



FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DILEMAS DA FORMAÇÃO INICIAL À DISTÂNCIA

Vol. 1 nº 2 jul./dez. 2006

p. 199-212

Leda Scheibe¹

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: O objetivo deste artigo é refletir sobre as implicações teórico-práticas das atuais políticas de formação inicial à distância de professores destinados às séries iniciais do Ensino Fundamental, implementadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.9.394/96. Coloca em evidência a visão reducionista e segmentada que predomina nos projetos de Educação à Distância para a formação dos professores, desenvolvidos particularmente a partir de uma leitura tendenciosa da Lei e de uma concepção apenas técnica da sua formação, sem contemplar o preparo necessário para que esses profissionais possam lidar com a complexidade dos determinantes escolares e pedagógicos. A extraordinária oferta de cursos à distância para certificação docente atualmente existente afirma-se mais como educação compensatória do que como processo de efetiva qualificação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial de Professores – Políticas de Formação – Educação à Distância

ABSTRACT: The purpose of this article is to reflect upon the theoretical-practical implications of the current policies for initial distance education of teachers aimed at the early elementary school grades, based on the Law of Guidelines and Bases for National Education n.9.394/96. The article presents the reductionist and segmented vision that predominates in the Distance Education projects for teacher training, particularly those based on a tendentious reading of the law and a merely technical concept of teacher education, without considering the preparation needed so that these professionals can deal with the complexity of the school and pedagogical determinants. The current extraordinary supply of distance courses for the certification of teachers affirms itself more as a form of compensatory education than as an effective educational process.

KEY WORDS: Initial Education of Teachers – Education Policies – Distance Education

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394/96, em seu artigo 87, parágrafo 4, estabeleceu que, ao final da Década da Educação somente seriam admitidos professores na Educação Básica, habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Por força dessa determinação legal surgiram em todas as regiões do Brasil programas de formação docente à distância, particularmente aqueles destinados a formar os professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A formação em nível superior destes professores é, sem dúvida, um desafio para o país. Se, por um lado, esta é a formação pretendida ou desejada pelo movimento dos educadores, há uma profunda discordância com as normatizações e ações que foram encaminhadas para oferecê-la. Assim, foi imediata a reação do movimento da área educacional em relação à institucionalização dos Cursos Normais Superiores para a sua formação, bem como à regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (RES. CNE 01/99), local dito preferencial para abrigar a formação docente em nível superior. Tal institucionalização representaria, por diversas razões, uma qualificação distante da pretendida pelas entidades do campo educacional, tais como ANFOPE, ANPEd, FORUMDIR, CEDES e ANPAE (SCHEIBE e AGUIAR, 1999). Nova reação colocou-se frente ao Projeto de Resolução do Conselho Nacional de Educação que pretendeu instituir diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Pedagogia (cf. sítio do CNE abril 2005) visando a sua redução a Normais Superiores. Tal concepção de curso é diversa daquela que os educadores construíram e defenderam para a formação do pedagogo desde 1999².

Faz-se necessário, nesse sentido, reagir face à qualificação precária que ocorre como consequência dos inúmeros projetos de formação inicial cuja ênfase está na certificação de profissionais em serviço, realizados à distância ou de forma semipresencial, em todo o país. É importante, portanto, refletir sobre as implicações teórico-práticas das atuais políticas de formação inicial para professores, em cursos de graduação à distância, implementados a partir da nova LDBEN/96, e que formam hoje número expressivo de professores de maneira mais ou menos emergencial.

Há efetivamente uma grande defasagem no país em relação à formação dos seus docentes, que aponta para a necessidade de implementação de políticas voltadas para a ampliação das oportunidades de formação inicial de professores. Em 2000, menos da metade daqueles que lecionavam no Ensino Fundamental - 47,3% ou 1.434.710 funções docentes - tinha nível superior (BRASIL/MEC/INEP, 2000). Entre os docentes de 1ª a 4ª série, em 1996 apenas cerca de 20% tinham nível superior. Bem menores ainda são os índices de qualificação dos professores que atuam na Educação Infantil. São números que apontam para uma dívida histórica no país, que ainda não investiu, de maneira mais categórica, na formação de seus quadros educacionais para o Ensino Básico.

