

Políticas Públicas Educacionais: projetos de formação docente pela e para a educação à distância

Daniela Melaré Viera Barros¹

Vani Moreira Kenski²

Adriana Clementino³

Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana⁴

RESUMO

Políticas Públicas Educacionais: projetos de formação docente pela e para a educação à distância. Este artigo apresenta reflexões sobre as políticas públicas que orientam os projetos de formação de professores de nível superior, à distância. Temos como foco as definições políticas que embasam as práticas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para os cursos de formação de professores. Um dos eixos de atuação da UAB é a expansão pública da educação superior. Para isso, incorpora e integra as tecnologias de informação e de comunicação em pelo menos dois sentidos: para a gestão democrática da educação e como ferramentas pedagógicas capazes de formar cidadãos ativos. A implantação do projeto desconsidera as especificidades da Educação à Distância (EaD) e a prontidão de professores e das IES envolvidas na iniciativa. Por isso, é essencial a preocupação com a formação e atualização dos docentes para que respondam aos desafios trazidos pelas inovações tecnológicas. Como alternativa para a democratização das oportunidades educacionais, o ensino à distância apresenta-se com grande potencial. Resta garantir, por meio de políticas sensíveis e gestão competente, as condições para que o projeto seja bem orientado e bem desenvolvido.

Palavras-chave: políticas educacionais; formação docente; educação à distância.

ABSTRACT

Public Policy Education: teacher training project by and for a distance education. This article presents reflections and analysis on public policies that guide the projects of teacher education at tertiary level, distance. The focus settings are based on practices policies of the Open University of Brazil (UAB) for teacher training courses. One of the axes of action of the UAB is the expansion of public higher education. To do so, incorporates and integrates the information and communication technologies in at least two senses: for democratic management of education, to improve the efficiency of the system, and as teaching tools for the training of active citizens. The implementation of the project, however, ignores the specific features of distance education and the promptitude of teachers and of IES involved in the initiative. As the tendency, however, is that the distance education will become more often in regular education

system, the concern is essential to the training and upgrading of teachers so that they can meet the challenges of technological innovations. As an alternative to the democratization of educational opportunities, distance education is presented with great potential. Must secure, through sensitive policies and competent management, the conditions to reach a well oriented and developed project.

Key words: education policies; teacher training; distance education.

1-Professora da Universidade Aberta -Portugal, rua Silva e Albuquerque, 21, 1º Esquerdo 1700 360 – São João de Brito - Lisboa- Portugal, dbarros@univ-ab.pt

2-Professora do Programa de Pós-Graduação da USP, Alameda Topázio 728 Alphaville 09, Santana de Parnaíba- São Paulo – CEP 06540-235, vkenski@uol.com.br

3-Professora do Senac-SP e da Faculdade Paulista de Ensino – FIPEN, Av. Miro Vetorazzo nº 115 casas 47 – Bairro Demarchi, São Bernardo do Campo – SP – CEP 09820-135, adri.clementino@uol.com.br

4-Professora Adjunta da UnB, SQN 107 Bloco E Apt 427 - Asa Norte, 70.743-050 Brasília - DF, cleidequixada@gmail.com

1 – Introdução

No cenário em que as políticas públicas procuram possibilitar opções à área educacional para a utilização das TIC, temos na educação à distância (EaD) uma das principais oportunidades de ações no âmbito das políticas governamentais para a formação profissional de quadros de funcionários e de professores de diferentes níveis. Essas ações compõem programas para a formação continuada, não somente para a aquisição de certificações educacionais, mas para garantir a atualização dos conhecimentos, das habilidades e de atitudes que oferecerão a qualidade da atuação dessas pessoas em todas as áreas de atuação e do conhecimento.

Dessa forma, a EaD surge para as políticas públicas como uma possibilidade viável para contemplar as necessidades de democratização, de acesso, de facilidades e de abrangência emergencial. No caso específico do ensino superior, a educação à distância pode suprir a necessidade de ampliação de vagas e contemplar indivíduos que, pelos mais diversos motivos, estavam excluídos do ingresso nesse sistema educativo.

