

## **UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS**

Ricardo Viana Velloso<sup>1</sup>

VELLSO, R. V. Um olhar sobre formação de professores nas universidades públicas. **EDUCERE** - Revista da Educação, Umuarama, v. 11, n. 2, p. 179-196, jul./dez. 2011.

**RESUMO:** O presente artigo examina alguns dos desafios que se põem para a formação de professores nas universidades públicas, tendo em vista, dentre outros, o movimento de expansão da oferta do ensino de graduação promovido nos termos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, nos cursos de licenciatura; além dos apelos do ensino a distância, que vem se instaurando gradativamente. É sabido que as licenciaturas ocuparam historicamente lugar secundário em relação aos bacharelados na cena universitária e que, face as demandas da escola contemporânea, demandam, de forma expressiva e recorrente, a redefinição de seus contornos político-pedagógicos para reorientar o pensar e o fazer na formação docente inicial e continuada. Não obstante as demandas manifestas no tocante às licenciaturas, fazem-se presentes os riscos da expansão inconsequente da oferta de ensino, se levada a efeito de afogadilho; as ameaças de estrangulamento do currículo, resultante da inadequada apropriação das Diretrizes Curriculares e, por fim, o risco da precarização e do aligeiramento dessa formação, na esteira da incorporação do ensino a distância. Assim, é fundamental que tais desafios sejam desvelados, para que seu exame crítico venha ensejar alternativas em favor da formação de professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores; Universidades.

---

<sup>1</sup>Mestre em Educação Cultural e Organizações Sociais pela UEMG. Especialista em Psicopedagogia institucional, Ensino de Língua Portuguesa e Direito Civil. Licenciado em Letras e Bacharel em Direito. Professor de português e literatura da rede estadual de ensino. Técnico em Assuntos Educacionais da UFMG. E-mail: Ricardo@ufmg.br

## A LOOK AT TRAINING OF TEACHERS IN PUBLIC UNIVERSITIES

**ABSTRACT:** This article examines some of challenges for the training of teachers in public universities, with a view to, among others, the movement of expansion of undergraduate education offer promoted in accordance with the Program to Support Restructuring Plans and Expansion of Federal Universities (Assemble); the National Curricula Guidelines for the Training of Teachers of Basic Education in undergraduate courses, in addition to the calls of distance education, which has been developing gradually. It is known that the licentiate has occupied a secondary place in relation to the bachelor degrees at university context and that, with the demands of the contemporary school, they need, in a expressive and recurrent way, the redefinition of their political and teaching outlines to reorient thinking and doing in initial and continuing teacher training. In spite of the apparent demands regarding undergraduate, there are risks of inconsistent expansion of education, to be carried out quickly, threats of strangulation of curriculum, resulting from the inappropriate appropriation of Curricular Guidelines and, finally, the risk of insecurity and reduction of such training, in the wake of the incorporation of distance education. Therefore, it is essential that such challenges are revealed, so that its critical analysis will lead to alternatives in favor of teacher training.

**KEYWORDS:** FTeacher training; Universities

## UNA MIRADA SOBRE LA CAPACITACIÓN DE PROFESORES EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

**RESUMEN:** Este artículo examina algunos de los retos que se establecen para la capacitación de profesores en las universidades públicas, teniendo en cuenta, el movimiento para expandir y ofertar enseñanza de graduación promovido en los términos del Programa de Apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI); las Directrices Curriculares Nacionales para la Capacitación de Profesores de la Educación Básica, en los cursos de licenciatura; además del llamamiento de la enseñanza a distancia, que se ha ido introduciendo. Es sabido que las licenciaturas ocuparon históricamente lugar secundario en

relación a los bachilleratos en la escena universitaria y que, frente a las demandas de la escuela contemporánea, demandan, de forma expresiva y recurrente, a redefinición de sus contornos político-pedagógicos para reorientar el pensar y el hacer en la capacitación docente inicial y continuada. No obstante las demandas manifiestas en el tocante a las licenciaturas, se hacen presentes los riesgos de la expansión inconsecuente de oferta de enseñanza, si llevada a efecto la prisa; las amenazas de estrangulamiento del currículo, resultante de la inadecuada apropiación de las Directrices Curriculares y, por fin, el riesgo de precarización y de mucha prisa en esa formación, en la estera de la incorporación de la enseñanza a distancia. Así, es fundamental que tales retos sean desvelados, para que su examen crítico venga a proporcionar alternativas a favor de la capacitación de profesores.

