

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO¹

POLICY OF TEACHER TRAINING MEDIATED BY INFORMATION TECHNOLOGY AND COMMUNICATION

Eliane do Rocio Alberti Comparin*

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de análise a formação de professores pelo Programa Especial de Capacitação para Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, em serviço, na modalidade semipresencial. Partindo do estudo das políticas educacionais implementadas a partir da década de 90, fez-se uma breve retrospectiva do surgimento dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior, explicitando suas contradições enquanto espaço alternativo de formação. Na sequência, é feita uma análise sobre a Educação a Distância no país e alguns programas destinados à capacitação/qualificação de professores, nessa modalidade de ensino. O principal objetivo foi o de investigar como se dá a apropriação e o aproveitamento da proposta de educação do programa denominado Curso Normal Superior, que utiliza como forma de mediação do processo educativo dos alunos/docentes os recursos da Educação a Distância, em especial as Tecnologias de Informação e Comunicação. Dentre as constatações que o trabalho proporcionou, estão a comprovação de que a proposta de educação propiciada pelo Programa Especial de Capacitação para Docência conduz ao aligeiramento na formação, já que está fundamentada em uma concepção pragmatista e utilitarista de educação, assim como reafirma a condição de expropriação e desqualificação a que os professores vêm sendo submetidos historicamente.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação a Distância. Tecnologias de Informação e Comunicação.

ABSTRACT

The scope of this work is to analyse the teachers' formation by the Special Training Program for Teaching for the Beginning Years in the Primary Education and Infantile Education on the semi-present modality in service. Starting the study of the implemented educational politics from the decade 90, it was made a brief retrospective of the appearance in the Higher Institutes of Education and the Normal Higher Course setting out their contradictions while spacing out alternative of formation. In the sequence it is analysed about the Long Distance Education in the country and some programs destined to the teachers' training/qualification in this teaching modality. The principal object of the research was to investigate how it works with the appropriation

¹ O trabalho é resultado da reflexão e análise da pesquisa que permitiu a elaboração da Dissertação de Mestrado, intitulada "Política de Formação de Professores Mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação: Análise do Programa Especial de Capacitação no Estado do Paraná".

* Mestre em Educação, Cultura e Tecnologia, pela Universidade Federal do Paraná.
eliane.alberti@yahoo.com.br

and the use of the education proposal in the program denominated Normal Higher Course that uses as a mediation form of the educational process for the students/teachers in the resources of the Long Distance Education, especially with the Information and Communication Technologies. Among the verifications that the work provided, they are the proof that the education proposal propitiated by the Special Training Program for Teaching leads to the speed-up in the formation since it is based in a pragmatist conception and education utilitarian as well as it reaffirms the condition of expropriation and disqualification which the teachers have been submitted historically.

Keywords: Teachers' Formation. Long Distance Education. Information and Communication Technologies. Special Training Programs for Teaching.

A questão da formação de professores, além de ter motivado inúmeros trabalhos, embora sob diferentes olhares, tem se tornado um assunto central nas discussões sobre o ensino e a busca pela sua qualidade.

Partindo desse pressuposto, e considerando o contexto histórico que vivemos atualmente guiados pelas recomendações das reformas nas políticas públicas educacionais iniciadas na década de 90, sentimos que se faz necessária uma análise nas mudanças que têm ocorrido em relação à formação docente, no que diz respeito aos diferentes modelos e instâncias de formação, propostos a partir da promulgação da LDB n. 9.394/96, principalmente no tocante à formação inicial e continuada dos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, que têm sofrido uma grande desvalorização social, em decorrência da legislação complementar à LDB.

Tal desvalorização vem descaracterizando o papel do professor enquanto mediador do conhecimento científico e responsável pela formação humana. Sem dúvida, a questão da formação docente está diretamente ligada à questão da qualidade de ensino, que pressupõe investimento na educação de um modo geral e, em especial, na formação do educador. No entanto, o que temos percebido atualmente é uma investida em programas de formação pautados no aligeiramento da formação, usando em muitos casos a modalidade de Ensino a Distância.