Há grandes projetos sendo articulados para a formação em curto prazo do enorme contingente de professores que não têm nível superior. Não levam em conta, porém, uma questão essencial: formação efetiva é algo que leva tempo e não se realiza por certificação sumária. O cenário atual aponta, mais uma vez, portanto, para a continuidade de políticas de desqualificação do profissional de

ensino, ao considerar que sua formação inicial pode ser simplesmente substituída por treinamento em serviço. Cabe agora uma especial atenção às iniciativas recentes do MEC, que aprovou a abertura, em 2005, de 17.585 vagas em cursos de graduação à distância nas áreas de pedagogia, matemática, biologia, física e química. Os cursos serão oferecidos por instituições públicas federais, estaduais e municipais organizadas em oito consórcios, nas cinco regiões do país.

Cabe interrogar o projeto de profissionalização docente que está em curso, delineado pela atual legislação. Para tanto, é fundamental não perder a perspectiva mais ampla e contextual em que se organiza tal projeto, como parte orgânica do movimento reformista educacional que tende a seguir as orientações das mudanças sociais em geral que ocorrem no país, com origem no Banco Mundial e outras instituições multinacionais (Cf. TORRES 1996 e 1998, BRZEZINSKI, 1999; FREITAS, 1999; KUENZER, 1999; AGUIAR e SCHEIBE, 1999 e AGUIAR, 2000). As proposições governamentais da última década (anos 1990) evidenciaram claramente um caráter social pragmático, centrado na formação do “cidadão – cliente” (MINTO, 2002) necessário para a reconfiguração de um Estado que se conforma cada vez mais à lógica do desenvolvimento neoliberal. Nas palavras de Milton Santos,

(...) nas condições atuais há uma insistência nesse aspecto instrumental da educação, em detrimento do aspecto propriamente formativo e isso se vê na proliferação de cursos noturnos, os cursos por correspondência, os tele-cursos, que são formas simplórias que podem enganar as pessoas durante algum tempo, mas não facilitam a incorporação a uma vida plena, que é o objetivo da educação. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2001, p. A4).

De acordo com a lógica instrumental das políticas governamentais, o campo da formação para o trabalho acentua, cada vez mais, suas dimensões técnico-profissionalizantes em detrimento de uma formação mais orgânica do cidadão trabalhador. São os saberes práticos que assumem o papel central nas políticas de formação, nas quais a teoria passa a constituir-se em elemento secundário. É nesse contexto, que certificação de competências e validação de experiências práticas passam a constituir-se em formas de acesso primordiais ao processo de profissionalização.

A meta de formação superior para todos os docentes é uma reivindicação cara aos educadores brasileiros, mas perde o seu sentido essencial quando adquire um significado predominantemente técnico-profissionalizante, descaracterizando sua dimensão intelectual crítica, que possibilita ao profissional da educação “compreender a realidade do seu tempo” (FREITAS, 2002, p.140), para melhor interferir na transformação das atuais condições da escola, da educação e da sociedade. É com esta finalidade que

se tem a pretensão de formar todos os professores em cursos de nível superior, superando a exigência legal mínima até agora vigente, isto é, a formação em nível médio para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Houve certamente uma leitura tendenciosa do artigo 87 da LDBEN/96, dizendo que após 2007 somente seriam *mantidos* em seus empregos professores habilitados em nível superior (FREITAS, 2002). Seria possível ao país, em tão curto espaço de tempo, saldar uma dívida histórica de tal magnitude, sem comprometer seriamente a qualidade da formação? Até mesmo o “bom-senso” diria que não. No entanto, implementaram-se, com base nessa interpretação falaciosa da lei, cursos de graduação à distância com formação aligeirada, os quais, independentemente de sua condição de formar com qualidade ou não (isso parece que era o menos importante), modificaram sensivelmente as estatísticas de certificação do corpo docente.

