

Formação de Professores: Entre o real e o “virtual” da formação.

Maria Janete de Lima(*)

RESUMO

O presente estudo apresenta, de modo sumário, as conclusões do estudo que deu origem à dissertação de mestrado cujo objeto foi a Formação de Professores através da Educação a Distância do Programa do Núcleo de Educação Continuada à Distância-NECAD/UECE. A partir da análise de livros e pesquisa de campo, a proposta objetiva resgatar enfoques teóricos. O referencial teórico e os dados da pesquisa possibilitaram fazer uma avaliação do referido programa.

ABSTRACT

The article presents in a summary master's degree thesis conclusions whose object was formation the teacher across of the education the distance of the program of the nucleus the education continuous in the distance NECAD/UECE. The part of the analysis in the book in research the field, the proposal objective to ransom to hang theoretical the reference theoretical and affable the research possibility to make an evaluation of the related program.

Palavras-chave : Formação, Professores, Educação a Distância.

Keywords : formation-learner; formation continuous; NECAD/UECE.

1. Formação de Professores: trajetória em curso?

Nóvoa (1992 e 1997) faz uma abordagem histórica da construção da profissão docente, situando a formação de professores na encruzilhada do desenvolvimento pessoal e profissional. *Os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar as condições para sua profissionalização* (p. 16:1997).

Sobre a afirmação profissional dos professores, em Nóvoa (1992) e Tardif (2002), podemos identificar que, historicamente, os professores foram durante muito tempo associados a um corpo eclesial que agia com base nas virtudes da obediência e da vocação. No século XX, eles se tomaram um corpo estatal e tiveram que se submeter e se colocar a serviço das missões que lhes eram confiadas pelas autoridades pública e estatal. Assim, os professores sempre estiveram subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes do que eles, que os associavam a meros executores.

O que se visualiza no final do séc. XX é um movimento de desprofissionalização ou proletarianização (baixos salários, sobrecarga de trabalho, empregos temporários etc.) a que os professores estão submetidos. Por outro lado, os governantes, secundarizam a realidade concreta da Educação, quando não compreendem a urgência dos investimentos em políticas educacionais como uma das soluções dos problemas.

A LDB 9394/96, sobre a formação de profissionais da Educação em seu artigo 62 estabelece:

A formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, e curso de licenciatura plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

A LDB 9394/96 traduziu uma antiga reivindicação da categoria docente. A lei se refere ainda a programas de educação continuada para professores em exercício; programas de formação pedagógica para alunos portadores do diploma de nível superior (cursos

seqüenciais) e programas de pós-graduação *latu sensu stricto sensu*, admitindo-se, ainda, para as tarefas de Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, a formação em curso de Pedagogia ou em nível de pós-graduação (artigo 64).

Detectamos pontos de identidade entre a situação de Portugal e do Brasil, com Nóvoa (1992); e Esteve (1992). A atual crise da profissão docente consoante esses autores arrasta-se há anos e não se vislumbram perspectivas de superação em curto prazo. As conseqüências da situação de mal-estar que atinge os professores são a desmotivação pessoal, os elevados índices de absentismo e de abandono da profissão, a insatisfação profissional e indisposição constante (face aos órgãos de educação, aos colegas de trabalho e aos alunos), uso do discurso de “desculpabilização” e ausência de reflexão crítica sobre a ação profissional. Esta espécie de autodepreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores.

Segundo Perrenoud (2002), todas as profissões são ofício, ainda que o inverso não seja verdadeiro. O uso anglo-saxão reserva o *status* de profissão a ofícios bem definidos, nos quais não é oportuno nem possível ditir aos profissionais, em todos os detalhes, seus procedimentos de trabalho e suas decisões. A atividade de um profissional é regida por objetivos (estipulados pelo empregador) e por uma ética (codificada pela corporação).