Assim, tomamos para análise o Programa Especial de Capacitação para a Docência em um município da região metropolitana de Curitiba, a fim de verificar como se dá a apropriação e o aproveitamento da proposta de Educação do Programa Especial de Capacitação para a Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, denominado Curso Normal Superior, que utiliza, enquanto forma de

mediação do processo educativo dos alunos/docentes os recursos da Educação a Distância.

A opção em analisar o referido programa justifica-se em virtude da pouca produção teórica no país a respeito da formação de professores pelo Curso Normal Superior. E a realização de uma pesquisa de campo, por não existir nenhuma instituição de ensino superior no município em análise que ofereça aos professores um aperfeiçoamento continuado de sua profissão.

Apesar de a dimensão empírica da pesquisa se dar no interior de um município da região metropolitana de Curitiba, a realização deste estudo foi concebida levando em conta as determinações da educação na perspectiva da totalidade histórica, conforme os pressupostos teóricos anteriormente definidos. Assim, compreende-se a formação dos professores no âmbito das relações sociais e das contradições que ela apresenta na sociedade capitalista.

O Programa em análise surgiu de uma parceria estabelecida entre uma faculdade municipal do interior do estado do Paraná e um Instituto/Empresa localizado na cidade de Curitiba. A proposta de formação de professores pelo Programa é na modalidade semipresencial e apresenta algumas especificidades da EaD, como a incorporação de tecnologias de informação e comunicação no processo educativo TIC.

Tal Programa foi criado pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, através da Deliberação n. 4/02, que tomou como fundamento a LDB n. 9.394/96. Tem como objetivo capacitar em nível superior professores em exercício na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

O Programa Especial de Capacitação, ofertado pela Faculdade X em parceria com o Instituto/Empresa Y, possui uma carga horária de 2.890 (duas mil oitocentos e noventa) horas-aulas, que compreendem 400 (quatrocentas) horas de prática pedagógica, 400 (quatrocentas) de estágio supervisionado, 720 (setecentas e vinte) horas de videoaulas, 1.050 (mil e cinquenta) horas de estudo individual, 200 (duzentas) horas de memorial do estágio/prática e 120 (cento e vinte) horas de videoconferências, distribuídas em 24 (vinte e quatro) meses letivos, mais três meses para a realização de provas para alunos/docentes que ficam em dependência de disciplinas. Segundo a Deliberação n. 04, “pelo menos 40% da carga horária destinada às disciplinas deverá, obrigatoriamente, ser oferecida sob a forma de atividades presenciais, com registro e frequência” (2002, p. 2).

O Programa é organizado em seis (6) módulos, a serem cumpridos, cada um deles, em quinze (15) semanas, com acréscimo de mais uma semana para a avaliação.

A apropriação do conhecimento é possibilitada através dos meios de informação e comunicação, que dizem respeito a material didático, videoaulas e videoconferências propiciadas pelo uso das tecnologias (TV, videocassete e fitas VHS). Também é de responsabilidade do aluno/docente estudar em casa, no tempo estimado de dez (10) a quinze (15) horas por semana.

Num panorama geral apresentamos sinteticamente as conclusões sobre os recursos metodológicos utilizados pelo programa para desenvolver a sua proposta educativa.

Em relação ao material didático, tanto na apreciação dos alunos/docentes como na dos tutores, apresentou-se com ótima qualidade na linguagem e na clareza das ideias. No entanto, pode-se observar que existem alguns limites nas apostilas utilizadas na proposta de formação de professores pelo Programa. Por exemplo, pode-se citar a insuficiente motivação para o estudo através deste, e aí está seu limite; todavia, para sanar dificuldades apresentadas, o aluno conta com a atuação presencial do tutor, atuação essa que pode ser considerada como precária, já que as intervenções são mínimas.

Também a elaboração das apostilas das disciplinas não contou com a atuação de todos os professores que gravaram as videoaulas. Em muitos casos, a elaboração foi realizada por um especialista que não gravou a aula. Evidentemente esse processo desencadeou aos alunos/docentes dificuldades em estabelecer relações do conteúdo apresentado na videoaula com o conteúdo da apostila e, conseqüentemente, dificuldades na apreensão do conhecimento.