A importância dessas novas ações, no âmbito educacional, orienta as preocupações de pesquisas apresentadas neste texto. Nele, são recuperadas partes de estudos mais amplos realizados sobre as políticas de formação docente e o uso das tecnologias. Esses estudos têm por principal objetivo apresentar reflexões sobre as políticas governamentais utilizadas para o desenvolvimento de projetos de formação de professores em nível superior, à distância.

2 – Políticas públicas educacionais no contexto brasileiro: a educação a distância como enfoque

A abordagem das políticas educacionais à distância, no contexto brasileiro, exige reflexões sobre o cenário no qual elas se consubstanciam. Para construir este percurso, lançamos um breve olhar para a década de 1970 do século XX, que foi marcada pela “crise estrutural do capital” (MÉSZÁROS, 1995, p. 4) e seus desdobramentos a partir daí, assumindo proporções e intensidade inéditas em todo o mundo. Essa crise de acumulação do capital emerge no contexto em que alguns estudiosos, como indica Saviani (1994, p.160), denominaram de “Segunda Revolução Industrial ou Revolução da Automação”, provocada pelo avanço da microeletrônica e da robótica, embora este autor mencione que alguns autores chamem essa fase de “Terceira Revolução Industrial, considerando como Segunda Revolução Industrial o Processo que preparou e desembocou no taylorismo/fordismo” (Ibidem).

Seus sinais foram sentidos, conforme indica Antunes (1999, p. 29-30), com:

- a queda da taxa de lucros devido ao aumento do preço da força de trabalho;
- o esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista de produção, incapaz de responder à queda do consumo devido ao “desemprego estrutural”;
- a hipertrofia da esfera financeira em que o capital financeiro torna-se o ponto prioritário para a especulação no processo de internacionalização;
- a maior concentração de capitais devido às fusões entre as empresas monopolistas e as oligopolistas;
- a crise do *welfare state*, “estado do bem-estar social”, que gerou a crise fiscal do Estado capitalista responsável pela contenção dos gastos públicos, bem como a sua transferência para o capital privado;
- o avanço de privatizações, voltadas para as desregulamentações e para a flexibilização do processo produtivo, dos mercados e das forças de trabalho.

Para a superação da crise do capital, várias reformas foram concebidas com o objetivo de promover o ajuste estrutural dos países com dívidas externas. As soluções apontadas através do contexto da chamada globalização identificam-se com as teses neoliberais, caracterizadas pela defesa da flexibilização do processo produtivo, da desregulação e da liberdade do mercado, da valorização das desigualdades e do Estado mínimo. Tais mudanças procuram seguir as determinações do *Consenso de Washington*, expressão cunhada para resumir um decálogo de medidas de política econômica entre as agências norte-americanas e internacionais – Bird, FMI e o Tesouro Nacional dos EUA – criado, em 1989, em Washington.

A resposta do capital à crise estrutural do modo-de-produção foi a reestruturação produtiva e suas repercussões no processo de trabalho, gestando-se, assim, uma transição do padrão taylorista/fordista para as novas formas de acumulação, marcadas pela flexibilização. A nova organização do processo produtivo exige um novo perfil de trabalhador com formações baseadas na iniciativa, na autodisciplina, na responsabilidade e na interiorização do controle, elementos fundamentais à produção enxuta.

Nesse novo cenário, o início da década de 1990 do século XX, caracterizou-se por uma série de reformas no mundo inteiro, dentre elas a da educação, que estimulava a modificação dos sistemas educacionais para melhor atender ao mercado. Dessa forma, as mudanças provocadas pelas determinações advindas da era da globalização ou mundialização do capital, como prefere François Chesnais (1996), acontecem em uma conjuntura caracterizada por uma dupla face: o avanço tecnológico em proporções inimagináveis, contrastando com intensas desigualdades sociais.