**PALABRAS CLAVE:** Formación de profesores; Universidades.

---

## INTRODUÇÃO

As políticas públicas para a educação superior e, em particular, para as licenciaturas, instauram desafios para a formação docente, que requerem o exame crítico das implicações que suscitam, de forma a orientar o seu adequado enfrentamento. Assim, torna-se relevante examinar alguns dos desafios que se põem para a formação de professores nas universidades públicas, tendo em vista, dentre outros, o movimento de expansão da oferta do ensino de graduação promovido nos termos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Igualmente, vale examinar as questões suscitadas pela Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, e pela Resolução CNE/CP 1, de 19 de fevereiro de 2002, que fixam, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura, bem como a sua duração e carga horária. E merecem consideração ainda os apelos do ensino a distância, instituídos pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e adotados sob a égide da Secretaria de Educação a Distância / MEC (Seed).

Freitas (2002, p.162), examinando as políticas de formação de professores com foco na análise das Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, considera as mazelas sociais decorrentes da desigualdade social e da má distri-

buição de renda, apontando-as como legado das políticas neoliberais. Face o quadro em questão, assevera que “o prenúncio de uma nova vida e uma nova humanidade somente pode ser anunciado e construído lidando com as contradições da realidade atual”, que, ainda segundo a autora, é o desafio que se apresenta historicamente para os educadores e para a sociedade.

Diante desse desafio, há de se ter presente a necessidade de

identificar os (des)caminhos das políticas de formação de professores nos últimos dez anos, buscando nesta história identificar os elementos de superação das condições atuais em que se encontra a educação e em particular a formação de professores, campos assolados pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequados às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso (FREITAS, 2002, p.138).

É sabido que as licenciaturas ocuparam historicamente lugar secundário em relação aos bacharelados na cena universitária “e as dificuldades de implementação de mudanças nos cursos de formação de professores são hoje o reflexo das relações de força, das lutas e estratégias, dos interesses e lucros estabelecidos no campo universitário brasileiro desde a sua origem” (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 200).

Sabe-se também que, face as demandas da escola contemporânea, exige-se das licenciaturas, de forma cada vez mais expressiva e recorrente, a redefinição de seus contornos político-pedagógicos para reorientar o pensar e o fazer na formação docente inicial e continuada. Não obstante as demandas manifestas no tocante às licenciaturas, fazem-se presentes os riscos da expansão inconsequente da oferta de ensino, se levada a efeito de afogadilho; as ameaças de estrangulamento do currículo, resultante da inadequada apropriação das Diretrizes Curriculares e, por fim, o risco da precarização e do aligeiramento dessa formação, na esteira da incorporação das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) em processos de ensino a distância.

O exame dos desafios nesse contexto requer, portanto, a apreciação mais detida de três temas imbricados com a formação docente. Primeiramente, vale examinar o movimento de expansão das universidades, em particular no tocante aos projetos e ações no âmbito do REUNI. As Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura também requerem exame

mais detido, em especial no que tange a fixação da carga horária mínima de estágio supervisionado, prática e atividades acadêmico-científico-culturais. Por fim, há de ser apreciada a lógica do ensino a distância, que, transitando entre a racionalização dos recursos e a possibilidade de alcançar público mais amplo, suscita os riscos do aligeiramento e da consequente precarização da formação de professores, face a incorporação das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) aos processos de ensino e aprendizagem, as quais demandam, em parte, reorientação dos métodos didático-pedagógicos e das referências político-pedagógicas.

Assim, passamos a examinar inicialmente, no contexto do REUNI, os desafios colocados para as licenciaturas no âmbito das universidades públicas.