Evidenciou-se na análise dos dados sobre as videoaulas, num total de quinze (15) fitas, que são assistidas pelos alunos/docentes durante dois encontros por semana, que por mais que o professor apresente modelos, formas, explicações sobre determinados conteúdos a serem apreendidos pelo aluno/docente, a aprendizagem não é totalmente satisfatória, já que o professor não consegue estabelecer a mediação do processo, tão necessária para a apreensão dos conhecimentos trabalhados, por se tratar sua aula de uma gravação em vídeo. E o tutor raramente faz as mediações ou as intervenções necessárias ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, na maioria das vezes, por falta de conhecimento e domínio teórico-metodológico dos

conteúdos apresentados pelos professores do vídeo, conforme as observações feitas nas telessalas e também pelas respostas dos alunos e tutores obtidas nos questionários.

No Programa, o professor das videoaulas passa a assumir uma postura de simples detentor de conhecimentos a serem transmitidos. A aprendizagem se caracteriza pela ausência de diálogo, de debate, de pesquisa e de análises.

No que diz respeito às videoconferências, num total de cinco (5) por módulo, que devem ser transmitidas em dias contrários aos dos encontros das videoaulas, constatou-se na fala dos alunos a ausência de elementos que indicassem a interatividade entre o professor e os alunos/docentes durante as videoconferências, pois estas não passam de uma gravação em fita VHS. As videoconferências são gravadas por um professor especialista, mestre ou doutor em alguma área, que dialoga com uma repórter/apresentadora sobre um determinado tema (sexualidade, drogas, educação infantil, pastoral da criança, EaD, câncer de mama e outros), relacionado de um modo geral à educação ou à sociedade. Nesse contexto, os alunos/docentes são vistos apenas como meros espectadores.

Após análise dos dados foi possível a comprovação de que a proposta de formação docente propiciada pelo Programa, conduz ao aligeiramento na formação, já que está fundamentada em uma concepção pragmatista e tecnicista de educador, gerando uma desvalorização de aspectos centrais que compõem o processo formativo. Entendemos o pragmatismo como elemento que esvazia a formação docente, porque reitera a ênfase na parte prática da formação, desvalorizando a apropriação das teorias da educação, tão imprescindíveis à formação.

Com base nos dados registrados nos diversos documentos pesquisados e nas análises das entrevistas dos tutores, nos questionários respondidos pelos alunos/docentes e tutores e em observações em telessalas, é visível que a proposta de formação pelo programa é insuficientemente capaz de formar professores com uma visão mais crítica sobre as contradições da nossa sociedade e sobre o papel da educação em face delas.

Nesta linha de abordagem, podemos dizer que a Proposta apresenta muitas falhas, entre elas a curta duração do Programa para formar um professor; o trabalho do tutor, que deveria prevalecer sobre as TIC; o excesso de atribuições administrativas sob responsabilidade do tutor, que o impede de cumprir seu papel com eficiência durante o desenvolvimento do processo educativo; os problemas técnicos relacionados à qualidade e à manutenção dos equipamentos/tecnologias utilizados no processo

educativo, fato também evidenciado nesse estudo durante as análises da TV Escola; a dicotomização entre teoria e prática; entre outras.

A pesquisa sobre o Programa permitiu a caracterização dos alunos/docentes e dos tutores. As questões semi-estruturadas e estruturadas dos instrumentos de pesquisa proporcionaram o conhecimento sobre a percepção que os alunos/docentes e tutores apresentam em relação à proposta de formação ofertada pelo Programa.

Essa formação, até os limites que esta pesquisa pôde aferir, não está totalmente sintonizada com o tipo de formação preconizada pela Anfope e pelos autores críticos da área, que defendem uma formação docente sólida e com qualidade social. Trata-se de uma formação pautada em uma concepção pragmatista e tecnicista de educador, pela ênfase que coloca na dimensão instrumentalizadora do conhecimento, a qual pôde ser identificada pela forma de organização administrativa e pedagógica do Programa, pela orientação metodológica e pela amplitude de carga horária a ser cumprida na “parte prática” do currículo, bem como o papel secundário do tutor frente as tecnologias.

