

# **Proformação: uma análise da influência do Banco Mundial na formação dos professores leigos**

## **Proformação: analysis of the influence of the World Bank in the training of lay teachers**

*Raquel de Almeida Moraes \**

### **Resumo**

O Proformação é um dos programas criados pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Seu objetivo é a formação do professor leigo em Magistério de nível médio que já atua nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e nas classes de alfabetização e pré-escola, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. É financiado pelo Fundescola e pelo Banco Mundial. Com a duração de dois anos, combina a tecnologia de educação a distância com partes presenciais, quando os participantes têm aulas nas agências formadoras – antigas escolas normais – e são acompanhados por tutores do programa, estudam em livros especiais e assistem à TV Escola. O artigo articula as orientações das políticas do Banco Mundial e o Proformação, sinalizando alguns problemas existentes nessa influência.

**Palavras-chave:** Política de formação dos professores. EAD. Banco Mundial. Formação dos professores. Novas tecnologias da informação. Comunicação e formação de professores.

### **Abstract**

Proformação is one of the programs created by the Fernando Henrique Cardoso government (1995-2002). Its objective is the lay teacher's training in secondary schools for those who already work in the first four years of primary education and in the literacy classes and pre-school in the North, Northeast and Center-west areas of Brazil. It is financed by Fundescola and by the World Bank. With two years of duration, it combines distance education technology with conventional education, where the participants have classes in the training agencies – former normal schools – and they are accompanied by tutors of the program, study in special books and watch the TV Escola. The article articulates the political orientations from World Bank to Proformação, signaling some existent problems in that influence.

**Keywords:** Polity of teacher training. Distance learning. World Bank. Teacher training. New technologies of information. Communication and teacher training.

---

\* Doutora em Educação pela Unicamp. Professora Adjunto do Departamento de Planejamento e Administração da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. E-mail: rachel@unb.br

## Résumé

### **Proformação: une analyse de l'influence de la Banque Mondiale sur la formation de maîtres laïques**

Proformação est un des programmes créés par le gouvernement de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Son objectif est la formation du maître laïque dans le magistère de niveau moyen qui travaille déjà dans les quatre premières années de l'enseignement primaire et dans les classes d'alphabétisation et préscolaires dans les régions nord, nordeste et centre-ouest du Brésil. Il est financé par le Fundescola et par la Banque Mondiale. D'une durée de deux ans, il combine la technologie de l'éducation à distance avec des parties présentielles, où les participants ont les cours dans les agences formatrices, anciennes écoles normales, et sont accompagnés par des tuteurs du programme, étudient dans des livres spéciaux et assistent à la TV Escola. L'article articule les orientations des politiques de la Banque Mondiale et le Proformação, signalant quelques uns des problèmes existants dans cette influence.

**Mots clefs :** Politique de formation de maîtres. EAD. Banque Mondiale. Formation de maîtres. Nouvelles technologies de l'information. Communication et formation de maîtres.

## Introdução

O presente artigo é o resultado de um projeto de pesquisa, em andamento, que tem por objeto o estudo da relação entre o Banco Mundial, a formação dos professores e as tecnologias da informação e comunicação na educação. Nessa pesquisa temos como objetivo apreender o sentido geral dessa relação: sua dinâmica interna, sua lógica, sua ideologia, seus resultados, suas resistências.

Nosso objetivo, no presente artigo, é analisar as orientações políticas emanadas do Banco Mundial e sua influência nas diretrizes específicas do Programa de Formação de Professores Leigos – Proformação, refletindo criticamente sobre essa política de educação a distância – dentre as políticas para as tecnologias na educação – adotada pelo Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) para a formação do professor leigo no Brasil.

Esclarecemos, inicialmente, algumas terminologias adotadas neste artigo:

**Fundescola:** é o Fundo de Desenvolvimento da Escola que sucedeu o Projeto Nordeste I e II em 1997, através do investimento do Banco Mundial em conjunto com o FNDE (Salário Educação) e o Fundef de US\$ 1,3 bilhões. O Fundescola financia para estados e municípios a construção e ampliação de escolas; a aquisição de mobiliário, microcomputadores, livros didáticos e outros materiais de ensino e aprendizagem; a capacitação de Recursos Humanos e formação de professores; a gestão das Secretarias de Educação e das escolas; e projetos especiais, voltados ao atendimento de populações específicas, tais como indígenas, residentes em assentamentos e áreas de fronteira.