Para esse autor, nos países anglo-saxões, só alguns ofícios são considerados profissões integrais, como médico, engenheiro. O ensino não está incluído nelas. Para evoluir na profissionalização do seu ofício, os professores teriam de assumir riscos e deixar de usar como proteção o sistema, os programas, os textos. E ainda:

A profissionalização do ofício de professor exigiria uma transformação do funcionamento dos estabelecimentos escolares e sua evolução para além dos ofícios relativos ao ensino: inspetores, diretores (Perrenoud, 2002).

A profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: salário, promoção na profissão, carreira docente e formação permanente. Para Imbernón (2001), o

desenvolvimento profissional não é apenas o desenvolvimento teórico e pedagógico, mas pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional. O desenvolvimento profissional¹, para ele, vai mais além das práticas de formação e está vinculado a fatores profissionais e não formativos. Significa reconhecer o caráter profissional específico do professor, implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional.

Do ponto de vista sociológico, diz-se que professor é uma semi-profissão, em comparação com as profissões liberais clássicas. No entanto uma definição simplificada é a de um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. O profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho. Ser um profissional, portanto, implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competente em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado sujeito a controle (Schon, 1995).

As profissões definem-se pelo monopólio das atividades que realizam, porém os professores exercem uma profissão dividida, por não deterem a exclusividade sobre seu trabalho, em virtude da regulação externa de fatores políticos, econômicos, culturais, da formação profissional descrita e caracterizada concluindo no menosprezo social. A seguir procuraremos esclarecer esses fatores de regulação.

No sentido antropológico, a profissão docente é socialmente compartilhada, que explica a sua dimensão conflituosa e complexa onde os significados de Educação divergem de grupos para grupos. A prática institucionalizada da docência tem origem na organização dos sistemas educativos e sua autonomia se estabeleceu entre a burocracia que governa a Educação e os professores. Assim, para além do espaço da sala de aula, o trabalho dos professores está

condicionado pelos sistemas educativos e organizações escolares em que estão inseridos. O entendimento dessa relação entre as expectativas externas e as regulações organizacionais permite evitar a afirmação ingênua da autonomia e da criatividade dos professores e da sua irresponsabilidade² perante a prática docente. Uma prática burocraticamente controlada dá origem a um sistema de dependência dos professores sendo, que a capacidade de criação e originalidade se reduz à capacidade de resolução de conflitos e adequação das condições curriculares estabelecidas (Sacristán, 1992).

Numa abordagem sócio-histórica, Popkewitz (1997) contextualiza o conceito de profissão e analisa como ele pode ser aplicado aos professores. O autor chama atenção para o termo profissionalização e sua relevância em contextos sociais que não o americano. O mesmo define profissão como uma *palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam* (p.38). E continua: *o debate americano sobre a profissão docente, identifica um tipo ideal de ocupação altruísta que está separada das funções do Estado* (p.39). Para o autor, a autonomia dos profissionais, o conhecimento técnico, o controle da profissão sobre remuneração e, ainda, a ética no trabalho são características que definem uma profissão. E faz uma crítica: *esse tipo ideal tem uma base de sustentação frágil, porque ignora as lutas políticas e os conflitos e os compromissos que estão envolvidos na formação das profissões* (p. 39).

Sobre a crise das profissões, a compreensão de Pimenta (1999) é relevante para os profissionais da Educação, quando analisa a profissão de professor como emergindo num contexto histórico como resposta à necessidade da sociedade, através de estatuto legal. A autora é enfática em dizer que algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram, algumas se cristalizam a ponto de permanecerem como práticas formalizadas e burocráticas, outras não chegaram a desaparecer, mas se transformaram adquirindo novas características para responder a novas demandas da sociedade, conforme é para ela o caso da profissão de professor.

Ainda nessa perspectiva, tomando como referência os estudos de Giroux e McLaren (1995), esses autores declaram uma preocupação com os programas de formação que não estimulam os professores a assumirem

1 A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que supera a justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Sacristán (1992) defende o aperfeiçoamento dos professores como um modelo de desenvolvimento profissional e pessoal, evolutivo e continuado.