Entendemos o pragmatismo como uma doutrina filosófica que apenas aceita como critério da verdade os efeitos práticos do conhecimento. Assim, é verdadeiro o conhecimento que tem resultados para a ação.

Essa visão pragmatista na formação do educador é preconizada como um exercício prático, que deve ser baseado na experiência, no modelo de racionalidade prática, ou seja, na atividade prática voltada para problemas do cotidiano.

Portanto, evidencia-se nesta concepção de formação um retorno ao tecnicismo configurado sob novas formas, bem como certa ênfase no saber fazer baseado na experiência, na ação, sendo que esta orienta a reflexão, num sentido utilitarista, ou seja, auxiliando na adaptação e resolução de questões imediatas. Em tal caráter utilitário da prática, a verdade fica subordinada à utilidade: algo é verdadeiro porque é útil. Ao contrário do marxismo que entende a utilidade como consequência da verdade, o conhecimento é útil porque é verdadeiro.

O pragmatismo ao conceber a verdade como aquilo que é útil, subordinado aos interesses de cada um, fica preso ao imediato, à aparência, ao senso comum que reduz a práxis ao saber fazer, à busca de resultados imediatos e individualizados. Segundo Moraes (2001, p. 3), todo esse processo se resume na celebração do fim da teoria,

[...] movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva” – se faz acompanhar da promessa de uma utopia alimentada por um indigesto pragmatismo [...]. Em tal

utopia pragmatista, basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva.

Nessa proposta pragmatista, há um empobrecimento teórico da referida formação, pois uma fundamentação científica é que assegura ao professor condições de domínio de diferentes abordagens teórico-metodológicas.

Esta situação é identificada pelo próprio Programa, que reconhece a dicotomia entre teoria e prática, presente na proposta de formação. Tanto é que tenta superar isso ao incutir na grade curricular, várias disciplinas com a denominação de Prática Educativa nas áreas de língua portuguesa, do pensamento matemático, das ciências humanas, das ciências naturais e prática pedagógica de estágio, como se isto bastasse. Diante disso, questiona-se: a incorporação dessas disciplinas denominadas como práticas garantem uma formação de qualidade? A prática de estágio proporciona condições do aluno/docente estabelecer a relação entre teoria e prática?

De forma explícita, a proposta de formação do Programa traduz-se na formação de um professor prático-reflexivo, que saiba avaliar “criticamente” a própria atuação e o contexto em que atua, conforme vimos na seção 1. Esse modelo formativo, denominado prático-reflexivo, propõe formar um profissional que se torne capaz de refletir na e sobre a sua prática, refazendo inclusive os processos que orientam sua reflexão. Buscasse, desse modo, ressignificar e valorizar a experiência que reside na prática dos professores.

Diante disso, devemos compreender que a formação docente é construída historicamente antes e durante o percurso profissional do professor, e que, como preconiza a abordagem sócio-histórica, é também construída no social.

O estudo desenvolvido permite reiterar a necessidade de que a formação de professores deve ser feita dentro das universidades – espaço de produção e socialização do conhecimento científico – e não fora dela, como é o caso do Programa Especial, que expressa uma concepção técnica. Freitas (2003, p. 13) defende que uma formação sólida, pautada no caráter sócio-histórico, só se efetiva no interior das universidades.

Travamos um debate no plano das ideias, das concepções, dos projetos históricos. Desse ponto de vista, uma perspectiva que desponta como promissora é a de retomar as construções históricas dos educadores para a formação do educador, recuperando os referenciais teóricos e metodológicos que orientaram e orientam a produção nesse campo, no que toca às condições de formação. Entre essas concepções está o conceito de base comum nacional, e a defesa do caráter sócio-histórico

na formação dos educadores, centrada na concepção omnilateral das múltiplas dimensões da formação humana: cognitiva, ética, política, científica, cultural, lúdica e estética. Essas concepções vêm sendo construídas coletivamente no interior do movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, e articulam a produção teórica na área juntamente com as práticas de formação desenvolvidas nas escolas públicas, nas universidades, em seus cursos de licenciaturas e pedagogia.

