porquê o mesmo cuidado e disposição não são assumidos com a legislação que organiza a educação no País?

É inconcebível que tenhamos tantos programas - dinheiro direto nas escolas, programa do livro didático, programa da merenda escolar, programa nacional de bibliotecas escolares, FUNDEF, e mais recente, um cabedal de incentivos financeiros

⁴⁵

Informação recebida por e-mail em 10/03/2005.

para o Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio - Pro-Licenciatura - na modalidade de educação a distância, ProInfo, entre tantos outros recursos repassados aos Estados e Municípios, consumidos seguidamente e que estes não estejam vinculados a um sistema que avalie não apenas a regularidade da despesa, mas também a validade, os resultados e qualidade desses gastos em educação. Acreditamos que possíveis respostas possam ser encontradas na habitual falta de sensibilidade das elites dirigentes, no descaso com a educação pública e com a redução das desigualdades sociais e da qualidade na educação, cujos indicadores resistem em apontar melhorias. Estas circunstâncias demonstram que as palavras de Florestan Fernandes permanecem atuais:

Os Países subdesenvolvidos são, também, os que mais dependem da educação como fator social construtivo. Tais Países precisam da educação para mobilizar o elemento humano e inseri-lo no sistema de produção nacional; precisam da educação para alargar o horizonte cultural do homem, adaptando-o ao presente a uma complicada trama de aspirações, que dão sentido e continuidade às tendências de desenvolvimento econômico e de progresso social.; e precisam da educação para formar novos tipos de personalidade, fomentar novos estilos de vida e incentivar novas formas de relações sociais, requeridos ou impostos pela gradual expansão da ordem social democrática. Todavia, esses Países não encontram, na situação sociocultural herdada, condições que favoreçam quer uma boa compreensão dos fins, quer uma boa escolha dos meios para atingi-los. Mesmo os recursos materiais, humanos e técnicos, mobilizados efetivamente, acabam sendo explorados de maneira extensamente irracional e improdutiva. (ROMANELLI, 1980, p.183).

2.3 O período de 1965 a 2005 (planos e tempos perdidos?)

A análise que desenvolvemos a seguir pretende impulsionar o diálogo apontando um caminho privilegiado para o processo reflexivo, o aprofundamento do pensar sem a preocupação de estabelecer uma síntese conclusiva da argumentação alicerçada no

presente capítulo. Embora tenhamos a compreensão de que o subtítulo contribui para estimular essa impressão, não é esse o objetivo.

É impossível falar nos anos não republicanos que tiveram início em 1964 sem aquilatar a dimensão da ruptura, dessa enorme fratura na coluna vertebral do Brasil que vergou o País de tal maneira que se naqueles tempos idos sonhávamos com a "volta do irmão do Henfil e tanta gente que partiu num rabo de foguete"⁴⁶. Ainda nos dias atuais temos a percepção de estarmos sonhando com o futuro com os olhos voltados para baixo por não conseguir soerguer de maneira correta o tronco. Vivemos a ressaca de 1964 e por todos os lados paira no ar, em especial nas instituições, uma certa vergonha, uma sensação de culpa não expiada, de um pecado sem perdão.

Não fora pouco o que se destruiu naqueles anos e nos que se seguiram. Todavia, um setor da vida nacional foi radicalmente destruído: a educação. Vejamos o que nos informa Maria Luisa S. Ribeiro:

A fase da implantação da Universidade alcançava o seu momento decisivo com o início da chegada dos cientistas para demarcação dos Institutos Centrais mais complexos e custosos - Física, Química, Biologia e Geociência - quando a UNB, assim como todo o País, foi sacudida pelo movimento militar de 1º de abril de 1964. A 9 de abril tropas do Exército sediadas em Mato Grosso, ocupando quatorze ônibus e trazendo três ambulâncias de serviço médico - não se sabe até hoje por que, mas era esperada uma reação armada de parte da Universidade -, em uniforme de campanha e portando equipamentos de combate, invadiam o campus universitário (Machado Neto, apud RIBEIRO, 1969, p. 251).

Desnecessário se faz discorrer os horrores que se seguiram à descrição acima. Consideramos o que aconteceu despiciendo, não pelo fato de fazer coro às vozes que insistem em dizer que a anistia encerrou o processo de parte a parte e apontar exageros e equívocos de ambos os lados, até porque acreditamos que essa página não está virada e muito há que se estudar, não apenas acerca desse infeliz momento da vida nacional.

⁴⁶

Trecho da música O bêbado equilibrista de autoria de Aldir Blanc e interpretada por Elis Regina.