O arcabouço legal para a implementação no país de políticas de formação à distância, com critérios de qualidade e rígido acompanhamento, construiu-se lentamente no meio de um embate quase sempre favorável às determinações já apontadas. Em 2002, foi nomeada pelo Ministro de Estado da Educação uma comissão com a finalidade de elaborar proposta de normas para a regulamentação da oferta de educação à distância em nível superior. Esta comissão tornou público um relatório³, denominado “Relatório Final da Comissão Assessora para Educação Superior à Distância (Portaria Ministerial n. 335/2002)”, apresentando inicialmente a contextualização da área, o quadro normativo em vigor, referências para a elaboração de um projeto de educação superior à distância, bem como uma nova proposta de regulamentação desta modalidade de educação. Antes de serem aprovadas tais diretrizes, porém, o Ministério de Educação publicou, em dezembro de 2004, as Portarias n. 4.059, e n. 4.361. A primeira, permitindo que as instituições de ensino superior introduzissem na organização pedagógica e curricular de seus cursos reconhecidos a oferta de disciplinas na modalidade semipresencial. A segunda, regulamentando os processos de credenciamento e reconhecimento de instituições de ensino superior para oferta de cursos de graduação e pós-graduação “*lato sensu*” nas modalidades presenciais e à distância, estabelecendo também procedimentos para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, transferência de responsabilidade de manutenção, aumento e remanejamento de vagas, desativação, descredenciamento, plano de desenvolvimento institucional e outros assuntos afins.

Somente em abril de 2005, no entanto, foi disponibilizado o texto com uma Minuta de decreto⁴ para a regulamentação da Educação à Distância, em versão para análise pública. O decreto visado pretendeu regulamentar o artigo 80 da lei 9.394, de 1996, dispondo sobre o credenciamento de instituições para a oferta de cursos e programas de educação, na modalidade à distância, para a educação básica de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio e para educação superior.

A REFORMA EDUCACIONAL EM CURSO

As reformas educativas levadas a efeito em nosso país e em outros países da América Latina nas últimas décadas, com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, estão sendo configuradas num cenário de privatização predatória e de desnacionalização da economia, tornando o Estado cada vez mais vulnerável às crises externas e mais dependente do fluxo de capitais provenientes das potências estrangeiras.

Orientadas pelas exigências de organismos financiadores internacionais, essas reformas pretendem, claramente, a redução do papel do Estado no financiamento da educação. Medidas instrumentalizadoras disso iniciaram o movimento reformista que culminou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96). Esta, por caracterizar-se como uma lei minimalista, impulsionou uma série de normatizações que foram feitas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação através de pareceres, portarias e resoluções, determinando, nos últimos anos, as mudanças curriculares em todos os níveis de ensino. Mais recentemente, quase que finalizando esse processo de mudanças, e para dar configuração ao novo quadro educacional pretendido, foram definidas as diretrizes para o curso de Pedagogia⁵.

Há uma relação muito estreita entre a proposta pedagógica que foi delineada para a Educação Básica e as diretrizes que deverão orientar daqui para frente a formação dos professores. A “formação para competências”, por exemplo, é dimensão que perpassa todo o conjunto de diretrizes, indicando uma compreensão epistemológica e pedagógica que entende a formação como um processo de preparação com base no saber fazer, subentendendo um caráter ideológico mais conformador que construtor.

A defasagem histórica existente no país na formação dos seus docente, ao invés de reforçar iniciativas articuladoras de uma superação da dicotomia entre a teoria e a prática, tem propiciando muito mais, cursos de qualidade duvidosa, demandados pelo poder público e contratados às instituições de ensino superior, em processo seletivo especial, e num contexto de superexploração do trabalho docente, no qual o próprio professor a ser formado obriga-se a jornadas extras.

Estes cursos, em geral, não ultrapassam a carga horária de 1.600 horas. Além desta fragilidade, há denúncias vigorosas a respeito da sua infra-estrutura física e pedagógica precária. Está em curso, portanto, um processo que continua a desqualificar e descaracterizar o magistério, reforçado também pela Resolução 02/97 do Conselho Nacional de Educação, que permite aos graduados de qualquer área transformarem-se em professores após realizar um Curso de “formação” pedagógica de 540 horas aulas, das quais, 300 horas em serviço podem ser contabilizadas como estágio⁶.