Nesse quadro de modificações no mundo do trabalho, novas exigências surgem em relação à formação do trabalhador e a um tipo de escola que atenda às necessidades nascidas desse processo, caracterizado pelo avanço gigantesco das tecnologias da informação e da comunicação. É justamente o desenvolvimento tecnológico que trouxe respostas aos sistemas educacionais, oferecendo-lhes caminhos para a formação continuada de adultos por meio da educação à distância.

3 – A EaD como opção política

A opção pelo uso da educação à distância como estratégia política brasileira não é nova. Desde o início do século passado, várias tentativas foram feitas sem continuidade. A EaD apenas foi inserida como opção educacional válida em 1996, no Art. 80, título VIII da Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96 que define as diretrizes gerais para a educação à distância em todos os níveis de ensino. Essa Lei reconhece a educação à distância como uma modalidade de ensino, com especificidades próprias, voltada principalmente para a educação de adultos.

Portanto, a EaD apresenta-se como uma modalidade educativa para contribuir no processo de formação do trabalhador brasileiro, acenando no campo educativo “como possibilidade de democratização do ensino e de educação continuada”, segundo Araújo (2007, p. 19). Contudo, apenas em 2005, com o Decreto Lei nº 5.622, as políticas de orientação para a educação à distância foram definidas, regulamentando o Art. 80 da LDB nº 9.394/96, em seu Art. 1º:

A Educação a Distância [sic] caracteriza-se como uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação com estudantes e professores desenvolvendo atividades, em lugares ou tempos diversos (BRASIL, Decreto nº 5.622/2005).

Na atualidade, a educação à distância é a modalidade educacional que mais cresce, nos últimos anos, no Brasil. Os dados, levantados pelo Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2010 da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância), mostram que o total de alunos que estudaram em cursos acadêmicos à distância no ano de 2009, foram 528.320 alunos, envolvendo 128 instituições. Em 2010, o número de instituições passou para 198, entre elas incluídas aquelas que oferecem cursos livres e corporativos, e o número de alunos cresceu para 2.261.921. O apoio do Ministério da Educação e da legislação brasileira, através da Lei 9394/96, gradativamente, apresenta a EaD como uma forma viável de se alcançar o ideal democrático de educação para todos, em todos os tempos e em todos os lugares.

Apoiada em suportes tecnológicos variados, a educação à distância é, sobretudo, uma forma diferenciada de ensinar e de aprender. A definição legal prevista no Decreto nº 5.622/2005 relaciona as seguintes especificidades da EaD:

- a utilização das tecnologias de informação e de comunicação para a realização da mediação didático-pedagógica;
- o fato de que os professores e os alunos estejam em lugares ou em tempos diversos;
- a peculiaridade da organização metodológica, da gestão e da avaliação em cursos à distância.

A prática da educação à distância no Brasil, nestes últimos anos, mostra-nos a existências de iniciativas de alta qualidade ganhando, assim, espaço na formação continuada e contribuindo para a democratização do acesso à educação de qualidade para todos. A formação continuada, mais do que um discurso da globalização, significa integrar aos processos e, principalmente, às mudanças e às atualizações de uma sociedade que exige adaptações rápidas e flexibilidade de competências, além de, obviamente, contemplar a aprendizagem como uma fase do ciclo vital do sujeito, ou seja, como uma dimensão permanente constitutiva de sua existência.

Nas análises de Bettega (2004), o processo de formação continuada tem alguns pilares que a sustentam na sociedade atual, baseados nas inovações e nas diferenciadas informações. Em primeiro lugar, as inovações, que se caracterizam como processos descontínuos e irregulares, que vão influenciar diferentemente os diversos setores sociais, políticos e econômicos. Em segundo, está a inserção da tecnologia em todos os processos. Em terceiro, a criação de formas, de contextos e de conteúdos diferentes para as mesmas situações; enfim, a flexibilidade. Em quarto lugar, o desenvolvimento de uma transposição didática do aprendizado para a ação profissional, de forma reflexiva e autônoma. Esses pilares do contexto social exigem uma formação educativa mais ampla e que seja considerada na estruturação dos cursos de formação à distância.