Falta-nos esse resgate. Temos uma dívida com as futuras gerações, nossos filhos, netos e é nossa obrigação lhes propiciar registros que falem da sua história, da sua identidade, da sua origem, de suas lutas, de seus sonhos, enfim, das vidas vividas. Ter história é um direito de cidadania. Ocorre que este não é o foco central da nossa temática e se evocamos esse período nefasto da história o foi pelo que o mesmo guarda significativa correlação com a educação brasileira.

A educação é muito mais que um ambiente de aprendizagem. Nela se encontra uma cultura intencional ocultada na postura do professor e do aluno, no conteúdo, no currículo programático, nos materiais didáticos, e por várias outras posturas embutidas no sistema educacional e nas atitudes governamentais (MELO, Andréa, 2005, p. 58). Para fazer coro às palavras de Andréa Melo e a guisa de melhor entender o que nos anima o percurso de nossas idéias, afirmamos, sob inspiração de Paulo Freire, que a educação passa por gostar da vida dos povos e de seu dia a dia. Das nossas simples histórias do cotidiano que se permita comentar abertamente nas festas, nas rodas de samba e nos bares. Histórias que possam ser lidas nos romances e nas poesias, que possam ser cantadas nas músicas, que possam ser assistidas nos cinemas, teatros e nos filmes de TV, nas novelas e até mesmo nas propagandas e que os nossos professores possam discutir tranqüilamente nas salas de aula. Contudo, isso não ocorreu devido à censura, às prisões, às torturas e às mortes. Essa passagem marca o registro de quanto da nossa história nos foi subtraída.

Para que tenhamos o exato significado das palavras acima, vamos recuperar um documento produzido por um grupo de intelectuais e pesquisadores no ano de 2002, denominado “A Agenda Perdida”⁴⁷, que trás um estudo comparativo da situação do País tangente ao período referenciado. A resultante dos indicadores mais expressivos que

⁴⁷<http://www.ifb.com.br/documentos/A%20Agenda%20Perdida.pdf>

descortinam o significado das políticas implementadas não pode ser creditada ao acaso, ou a fatores externos. Esses fatores, nós sabemos, têm parcela de influência, mas mesmo esse risco é calculado quando se investe nesta ou naquela política. O fator externo não pode ser invocado como decisivo para o sucesso ou o fracasso de determinadas decisões.

Embora o tema central repouse sobre a educação no Brasil, não vamos nos ater exclusivamente nos dados sobre eventuais avanços ou retrocessos no campo educacional. Se assim o fizéssemos repetiríamos o caminho percorrido por pesquisadores, que prisioneiros da tradição positivista, não vincularam seus estudos às questões macroeconômicas, às variadas facetas das nossas diferentes sociedades, dos nossos diferentes *Brasis*. Assim sendo, trabalharemos igualmente com os dados dispostos na Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001, no documento intitulado: *Plano Nacional de Educação - A Proposta da Sociedade Brasileira*⁴⁸, e os estudos realizados por Raquel A. Moraes sobre a política educacional⁴⁹ em publicação disponível na Internet (2000).

Nosso propósito no desenvolvimento desta unidade é chamar a atenção para o cumprimento, ou não, das metas fixadas no PNE para toda a nação brasileira, fazendo, quando possível um cotejamento com alguns dados de políticas econômicas, variação do PIB no período, a distribuição/concentração da renda nacional, taxas de emprego/desemprego, com indicadores sociais, violência urbana, bolsa família, efetuando um cruzamento desses indicadores com os possíveis avanços e/ou retrocessos nos números da educação, como por exemplo a relação violência urbana x abandono/evasão escolar.

⁴⁸<http://www.adunesp.org.br/download/PNE%20-%20proposta%20da%20sociedade%20brasileira.pdf>⁴⁹<http://www.pedagogia.pro.br/politicaeducacional.htm>

Para melhor leitura vamos acompanhar separadamente, de acordo com o PNE, cada segmento educacional, a saber: a) educação infantil (creches e pré-escola); b) Ensino Fundamental; c) Ensino Médio e d) Ensino Superior. As demais áreas tratadas no PNE, à exceção das questões relativas ao ensino a distância, que retomaremos mais tarde, não são objetos desta pesquisa.