### **1. A Expansão universitária: entre a quantidade e a qualidade**

A necessidade de fazer frente às demandas colocadas para a formação docente remete aos desafios manifestos no cenário das políticas públicas para a educação superior, que se veem diante do mister de atender a demanda manifesta por egressos do ensino médio, os quais, atentos ao movimento do mercado e as contingências de uma sociedade flagrantemente voltada para a valorização da educação formal, voltam seus esforços para a formação em nível superior. Nesse contexto,

Diante dessas necessidades colocadas em pauta, o Governo Federal - entendido aqui como de fato o Governo Federal Brasileiro e não política de Governantes - lançou uma série de programas que visa a sanar esse problema, não só quantitativamente como também qualitativamente. Desse modo, quatorze novas Universidades públicas foram criadas desde então, além de se realizar a expansão de novos campi nas Universidades públicas existentes, aumentando consideravelmente o número de vagas, por meio do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (COSTA et al, 2011, p.17).

O referido plano traduz-se como iniciativa da União, inserta no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e instituída nos termos do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007, visando a “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor

aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007).

À guisa de contextualização, vale registrar que, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 20 de dezembro de 1996, instaurou-se a lógica da flexibilidade na proposição de cursos de graduação tanto na esfera pública quanto privada. Em outras palavras, substituindo os currículos mínimos, que fixavam a carga horária mínima e, em geral, o elenco de disciplinas constitutivas da maior parte das matrizes curriculares, o MEC passou a adotar as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, as quais, diferentemente dos currículos mínimos, comprometem-se mais com a indicação de conteúdos, habilidades e competências, cuja apropriação deve-se fazer pelos proponentes dos cursos, tendo em vista, dentre outros, o perfil de egresso pretendido.

Nesse contexto, como novidade, deflagra-se, para além da flexibilidade relativa no monitoramento federal (e estadual) aos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior – IES, um processo de expansão, sem precedentes desse nível de ensino. Inicialmente, a expansão da oferta de vagas / cursos se dá de forma mais expressiva na esteira da iniciativa privada, sendo possível constatar que “a partir de 1997 as taxas passam a distanciar-se, mostrando maior crescimento no setor privado, coincidindo com o período em que houve um acelerado crescimento do número de instituições privadas no Brasil” (BRASIL, 2004, p. 19).

No ano de 2003, no entanto, a partir de iniciativa do Governo Federal, dá-se o processo de expansão da oferta pública de ensino de graduação, que encontra, no ano de 2006, o seu ápice com o REUNI, provocando as universidades públicas a adotarem a ampliação das vagas e a criarem novos cursos com ênfase na oferta noturna. O programa em tela constitui o segundo ciclo do processo de expansão da oferta pública de ensino superior, que se dá em três etapas: (i) Expansão para o interior (2003/2006), com a criação de dez universidades federais em todas as regiões e ampliação da oferta de vagas em instituições de ensino superior públicas já existentes; (ii) Expansão com Reestruturação (2007/2012), por meio do REUNI, que, de caráter voluntário, alcançou a adesão das 54 instituições de ensino superior existentes até 2007; (iii) Expansão com ênfase nas interfaces internacionais (2008), prevendo a criação de universidades federais em regiões territoriais estratégicas, para fim de cooperação internacional

sob liderança brasileira.

A segunda etapa do referido programa, não obstante o seu caráter voluntário, envolveu a destinação de verba federal extra às universidades públicas mediante termo de compromisso de expansão, com ênfase na ampliação de vagas e na criação de cursos noturnos, observada a fixação de metas a serem cumpridas pelas instituições que aderissem à proposta.

Nesse cenário, as licenciaturas, em virtude do baixo investimento demandado quanto a laboratórios, equipamentos e acervo bibliográfico (este aproveitável em grande parte de outros cursos da área de ciências humanas e dos bacharelados em geral), colocam-se como opção economicamente interessante para as universidades. Tal situação remete à necessidade incontestada de se

acompanhar as políticas para a expansão das IFES, particularmente, pela implantação do REUNI em várias universidades federais, de modo a avaliar seu impacto seja na intensificação do trabalho docente seja na qualidade da formação dos profissionais e educadores no país (GIARETA et al, 2009, p.37).