As diretrizes da política educacional para a criação de Universidades Abertas é um dos formatos que atende a esse processo. A primeira Universidade Aberta (*Open University*) foi instituída na Inglaterra, em 1969, fruto da ideia lançada, em 1926, por J. C. Stobart. Nos anos de 1970, iniciaram-se os cursos e, nos anos de 1980, a instituição consolidava-se como centro científico. Dessa ideia, nasceram muitas propostas que se desenvolveram em vários países. As Universidades Abertas viabilizam-se através do uso das tecnologias nos processos pedagógicos e de gestão. Elas se distinguem pelas inovações tecnológicas, pela formação de grande quantidade de pessoas e pelo seu currículo, marcado pelo uso das tecnologias.

No Brasil, a iniciativa de criação da Universidade Aberta (UA) surge, em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com o propósito de capacitar professores da educação básica. Para atingir este objetivo, a UAB realiza ampla articulação entre instituições públicas de ensino superior, estados e municípios para promover, por meio da educação à distância, acesso ao ensino superior para camadas da população que estão excluídas do processo educacional. Os eixos fundamentais da UAB (www.uab.capes.gov.br) são:

- a expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e de acesso a esse nível de ensino;
- o aperfeiçoamento dos processos de gestão das IES, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e dos municípios;
- a avaliação da educação superior à distância baseados nos processos de flexibilização e de regulação em implementação pelo MEC;
- as contribuições para a investigação em educação superior à distância no país;
- o financiamento dos processos de implantação, de execução e de formação de recursos humanos em educação superior à distância.

Dentre os objetivos do sistema da UAB, o desenvolvimento da modalidade de educação à distância com a finalidade de expandir, de interiorizar a oferta de cursos e de programas de educação superior no país adquirem um aspecto central. São também objetivos da UAB: ampliar o acesso à educação superior pública, levando tais cursos às diferentes regiões do país; oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, de gestores e de trabalhadores em educação básica dos estados, do Distrito Federal e dos municípios; assim, apoiar a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior, respaldadas em tecnologias de informação e de comunicação.

4 – Análises das políticas públicas que orientam os projetos de formação de professores à distância

4.1 – EaD e a formação de professores

Para Kenski (2008), o planejamento, a organização, o desenvolvimento, a avaliação e a definição de todas essas ações dos cursos à distância não prescindem de professores. Ao contrário, os professores são fundamentais no processo. É preciso, no entanto, que eles estejam preparados para o desafio de ser um “professorar” à distância.

Chega-se, assim, a um dos desafios principais para a realidade brasileira em educação: a EaD e a necessidade de formação de professores para realizar um bom trabalho em educação à distância. Neste texto, convidamos, aos nossos leitores, a refletir sobre a formação dos professores em duas perspectivas diferentes: a formação de professores para que sejam capazes de assumir a docência à distância; e a formação de professores à distância. O ideal seria unir as duas proposições na formação plena do professor para que saiba desempenhar bem a sua profissão, independente da modalidade, a presencial ou à distância.

Essa condição ideal exige que pensemos e que queiramos mais ainda, ou seja, desejar que as barreiras entre as modalidades – presencial e à distância – sejam diluídas. Mais do que isso, que a formação permanente dos docentes possa estar disponível com qualidade e com recursos

financeiros viáveis. Almejamos que o poder desestabilizador das inovações tecnológicas seja encarado como desafios para novas e úteis aprendizagens pelos docentes. Assim, haja também condições para que eles apliquem, o que lhes foi ensinado, em espaços com infraestrutura satisfatória e com condições de atuação com dignidade e com respeito. Dessa forma, seja estabelecido que, no exercício da docência, tenhamos um professor bem-formado, atualizado, satisfeito e orgulhoso do seu trabalho, reconhecido e respeitado como profissional e como ser humano; um professor-cidadão.