**Fundef:** é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Foi criado através da Emenda Constitucional n. 14/96 (EC n. 14/96). A EC n. 14 foi regulamentada pela Lei 9.424/96. O Fundef é um fundo de natureza contábil, ou seja, não precisa de estrutura administrativa nova (recursos humanos, espaço, etc.) para funcionar. Constitui-se de, pelo menos, 15% do Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto sobre Produtos Industrializados tipo exportação (IPIexp), Lei Complementar n. 87/96 (LC n. 87/96) e Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS).

Segundo a lei do Fundef, o equivalente a 60% deve ser aplicado no pagamento dos salários dos professores em efetivo exercício, sendo que nos cinco primeiros anos de vigência os estados e municípios puderam usar esse percentual, também, para capacitação de professores leigos. O fundo tem prazo de vigência até 31 de dezembro de 2006. As verbas do fundo são distribuídas de acordo com a quantidade de alunos matriculados no ensino fundamental, conforme os dados do censo escolar do ano anterior. A cada ano a União fixa o valor gasto/aluno/ano, que é auferido através do resultado da divisão do valor total do fundo pelo total de alunos matriculados no ensino fundamental. De acordo com a Lei do Fundef, a União complementarará o valor nos estados que não atingirem o valor mínimo de gasto/aluno/ano (SILVA, Maria, 2002).

**Banco Mundial:** é uma instituição financeira criada em 1944 como resultado da conferência de Bretton Woods. Inicialmente voltada para a recuperação e reconstrução das economias européias devastadas pela Segunda Guerra, posteriormente tornou-se numa instituição financeira que maneja operações de créditos, financiamentos e investimentos envolvendo dinheiro público e privado. As instâncias decisórias do Banco Mundial são compostas pelo Conselho de Governadores, num total de 21 representantes, dos quais cinco são nomeados pelas potências dominantes e os outros 16 são eleitos por países membros por proximidade geográfica. Segundo Silva, “as decisões macroeconômicas com 50% dos votos são controlados por cinco países: Estados Unidos 20% dos votos e direito ao veto; Inglaterra 8%; Alemanha 5,5%; França 5,5%; Japão 7,5%; Canadá, Itália e China 3,1% e o Brasil 1,7%” (SILVA, Maria, 2002, p. 50).

### **O Proformação**

Criado na gestão do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o Proformação é um dos programas da Secretaria de Educação a Distância, SEED, em conjunto com a Secretaria de Ensino Fundamental, SEF, voltado para a formação do professor leigo em Magistério de nível médio que já atua nas quatro primeiras séries do

ensino fundamental e nas classes de alfabetização e pré-escola, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. É financiado pelo Fundescola (Fundo de Desenvolvimento da Escola), que, por sua vez, conta com recursos provenientes do Fundef, do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e do Banco Mundial.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC) (BRASIL, 2002b), em 1999 havia 68.855 professores não-habilitados ou leigos atuando em classes de alfabetização e de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, nos 15 estados que aderiram ao programa, a saber: Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiânia, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Roraima, Sergipe, Tocantins. Até julho de 2002, esse programa habilitou em Magistério de nível médio 23.700 professores, ou seja, 35% da demanda.

Com duração de dois anos, o curso é desenvolvido em quatro módulos, um por semestre. Cada módulo compreende fase presencial e fase a distância. Na fase presencial, os cursistas têm 10 dias de aulas presenciais com os professores formadores, nas Agências Formadoras (AGF). A cada 15 dias, aos sábados, ocorrem os encontros com o tutor. E, ao final de cada bimestre, é feita uma avaliação escrita. Na fase a distância, os cursistas estudam **individualmente**, utilizando o “material didático auto-explicativo” que recebem, e aplicam em sala de aula o que estão aprendendo, registrando em um memorial suas experiências.

O “material didático auto-explicativo” é composto por vídeos e impressos, como guias de estudo e cadernos de verificação da aprendizagem. As Agências Formadoras utilizam a informática para fazer o cadastramento, o monitoramento e a avaliação de desempenho dos participantes.