Ao cotejar o presente e o passado da educação brasileira com a finalidade de interrogar o caráter da intervenção das atuais normatizações sobre a formação

dos profissionais da educação, Nunes (2000) evidenciou, nesta trajetória, um movimento de “avanços legais e recuos pragmáticos” (ibid., p.16). A autora denunciou o que denominou de “descaracterização da feição profissional” do professor pelas políticas públicas, produzida por diferentes estratégias, tais como a redução do conhecimento e da ação pedagógica do professor; a perda aquisitiva do salário; e ainda a criação de escolas de diferente qualidade para a formação do mesmo profissional, “traduzida em termos de critérios diferentes de seleção, currículos, duração, entre outros aspectos.” (ibid., p. 26)

Na trajetória das políticas públicas de formação docente, a autora perfilou particularmente o “esgarçamento” de sua estrutura dualista (ibid., p.26), que destina formações diferenciadas para as elites e para as classes populares. Nesta direção, apontou o boicote imposto à iniciativa de formação do professor primário em nível superior já na década de 1930, quando foram criadas as principais universidades do país e implementados os cursos de licenciatura para a formação dos docentes do Ensino Médio. Este fato atrasou visivelmente o processo de institucionalização da própria educação como área acadêmica, com graves conseqüências para o seu desenvolvimento (EVANGELISTA, 2002; BAZZO, 2004).

O movimento de “avanços legais e recuos pragmáticos” na formação dos profissionais docentes pode ser exemplificado também a partir da nova LDBEN/96. Esta lei aboliu as licenciaturas de curta duração e os avanços progressivos de escolaridade profissional na formação docente, mas permitiu que professores com o mesmo nível de formação possam ser remunerados de forma diferenciada, ao não incorporar o dispositivo da lei anterior que determinava a obrigatoriedade de remuneração dos docentes pelo nível de qualificação. Esta é uma questão especialmente grave, pois a diferenciação salarial é um ponto estratégico na hierarquia dos diplomas. Também, ao determinar a criação dos Institutos Superiores de Educação como local preferencial para a formação dos docentes, a lei evidenciou um recuo pragmático na institucionalização do nível superior para a formação de todos os docentes. Tais institutos, num sistema de ensino superior hierarquizado, apontam para uma formação técnico-profissionalizante, diferenciada da dimensão formativa acadêmico-universitária.

A formação de professores configura-se assim, no interior de uma racionalidade, sobretudo instrumental, cujo caráter pragmático vincula-se aos contextos de trabalho e emprego, e afasta-se das propostas de formação que visam à edificação do professor como intelectual crítico, necessário à construção de uma sociedade democrática (CAMPOS, 2002).

A ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - tem alertado para o teor da produção/reprodução que as políticas de formação de cunho neoliberal certamente trarão para a formação dos professores. Ao reduzir o professor a um “prático” com pretenso, ou mesmo falso domínio da

solução de problemas da prática cotidiana da escola e da sala de aula, afastam-se as possibilidades de formação deste profissional como *educador crítico* (FREIRE, 2000); como “intelectual transformador” (GIROUX, 1997); como professor pesquisador (KINCHELOE, 1997); como mediador ativo do processo de ensino-aprendizagem (SACRISTÁN, 2000), sujeito pensante crítico e criativo de seu trabalho.

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO

A ilusão de que o ensino à distância por meio de fornecedores de serviços educativos - para os quais se trata de um mercado potencial gigantesco - seria a solução, resolvendo o problema do acesso ao saber e permitindo reduzir os sistemas educativos até uma porção mínima, é astutamente desenvolvida pelos partidários da mercantilização da educação. É considerar o conhecimento somente como uma informação, que é preciso adquirir, se necessário no âmbito de uma troca mercantil, calando a dimensão sumamente social de qualquer aprendizagem, o papel de guia do professor e da equipe educativa, e mais geralmente das múltiplas funções socializantes que realiza o ato pedagógico educativo (MELENCHON, 2002 p. 62).