4.2 – Formações de professores para EaD

A educação à distância é ampla e abrange diferenciados tipos de processos, de acordo com o uso de determinados suportes tecnológicos. Existem, no entanto, alguns pontos comuns na EaD. Um deles é o planejamento detalhado de todos os momentos do processo educacional. Já o outro é a necessidade de se preocupar com o aluno distante e trazê-lo ao convívio, à comunicação e à ação.

A complexidade de organização dos cursos à distância exige a atuação em equipes. As competências necessárias a um docente em um curso à distância são tantas que não se pode pensar na sua atuação isolada. Na educação à distância, o professor transforma-se, segundo Belloni (2001), assim, passa de um professor com identidade individual para uma identidade coletiva chamada de “professor”.

As múltiplas funções desse docente na EaD são caracterizadas por meio dos seguintes nomes: formador, conceitor, orientador, tutor, monitor, entre outras. Essas funções, em geral, são segmentadas e isoladas, dividindo-se, na prática, o processo pedagógico entre os que pesquisam, selecionam e apresentam os conteúdos e os temas propostos para os trabalhados, durante as situações de ensino; aqueles que planejam, selecionam e desenvolvem as estratégias e atividades que serão trabalhadas pelos alunos; os que acompanham os alunos e são responsáveis pelas interações, pelas comunicações, pelas respostas às dúvidas e pelo encaminhamento das atividades; e os que organizam ou apenas monitoram as atividades presenciais, entre outras tarefas.

O risco é grande, uma vez que a segmentação pode contribuir para a distribuição das funções, perdendo-se, então, a garantia de uma relação educacional colaborativa, baseada na interação e na comunicação entre todos os participantes do processo. Essa possibilidade não depende apenas da boa vontade dos profissionais envolvidos, mas de uma proposta educacional que valorize a interação e comunicação interna entre os diferentes membros das equipes responsáveis pelo processo educacional à distância. Para isso, é preciso também pensar em projetos de formação de professores que lhes garanta condições de compreensão e de atuação nas diferentes fases do processo de organização dos cursos: da concepção e do planejamento à sua viabilização e avaliação. Uma formação abrangente e orientada que seja capaz de envolver o conhecimento do processo pedagógico, a seleção e a adequação da proposta de curso ou da disciplina às especificidades dos meios tecnológicos envolvidos. Além disso, deve considerar a gestão do processo educacional em rede, a produção de materiais comunicativos, a condução

dos processos e das estratégias para acolhimento e permanência dos alunos em estado de aprendizagem permanente, entre outras necessidades específicas dos múltiplos tipos de ofertas de modalidades de cursos à distância.

Essa formação, não tem sido contemplada com os mesmos índices de crescimento dos cursos e dos alunos à distância. Professores para EaD, formados e qualificados para o desenvolvimento de atividades educacionais à distância, com a especificidade que essas mídias requerem ainda são poucos.

Existe um grande mistério nesta equação. Quem educa os educadores dos cursos à distância? Como são formados e informados para o exercício da ação docente remota? Como planejam, desenvolvem, avaliam e viabilizam as suas aulas? A preocupação oficial enfatiza a necessidade da formação dos professores e dos tutores, pelo menos, no que diz respeito ao poder de certificação e de credenciamento de cursos à distância. Mesmo em se tratando do maior rigor no controle de EaD, de acordo com a Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007, que traz exigências pontuais ligadas à existência de estrutura física e de recursos humanos necessários que sejam adequados ao funcionamento dos polos – extensões das IES. Não se cogita a verificação da formação específica de professores e de tutores – monitores encarregados nos polos de atendimento presencial aos alunos – e nem a relação tutor/alunos que garantam as mínimas condições de qualidade no processo.