De acordo com o Relatório de Atividades do MEC/SEED (BRASIL, 2002a, p. 22-30), inscreveram-se no Proformação, até 2001, 27.372 professores cursistas (de um total de 68.855 professores não-habilitados ou leigos), distribuídos em 1.107 municípios, compreendendo os estados do Norte, Centro-Oeste e Nordeste cobertos pelo programa.

Na avaliação do especialista inglês em ensino a distância e consultor do Proformação, Michael Moore (MORAES, 2001, p. 108), um dos grandes méritos do Proformação é possibilitar o aprendizado ligado ao cotidiano dos professores. “Todo processo de aprendizagem que relaciona o conhecimento adquirido com a realidade do aluno é mais proveitoso”.

O fato de o professor poder estudar sem sair de sua rotina de trabalho ou precisar se deslocar para outra cidade foi apontado por Moore como crucial para o sucesso de projetos semelhantes no mundo todo.

O consultor também defendeu o uso exclusivo de textos e vídeos como instrumentos pedagógicos, apesar da existência de tecnologias mais modernas como a Internet. “Poderemos incorporar os novos meios no futuro, mas enquanto não existir uma **rede forte e disponível, eles permanecerão pouco eficazes**”, argumentou (MORAES, 2001, p. 108).

Moore ressaltou, ainda, o papel do instrutor no Proformação. “Os tutores são os responsáveis por ajudar o aluno individualmente para que ele possa converter informação em conhecimento” (MORAES, 2001, p. 108).

O papel desses profissionais consiste, então, em observar e respeitar o ritmo e a bagagem trazida por cada aluno, dando o suporte necessário. Moore classificou como boa a experiência das universidades brasileiras com a produção de materiais de ensino a distância. “A vontade política do Governo Federal em investir neste setor, criando uma rede nacional, também é um fator decisivo para que se alcancem bons resultados em programas como o Proformação” (MORAES, 2001, p. 108).

Segundo Belloni (1999), há dois modelos de Educação a Distância – EaD, no cenário educacional mundial. O primeiro deles está ligado ao modelo taylorista-fordista de educação, onde a EaD é entendida como um processo industrial de trabalho. Nessa perspectiva, sua estrutura é determinada, segundo Peters (BELLONI, 1999, p. 10) pelos seguintes princípios: racionalização, divisão do trabalho e produção em massa, acrescidas de crescente mecanização e automação. Essa lógica de “massa” vai evidenciar-se na oferta da educação (universalização do ensino fundamental e depois do secundário) e nas estratégias implementadas (grandes unidades, planejamento centralizado, otimização de recursos, etc).

Contudo, com a crise do fordismo nos países capitalistas centrais surgem novos modelos de produção industrial (pós-fordismo e toytismo, por exemplo), os quais passam a influenciar tanto a concepção como a gestão o trabalho e todas as dimensões sociais a ele ligadas. Ligados à lógica pós-moderna e pós-fordista, esses novos modelos, em geral, enfatizam o aprender ao longo da vida, a educação para o pensar e o trabalho em redes, ao contrário da lógica de massa da linha de montagem.

Como diz McLaren:

O componente de valor de um produto costumava ser o trabalho manual que estava embutido nele – durante os dias em que o taylorismo estava no auge de sua florescência e o velho “gerenciamento industrial do estilo segunda-onda” estava em operação nas indústrias de chaminés e colarinhos brancos. Agora, a mercadoria mais valiosa é a informação e a habilidade de manipulá-la (McLAREN, 2000, p. 32).

É nossa hipótese que o Banco Mundial utiliza o discurso político do modelo taylorista-fordista e o impõe para os países periféricos em suas orientações, mas, em contrapartida, nos países capitalistas centrais, se prioriza o segundo modelo, visto que já é um discurso assumido por organismos internacionais como a própria Unesco.

Em vista disso, analisando o modelo adotado pelo Proformação, julgamos que este apresenta uma concepção aligeirada, massificante e pretensamente legalista, ainda dentro do modelo taylorista/fordista. Vejamos.