A educação à distância tem sido apresentada como uma modalidade de ensino importante para os sistemas de formação. Os recursos educacionais variados possibilitados pelas tecnologias de informação e comunicação, tais como “mediatecas”, centros de recursos técnicos, monitoria, tutorias etc. são apontados como facilitadores da aprendizagem do aluno (BELLONI, 1999). Aparece, portanto, como uma modalidade desejável para a socialização mais ampla do conhecimento em muitas situações, e para atender às novas demandas educacionais. Tende a tornar-se cada vez mais uma modalidade regular dos sistemas de ensino, com a finalidade de atender demandas específicas e também de assumir “funções de crescente importância, especialmente no ensino pós-secundário, ou seja, na educação da população adulta, o que inclui o ensino superior regular e toda a grande e variada demanda de formação contínua gerada pela obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento” (ibid., p.4-5).

A autora destaca nesta modalidade de ensino um desenho próprio para estudantes adultos, motivados para adquirir conhecimento e qualificações de forma bastante autônoma, com o auxílio de meios e materiais, programações de aprendizagem e interatividade entre estudantes e agentes de ensino. Nesse sentido, pode-

ria, quem sabe, revelar-se um avanço significativo para auxiliar na eliminação da histórica defasagem existente na formação docente no país.

Mesmo com o reconhecimento de que os sistemas educacionais precisam acelerar o processo de melhoria na qualificação dos docentes, a proliferação de cursos à distância para esta formação tem se afirmado como mais uma grave preocupação para os educadores pelas suas inúmeras implicações negativas, tão bem apontadas pela epígrafe acima colocada (MELENCHON, 2002).

Em artigo publicado pelo Grupo de Trabalho de Política Educacional da Associação dos Docentes da UNESP (ADUNESP – S. Sindical, 2002) estão indicados diversos problemas presentes hoje nos projetos de formação docente à distância no Estado de São Paulo, e que merecem ser aqui lembrados: adesão acrítica à política neoliberal, que pretende impor um novo projeto de universidade, baseado na economia de recursos humanos e financeiros e, conseqüentemente, em formações sumárias, que reforçam a existência de projetos educacionais distintos, um para as elites e outro para as camadas mais desfavorecidas da população; a falsa interpretação do parágrafo 4º do artigo 87 das disposições transitórias da LDB/96, que indica 2006 como ano limite para admitir professores não habilitados em nível superior - equivocadamente, entende-se que a formação superior, exigida por Lei será obrigatória a todos até 2007; o aligeiramento da formação como característica dos projetos - uma formação de qualidade tem um critério fundamental no tempo de formação; a massificação de propostas novas de formação, nas quais o rigor e o cuidado científicos são colocados em segundo plano, pois os projetos não passam por uma fase de experimentação, necessária para acertos de percursos e avaliação; a metodologia tecnicista e fragmentadora do processo pedagógico na formação, reafirmando a velha dicotomia entre quem pensa e quem faz a educação — no processo de ensino-aprendizagem diferentes profissionais realizam fragmentariamente partes da formação, ou seja, quem escreve o material didático não o aplica; quem faz a tele e/ou videoconferência quase não tem condições de interagir com os alunos/docentes que delas participam; o financiamento inadequado destes projetos de formação docente, nos quais o produto é “comprado” das universidades com recursos públicos, incentivando a privatização e a precarização das condições de trabalho na área da educação.

Outras questões podem ser apontadas como características dos projetos em andamento no país: leigos desempenhando a função de professores; especialistas estrangeiros ligados a instituições financiadoras internacionais (Banco Mundial, Unesco e outras) assessorando / regulamentando os cursos; metodologia afinada com uma clara fundamentação didática tecnicista; “terceirização” dos trabalhos de formação etc. Especialmente, tem sido denunciado o equívoco de considerar a formação con-

tinuada dos profissionais, o treinamento em serviço, como forma de obter a graduação. Priva-se, desta maneira, os profissionais da área de uma formação acadêmica inicial regular, momento-chave da construção de sua identidade profissional.

A ajuda externa para a educação tem uma longa história no Brasil, principalmente na forma de financiamentos, doações, empréstimos ou acordos. As agências internacionais⁷ influenciam há muitas décadas as decisões na área educacional brasileira. Este tem sido um processo que se intensificou e se fortaleceu através dos tempos, assumindo um papel cada vez mais preponderante na determinação das políticas educacionais.