Além disso, os dados obtidos na pesquisa também revelam que, assim como o Programa TV Escola, o Proformação e a Unirede, o Programa Especial de Capacitação analisado, que utiliza os recursos da Educação a Distância no processo educativo, apresenta uma proposta de educação que tem muito mais contribuído com o aligeiramento na formação do docente, devido a sua carga horária de 2.890 horas e apenas 2 encontros por semana, pouco tempo destinado para formar um professor com qualidade. O aligeiramento na formação dos professores, segundo Freitas, compromete o aprimoramento da escola e a educação dos alunos, assim como omite a pesquisa ao deslocar a formação da universidade para os ISES:

Ao avaliarmos a política de formação de professores, podemos reafirmar que o aprimoramento da escola e a educação de nossas crianças, jovens e adultos se encontram comprometidos pelo desenvolvimento de diretrizes legais que privilegiam o aligeiramento e o rebaixamento da formação com cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente; privilegiam a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação multidisciplinar sólida ao deslocar a formação da universidade e, em seu interior, das faculdades/centros de educação e cursos de pedagogia para os institutos superiores de educação e cursos normais superiores em instituições isoladas; privilegiam processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer em vez de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu status epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da educação para o campo exclusivo da prática. (FREITAS, 2002, p. 41-42).

A instauração desse Programa “aparentemente” ofertado por uma Faculdade municipal e que tem parceria com um Instituto/Empresa privado, em vários municípios do estado do Paraná, confirma a ausência de políticas públicas de qualidade no campo da formação de professores, uma vez que a sua oferta tem como premissa básica gerar lucro, sem preocupação com a formação humana.

O uso das TIC no Programa contraria as afirmações de Valente (1998, p. 6) quando pontua que “[...] a verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas sim a de criar condições de aprendizagem”.

Deveria ser assim, se a proposta de educação do Programa almejasse a qualidade na formação dos alunos/docentes, ao invés de atender aos moldes mercantis. Corroborando essa formulação, vale destacar Barreto (2001), que assinala dois sentidos para a incorporação das TIC ao ensino superior: (1) a possibilidade de triplicar as vagas oferecidas, sem qualquer outra proposta de redimensionamento das condições de trabalho nas universidades; e (2) a compressão do tempo de formação profissional.

Em síntese, as tecnologias são incorporadas como presença que remete à ausência dos sujeitos, à multiplicação do seu número, à redução do tempo e ao aligeiramento dos processos (BARRETO, 2001, p. 29).

As TIC na verdade são entendidas no Programa como personagens principais do processo formativo e não como recurso/instrumento que deveria auxiliar o tutor no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos/docentes. Infelizmente, o tutor é visto mais como um “acessório” necessário à concretização do Programa, mas não a chave essencial para fazer a mediação entre o conhecimento científico e a apropriação deste por parte dos alunos/docentes. Freitas retoma os princípios da Anfope, a fim de demonstrar que as TIC estão estreitamente vinculadas às políticas de formação, que privilegiam a EaD como meio para a formação de professores, através de tutores que desempenham ações fragmentadas e desvinculadas do contexto social das escolas.

A discussão da formação remete-nos ainda à temática das novas tecnologias e da educação a distância, estreitamente relacionada à política de formação continuada e da formação em serviço nas políticas atuais, que vem expandindo-se em ritmo acelerado por todo o país, seja por intermédio da UNIREDE, Universidade Eletrônica, Universidade Virtual ou outras formas. A gravidade da situação da formação, em particular o grande número de professores leigos, tem levado as Secretarias de Educação Estaduais a estabelecer convênios com universidades para formar a distância os professores leigos, via TV ou outros programas, em detrimento do reforço às IES públicas para a expansão e qualificação do ensino superior. Esses programas, via de regra, priorizam as tutorias em ações fragmentadas e sem vinculação com os projetos pedagógicos das escolas, bem como as formas interativas em detrimento da forma presencial, do diálogo e da construção coletiva. (ANFOPE, 2000 apud FREITAS, 2002, p. 22).