Afinal, não se pode olvidar que a ampliação da oferta de cursos de formação de professores para a educação básica, em nível de graduação, seja pelo aumento do número de vagas existentes, seja pela criação de novos cursos, enseja a execução precária de projetos pedagógicos, que podem não considerar, pela exiguidade de tempo e pela minimização dos investimentos em recursos de infraestrutura, de laboratórios e de acervo bibliográfico, propostas de formação dotadas da desejável sustentação. Podem ensinar ainda um quadro de superlotação de salas; a contratação, de afogadilho, de docentes; a improvisação quanto aos trabalhos de campo, em particular quanto a políticas de estágio supervisionado, levadas a efeito sem o desejado planejamento e articulação com os cenários da prática profissional.

Em suma, a expansão de curto prazo, voluntária na ótica formal, mas imbricada com a dotação ou não de recursos extras para as universidades, suscita preocupação quanto à possibilidade de sua apropriação para o conjunto da graduação, sem valorizar na justa proporção as licenciaturas, historicamente relegadas a segundo plano, em favor dos bacharelados. Via de regra, estes veem-se privilegiados pela academia e a seu reboque as licenciaturas se puseram, na lógica do 3 + 1, em que a composição dos

curso se fez pela justaposição de três anos de disciplinas de conteúdo específico e um ano (apêndice) de estudos de natureza didático-pedagógica.

É fato que o movimento de expansão das universidades pode representar uma oportunidade singular para a expansão qualitativa das licenciaturas, inclusive com a sua preservação no ambiente universitário da pesquisa e produção de conhecimento, ao invés do seu aligeiramento em institutos superiores ou outros cenários, desvinculados da universidade. Diferentemente disso, segregadas as licenciaturas em institutos superiores ou em outros espaços não-universitários, confirmar-se-á “o objetivo central desta política, denunciado pela área desde a promulgação da LDB, que é o de retirar das faculdades / centros de educação nas universidades a responsabilidade pela formação de professores, educadores para atuar em todas as esferas da educação básica” (FREITAS, 2002, p.145).

Por outro lado, se tomados como oportunidade de investimento de baixo custo com implementação imediatista, como resposta às metas fixadas junto ao governo federal, os cursos de formação de professores podem ser objetos de expansão meramente quantitativa. Nesse movimento, ao invés de encontrarem nos investimentos próprios do REUNI o horizonte da potencialização qualitativa da formação docente, poderão ver-se flagrantemente comprometidos quanto à qualidade, em virtude da massificação de sua oferta, numa equação em que o número de alunos se mostre desproporcional aos investimentos de infra-estrutura, de acervo bibliográfico e de pessoal docente. É o cenário em que mais pode ser menos, isto é, em que a maior disponibilidade de recursos pode representar menor investimento qualitativo, ao menos no curto prazo.

É fato que “a preparação de docentes, implicados na formação das novas gerações, sempre fez parte das expectativas dos governos havidos no Brasil desde o Império. Isto não quer dizer que tais expectativas representassem prioridades de governos” (CURY, 2010, p.3). Sendo assim, torna-se oportuna (e necessária) a mobilização da sociedade, em particular dos docentes de todos os níveis e dos pesquisadores, no sentido de examinar e debater as questões afetas à formação de professores, intervindo efetivamente nos processos de formulação e implementação das políticas nessa seara.

Assim, para além do processo de expansão da oferta no âmbito da graduação, em particular dos cursos de formação de professores, há de se considerar a interpretação e a apropriação que se possa fazer das diretrizes



curriculares estabelecidas para os cursos de licenciatura, especialmente no tocante à fixação da carga horária mínima de estágio supervisionado, prática e atividades acadêmico-científico-culturais.