As recomendações que norteiam as ações dos países para os quais o Banco Mundial faz empréstimos e presta assessoria, ao indicar como prioridade o desenvolvimento do Ensino Fundamental e a melhoria da qualidade da Educação Básica, trazem como importante desdobramento a necessidade de revisão da política de formação dos professores, criticada pelo Banco, de ser, no nosso país, dispendiosa, muito teórica e longa (TORRES, 1996). É recomendada, a partir desta constatação, prioridade na capacitação em serviço, em lugar da formação inicial, e a utilização da educação à distância como modalidade de ensino.

Em seu sentido de educação aberta, de acesso livre às informações e de sua utilização ao longo da vida, a educação à distância não é uma modalidade de ensino que possa substituir uma formação inicial presencial, onde os sujeitos em formação iniciam a sua vida acadêmica, precisando de contatos mais permanentes e diretos, de trocas com os professores e com os seus pares. O seu uso na substituição aos cursos presenciais e não como complementar a estes não atende aos princípios de formação construídos pelos educadores brasileiros. Mais grave ainda é o fato de que no Brasil a educação à distância é utilizada tendencialmente para suprir a ausência de oferta de cursos de formação inicial a uma determinada “clientela”, apresentando-se dessa forma como uma política compensatória (MAUÉS e BAZZO, 2002), dirigida aos segmentos populacionais já historicamente prejudicados e que apresentam defasagem em relação ao sistema formal de educação.

PARA CONCLUIR

É importante trazer, ao final desta exposição, de maneira sintética, a posição da ANFOPE em relação aos cursos na modalidade Educação à Distância, apresentada em diversos documentos (ANFOPE 1998, 2000, 2002) como fruto das discussões de educadores de todo o país, envolvidos nos processos de formação das mais variadas instituições de ensino. Duas grandes preocupações centralizam tal posição, pela sua constante presença nas análises explicitadas:

1. Por um lado, a necessidade de enfrentar a gravidade da situação quanto à formação, considerado o grande número de professores leigos do país;
2. por outro lado, atender aos princípios da Base Comum Nacional defendidos pela ANFOPE⁸ para a definição da qualidade da formação oferecida.

Com base nestas preocupações, tem sido reafirmada a crítica às políticas adotadas pelo governo para a formação dos professores em serviço, que se tornou praticamente sinônimo de Educação à Distância. Retomamos aqui uma formulação importante do IX Encontro Nacional da ANFOPE, realizado em 1998 na cidade de Brasília, a respeito desta temática:

A defesa preferencial (da ANFOPE) de que a formação inicial deva ser presencial, não descarta a Educação à Distância, dentro de outros moldes, que envolvam as Faculdades/Centros de Educação como responsáveis pela formação e preparação dos profissionais e dos materiais didáticos. Esta modalidade de formação inicial deverá ser acatada na medida em que haja um alto percentual de momentos presenciais e os recursos materiais e humanos necessários como bibliotecas, vídeos, outros recursos, para sua realização com qualidade social (ANFOPE, 1998, s.p.).

Esta posição, constantemente reiterada pela associação, devido à proliferação de cursos sem qualidade e ao aligeiramento que tem predominado nestas formações, leva os educadores a continuar apontando para a necessidade de:

1. divulgar amplamente as experiências em andamento nas diferentes IES dos diversos estados brasileiros;
2. acompanhar e avaliar a pluralidade de experiências, tendo como parâmetro os princípios da base comum nacional;
3. criar espaços para o aprofundamento conceitual sobre a temática, por entender que este é um campo extremamente complexo que envolve novas concepções de aprendizagem, aprendizagem interativa, exigindo também a ressignificação das abordagens pedagógicas do fenômeno educativo com atenção para os seguintes pontos:
 - definir melhor a dimensão/concepção de tutoria dos programas de formação continuada à distância;
 - buscar estabelecer uma cota adequada de educação presencial como forma de garantir a socialização e o trabalho coletivo dos professores;
 - definir mais claramente o caráter de programa emergencial desses cursos, vinculando-os às regiões menos atendidas, bem como explicitar o papel das Faculdades/Centros de Educação na sua concepção, elaboração e desenvolvimento (ANFOPE, 2000).