### **O Proformação no contexto das políticas educacionais do Banco Mundial para a educação a distância**

Na gestão do presidente McNamara (1968-1981), a educação começou a ser vista como uma das poucas que ainda não sofreram uma mudança tecnológica. Para ele:

É importante sublinhar que a indústria da educação, normalmente entre as maiores empregadoras de qualquer país, é uma das poucas que não sofreram uma revolução tecnológica. Precisamos retirá-la do estágio artesanal. Dada a terrível insuficiência, que tende a agravar-se, de professores qualificados, é preciso encontrar os meios de aumentar a produtividade dos bons professores. Isto incluirá investimentos em livros didáticos, em materiais audiovisuais e, sobretudo, no emprego de técnicas modernas de comunicação rádio, filmes e televisão no ensino (SILVA, Maria, 2002, p. 58).

Aqui vemos, claramente, ainda nos anos 60, argumentos colocados pelo próprio presidente do Banco Mundial (e esse discurso não mudará ao longo dos anos), e isso se traduz em “condicionalidades” aos países periféricos do sistema capitalista, impondo, no campo educacional, um modelo de gestão taylorista-fordista de Educação e EaD .

Segundo Maria Silva (2002, p. 111), nos anos 90 essa idéia é retomada e aperfeiçoada, estando a ênfase nas tecnologias educacionais ao lado das seguintes diretrizes políticas: 1) educação básica como principal, mas a prioridade é no ensino fundamental; 2) qualidade na educação como base para as reformas educacionais; 3) privatização do ensino médio e superior; 4) ênfase no autofinanciamento e nas formas alternativas de captar recursos; 5) prioridade nos resultados fundados na produtividade e na competitividade; 6) convocação dos pais e da comunidade para participar dos assuntos escolares; 7) estímulo ao setor privado: sistema S, empresários e aos organismos não governamentais

como agentes ativos no âmbito educacional, no nível de decisões e implantação de reformas; 8) redefinição das atribuições do Estado e retirada gradual da oferta dos serviços públicos: educação e saúde; 9) enfoque setorial, centrado na educação formal credencialista; 10) institucionalização dos sistemas nacionais de avaliação; 11) fortalecimento dos sistemas de informação e dados estatísticos.

Em 1994, o Acordo Geral do Comércio e Serviço – GAT incluía o ensino na lista dos serviços que deveriam ser liberados e colocados no mesmo nível que os serviços prestados por empresas comerciais, sendo que no ano 2002 estava sendo discutida a desregulamentação dos sistemas de ensino, passando de serviço a mais uma mercadoria. Em função disso, algumas empresas educacionais já exibem o certificado de qualidade – ISO, como reforço de propaganda.

Potashnik e Capper (DANIEL, 1996) fazem uma análise na qual é enfatizado o custo/benefício das instituições superiores que usam a educação a distância, sinalizando a tendência de as mega-universidades se firmarem no cenário mundial. E apontam que o treinamento dos professores usando essa metodologia é de máxima prioridade para o Banco Mundial, particularmente nos países em desenvolvimento. E, a nosso ver, esse é o caso do Proformação, um programa que privilegia a formação dos professores a distância e que, embora não seja de nível superior e não use a Internet, mas tv/vídeo e material impresso, sinaliza essa perspectiva.

Batista (2002), em documento eletrônico, adverte que, nos anos 90, os

“empresários do ensino virtual” unem-se a grandes corporações como a Disney e a Times Warner e escondem suas identidades na figura de consórcios com feições nacionais e até internacionais com propósitos pseudo-educativos, mas que são meramente mercantilistas.

Assim, a

modernização tecnológica apregoada pelas políticas oficiais adiciona-se às estratégias publicitárias de supervalorização do conhecimento e da educação. Concebida como capital humano, a educação é simplificada e disponibilizada *online* por tecnologias sob controle privado (BATISTA, 2002).

A título de ilustração, reproduzirei na tabela 1 um quadro das mega-universidades que estão presentes num levantamento feito pelo Banco Mundial, as quais, criadas para fins públicos, estão sendo pressionadas a se converterem à lógica privatista do mercado, seguindo as diretrizes desse Banco.