Os Referenciais de Qualidade de EaD de Cursos de Graduação à Distância, apresentados no *website* da já extinta SEED (Secretaria de Educação a Distância) do MEC, não fazem referência à qualidade da formação do corpo docente. Identifica apenas que os cursos devam possuir uma “equipe profissional multidisciplinar”. Nela, segundo o detalhamento do documento, devem participar professores especialistas nas disciplinas ofertadas... (que realizam) parcerias com profissionais das diferentes TICs, conforme a proposta do curso e ainda: dispor de educadores (grifos nossos) capazes de realizar inúmeras atividades didático-pedagógicas, entre outras. A esses *educadores* não está vinculada a necessidade de formação como professores.

A formação de professores para EaD é indispensável para não retornarmos, após décadas de avanço na relação teoria e prática pedagógica, a um modelo ultrapassado em que se dividem funções e não se articulam as ações. Mais ainda, a concepção, o planejamento, a execução e a avaliação de cursos à distância exigem uma formação específica e complexa, que não tem sido contemplada e exigida aos cursos de formação de professores existentes.

Ao fracasso do modelo tradicional de licenciatura – denominado de 3 + 1 (três anos de conhecimentos específicos mais um ano de formação pedagógica) – devido à frágil articulação entre os conteúdos específicos e os conteúdos da área pedagógica, soma-se a necessidade de inclusão para aprendizagem de novos conteúdos, habilidades e atitudes, ligadas às especificidades da EaD. É preciso considerarmos que evolução acelerada das tecnologias altera significativamente as necessidades sociais de cada grupo. Tecnologias inovadoras surgem, a cada momento, e exigem estruturas e organizações diferenciadas para a sua viabilização em

projetos educacionais. Não se trata, portanto, nos projetos educacionais de formação de professores para atuação em EaD, de termos fragmentações e divisões que contemplem a formação de conteudistas, de tutores, de formadores e de tantas outras denominações.

Alertamos, sobretudo, para a formação de professores que tenham consciência e conhecimento da lógica, da finalidade, da importância e do processo a ser desencadeado para a oferta de cursos à distância com a máxima qualidade, os quais sejam capazes de contribuir para que ocorra a melhor aprendizagem dos alunos. O desconhecimento, a negação e a rejeição de cursos à distância de qualidade não impedem a proliferação, de forma mercantilista e acrítica, sob a forma de pacotes importados e “tropicalizados”. A expansão de cursos prontos, como, por exemplo os *turn-keys* em EaD, não é rechaçada apenas com a nossa manifestação de repulsa a tais práticas que são, na verdade, nada educativas; é preciso que façamos mais. Na verdade, temos que formar bons profissionais-professores, dotados de autonomia em relação aos seus conhecimentos acerca da EaD. Dessa forma, serão capazes de lidar, de planejar e de executar uma educação de qualidade, condizente com a amplitude da realidade brasileira – da miséria, presente nas escolas sem paredes, aos usos de diferenciados e inovadores recursos tecnológicos em atividades presenciais e/ou à distância.

4.3 – Formações de professores pela EaD

Várias são as iniciativas de formação de docentes à distância. Nos credenciamentos realizados pelo MEC de cursos à distância, observamos que mais de 90% correspondem a cursos de formação de professores. Muitas dessas iniciativas, no entanto, recuperam o caráter supletivo, tradicionalmente outorgado à EaD, dessa forma, oferecem, em massa, programas de certificação em nível de 3º grau para os docentes em exercício nas redes públicas estaduais e municipais.

Em estudo feito em São Paulo, Andrade (2007) analisou cursos desse tipo e concluiu que os mesmos eram realizados dentro de modelos clássicos de ensino expositivo, via videoconferência, recaindo na recepção passiva ou na ação autoformativa. A lógica que lhes subjaz é a de formação como doação de informações. Portanto, uma ação exterior fechada em programas rígidos, os quais desconsideram a própria especificidade dos meios utilizados e as “histórias e trajetórias pessoais e profissionais ali presentes” (ibid., p. 154).