Nos diversos encontros organizados pela ANFOPE sempre prevaleceu o entendimento de que cabe tanto aos cursos de formação inicial quanto aos programas de formação continuada usar articuladamente tecnologias educacionais, não como substitutivos da modalidade presencial, mas como *cooperativos*, garantindo nesse processo a possibilidade criativa dos professores formadores com os conteúdos e materiais didáticos. Lidar com as novas linguagens e compreender as novas formas do trabalho material é um desafio colocado para os educadores que entendem ser, hoje, a tecnologia uma realidade que impregna a vida de todos, envolvendo novas concepções de ensino e aprendizagem. Mas não representa, certamente, um valor em si mesma.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela. (2000). Os institutos superiores de educação: uma das faces da reforma educacional no Brasil. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Educação superior — velhos e novos desafios**. São Paulo: Editora Xamã.
- AGUIAR, Márcia Ângela; SCHEIBE, Leda. (1999) Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. Revista **Educação e Sociedade**, n.68, número especial, formação de profissionais da educação — políticas e tendências, p.220-238.
- ANFOPE. (1998) Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final do IX Encontro Nacional**. Brasília.
- _____. (2000) Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final do X Encontro Nacional**. Brasília.
- _____. (2002) Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final do XI Encontro Nacional**. Florianópolis.
- BAZZO, Vera Lúcia. (2004) Os Institutos Superiores de Educação ontem e hoje. **Educar em Revista**, n.23, Curitiba, PR, Ed. UFPR.p. 267-283.
- BELLONI, Maria Luiza. (1999). **Educação a Distância**. Campinas/SP: Autores Associados.
- BRASIL/MEC/INEP (2000). **Resultados do Censo Escolar**. Agosto/2000 <Tiragem limitada>
- _____. Lei n. 9394/96, de 20 /12/1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nl.248, 23/12/1996, p. 27833-41.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 01/99**. Brasília, 30 de setembro de 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 01**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 15 de maio de 2006.

BRZEZINSKI, Iria. (1999) Embates na definição da política de formação de professores para atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? Revista **Educação e Sociedade**, n.68, número especial, formação de profissionais da educação – políticas e tendências, p.80-108.

CAMPOS, Roselane Fátima (2002). **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental**. Florianópolis, 2002. 232 p. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

COMISSÃO ASSESSORA PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR à distância (Portaria Ministerial n. 335/2002). (2002). **Relatório Final**. Brasília. Relatório. Mimeografado.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. **Resolução n. 2**, de 26 de junho de 1997.

_____. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os art. 62 e 63 da Lei 9394/96 e o art. 9º, §2º, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Resolução n. 01. de 30 de setembro de 1999. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 50.

EVANGELISTA, Olinda. (2002) **Formação docente em nível superior nos anos de 1930**. Florianópolis. (*mimeo*)

FREITAS, Helena Costa Lopes. (1999). A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. Revista **Educação e Sociedade**, n.68, número especial, formação de profissionais da educação – políticas e tendências, p. 17-44.

FOLHA DE SÃO PAULO, (2001). Grandes empresas dominam política, diz Milton Santos. São Paulo, 8 jan.

FREIRE, Paulo (2000) **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREITAS, Helena Costa Lopes. (2002) É preciso opor uma pedagogia socialista à pedagogia do capital. **Cadernos da ADUNESP**, n. 1, fev.

GIROUX, Henry A . (1997) **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas.

GRUPO DE TRABALHO DE POLÍTICA EDUCACIONAL DA ADUNESP S. SINDICAL. (2002) Novas propostas de formação ou velhas políticas de (des)qualificação? **Cadernos da ADUNESP**, n. 1, fev.

KINCHELOE, Joe L. (1997) **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas.

KUENZER, Acácia Zeneida. (1999). As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. Revista **Educação e Sociedade**, n.68, número especial, formação de profissionais da educação – políticas e tendências, p. 163-183.