Moraes (1996) afirma que os diversos cursos destinados à formação de professores, que utilizam as TIC, acabam adotando uma prática mais conservadora, mesmo fazendo uso de modernos recursos tecnológicos, pois:

[...] o fato de integrar imagens, textos, sons, animação e mesmo a interligação em sequências não-lineares, como as atualmente usadas

na multimídia e hipermídia, não nos dá a garantia de qualidade pedagógica e de uma nova abordagem educacional. Programas visualmente agradáveis, bonitos e até criativos podem continuar representando o paradigma instrucionista, ao colocar no recurso tecnológico uma série de informações a ser repassada para o aluno [...] expandindo e preservando a velha forma [...], sem refletir sobre o significado de uma nova prática pedagógica utilizando esses novos instrumentos. (MORAES, 1996, p. 58).

Partindo desse pressuposto, é perceptível que existe na proposta de educação oferecida pelo Programa a condição de expropriação e desqualificação a que os professores vêm sendo submetidos historicamente.

O uso dos recursos da EaD (TV e videocassete) no Programa não garante a apropriação do conhecimento científico, uma vez que os mesmos assumem o papel mais importante no processo educativo dos alunos/docentes, retirando do tutor o papel que deveria ter, enquanto mediador do conhecimento científico.

Portanto, para que o Programa pudesse realmente ofertar uma educação de qualidade, seria necessário um esforço muito grande, que se reveste da necessidade de um gerenciamento das ações de todos os agentes educacionais das instituições ofertantes, sejam estes administradores, docentes ou técnicos que apoiam pedagógica ou administrativamente o processo educacional.

Esse envolvimento exige, também, o esforço de todos em aprender a lidar com um novo formato de educação, já que nesse Programa ofertado na modalidade semipresencial não há espaço para aulas com o professor presente – o espaço é o da videoaula, das videoconferências, do material didático e da tutoria; nesta estratégia de ensino, os materiais "levam" o conteúdo ao aluno/docente, não o professor; enfim, nesse Programa, o aluno tem que se movimentar para construir a própria aprendizagem – não pode mais supor que a aprendizagem só acontece a partir de uma aula dada.

O papel dos tutores se revelou extremamente tecnicista e secundário. As TIC tornaram-se o centro do processo, através das videoaulas e videoconferências, as quais também não propunham nenhuma interatividade, sendo esta entendida como pré-condição para a apreensão do conhecimento.

Objetivamente, constatou-se que os materiais didáticos do Programa, apesar de apresentarem boa qualidade e estarem voltados para a realização de estudos em casa, apresentaram limitações, uma vez que poucos alunos/docentes realmente os estudavam, conforme relato dos tutores.

A forma de avaliação da aprendizagem do aluno/docente no Programa, caracterizou-se pela mera atribuição de notas, estando dissociada de uma perspectiva emancipatória de educação.

O esforço de pesquisa permitiu compreender o papel que esse Programa desempenha no campo da formação docente, bem como traçar um perfil dos alunos que a ele recorrem, via de regra depositando uma expectativa de acesso a uma formação em nível superior.

O Programa obedece, conforme nossa análise, às orientações postas pela reforma educacional, implementada nos últimos anos. Como lembra Freitas (2002, p. 41):

Estamos vivenciando, pelas políticas de formação, concepções que, pela desresponsabilização do Estado do financiamento público, pela individualização das responsabilidades sobre os professores, pela certificação de competências nos documentos orientadores da formação de professores, revelam um processo de flexibilização do magistério, condição para uma educação emancipadora das novas gerações.

Em síntese, conclui-se que o Programa se traduz no modelo da racionalidade técnica, que reforça a fragmentação do conhecimento e a valorização dos saberes disciplinares elaborados por especialistas e pesquisadores.

O Programa também desempenha dois papéis distintos no âmbito da Educação: de um lado, aprofunda a divisão de classes da sociedade capitalista ao negar a formação omnilateral/integral do docente, garantindo-lhe apenas uma certificação; de outro lado, poderia representar um espaço importante de formação e de resistência de classe, se proporcionasse realmente uma formação de qualidade.