A formação de professores à distância, contudo, pode ter um outro caráter, totalmente diferenciado. Os trabalhadores que atuam, tradicionalmente de maneira solitária e isolada, ou seja, os professores, beneficiar-se-iam das múltiplas possibilidades dos ambientes virtuais para aprenderem, na teoria e na prática, o que precisam para transformar as suas formas de ensinar e de aprender.

Organizados em redes, professores-alunos e alunos-professores podem refletir, discutir, interagir uns com os outros para criar novas formas de procedimentos pedagógicos que os auxiliem na prática profissional: presencial ou à distância. Sendo assim, teriam como aprender

os princípios e as práticas da atuação em equipe. Além disso, poderiam vivenciar e incorporar as novas formas de ensinar e de aprender mediadas por tecnologias inovadoras em colaboração e interação uns com os outros. Portanto, teriam como considerar e praticar a formação de coletivos pensantes, como diz Pierre Lévy (1999), contribuindo para o enriquecimento conceitual e de valores pessoais de todos os participantes.

Novos papéis para os professores e para os alunos são desejados na conjuntura em que nos encontramos atualmente. Como modalidade educativa, a EaD objetiva o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho, tal qual expressam as diretrizes da educação nacional. A formação de professores via EaD pode ser feita com a maior qualidade, desde que todos compreendam as necessidades de mudanças nas estruturas e na qualidade desse tipo de educação. Considerar as mudanças não apenas em relação ao domínio da utilização e ao conhecimento da lógica que permeia as mais novas tecnologias digitais, mas também o significado que o acesso à informação e as possibilidades de interação e de comunicação trazem para a prática pedagógica.

Desenvolver cursos de formação de professores à distância, utilizando as mais novas possibilidades tecnológicas, com velhos conteúdos e práticas pedagógicas obsoletas é um desserviço à educação e à sociedade. É reforçar ainda mais o fosso que separa a preocupação com a oferta da educação de qualidade – base para o crescimento e desenvolvimento do país em uma era em que se privilegia o conhecimento – e a realidade educacional brasileira, com todas as suas dificuldades, os seus atrasos e as suas imperfeições.

4.4 – Políticas públicas para formação de professores à distância: oportunidades, acesso e desenvolvimento.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia (1990) e, logo após, a Declaração de Nova Deli (1993) definiram, no âmbito internacional, novos rumos para a ação governamental em relação à educação. Baseadas nos pressupostos da sociedade da informação emergente, os signatários do documento ressaltaram a importância do papel da educação formal na formação dos trabalhadores para novas formas de trabalho e para a vivência plena gerada por uma nova cultura em rede. Nessas novas funções educacionais, observamos a ênfase, não apenas nos aspectos cognitivos do conhecimento, mas, também, na aquisição de competências e de novos valores sociais para garantir a formação plena, segundo as transformações em curso demonstradas. Para se adequar à nova ordem internacional, todos os países partiram para reformas educacionais cujo propósito era o de assegurar o acesso pleno e o domínio pelos cidadãos às novas exigências em relação à educação. Em meio a essas mudanças, dois pontos destacaram-se. O primeiro diz respeito ao uso massivo da educação à distância como um instrumento democrático de acesso de todos à educação e ao domínio tecnológico. O segundo refere-se à própria formação de professores que possa materializar, nas relações de ensino-aprendizagem, as condições necessárias para a nova educação prevista com a qualidade socialmente desejável.

A incorporação dessas ações, no âmbito das políticas públicas brasileiras, tem seu ponto de partida com a assinatura de um Protocolo de Intenções entre o MEC e o Ministério das Comunicações, em 1993, cujo objetivo era o de criar e de desenvolver um Sistema Nacional de Educação. Como informa Oliveira (2008), o Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e à Distância – BRASILEAD, formado por 54 instituições de ensino superior públicas, seria proposto pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com a intenção de catalisar, de potencializar, de ampliar e de articular iniciativas relacionadas à EaD, além de fomentar o desenvolvimento de ações cooperativas. Na nossa avaliação, isso deu início ao processo de democratização do acesso à educação superior através da educação à distância.