2 Segundo Sacristán (1992) é preciso assentar no princípio da "irresponsabilidade" relativa dos docentes, sobre a ênfase que posamos atribuir ao papel dos professores na determinação das práticas e dos efeitos educativos.

o papel do intelectual que trabalha pela emancipação da formação e de restringirem-se aos aspectos metodológicos imediatos e mensuráveis da aprendizagem (influenciados pela Psicologia Cognitiva) e/ou a exaltação de modos reflexivos de investigação, as teorizações *sobre* a escola, quando poderiam teorizar *para* as escolas.

Parte-se do pressuposto de que os programas de formação atuam no interesse do Estado, de acordo com as políticas educacionais elaboradas por técnicos, e por este motivo estes precisam ser questionados sobre os interesses ideológicos e políticos que permeiam o currículo, não podendo os professores, se constituírem em meros reprodutores de relações e interesses dominantes.

Giroux (1990) foi quem mais desenvolveu a idéia dos professores como intelectuais. Isto permite, de um lado, entender o trabalho docente como tarefa intelectual, por oposição às concepções puramente técnicas ou instrumentais; e que os professores devem desenvolver as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem em torno da escola.

Os professores possuem um *status* que varia segundo a complexidade da sociedade. O prestígio relativo à profissão docente está relacionado à base social a que formam, ou seja, depende de relações como: classe social dos professores (de classes média e baixa); fazem parte de um grupo numeroso de profissionais e por isso não ganham o salário que deviam; são formados em sua maioria de mulheres, o que reforça a feminilização da categoria (quando o trabalho da professora estava relacionado ao da mãe ou da tia) e o desprestígio por ser um grupo discriminado em sua origem histórica; dependem de qualificação acadêmica para cada nível de ensino; o sistema de ensino em que atuam (público ou privado) e o tipo de aluno lhe confere retorno social.

Historicamente, a profissão de professor se constituiu como ocupação quase exclusivamente de mulheres. O trabalho feminino era apontado como uma necessidade para o sustento da família e especialmente porque podia conciliar trabalho e afazeres domésticos. Hoje o que se visualiza é a socialização da profissão com os homens, fato que pode ser atribuído à universalização da escolarização básica e à profissionalização docente de ambos.

Um argumento sobre a identidade profissional, considerado pertinente, é que o fortalecimento desta (identidade) se constrói a partir da significação social

da profissão – que lugar lhe é reservado na sociedade; da análise sistêmica das práticas à luz das teorias e da construção de teorias; e pelo significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano, na suas relações com outros professores, nas lutas pelos direitos.

No espaço entre a aprovação da Constituição de 1988 e a LDB de 9394/96, os sindicatos foram incorporando e produzindo conhecimentos que lhes permitiram avançar das lutas tradicionais por salários, para a importância de melhor se explicitar as demais condições necessárias ao exercício profissional. Acordos foram feitos, no entanto, valorização profissional, como salário e condições de trabalho foram totalmente abolidos dos discursos e das políticas do Governo subsequente, que passou a normatizar a formação inicial dos professores e a financiar amplos programas de formação contínua. Como desafio de hoje, está posta a valorização aos programas de formação contínua, que transformam a educação num grande mercado.

A profissão docente encontra-se sob a influência de dois processos antagônicos. A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia no tocante à separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas e redução dos custos, a aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral.

A tendência da proletarização é muito presente no Brasil, levando os professores a fazer apenas o essencial nas atividades, economizando esforços, apoiando-se nos especialistas e outros profissionais, menosprezando suas capacidades profissionais. Desse modo, a formação de professores deve desempenhar o que Nóvoa (1997) denomina de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Os três estão interligados na configuração de uma nova profissionalidade docente.

Concordamos com a conclusão de Popkewitz (1997) de que a profissionalização faz parte da dinâmica do desenvolvimento das instituições, nas quais estão embutidas novas formas de regulação social. A profissionalização baseada nos critérios de eficiência assegurou os postos de trabalho, mas trouxe a redução

da responsabilidade dos professores relativa ao currículo, aumentou a supervisão e o controle externo do seu trabalho, mas simultaneamente deu lugar a novas iniciativas dos professores no sentido de gerir o seu espaço laboral.