A sociedade brasileira, herdeira da tradição lusitana, seria mais bem aquinhoadá se tivéssemos nas ações executivas promovidas pelos nossos alcaides, nos diferentes níveis de governo, correlação com a apoteose vernacular legislativa. Nos textos legais há, por assim dizer, uma enorme generosidade no uso do vernáculo. Nossas leis são extensas, enormes, ao cabo que o cumprimento das mesmas, quando ocorre, não guarda correspondência com o texto legal. Tomamos por exemplo as metas e objetivos do PNE para um prazo de 10 anos: a educação básica aponta 76 metas; educação superior 35; educação de jovens e adultos 26; educação à distância 22; educação tecnológica e formação profissional 15; educação especial 28; educação indígena 20; formação dos professores e valorização do magistério 28 e financiamento e gestão 44, totalizando 294 itens de verificação para que se avalie o desempenho dos poderes executivos nas respectivas áreas de atuação, federal, estadual e municipal.

Concorre para o raciocínio a verificação de que a lei não indica, via de regra, de maneira clara, qualquer penalidade para o não cumprimento da mesma. Dessa feita podemos observar que a habilidade dos nossos legisladores em fazer leis se equipara aos governantes em ignorá-las. Para facilitar a leitura vamos apresentar aqui apenas algumas considerações sobre a obrigatoriedade de avaliação periódica do PNE, conforme dispõe o art. 3º da Lei 10.172, feita pelos técnicos da Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal e suas repercussões.

2.4.1 Ensino infantil

Há que se registrar como uma conquista da sociedade o avanço de ter conseguido incluir no PNE o capítulo referente à educação infantil. Diz a Lei que

A educação infantil é um direito de toda criança e uma obrigação do Estado (art. 208, IV da Constituição Federal). A criança não está obrigada a frequentar uma instituição de educação infantil, mas sempre que sua família deseje ou necessite, o Poder Público tem o dever de atendê-la. (Lei 10.172/2001, item 1.2).

A primeira dificuldade na avaliação das metas relativas à educação infantil reporta à base de dados. O PNE registra atendimento de crianças de 0 a 3 anos, enquanto que o censo escolar recolhe informações de crianças de 0 a 4, 4 a 6 e mais de 6 anos. Todavia, consta da avaliação do PNE que em 2003, apenas 7% da população de 0 a 3 anos (média Brasil) vem sendo atendida em creches e pré-escolas, sendo o Norte a região com menor taxa de atendimento, 3% ao passo que o Sul atende 9%, com destaque para o Estado de Santa Catarina que atende 13% da população. O estudo revela ainda uma discrepância com a pesquisa PNAD que trás taxas um pouco mais elevadas, média Brasil igual a 11,7%, Região Norte com 7,9% e Região Sul com 13,6%. A explicação para a distorção pode estar no grau de informalidade em que muito dessas instituições de ensino (não credenciamento) se colocam. Os números revelam um claro distanciamento da meta de 30% dessa população até o ano de 2006.

Não obstante, e este parece ser um dado alvissareiro, o atendimento da população de 4 a 6 anos, estabelecido em 60% dessa população foi parcialmente atingido. Atualmente contamos com 65% (média Brasil) dessas crianças atendidas nas pré-escolas. A Região Sul atende 53% (menor taxa) e a Região Nordeste atende 70% (maior taxa). Interessante observar, como bem o fez Raquel Moraes, que:

O que se observa como um dos destaques nos dados apresentados no Censo do INEP-MEC de 1998, é um crescimento bastante significativo do atendimento na Pré-escola, especialmente do setor

público, notadamente na rede municipal. Em contrapartida, as redes estadual e particular que respondiam juntas a 60% das matrículas em 1987, participavam, dez anos depois, em 1997, com apenas 37% das matrículas. Este fenômeno evidencia *a municipalização deste nível de ensino*.⁵⁰ (grifo nosso)

Cabe ressaltar que esse avanço no atendimento deveu-se sobremaneira à política de valorização do ensino fundamental e os incentivos de transferências de recursos da União e dos Estados para os Municípios, com destaque para o FUNDEF. Não podemos deixar de assinalar que o veto à meta 22, cuja implantação decerto teria enorme impacto na presença e manutenção das crianças dessa faixa etária nas creches e pré-escolas deu-se com justificativa na Lei de Responsabilidade Fiscal, conforme se observa a seguir:

22. Ampliar o Programa de Garantia de Renda Mínima associado a ações sócio-educativas, de sorte a atender, nos três primeiros anos deste Plano, a 50% das crianças de 0 a 6 anos que se enquadram nos critérios de seleção da clientela e a 100% até o sexto ano."

Razões do veto

"A última revisão do PPA contempla, para 2001, o atendimento de um universo de 4,3 milhões de crianças de 0 a 6 anos beneficiadas pelo Programa de Garantia de Renda Mínima, o que representa considerável incremento em relação ao previsto para 2000, exercício em que foram contempladas em torno de 383,4 mil crianças.