## Mega-universidades:

País	Nome da instituição	Criação	Estudantes em programa de graduação	Graduados por ano	Orçamento US\$ milhões	Taxas estudantis	Subsídios do governo	Custos unitários
China	China TV University System	1979	530.000	101.000	1,2	0	75	40
França	Centre national d'enseignement à distance	1939	184.614	28.000	56	60	30	50
Índia	Indira Gandhi National Open University	1985	242.000	9.250	10	42	58	35
Indonésia	Universitas Terbuka	1984	353.000	28.000	21	70	30	15
Irã	Payame Noor University	1987	117.000	7.563	13,3	87	13	25
Coréia	Korea National Open University	1982	210.578	11.000	79	64	36	5
África do Sul	University of South Africa	1873	130.000	10.000	128	39	60	50
Espanha	Universidad Nacional de Educación a Distancia	1972	110.000	2.753	129	60	40	40
Tailândia	Sukhothai Thammathirat Open University	1978	216.800	12.583	46	73,5	26,5	30
Turquia	Anadolu University	1982	577.804	26.321	30	76	6	10
Reino Unido	Open University	1969	157.450	18.359	300	31	60	50

Fonte: Daniel, J. S., *Mega Universities and Knowledge Media: Technology Strategies for Higher Education*, London: Kogan Page, 1996, *apud* Potashnik, M.; Capper, J. *Distance Education: Growth and Diversity*. URL: <http://www.worldbank.org/fandd/english/0398/articles/0110398.htm>

Frente a essa realidade, Batista conclui o seu texto com a seguinte afirmação:

Neste contexto, a educação a distância permite que corporações transnacionais não reconheçam fronteiras. Seus investimentos educacionais articulam a “indústria cultural” com a “indústria do conhecimento”. Acionam o potencial tecnológico acumulado e as redes de comunicação a seu dispor para oferecer cursos em todos os idiomas. Pacotes e programas educacionais são comercializados em escala planetária. Sob este viés, a educação a distância, sob controle privado, ao invés de socializar o acesso à educação pública refina a exclusão social (BATISTA, 2002).



### As multinacionais da educação a distância

Para Gramsci (1968), assim como para Freire e Gur-Ze'ev, a política após a Revolução Industrial e a Modernidade, e agora Pós-Modernidade, é marcada por conflitos de classe que se expressam objetivamente por meio da exclusão/opressão e subjetivamente por meio da ideologia, que distorce e falsifica a realidade, fazendo com que os dominados vejam como “natural” essa opressão. E a ideologia, como algo imaterial, permeia e direciona todas as esferas imateriais da sociedade, como a mídia e a educação.

Partindo da tese marxista de que a classe que é a força material dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, sua força intelectual dominante, Gramsci acrescentou à filosofia marxista o conceito de *hegemonia*. A hegemonia expressa o *consentimento* das classes subalternas à dominação burguesa, apresentando-se como a outra face do poder: a do domínio das consciências e da reprodução da ideologia.

Esse “*consentimento espontâneo*” que as pessoas têm acerca da existência de um sistema coercitivo na sociedade é transmitido/reforçado pela escola, a qual tem a tarefa de formar os intelectuais que manterão, reproduzirão e aperfeiçoarão o sistema de opressão sob o capitalismo. Os intelectuais que a escola produz são classificados como intelectuais orgânicos ou de mais alto nível: criadores das várias ciências, filosofia, arte, etc; e os de nível mais baixo: administradores e divulgadores da riqueza intelectual existente.

A crise de hegemonia ocorre quando as classes se separam dos seus partidos, e a sociedade civil amplia seu poder e autonomia, por atos impopulares dos seus dirigentes no Estado. Essa perda do *consenso* faz com que essa classe não seja dirigente, mas somente dominante, exercendo apenas a força coercitiva. Essa crise não é uma função direta das crises econômicas, embora estas também possam gerá-las. Podem ser causadas pela perda do bem-estar, pela miséria, etc. Embora a crise de Estado seja um fator importante para a transformação socialista, ela não é suficiente. É preciso que a crise ocorra em todo o complexo do poder e não apenas na instância mais imediata da hegemonia, que é o Estado.