A formação de professores não pode se considerar um domínio autônomo de conhecimentos e decisão. Pelo contrário, as orientações adotadas ao longo da história encontram-se profundamente determinadas pelos conceitos de escola, ensino e currículo prevalecente em cada época. Para Gómez (1997), a partir da definição de cada um desses conceitos, desenvolvem-se metáforas que definem a função docente como profissional.

2. O Conceito de "Professor Reflexivo" na formação de professores

Desde o início dos anos 1990, a expressão "professor reflexivo" tomou conta do cenário educacional brasileiro e das políticas de formação docente. As colaborações dos pesquisadores estrangeiros, como Alarcão, Nóvoa, e Schon³ chegam quando está sendo discutida, pelos sindicatos, a temática em torno da valorização da escola e de seus profissionais, a contribuição do saber escolar na formação da cidadania, a organização da escola, o trabalho coletivo, currículo, jornada de trabalho, salários, as responsabilidades sociais para com a escola, entre outros.

A difusão desse conceito resultou numa apropriação e expansão que acabou confundindo a reflexão como adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente. Por isso a prioridade de se discutir e compreender o contexto em que foi desenvolvido e as consequências para o processo de construção da identidade docente e do desenvolvimento da profissionalização. Esses reducionismos podem ser explicados pela fragilidade do pensamento pedagógico brasileiro nas últimas décadas, que por isso, submete-se facilmente aos modismos e às oscilações teóricas (Libâneo, 2002).

Schon propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em sua prática.

As idéias de Schon foram apropriadas e ampliadas em diferentes países e especialmente no Brasil, num contexto de reformas curriculares nas quais se questionava a formação de professores numa perspectiva técnica e a necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, que caracteriza o ensino como prática social, assim como o papel dos professores como meros executores dos currículos.

Entre os professores-pesquisadores, que tomam como referência inicial as idéias de professor reflexivo de Schon, os temas estão em torno de currículos para a formação de professores reflexivos e pesquisadores, o local dessa formação e, sobretudo, as condições de exercício de uma prática reflexiva nas escolas; põe em discussão as questões organizacionais, o projeto pedagógico das escolas, a importância do trabalho coletivo, a autonomia destes e as condições de salário, profissionalização, identidade epistemológica, novas configurações do trabalho e do desemprego etc.

Sem negar que a proposta de Schon tem se constituído significativa, porque aponta para a valorização dos processos de produção do saber docente e a pesquisa como instrumento de formação de professores, cabe por outro lado questionar: que condições têm os professores para refletir? Quais as implicações dessa proposta na formação docente e política dos professores?

Em Zeichner⁴ (1997), essa massificação da expressão tem dificultado o engajamento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico, o qual contraditoriamente, foi objeto de crítica do conceito de *professor reflexivo*, por Schon.

A relação entre teoria e a prática na formação de professores está no cume da discussão de Zeichner (1997). A partir de uma análise do *praticum* (momento

3 Schon, teórico americano que defende o enfoque reflexivo sobre a prática ou o ensino como atividade prática dentro do pragmatismo de Dewey, embora se posicione contra a perspectiva racionalista-técnica. Nóvoa, autor português, apresenta estudo cujo foco é conceber o ensino como atividade reflexiva. Alarcão, autora portuguesa desenvolve estudos sobre a teoria do professor reflexivo de Schon.

4 Zeichner situa-se na perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social, portanto o ensino como atividade crítica. O ensino crítico deve ter uma orientação ética e intencional que é refletida na prática docente, compreendendo o contexto social para além do processo ensino-aprendizagem.

estruturado de prática pedagógica na formação de professores: estágio, aula prática) produz uma reflexão sobre o tipo de conhecimentos que os professores mobilizam na ação profissional e propõem mudanças na estrutura da formação.