Todavia, as metas propostas de atingimento de 50% da clientela habilitada em 3 anos e de 100%, em 6 anos, implicam conta em aberto para o Tesouro Nacional, configurando-se em despesa adicional de caráter continuado, sem a correspondente fonte de recurso, o que não se compadece com o quanto estabelecido nos arts. 16 e 17 da Lei de Responsabilidade Fiscal. Assim, por contrariar o interesse público, propõe-se o veto ao texto mencionado.⁵¹

⁵⁰ <http://www.pedagogia.pro.br/politicaeducacional.htm>

⁵¹ Mensagem nº 9, de 09 de janeiro de 2001, veja Lei 10.172 in <https://www.planalto.gov.br/>

2.4.2 Ensino fundamental

O ensino fundamental, a palavra aqui é tomada ao pé da letra, é fundamental na constituição da nossa cidadania. Como bem entendeu e explicitou Andréa Mendes ao (re)afirmar em sua dissertação de mestrado: *"lemos em Arroyo (2003) que a relação educação – cidadania foi historicamente construída a partir do Renascimento, onde a idéia de que o homem educado levado pela razão seria capaz de se contrapor à dominação e caminhar para a sua emancipação"* (MENDES, 2005, p. 24).

Estudos indicam que as crianças atendidas na pré-escola têm maiores chances de apresentarem um rendimento satisfatório no ensino fundamental, ampliando, portanto suas possibilidades de tornarem-se sujeitos instituintes.

Consta da nossa Carta Magna, a Constituição Cidadã - que os neoliberais insistem em rasgar - a obrigatoriedade legal de garantir o atendimento a esse nível de ensino. O art. 208, § 1º, da Constituição Federal afirma: *"O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo"*, e seu não-oferecimento pelo Poder Público ou sua oferta irregular implica responsabilidade da autoridade competente.

Esse texto legal foi fruto de muita discussão, uma vitória que deve ser creditada à histórica luta dos movimentos em defesa da educação pública. Apesar das manipulações que os governos fazem, em termos estatísticos parece que essa lei está surtindo efeito, mormente no tocante ao acesso das crianças nessa faixa etária à educação.

Não obstante, conforme demonstraremos mais adiante, a política de acesso, embora implementada com relativo sucesso, não está sendo acompanhada de medidas eficazes para garantir a qualidade, eficiência e rendimento satisfatório nessa modalidade de ensino.

O quadro abaixo demonstra um decréscimo nessa população. Embora se observe pequena distorção entre os dados do INEP e da PNAD nos números totais para a população de 7 a 14 anos, poder-se-ia afirmar que a meta de universalização do acesso a essa população, se ainda não atendida, afigura-se como plenamente possível em curtíssimo prazo.



Fonte: Avaliação técnica do plano nacional de educação. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2004.

Quando da aprovação do PNE, 116% das crianças de 7 a 14 anos estavam matriculadas no ensino fundamental. O percentual acima de 100% demonstra os alunos com mais de 14 anos que permanecem "retidos" no ensino fundamental (distorção série-aluno), traço indicativo do problema maior a ser enfrentado, qual seja, o aproveitamento e rendimento escolar. Conforme demonstra Raquel Moraes ao avaliar a aplicação das políticas educacionais no País:

Sintetizando, as taxas de aprovação, reprovação e abandono no País no ensino fundamental em 1996 são as seguintes, por região (em %):

Regiões	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-oeste	
	1ª a 4ª	5ª a 8ª	1ª a 4ª	5ª a 8ª	1ª a 4ª	5ª a 8ª	1ª a 4ª	5ª a 8ª	1ª a 4ª	5ª a 8ª
Aprovação	62,2	62,5	60,4	66,5	86,4	78,7	81,6	73,2	75,0	66,1
Reprovação	19,7	16,7	19,1	12,6	9,4	11,1	13,8	16,3	14,8	14,8
Abandono	18,2	19,3	20,5	13,0	4,2	17,1	4,6	22,2	10,2	23,8

O mais importante é destacar que do conjunto da população em 1996 de 113.722.084, 59,5% possuíam até 4 anos de escolaridade, 25,6% até 8 anos de escolaridade e 14,4% até 11 anos de escolaridade (p.139). Ou seja: a maioria da população brasileira é semi-alfabetizada, o que indica uma elitização do ensino, apesar da política recente que prioriza o ensino fundamental.⁵²

Em relação à equidade na aplicação da política de universalização desse nível de ensino e corroborando o estudo acima transcrito encontramos que:

Em relação aos objetivos de maior equilíbrio regional, as tradicionais diferenças que aproximam as regiões Norte e Nordeste enquanto as distanciam das Regiões Sul e Sudeste, começam a diminuir neste aspecto, à medida em que tende a se universalizar o atendimento em todo o País. Para a média nacional de 97,2% temos 95,8% e 96,0% como taxas do Norte e Nordeste. Já as taxas das regiões Sudeste e Sul são 98,1% e 98,0%, respectivamente. Entre as unidades da federação, ainda chama a atenção a média do Estado de Alagoas, de 93,7%. No tocante à renda familiar *per capita*, a PNAD-2002, estima que era de 99,2% a taxa de atendimento entre a parcela dos 20% da população com rendimentos mais altos, enquanto que entre os 20% com rendimentos mais baixos a mesma taxa era de apenas 94,8%.⁵³

Lamentavelmente, somos forçados a admitir que se não forem tomadas medidas urgentes para corrigir as disparidades regionais, a discrepância que fossiliza as distâncias entre a escolarização pública e a privada, a garantia do acesso terá se constituído em discurso de palanque (a maioria dos governantes discursa a alto e bom tom que em seu governo todas as crianças estão na escola) e verdadeiro engodo às camadas populares.

⁵²

<http://www.pedagogia.pro.br/politicaeducacional.htm>

A avaliação das metas do PNE demonstra ligeira queda com tendência a estabilização nas taxas referentes a abandono/reprovação: 22,7%; 20,6% e 20,4% no período de 2000 a 2002 respectivamente. O mesmo acontece com as taxas de repetência/evasão: 26,6%; 25,4% e 25,9%, indicando que a meta de reduzir em 50% esses indicadores não apresentou qualquer avanço significativo nos 5 anos de existência do PNE.

Os quadros abaixo indicam o rendimento dos alunos, por região nos exames do SAEB, no período compreendido entre 2001 a 2003 em Língua Portuguesa e Matemática.



Vejamos a seguir a conclusão dos técnicos acerca do quadro acima:

O que esta segunda forma de expressão dos resultados do SAEB para a 4 série do Ensino Fundamental está a nos indicar é que, 55,4% das crianças brasileiras cursando a 4 série em novembro de 2003, posicionadas nos estágios *crítico*, *muito crítico* em Língua Portuguesa, nos termos do próprio relatório do SAEB, "não são leitores competentes, lêem de forma truncada, apenas frases simples. Ou, como é o caso dos 18,7% destas crianças localizadas no estágio *muito crítico*, "*sequer desenvolveram habilidades de leitura*". Mais grave ainda, a proporção dos estudantes de 4 série localizados nos estágios crítico e muito crítico em relação às competências no uso da língua materna, básicas para o êxito de todas as outras aprendizagens, é de

71,2% na Região Nordeste e de 81,7% na rede municipal de um de seus estados de desempenho mediano, o Ceará.⁵⁴

Em Matemática a situação se apresenta um pouco melhor:



2.4.3 Ensino médio

O ensino médio tem estreita vinculação com o mundo do trabalho. Os alunos, em geral na faixa etária que varia de 15 a 17 ou 19 anos de idade, quando integrantes do mercado de trabalho, ou mesmo aspirantes ao primeiro emprego são formalmente confrontados com a situação de escolaridade. Desde o anúncio de jornal sobre a vaga e a escolaridade mínima necessária para o preenchimento da mesma, até o momento de informar seus dados na ficha de emprego os jovens são levados à reflexão acerca dessa necessidade.

⁵⁴

<http://www2.camara.gov.br/comissoes/cec/PNE/pnelivroavtec03.pdf>

Da mesma forma, o acentuado processo de urbanização, crescimento das periferias, favelas, apontam para um processo migratório acelerado. Esse processo migratório encontra nessa faixa etária uma população muito sensível ao deslocamento em busca de melhores condições, sobretudo as populações rurais que são pressionadas pelas condições de miserabilidade no campo. Nesse sentido, a ampliação de perspectivas e até de mudanças em suas vidas, por menores que sejam, são bem-vindas.

Raquel Moraes (idem) nos informa que:

Com a aceleração do fluxo dos alunos entre as séries do Ensino Fundamental e das exigências da economia moderna, é notório o crescimento da demanda por este nível de ensino nos últimos anos no País. No entanto, ainda é grande a concentração das matrículas na região Sudeste. A maior parte das matrículas de Ensino Médio é atendida pelas redes estaduais de ensino, que respondem a uma responsabilidade expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação que definiu responsabilidades onde antes não existia. Ademais, essa exigência foi reforçada pela Emenda Constitucional n.º 14, de 1996.⁵⁵

O quadro a seguir ilustra o crescimento da demanda por ensino médio, observando que é no nível estadual que se concentra o atendimento dessa demanda:

55

<http://www.pedagogia.pro.br/politicaeducacional.htm>



Os dados do ENEM-2004 confirmam a relação ensino médio / mundo do trabalho, ao indicar que 44% dos 1,3 milhões de alunos que participaram do exame referiram já ter trabalhado alguma vez ao longo do curso secundário, enquanto que 29,1% afirmaram ter cursado o ensino médio dividindo todo o período de estudo com os esforços exigidos pela manutenção de relações empregatícias. No que diz respeito ao rendimento nesse nível de ensino, a avaliação feita pelos técnicos da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados apresenta o seguinte:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é realizado em parceria com os Estados da Federação e com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC). Os últimos dados trabalhados foram coletados em novembro de 2003, por meio da aplicação de testes e questionários a estudantes da 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e 3^a série do ensino médio. Em Língua Portuguesa são investigadas as habilidades de leitura e, em Matemática, a capacidade de resolver problemas utilizando conceitos e operações da aritmética, da geometria e da estatística. Quanto ao ensino médio, na primeira, a média nacional em 2003 foi de 266,7 e, no Saeb de 2001, a média tinha sido de 262,3 pontos. Segundo o diagnóstico realizado pode-se afirmar que o aluno consolidou habilidades de leitura competente e condizente, tanto para a continuação dos estudos quanto para o ingresso no mercado de trabalho qualificado.

A mesma situação da disciplina de Língua Portuguesa foi identificada na 3ª série do ensino médio, em Matemática. A média nacional de desempenho passou de 276,7, em 2001, para 278,7, em 2003. Com essa média, os estudantes demonstram ter capacidade de fazer uso de algumas propriedades e características de figuras geométricas planas e resolução de funções logarítmicas e exponenciais. Procedimentos estatísticos menos rigorosos possibilitam identificar aumento significativo na média de desempenho em Matemática, no Amazonas (11,7) e Maranhão (13,9).⁵⁶

Merece atenção a informação de que o indicador apontado pelo Ministério da Educação como razoável para a qualificação pedagógica dos estudantes concluintes do ensino médio é de 375 pontos, o que demonstra o tamanho do esforço a ser despendido para alcançar esse resultado.

2.3I Ensino superior

Aqui chegamos a um ponto que considero crucial e que poderá permitir ao País sair da situação de dependência científica, cultural e tecnológica, além de estimular a geração de empregos, produzir um grau de competitividade para enfrentar os processos decorrentes da globalização e dar condições às pessoas de exercitarem com maior grau de autonomia a cidadania, além de propiciar melhores condições para os brasileiros viverem dignamente do trabalho. Essa circunstância implica no dever do Estado brasileiro agir no sentido de ampliar os investimentos em educação e pesquisa científica e tecnológica, não apenas para ter domínio da tecnologia, mas sobretudo, de a utilizar para estruturação estratégica da nação com conseqüente emancipação e soberania dos filhos da pátria. Isso requer elaborar políticas articuladas com estados e municípios, empresas e demais instituições da sociedade. E que ao serem submetidas aos olhos da crítica, essas políticas revolucionem o quadro atual rechaçando opções que

⁵⁶

<http://www2.camara.gov.br/comissoes/cec/PNE/pnelivroavtec03.pdf>

intensifiquem e consolidem o viés neoliberalizante que propugna pela incessante instrumentalização mercadológica e tecnológica das estruturas sociais colocadas a serviço da acumulação de riqueza e da aniquilação dos espaços democráticos.

A educadora Lizete Arelaro (2005, p. 41), estudando documentos do Inep, expõe a situação de dismantelo das universidades públicas brasileiras. Ela nos informa que *"cerca de 72% das matrículas no ensino superior estão concentradas em instituições privadas e somente 28% estão localizadas em instituições públicas"*. Refere ainda que no Estado de São Paulo, *"o mais rico do País, a situação é mais grave (...) vez que as cinco universidades públicas paulistas reúnem 10% das matrículas, enquanto que 90% estão nas escolas privadas"*.