Encerrando este trabalho, é preciso lembrar que os cursos a distância e os programas criados em caráter emergencial que utilizam os recursos da EaD são hoje uma realidade no sistema educacional brasileiro. Por isso, devem ser discutidos e repensados, a fim de romper com os pressupostos epistemológicos hegemônicos incutidos nas políticas educacionais e, conseqüentemente, no campo da formação de professores.

Nossa compreensão, a partir da pesquisa realizada, é que a formação deve resultar de um processo que articule teoria e prática, para dessa forma resgatar as relações entre parte e totalidade, geral e específico. E mais, que seja realizada dentro das universidades, local de pesquisa e produção de conhecimento. Trata-se de desenvolver

uma concepção que permita superar o pragmatismo tão fortemente incorporado nas políticas oficiais de formação docente, instauradas nos últimos anos.

Referências

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documentos finais dos I, VIII e X Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Brasília (DF), de 1983 a 2000.
- BRASIL. Congresso Nacional. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (DF), SEESP, 2004.
- BRASIL. Congresso Nacional. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da LDB (Lei n. 9.394/96). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília (DF), 20 dez. 2005.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília (DF), 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. Dispõe a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Resolução CNE/CP 2/2002. Brasília (DF), 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 1 set. 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 290/2006. Reanálise do Parecer CNE/CES n. 14/2006, de 1.º/2/2006, que trata de consulta sobre cursos de Educação Superior a distância. Brasília (DF), 7 dez. 2006..
- BRITO, G. S; PURIFICAÇÃO, I. **Educação: professor e novas tecnologias; em busca de uma conexão real**. Curitiba: Prottexto, 2003.
- CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE/CED/Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, ano 20, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.
- _____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002.
- _____. Certificação e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003.
- SILVA, K. A. C. P. C. da. Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial. **Inter-Ação: Revista Faculdade Educação**. UFG, v. 27, n. 2, p. 1-54, jul./dez. 2002.
- SILVA, M. R. da. A formação de professores reformada: a noção de competências e a produção do controle. *Revista Educar*, Curitiba, p. 195-210, 2004.

- PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE/PR n. 4, de 4 de setembro de 2002. Regulamenta o inciso III, parágrafo 3.º do artigo 87 da Lei n. 9394/96 – Programa de Capacitação em Serviço, Câmara de Legislação e Normas, Curitiba, 2002.
- PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/PR n. 1182, de 2 de dezembro de 2005. Autorização para funcionamento de Programa de Capacitação, Câmara de Educação Superior, Curitiba, 4 dez. 2002.
- PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/PR n. 142, de 14 de julho de 2006. Legalidade do Programa Especial de Capacitação para Docência – Autorização do Conselho Estadual de Educação. Procuradoria Geral do Estado, Curitiba (PR), 14 jul. 2006.
- SÁ, R. A. de. **Concepção e metodologia de estudos em educação a distância I e II**. Curitiba: Imprensa Universitária da UFPR, 2000.
- _____. **Educação a Distância**: estudo exploratório e analítico de curso de graduação na área de formação de professores. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- SCHEIBE, L. Pedagogia e sua multidimensionalidade: diferentes olhares. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 68, p. 220-239, dez. 1999.
- _____. Formação de professores: dilemas da formação inicial à distância. **Revista de Educação Educere et Educare**, Cascavel, v. 1, n. 2, p. 199-212, jul./dez. 2006.
- _____. As trabalhadoras e os trabalhadores em educação, suas práticas e sua identidade diante dos desafios da contemporaneidade. In: FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 1, 2001. Porto Alegre, 2001. p. 1-12. (Debate Temático 4).
- _____. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Revista Educar**, Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004.
- _____. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26. Sessão Especial, 2003.
- SCHEIBE, L.; DAROS, M. D. **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002. (Série Pesquisas, I). p. 11-34.
- SCHIROMA, E. O. et al. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&S, 2000.
- SILVA, J. R. J. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002.
- SILVA, M. R. da. A formação de professores reformada: a noção de competências e a produção do controle. **Revista Educar**, Curitiba, p. 195-210, 2004.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.