Zeichner (1997) faz um estudo das inovações no *praticum*⁵ e argumenta que a melhoria do *praticum* na formação de professores tem necessariamente de levar em conta o contexto estrutural e político, bem como a contribuição de papéis mais politizados aos formadores de professores. O autor se interessa pelas inovações ao nível do *praticum* e de que forma procura ultrapassar os obstáculos à aprendizagem do professor que caracterizam as práticas convencionais, faz uma crítica à corrente da ciência aplicada e defende as concepções ligadas à corrente da prática reflexiva.

Ao considerar os obstáculos à aprendizagem do professor, o autor concentra-se na especificidade da aprendizagem realizada pelos professores-alunos durante o período do *praticum*, desconsiderando a idéia de que, quanto mais experiência, melhor. Em Zeichner (1997) identificamos os obstáculos que podem contrariar o valor educativo do *praticum*.

- A visão dominante do *praticum* que tem subjacente a idéia de que basta colocar os professores-alunos junto de bons professores para que obtenham bons resultados.
- A discrepância entre o papel do profissional envolvido numa prática reflexiva, que emite julgamentos e toma decisões sobre o currículo e o ensino, e o papel do professor como técnico que executa de forma eficiente as instruções e as políticas educativas.

A perspectiva do ensino como ciência aplicada é criticada por Zeichner (1997) porque leva os alunos-mestre a serem treinados e conduzidos a reproduzir os comportamentos e modelos de pensamento sugeridos pela investigação no currículo de formação de professores. Os laboratórios de investigação, para o autor sugerem a simplificação da realidade, enfocando competências a serem aprendidas, sem que as questões de disciplina, entre outros aspectos, interfiram na experiência. E acrescenta:

*Não há dúvida de que a investigação dos processos cognitivos dos alunos, as formas de pensar e os comportamentos dos professores são elementos essenciais num programa de formação que inclua um *praticum*. Mas, é preciso reconhecer os limites deste tipo de conhecimento normativo (Zeichner; 124:1997).*

Para Sacristan (1999), a fertilidade da epistemologia da prática ocorrerá ao considerar inseparável teoria e prática no plano da subjetividade do professor, pois sempre haverá um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Os saberes teóricos se articulam aos saberes da prática, ao mesmo tempo re-significando-os e sendo por eles re-significados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. É fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre e como nessas mesmas condições são produzidos os fatores de negação da aprendizagem.

Sobre a reflexão coletiva desenvolvida por Zeichner (1997), esta se deve centrar tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que este ocorre; os professores devem reconhecer seus atos como políticos e, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos, emancipatórios; a prática reflexiva, como prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente.

O papel da teoria é posto como possibilidade para a superação do “praticismo”, ou seja, da crítica coletiva e ampliada para além dos contextos de aula e da instituição escolar, incluindo as esferas sociais mais amplas. Ao evidenciar o significado político da atividade docente, vários autores em estudo apresentam, no reverso da crítica ao professor reflexivo e pesquisador da prática, a fertilidade desses conceitos para novas possibilidades de debates.

Nesse sentido, torna-se necessário estabelecer os limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos,

5 Para Zeichner, é o momento estruturador da prática pedagógica (estágio, aula prática, aprendizado) integradas nos programas de formação de professores.

relacionados à reflexão, para que não se incorra na individualização do professor, por desconsiderar o contexto em que está inserido. A transformação da prática dos professores deve se dar de forma crítica, o que requer uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não venha contribuir para a separação de sua prática do contexto no qual ocorre (Perez-Gomez 1997).

Nessa perspectiva de reflexão de individual à coletiva, Giroux (1990) desenvolve a concepção de professor como intelectual crítico, ou seja, cuja reflexão é coletiva no sentido de incorporar a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo e por clara direção de sentido à reflexão (...) a capacidade emancipatória e transformadora dos professores e das escolas como esferas democráticas só é possível se considerar os grupos e setores da comunidade comprometidos com a contestação popular ativa, que tem algo a dizer sobre os problemas educativos. Para Pimenta (2002), do ponto de vista conceitual, as questões em torno e a partir do professor reflexivo, investindo na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na aceitação destes como sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conhecimentos, de participar de decisões e da gestão da escola, trazem perspectivas para a reinvenção da escola democrática.