Esse quadro demonstra o quanto o poder público vem sendo negligente e ausente nesse debate. O estudo acerca do monitoramento das metas do PNE aponta que:

Em 2000, as instituições públicas de ensino superior ofereciam cerca de 20% das vagas. Já em 2004, esta percentagem tinha caído para 14%. Por isto, mais significativa é a comparação entre os números de matrículas nas duas classes de instituições. Segundo o INEP, de 2000 a 2003, as matrículas cresceram 78,9%, nas instituições privadas, enquanto, nas públicas, este aumento foi de 36,9%.⁵⁷

O que estamos assistindo nos tempos atuais com o ensino superior com a proliferação de faculdades, escolas superiores, cursos seqüenciais, centros de ensino, etc., guardadas as devidas proporções, se assemelha com o alargamento do acesso ao ensino fundamental, com a diferença que este se deu a partir dos anos 90 majoritariamente na esfera pública municipal e estadual, enquanto que no ensino superior prolifera a iniciativa privada. A comparação feita ao ensino fundamental, por mais aberrante que pareça, se sustenta quando observamos que a explosão do número de vagas no ensino privado se deu de tal ordem que nesta esfera nem mais vestibular se faz

⁵⁷

<http://www2.camara.gov.br/comissoes/cec/PNE/pnelivroavtec03.pdf>

necessário. O que antes era uma atividade rentável, ou seja, quanto mais vestibulares fizessem as escolas capitavam recursos com taxa de inscrição que obviamente cobriam os custos do vestibular e ainda sobravam para capitalização do empreendimento, hoje, dada a super oferta de vagas, não compensa adotar essa estratégia, pois da ótica privada se corre o risco de perder recursos.

Para manter a lógica de seletividade sem incidir em maiores despesas, diversos estabelecimentos têm adotado o sistema de *vestibular simplificado*, espécie de prova programada na qual o pretendente escolhe dia e hora para fazer, podendo repeti-la quantas vezes quiser até lograr êxito no ingresso, o que em geral acontece na primeira tentativa.

Os dados coligidos por Raquel Moraes confirmam o acima exposto:

A expansão em curso reflete o crescimento do número de concluintes do ensino médio e a incorporação de novos públicos, até então sem acesso ao ensino superior. Essa nova demanda tem aumentado o número de inscrições aos vestibulares das universidades, muito particularmente das públicas (e gratuitas). As inscrições nos vestibulares das instituições públicas federais, estaduais e municipais (universitárias ou não) cresceram 86,8% no período de 1980 a 1998, contra apenas 27,9% nos vestibulares das instituições particulares. Em 1998, a relação candidatos/vaga no segmento público foi de 7,7 candidatos por vaga, enquanto no segmento particular foi de 2,2 por vaga.⁵⁸

Toda essa facilidade de ingresso que praticamente explodiu no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1996-2002), foi estimulada por mecanismos diversos que variam da retração salarial dos professores das instituições públicas de ensino superior, o sucateamento das universidades públicas nas três esferas de governo, a incessante campanha contra tudo o que é público como sinônimo de desqualificado, e

⁵⁸

<http://www.pedagogia.pro.br/politicaeducacional.htm>

tudo isso junto, seguido de enormes facilidades para abertura de novos cursos e estabelecimentos no âmbito privado.



Essa situação guarda correlação direta com o veto abaixo, transcrito, aposto por Fernando Henrique Cardoso ao PNE:

2. Ampliar a oferta de ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas, prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior".

Razões do veto

A proposição contida nesse subitem, segundo a qual se tenciona assegurar a ampliação da oferta de ensino público, assim como o estabelecimento de parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior, não guarda consonância com o texto constitucional, razão por que se propõe a oposição de veto.

Com efeito, o art. 165, § 4º da Constituição, dispõe que "os planos e programas nacionais, regionais e setoriais previstos nesta Constituição serão elaborados em consonância com o plano plurianual e apreciados pelo Congresso Nacional". Não há, no Plano Plurianual – PPA, sequer na Lei Orçamentária, previsão de ampliação da oferta de ensino público nos níveis propostos, pelo que a disposição, em decorrência do impacto imediato por ela causado, se mostra incompatível com a Constituição, como também com as disposições da Lei de Responsabilidade Fiscal.⁵⁹

⁵⁹

Mensagem nº 9, de 09 de janeiro de 2001, veja Lei 10.172 in <https://www.planalto.gov.br/>

Todavia, conforme atesta o estudo dos técnicos da Comissão de Educação da Câmara Federal, esse sistema emite diversos sinais de esgotamento e parece indicativo do apoio dado pelos empreendedores escolares ao PROUNI:

O mercado do ensino superior privado está dando sinais de saturação, pois já se fala em cifras que variam de 30 a 40% de vagas ociosas. Contribuem para esta situação a própria distribuição de renda do País, que limita o número daqueles que podem pagar uma universidade privada, e a falta de estímulos para se obter uma titulação universitária, devido ao crescente desemprego dos diplomados no ensino superior.⁶⁰

Não dispomos de estudos que nos permita afirmar com precisão, mas o cotejamento entre a necessidade manifestada pelo mercado e os currículos apresentados pelas instituições superiores de ensino, em especial o setor privado, mas não exclusivamente, dão pistas de que muitos dos estudantes que investem anos de recursos e esforços acabam por concluir, quando o fazem, o estudo com diplomas que em pouco ou nada mudarão suas realidades.