Para catalisar essa crise e gerar um processo transformador ou revolucionário, os intelectuais teriam o papel, dada sua capacidade técnica, de atuar como agentes pensantes e organizadores das classes subalternas. Sua missão não seria apenas profissional, mas, como partícipes da construção de uma nova cultura pelo partido de massas, os intelectuais teriam a função de dirigir as idéias e as aspirações da classe à qual pertencem organicamente, tendo em vista que todos os homens são intelectuais, pensam, e, embora nem todos desenvolvam

plenamente essa capacidade, dada a hegemonia burguesa, os homens têm “em si mesmos” esse potencial. O partido de massas deveria, portanto, fundir os intelectuais tradicionais (profissionais) e os orgânicos das classes subalternas em torno de uma concepção de mundo que transcendesse seus interesses de classe, para que os trabalhadores despertassem suas possibilidades intelectuais (através das funções educacionais do partido) e viessem a fazer a Guerra de Posição, criando a contra-hegemonia de sua classe.

Para Gramsci, a escola na perspectiva transformadora teria o papel de formar os intelectuais que organizarão/formarão uma nova cultura, com o objetivo de contribuir com o processo de criação de uma contra-hegemonia à hegemonia dominante, pois para ele é na “arena da consciência” que as elites utilizam os seus intelectuais orgânicos para manter a dominação. Sendo assim, é necessário que as consciências sejam libertadas da hegemonia burguesa e criem uma nova cultura com novos valores e, conseqüentemente, uma nova ordem social.

Tal como Marx e Gramsci, Freire (1987) tem como pressuposto a contradição opressores-oprimidos e a necessidade de sua superação. Para ele, a educação é um ato político. O capitalismo faz uma educação do tipo “bancária” e que representa “a inconciliação educador-educandos”.

No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria a sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação (FREIRE, 1987, p. 62).

Para Freire, a educação está inserida na sociedade, não sendo ela descolada ou reduzida em sua função capitalista de mero treinamento/ajustamento para o trabalho. Para ele, a educação deve auxiliar o processo de transformação, de mudança. E para ele a mudança também se dá a partir do campo da consciência e, mais precisamente, da linguagem. E dizer a palavra (que é também trabalho, é *práxis*, é transformação do mundo) não é privilégio de alguns, mas DIREITO DE TODOS.

Em vista disso temos que a partir de uma perspectiva crítica e emancipadora freiriana, onde a educação, como ato político, é concebida como prática da liberdade, a superação da opressão é possível mediante **relações sociais dialógicas** entre os professores, os sujeitos aprendizes e o mundo, mediante o uso livre e libertador da palavra, caracterizada pelo amor, reflexão e ação, ou seja: *práxis*.

Nesse sentido, Gur-Ze'ev (2002) também desenvolve uma pedagogia crítica, a qual ele denomina contra-educação, ou seja: contra a educação “padronizadora” que o capitalismo realiza em nós. Para ele, a reflexão se coloca em contraste com o sentido costumeiro do termo, ao qual dá o título de “reflexo”. Esse contraste corresponde a uma distinção entre educação padronizadora e contra-educação. Nos quadros de uma educação que tem como objetivo adaptar padronizando não cabe o termo “reflexão”, mas apenas o de “reflexo”. Em contraste ao reflexo, a reflexão manifesta uma luta do sujeito contra os efeitos do poder que governa a constituição de seu aparato conceitual, seu conhecimento, sua consciência e suas limitações e possibilidades de funcionamento. O reflexo re-apresenta o domínio hegemônico do auto-evidente e da violência produtora da ordem social e cultural. A reflexão, por contraste, visa à transcendência e representa um compromisso moral a respeito da alteridade do Outro, cujas relações de poder em cada domínio de auto-evidência nos obrigam à negligência, à destruição ou ao consumo. Para eles, ao contrário, a transcendência é uma utopia concreta e assim também é o sujeito quando em comunicação não-repressiva com o Outro. Mas, em documento eletrônico, adverte que:

Algumas supostas tentativas de desenvolver ou realizar a autonomia do sujeito são, na verdade, determinadas por sua própria negação ou falsificação. Esta autonomia não se relaciona nem automaticamente nem facilmente com o projeto de emancipação. Supõe-se que tal autonomia se realize hoje em vários projetos funcionalistas de educação que se orientam pela instrumentalidade com *slogans* como “Desenvolvendo habilidades”, “Alcançando alvos”, “Excelência” ou “Consumo sofisticado da mídia”. Em todos eles, o sujeito reduz-se simplesmente a um produtor-consumidor potencialmente efetivo, a quem se saúda como indivíduo vital, partícula essencial da ordem capitalista, “o indivíduo”. Esta retórica do “crítico” ou do “inovador” desorienta muitos e é consumido sob o nome de “reflexão”. É o que temos chamado de reflexo.