Compartilhamos da idéia de Zeichner sobre a validade e aspectos positivos dos dois paradigmas, no entanto as conclusões do autor não são otimistas no sentido de articulação dialética entre as concepções em destaque. E conclui:

Nem as reformas da ciência aplicada, nem as da prática reflexiva, poderão conduzir por si próprias a uma melhoria duradoura de todos os problemas do praticum. E ainda não deparei com qualquer tentativa de ligação das duas tradições de reforma (p.128:1997).

Para Perrenoud (2002), saber refletir sobre a prática é um dos objetivos centrais da formação dos professores. A formação inicial pode e deve deixar um amplo espaço para a prática reflexiva, como método para articular a teoria-prática e como objetivo para a autonomia e responsabilidade profissionais.

A contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão e dos saberes dos professores é importante porque assinala que o

professor pode construir conhecimento a partir da prática, problematizando os resultados com o suporte da teoria e como pesquisador da sua própria prática.

No entanto, o limite dessa teoria pode ser superado pela substituição do professor reflexivo pelo intelectual crítico reflexivo; da construção de conhecimentos a partir da prática pela práxis; da formação inicial e dos programas de formação continuada pelo desenvolvimento profissional, como resultado da combinação destas e as condições concretas que determinam a ambos. (Pimenta, 2002).

É consenso entre os autores estudados, o fato de que a prática reflexiva não é suficiente, mas é condição necessária para enfrentar a complexidade do ensino. Se ela não existir, a experiência de um ativismo ineficaz resultará na inércia dos professores. Do mesmo modo, que uma prática reflexiva limitada ao bom senso e à experiência pessoal não produz resultados satisfatórios. O profissional necessita de saberes que ele não pode reinventar sozinho.

3. A metodologia da EaD e a formação de professores: os conflitos e soluções para a distância.

No Ceará, desde a década de 1990, as universidades estaduais criaram programas específicos, com as cargas horárias intensivas, integrando formação acadêmica com formação em serviço. A Universidade Estadual do Ceará - UECE com o programa de Licenciatura Breve do Núcleo de Educação Continuada a Distância - NECAD. A Educação a Distância faz parte do grupo das modalidades de ensino que complementa os níveis de ensino e segundo o Plano Nacional de Educação as modalidades se dividem em educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena, Educação Profissional e Educação a Distância.

Na explicação de Preti, diversos fatores contribuem para o crescimento desta modalidade, entre eles: a) político-social, os governos propunha a nova formação ao trabalhador e criação de um consenso quanto às duras e amargas medidas econômicas e sociais. b) econômico, como da essa formação se onerar os cofres públicos ou das empresas, diante da redução de investimentos na Educação e sem tirar o trabalhador

do seu local de trabalho. c) tecnológico. Os atuais meios tecnológicos favorecem pensar em situações de novas aprendizagens. d) Pedagógico. (Preti, 2000).

Na contramão dessas reflexões, mas ainda sobre a formação de professores, procuramos identificar aspectos sobre a afirmação e a consolidação do profissional docente diante das tensões que atravessam esse processo.

Os programas de formação dificilmente estimulam o papel do intelectual que trabalha em benefício de uma visão emancipadora. Por outro lado, o discurso tanto liberal quanto radical têm sido incapazes de criar uma teoria e um espaço social para a redefinição da natureza do trabalho do professor e da função social do ensino. (Giroux e McLaren, p.17: 1995).

Sobre a formação inicial, o PNE (2000), destaca que o processo de profissionalização dos professores traz a necessidade, conforme aponta a nova LDB 9394/96, de que a formação inicial seja realizada em nível superior, em que as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário.

Vejamos algumas definições de EaD.