Em síntese, a amplitude dos sistemas educacionais municipais, estaduais e federais que ocorreram no período compreendido entre a década de 60 e 90 objetivou atender à demanda e a pressão popular pelo acesso aos respectivos níveis educacionais, com especial atenção ao nível fundamental. É de se observar que o protagonismo das classes menos favorecidas que, em princípio é a que mais se beneficia do acesso à escola, não dispõe de mecanismos capazes de arregimentar forças para levar sua luta além do acesso no nível fundamental, estendendo-a para a necessidade da efetividade do processo educacional com garantia de permanência na escola e rendimento escolar, o que equivale à equidade.

Considerando que tais propósitos ainda não foram alcançados, conforme demonstram as diferentes avaliações, pode-se inferir que o sistema público, com raríssimas exceções, regrediu em todos os aspectos. Se antes tínhamos orgulho da

qualidade e do rigor das escolas públicas, hoje temos vergonha e os dados apresentados comprovam cabalmente a situação calamitosa. Criou-se e difundiu-se um sentimento de que o bom ensino, a austeridade e os bons rendimentos são regra na escola privada e exceção na escola pública.

É importante registrar, sem a pretensão de concluir, que esses dados e a amplitude das discussões que os mesmos potencializam derivam em grande parte da racionalização tecnocrática dos governos militares que deslocou o centro das decisões acerca dos processos educativos nas escolas da sala de aula para a secretaria, assumindo a máxima taylorista de racionalização e eficácia. A escola deixa de ser um ambiente educativo para transformar-se em uma organização quase que empresarial, onde os alunos são equiparados à condição de números, estatísticas, relatórios, os quais têm de ser produzidos sistematicamente, quantitativamente, racionalmente.

Os slogans: o milagre brasileiro, os 90 milhões em ação, o Brasil ame-o ou deixe-o, a seleção canarinho, entre tantos outros totens propagandísticos do regime militar, aliado a uma das mais brutais repressões propiciaram um cenário de *avanço, integração e domesticação* capazes de obliterar a realidade vigente no período ditatorial e as vigorosas lutas do início do século até o final dos anos 50. É bem provável que muitos pesquisadores tenham se deparado com essas realidades anteriormente. Não obstante, poucos se atreveriam a externá-las no período ditatorial, além da desconfiança nos números e estatísticas oficiais, quando tudo era censurado e não se dispunha de condições para os debates públicos.

A realidade que hoje se descortina aos nossos olhos aquilata os desafios que estão colocados para nossa independência, autonomia e verdadeira democratização não apenas na esfera educacional e social, mas sobretudo, na esfera econômica. Dos 9 vetos

apostos por FHC na Lei 10.172/2001 (PNE), oito o foram explicitamente por contrariar a Lei de Responsabilidade Fiscal, indicando claramente uma tomada de posição daquele que outrora escreveu sobre as raízes da dependência do Brasil.

Conforme afirmamos no início dessa unidade, não tratamos aqui de estabelecer idéias conclusivas. Apresentamos diversos números, indicamos as fontes, almejamos na colação contemplar outros olhares e matizes.

Concordamos com Andréa Mendes (2005, p. 29) que apesar do "*ceticismo e desânimo que, no Brasil, alimentamos com relação às leis, elas se configuram em uma importante conquista social que aponta para a conquista da cidadania efetiva*".

Por fim, parafraseando nosso colega⁶¹ Gil, esperamos que esses dados sirvam mais para mobilizar e estimular a luta do que a indiferença, o desânimo, a apatia. Não tem sido essa a dinâmica das classes proletárias e das vanguardas intelectuais, ainda que possamos pressentir a não dissipação do engodamento político e financeiro traduzido nos discursos determinantes do mundo unipolar e do caminho único.

ANEXO 5

⁶¹ Colega do curso de Especialização em Gestão da Educação a Distância, na Universidade Federal de Juiz de Fora. A referência é slusiva à mensagem nº 3 do fórum Internet e Web.

Constam do CD-rom afixado à presente página os arquivos abaixo listados, bem como o formato dos mesmos, utilizados na concretização dessa pesquisa. Este procedimento guarda conformidade com o que foi estabelecido de comum acordo com a orientadora da pesquisa.

- a) Fórum Internet e Web.doc
- b) Fórum Internet e Web.xls
- c) Fórum Hiperdocumentos.doc
- d) Fórum Hiperdocumentos.xls
- e) Relatório-MEC 2002.pdf