E essa crítica pode ser estendida, a nosso ver, aos programas de educação virtual que fazem a propaganda usando o rótulo de “crítico e inovador”, pois visam apenas aos interesses de mercado. No momento em que a educação e o conhecimento convertem-se em forças materiais e é atribuído valor simbólico à educação, o capitalismo globalizado na sua fase pós 1990 a coloca como valor de troca dentro da lógica da teoria do capital humano e cria uma nova mística iluminista. E essa ultravalorização da educação como capital humano serve, como bem assinala Batista (2002), a dois propósitos que se conjugam: como valor simbólico à educação, o qual, conseqüentemente, anima o mercado educacional.

Para Batista, o ensino virtual faz a apologia da interação, do diálogo, mas essa

...apologia da interação virtual subtrai os fundamentos sociais das relações humanas. Estas relações têm origem e lugar em instituições sociais. As interações humanas e as conexões técnicas não substituem instituições educacionais. Impulsionam sua transformação, porém não anulam sua função socializadora. Ou seja, a escola não é volátil como a teorização que pretende banalizá-la.

Os “empresários do ensino virtual”, como vimos, unem-se a grandes corporações como a Disney e a Times Warner e escondem suas identidades na figura de consórcios com feições nacionais e até internacionais com propósitos pseudo-educativos, mas que são meramente mercantilistas. Assim, a

...modernização tecnológica apregoada pelas políticas oficiais adiciona-se às estratégias publicitárias de supervalorização do conhecimento e da educação. Concebida como capital humano, a educação é simplificada e disponibilizada *online* por tecnologias sob controle privado.

Poderíamos dizer que o ensino virtual sofre a influência daquilo que Freire conceitua como educação bancária e Gur-Ze'ev como educação padronizadora. Nesse tipo de educação há a ênfase no interesse privatista que não está comprometido com a distribuição da riqueza e nem com a transcendência do eu e do Outro, mas sim com a concentração e acumulação do Capital e com a alienação via massificação do ser humano. Nesse contexto, adverte Batista, a educação a distância permite que corporações transnacionais não reconheçam fronteiras. Seus investimentos educacionais articulam a “indústria cultural” com a “indústria do conhecimento”.

E nesse sentido pensamos junto com Barreto:

A televisão, o rádio e o computador constituem importantes instrumentos pedagógicos auxiliares, não devendo substituir, no entanto, as relações de comunicação e interação direta entre o educador e o educando. Obviamente, esta negação tem que ser pensada nos termos dos projetos em disputa: PNE e no contexto político-social mais amplo. Mas é inegável que ela reforça a perspectiva técnica, como se neutralidade houvesse, como se as tecnologias fossem usadas de qualquer modo. Mais ainda, reduz as duas dimensões que aponta: a técnica a instrumentos auxiliares e o trabalho docente à relação interpessoal (BARRETO, 2001, p. 26).

Como argumentamos ao longo deste artigo, por trás dessa suposta neutralidade estão os conglomerados educacionais expressando o Capital, agora globalizado, formando seus intelectuais orgânicos em escala planetária. Como diria Gramsci, o Príncipe ganhou olhos nos satélites e mais uma fonte de lucro através da educação a distância, agora transformada em mais uma mercadoria.

### **Considerações finais**

Aparici (1999) ressalta que a educação se encontra numa nova encruzilhada e diante de um projeto econômico de índole planetária, cujo maior motor são as tecnologias da informação e comunicação.