· A expressão Educação a Distância cobre várias formas de estudo, em todos os níveis, que não estão sob supervisão contínua e imediata de tutores presentes com seus alunos em salas de aulas ou nos mesmos lugares, mas que, não obstante, beneficiam-se de planejamento, da orientação e de ensino oferecidos por uma organização tutorial (Holmberg apud Aretio, p.56:1987).

· Educação a Distância pode ser definida como a família de métodos instrucionais nos quais os comportamentos de ensino são executados em separado

dos comportamentos de aprendizagem, incluindo aqueles que numa situação presencial (contígua) seriam desempenhados na presença do aprendiz, de modo que a comunicação entre professor e aprendiz deve ser facilitada por dispositivos impressos, eletrônicos, mecânicos e outros (Moore apud Aretio, p.58: 1987).

Um aspecto a destacar é a ênfase excessiva nos processos de ensino (estrutura organizacional, planejamento, concepção de metodologias, produtos de materiais etc.) e pouca ou nenhuma consideração dos processos de aprendizagem (características e necessidades dos estudantes, modos e condições de estudo, níveis de motivação, etc.).

É válido concluir que esses conceitos apresentam limitações, porque não incluem todos os aspectos envolvidos no complexo processo de Educação a Distância. Podemos relacionar as características fundamentais:

- Educandos e educadores estão separados pelo tempo e/ ou espaço.
- Os canais de comunicação (tecnológico e humanos) viabilizam a interação para um processo mediatizado.
- Há uma estrutura organizacional de comunicação, tutoria, produção de material didático, gerenciamento.
- A aprendizagem se dá de forma independente, individualizada e flexível (auto-aprendizagem).

O uso dessas expressões perpassa três aspectos da organização da aprendizagem à distância:

Os meios a serem utilizados; Os materiais didáticos; O sistema de acompanhamento e avaliação

Falar de Centros de Apoio⁶ em Educação a Distância envolve diferentes elementos para a efetivação dos programas na modalidade como: tutoria, Novas

6 Os Pólos são organizados agrupando municípios próximos, em função do sistema viário de comunicação e de processos históricos de ocupação e (re) construção daquele espaço geográfico e social. Costumam reunir entre 200 a 600 acadêmicos (alunos). O coordenador (pedagógico) do Pólo é um professor da Universidade Federal do Mato Grosso que compõe a equipe pedagógica do NEAD/UFMT, enquanto o coordenador do Centro de Apoio (com funções mais administrativas) é um dos orientadores eleito por seus pares, por um período de dois anos.

Tecnologias de Comunicação - NTIC, financiamento dos programas, entre outros, de modo que, ao longo das incursões teóricas, faremos referências a estes aspectos, sempre os relacionando aos centros de apoio.

Educação a Distância exige relação dialógica efetiva entre alunos, professores e orientadores acadêmicos. Por isso, impõe uma organização de sistema que possibilite o processo de interlocução permanente entre os sujeitos da ação pedagógica. Dentre os elementos imprescindíveis ao sistema estão:

- a criação de ambientes reais ou virtuais que favoreçam o estudo dos alunos e a orientação acadêmica; a produção e organização de material didático apropriado à modalidade; processo de acompanhamento e avaliação próprios.

A ausência de reclusão para organizar as atividades de estudo é uma das propostas que mais são valorizadas na modalidade em estudo. Porém como lidar com os níveis de expectativa que se estabelecem em torno da instituição educacional? Os centros de apoio constituem esse referencial para os alunos e tutores da Educação a Distância.

Outro fator da existência do centro de apoio está no fato de que, na Educação a Distância, as pressões para se adotar novas tecnologias de comunicação é premente. Centrando-se no desejo de realizar três coisas: proporcionar o diálogo interativo instantâneo (usando o telefone, áudio e videoconferências); criar oportunidades para o diálogo e a interatividade; incrementar a velocidade na qual as mensagens possam ser trocadas dentro de uma estrutura de comunicação assíncrona, usando-se *fac-símile* e comunicação eletrônica.

Na verdade, um dos grandes problemas relativos à utilização das redes de comunicação educativa é como desenvolver processos comunicacionais interativos e participativos, já que a formação se estrutura a partir de um projeto político-pedagógico com determinadas finalidades formativas.