Com base nisso, sucessivas reformas ocorreram no plano nacional para a progressiva transformação do sistema educacional brasileiro à luz das exigências internacionais de formação profissional e de escolarização plena da sociedade. Em todos esses momentos de mudança, a formação de professores, pautada em novas bases, surge como um elemento relevante. Referimo-nos à estratégia política para viabilizar a todas as demais ações em mudança no plano da educação em todos os seus níveis.

As políticas de formação de professores seguem, portanto, a partir de 1990, as reformas realizadas no plano amplo da educação, sobretudo, as que se referem à educação básica. Com a promulgação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394), em 1996, a formação dos professores incorpora a prática existente no plano internacional e torna-se ação exclusiva de nível superior. A partir de então, várias foram as medidas tomadas no plano político que visaram a reforma da formação de professores. Entre elas, destacam-se:

- a resolução 02/97, que estabeleceu a possibilidade de complementação pedagógica para portadores de diploma em nível superior que queiram atuar na educação básica;
- a criação dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores;
- a regulamentação dos cursos sequenciais;
- as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, em nível superior (Resolução CNE/CP 01/2002 e a Resolução CNE/CP 02/2002), separada das Diretrizes para o Curso de Pedagogia;
- o uso da EaD para a formação inicial e o treinamento em serviço dos professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia indicam novas perspectivas em torno de uma política global de formação de professores. Seguindo documentos norteadores, publicados pelo MEC, depreendemos que, por “formação profissional, entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica” (BRASIL, 2001, p. 29). As políticas de formação de professores definem competências para atuação dos docentes que englobam aspectos técnicos, éticos e políticos, bem como os fundamentos metodológicos para orientar essa formação, com destaque para as seguintes necessidades:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (Cf. Ibidem.).

5 – Conclusão

Durante as últimas décadas, várias iniciativas governamentais ocorreram e tiveram como foco a formação docente através das mais diferenciadas mídias como suportes tecnológicos. Essas ações diferenciam-se, no entanto, das propostas para a UAB, pela sua preocupação com a formação inicial dos docentes e com a certificação em nível de graduação à distância. Muitos ainda são os desafios para a definição das melhores condições de ensino e de aprendizagem, aproveitando todas as potencialidades da modalidade à distância. Novas formações deverão ser previstas para os professores que façam a opção para atuar nessa modalidade. Acompanhando essas ações, esperamos que as políticas públicas possam garantir condições para que a UAB ofereça um grau maior de flexibilidade para a viabilização de diferenciados projetos de formação de professores, de acordo com as possibilidades oferecidas pelas tecnologias mais inovadoras.

6 – Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

ARAÚJO, Sandra Maria. **Proposta de capacitação docente para atuação em EaD**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará/Universidade Norte do Paraná, Curso de Mestrado em Tecnologia da Informação na Comunicação em EaD, 2007.

BRASIL. **Decreto n. 5.622**. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2005.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007**. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BETTEGA, M. H. **Educação continuada na era digital**. São Paulo: Cortez, 2004.

BARROS, D. M. V.; et al.

Censo ead br: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2010. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

KENSKI, Vani. **Tempos tecnológicos.** São Paulo: Relatório CNPq. Impresso. 2008.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394.** Brasília, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

MÉSZÁROS, István. **O marxismo hoje** (Entrevista). **Crítica marxista**, nº 2, São Paulo: Brasiliense, 1995.

MEC. SEED. **Referenciais de Qualidade de EaD de Cursos de Graduação a Distância.** 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em outubro/2007.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. **A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: análise do “Projeto Veredas” de Minas Gerais.** Tese de doutorado. UFF. Rio de Janeiro. 2008.

_____. **Plano Nacional da Educação,** Lei n. 10.172, de 2001.

_____. **Portaria Ministerial n. 4.361, de 2004.** Trata do credenciamento e reconhecimentos de IES, para oferta de cursos superiores a Distância.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 147-164.

Submetido em 2010

Aprovado em 2010