Pelo acima exposto, pode-se depreender que estamos vivendo uma era sob o domínio tecnológico em prol da dominação do Capital. Concordamos aqui com Douglas Kellner (2001b), ao levantar o caráter contraditório das tecnologias: “Como a maioria das tecnologias, estas podem ser usadas como instrumentos de domínio ou de emancipação, podem fortalecer os trabalhadores ou podem ser usadas pelo capital como poderosos instrumentos de dominação”.

Portanto, pensar a formação dos professores a distância, desobrigados de um projeto político-pedagógico que emancipe seres humanos concretos ou considerá-la como um passaporte para a acumulação de um Capital que já está, de fato, concentrado nas mãos de uma minoria, é ser subalterno no jogo do poder capitalista, agora globalizado. A nosso ver, é necessário repensar o programa brasileiro de formação de professores leigos, Proformação, e orientá-lo para fins efetivamente transparentes e democráticos, se queremos romper com a lógica da reprodução, ainda presente nesta era virtual/informacional do capitalismo mundial, agora globalizado, em que estamos vivendo.

### **Referências**

- APARICI, Roberto. Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías. In: RODRIGUEZ, Eustáquio M.; QUINTALLÁN, Manuel A. *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid: Ediciones de La Torre, 1999.
- BARRETO, Raquel Goulart (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- BATISTA, Walter B. Educação a distância e o refinamento da exclusão social. Revista eletrônica *Conecta*. 4. ed. fev. 2002.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BRASIL. MEC. *Planejamento político-estratégico: 1995-1998*. Brasília, maio 1995.
- BRASIL. MEC. *Boletins técnicos do Fundescola*. Brasília, 1997-1999.

- BRASIL. MEC/FUNDESCOLA. Home Page:  
[http://www.fundescola.org.br/index.php?GLOBAL\\_LINK=/programa/programa](http://www.fundescola.org.br/index.php?GLOBAL_LINK=/programa/programa)  
Acessado em 2001.
- BRASIL. MEC/SEED. *Relatório de atividades 2001*. Brasília, jan. 2002a.
- BRASIL. MEC/SEED. *Revista da TV Escola*, Brasília, n. 28, ago./set. 2002b.
- DANIEL, J. S. Mega Universities and knowledge media: technology strategies for higher education *apud* POTASHNIK, Michael; CAPPER, Joanne. *Distance education: growth and diversity*, London: Kogan Page, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P.; SHOR I. *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- GUR-ZE'EV, I. G.; MASSCHELEIN, J.; BLAKE, N. Reflexo, reflexão e contra-educação. Traduzido por Newton Ramos de Oliveira. *Revista Eletrônica Outras Palavras*, v. 2, n. 1, outono de 2002.
- KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia*. Bauri, São Paulo: EDUSC, 2001a.
- \_\_\_\_\_. *Novas tecnologias: novas alfabetizações (reconstruindo a educação no novo milênio)*. Texto traduzido por Newton Ramos-de-Oliveira, Pesquisador do Grupo "Teoria Crítica e Educação", núcleo de São Carlos (Unesp/Ufscar/CNPq). *Revista Eletrônica Outras Palavras*, v. 1, n. 1, primavera de 2001b.
- McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000.
- MORAES, Raquel de A. *Informática na educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- \_\_\_\_\_. Banco Mundial, formação de professores e informática na educação. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 7, n. 12, jan./jun. 2001, p. 99-112.
- \_\_\_\_\_. Interatividades e potencialidade da EAD. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, Petrópolis, Rio de Janeiro. UFRJ. *Anais do I ESUD em CD Rom*, 26-28 mar. 2002a.
- \_\_\_\_\_. Mídia e educação. In: PEDROSO, L.; BERTONI, L. *Indústria cultural e educação (reflexões críticas)*. Araraquara: Unesp & JM, 2002b.
- \_\_\_\_\_. *Rumos da informática educativa no Brasil*. Brasília: Plano, 2002c.
- SILVA, Francisco José. *Desvendando a caixa preta da representação de políticas de financiamentos educacionais de professores cursistas do PIE: o FUNDEF como foco*. Monografia de Conclusão do Curso de Especialização do PIE/FE-UnB, ago. 2002.
- SILVA, Maria Abádia da. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: PUC-SP e Cortez, 1998.

Recebida 1ª versão em 10.03.2003

Aceita 2ª versão em 21.05.2003