Conclusão

Conforme o que havíamos definido nos pressupostos, os cursos de formação têm se revelado uma atividade restrita às questões da docência e pautado no

cumprimento de uma legislação. Relatamos que o funcionamento destes se faz à revelia das condições exigidas pela EaD e, muitas vezes, funciona nos moldes da Educação Presencial, só que sem a devida interação professor/aluno.

Merece restrições a forma controvertida como a modalidade vem sendo objeto de políticas educacionais, pelas universidades que só se encarregam da formação de professores, para não deixá-los a cargo de outras instituições ou para ampliar seu poder público, para obter subvenções.

Entendemos que a formação teórica é responsável por desenvolver conceitos como:

- formação como atividade contínua; a teoria como base para os saberes da experiência; a superação do discurso da reflexão como atividade isolada, pois os professores continuam ausentes das discussões em torno do planejamento, avaliação e reformulação de programas educacionais.

A interação, ou seja, a relação professor/aluno prometida pela EaD é mais discurso do que realidade, um *vir-a-ser*. Assim, à parte a distância fica comprometida pela ausência do tutor e dos meios para mediar as atividades. De outra parte, é preciso reconhecer as conquistas dos professores, mesmo diante de uma formação sem o potencial das Licenciaturas presenciais.

Esperamos que as universidades possam manter a formação de professores em EaD sem fazer concessões teóricas, epistemológicas e metodológicas. A teórica diz respeito à formação baseada nas correntes de aprendizagem, nos fundamentos da Educação, nos autores que discutem a formação profissional dos professores. A formação epistemológica diz respeito ao conhecimento da Ciência da Educação, dos saberes da docência pelos alunos. A concessão metodológica de que mencionamos, diz respeito aos arranjos nos quais tem se desenvolvido a formação na EaD no programa investigado, quando constatamos um aligeiramento na formação por questões de legislação, do econômico e de infra-estrutura para a efetivação dos programas.

É um fato que a efetivação das NTIC esta mais para discurso do que para realidade nos programas de formação. Observamos no projeto do NECAD a justificativa da EaD como modalidade defendida, por sua adequação de tempo e espaço. Sem dúvidas é

impossível negar as inovações tecnológicas restando aos interessados fazer uma análise de suas limitações e correções estruturais, para posterior adequação aos cursos de formação de professores.

Acreditamos que as contribuições destas constatações se fazem no sentido de proporcionar o repensar da formação de professores como proposta de reestruturação das políticas educacionais de formação superior no Ceará.

Bibliografia

- ARETIO, Lorenzo Garcia. Para uma definição de Educação a Distância. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro: v.16:56-61, set/dez.1987.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação à Distância*. Campinas: Ed. Autores Associados, 1999.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394. Brasília, 1996.
- DIDONET, Vital. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Ed. Plano, 2000.
- GIROUX, H; MCLAREN, Peter. Formação do Professor como uma contra-esfera pública: A Pedagogia Radical como uma forma de Política Cultural In SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo Cultural e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- IMBERNÓN, Francisco. *Famação Docente e Profissional*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- NOVOA, Antonio. (org). *Profissão Professor*. 2ª ed. Coleção Ciências da Educação. Porto: Portugal, 1992.
- PIMENTA, Selma.(Org.) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- POPKEWITZ, Thomas. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial In NOVOA, Antonio. *Os Professores e sua Famação*. 3ª edição. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PRETI, O. (org.) *Educação à distância: inícios e indícios de um percurso*. NEAD/IE/UFMT. Cuiabá: UFMT, 1996.
- SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos In NOVOA, Antonio. *Os Professores e sua Famação*. 3ª edição. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. *Programa de Licenciaturas Breves: uma proposta da UECE*. Fortaleza, 1997, vol. III e V.
- ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90 In NOVOA, Antonio. *Os Professores e sua Famação*. 3ª edição. Lisboa: Dom Quixote, 1997.