MAUÉS, Olgaíses Cabral & BAZZO, Vera Lúcia (2002). **As políticas de formação do professor: Racionalização e aligeiramento, ou a servil obediência às determinações do Banco Mundial.** (mimeo)

MELENCHON, Jean-Luc., (2002) Por um Modelo Educativo de Profissionalização. **Teoria e Debate**, ano 15, n. 51, p. 60-5.

MINTO, César Augusto, (2002). Universidade e formação docente: Mudanças de paradigmas ou de política de formação?. **Cadernos da ADUNESP**, n. 1, fev.

NUNES, Clarice, (2000). Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos. **Teias**, Rio de Janeiro, Faculdade de Educação/UERJ, n. 1, jun.

SÁCRISTAN, J. Gimeno (2000) **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3 ed. Porto Alegre: ArtMed.

TORRES, Rosa Maria. (1996) Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: HADDAD, Sérgio (org.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo, Cortez Editora.

TORRES, Rosa Maria. (1998). Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Miriam Jorge. et. al. **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. II Seminário Internacional.** São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

NOTAS

- ¹ Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora Emérita Universidade Federal de Santa Catarina. Vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFSC e da UNOESC/Joaçaba. Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Educação, Políticas Públicas e Cidadania” (UNOESC/Joaçaba) e integrante do Grupo de Pesquisa “Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina”(UFSC/CED). E-mail: lscheibe@uol.com.br. Fones: (48) 3233 1228 e (48) 9963 5096.
- ² Neste ano houve a divulgação da proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais pela então Comissão de Especialistas (SESU/MEC) composta pelos professores: Leda Scheibe, Celestino Alves da Silva Jr, Márcia Ângela Aguiar, Tizuko Morchita Kishimoto e Zélia Milléo Pavão.
- ³ Foi designada pelo Ministro de Estado da Educação, por meio das Portarias/MEC n. 335, de 6 de fevereiro de 2002, n.698, de 12 de março de 2002, e n.1786, de 20 de junho de 2002, Comissão Assessora com a finalidade de apoiar a Secretaria de Educação Superior (SESU) na elaboração de proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta de educação à distância no nível superior e dos procedimentos de supervisão e avaliação do ensino superior à distância, em conjunto com representantes da Secretaria de Educação à distância (SEED), da Secretaria de Educação Média e Tecnológica

(SEMTEC), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Maiores informações no sítio: <http://www.abt-br.org.br>.

- ⁴ Texto com a Minuta de decreto para regulamentação da Educação a Distância. Versão disponibilizada para análise pública, em abril de 2005. Disponível em: www.mec.gov.br.
- ⁵ Cf. Resolução n.01/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.
- ⁶ A Resolução 1/99, do Conselho Nacional de Educação, que regulamentou os Institutos Superiores de Educação, reiterou esta possibilidade, ao indicar como sendo um de seus objetivos, realizar – “programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade, nos termos da Resolução CNE nº 2/97”.
- ⁷ Entre elas a OEA - Organização dos Estados Americanos, o BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento, as Nações Unidas, através de agências especializadas, o BM - Banco Mundial, o FMI - Fundo Monetário Internacional, a AID - Associação Internacional de Desenvolvimento, a CEU - Comunidade Européia. A partir da década de noventa, no entanto, é o Banco Mundial - o “Banco do Conhecimento” - que tem se destacado nas ações na área da educação, através de determinações explícitas às políticas a serem implementadas no setor educacional.
- ⁸ A ANFOPE, ao longo da sua história, construiu o conceito de Base Comum Nacional como suporte da identidade profissional de todo educador. São princípios fundamentais para esta base (ANFOPE, 2000):
 - a) Sólida formação teórica e interdisciplinar do professor;
 - b) Unidade entre teoria/prática na formação do profissional professor;
 - c) Gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola. O profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democrática, entendida como “superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares;
 - d) Compromisso social do profissional da educação, e com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais professores articuladas com os movimentos sociais;
 - e) Trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; a vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permitem a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar;
 - f) Incorporar a concepção de formação continuada, em contraposição à idéia de currículo extensivo, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo que o aluno/professor retorne à Universidade, via cursos de extensão/especialização a partir do contato com o mundo do trabalho;
 - g) A avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação deve ser parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão’.