## **2. Dicotomização ou diálogo nos estágios de formação**

Como já antecipado, diferentemente dos currículos mínimos, anteriores à Lei 9394/96, que fixavam o elenco de disciplinas e carga horária, os cursos de graduação passam a contar com Diretrizes Curriculares, as quais, no caso particular das licenciaturas, passam a prescrever parâmetros de conteúdos, habilidades e competências a serem observados na composição do projeto pedagógico dos cursos, tendo em vista o perfil de egresso a ser alcançado.

Nos termos da Resolução CNE/CP 1/2002, a formação docente terá, dentre seus princípios norteadores, “a competência como concepção nuclear na orientação do curso” (Art. 3º, I) e “os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências” (Art. 3º, II-C) (BRASIL, 2002a). A centralidade das competências, no contexto das políticas públicas para a formação docente,

desloca a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas que caracterizam atualmente a formação no campo da educação, não para ampliá-la para uma concepção de currículo como espaço de produção de novos conhecimentos e possibilidades de formação multilateral dos educadores, mas para reduzi-la (a formação) a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentais do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa (FREITAS, 2002, p.155).

Vê-se aí, nas prescrições da Resolução em exame, a tendência ao esvaziamento da formação docente, que, em detrimento da possibilidade de produção de conhecimentos e da formação do profissional crítico-reflexivo e transformador, privilegia a ótica da racionalidade técnica.

Lidar com essa ameaça, do esvaziamento da formação docente, é desafio que se põe de forma potencializada, se considerarem as disposições da Resolução CNE/CP 2/2002, que prescreve a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. O texto normativo em tela suscita possibilidades e desafios, na medida em que, de um lado, contribui para ressituar o estágio

supervisionado quanto à sua relevância na formação docente ao fixar a sua carga horária mínima e a alocação no currículo de forma processual “ao longo do curso” (Art. 1º, I); assim como o faz ao trazer à cena a relação entre teoria e prática, bem como as atividades acadêmico-científico-culturais, que parecem buscar reconhecer outros espaços de formação que não se circunscrevem à sala de aula. Todavia, fixando de forma sumária a carga horária mínima de estágio supervisionado, instaura dificuldades para sua implementação, em especial para cursos que encontram campo restrito de estágio, tais como licenciatura em filosofia, licenciatura em sociologia, licenciatura em enfermagem, licenciatura em farmácia, dentre outros, o que pode comprometer qualitativamente essa atividade formativa, uma vez que “o estágio, quando mal orientado, é encarado apenas como uma exigência acadêmica necessária para a aquisição do diploma” (DINIZ-PEREIRA, 2006, p.62).

Ademais, o comprometimento qualitativo da atividade de estágio pode impactar de forma sistêmica a formação inicial e continuada de professores, já que, como ressalta Marcelo

os estágios de ensino não são somente para os alunos aprenderem a ensinar; representam também uma oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem para outros protagonistas: os professores tutores (professores em exercício, aos quais são confiados alunos estagiários) e professores supervisores (professores da universidade) (MARCELO, 1997, p.59).

Tem-se aí o desafio de levar a termo o estágio supervisionado sem prescindir de sua base conceitual, qual seja a interação com o campo de exercício profissional, com todas as suas demandas, possibilidades, contradições e sobretudo com seu caráter dinâmico, que demanda conhecimentos profissionais, os quais não se devem confundir, como ressalta Tardif (2010), com os conhecimentos transmitidos no âmbito de formação universitária.

Coloca em cena o desafio de lidar com a teoria e a prática, historicamente dicotomizadas, na esteira da lógica positivista. É fato que as tensões entre essas dimensões do conhecimento ainda estão por serem superadas. Não raro, a prática é tomada como uma categoria menor, assumindo caráter tarefairo ou de exercício da ação desarticulada da reflexão, do diálogo com a teoria, que possibilitaria a ressignificação de ambas, no

movimento dialético. Igualmente, a teoria, descolada da prática, vê-se recorrentemente tratada como uma construção possível pela abstração e pela especulação, sem se articular com a prática, mas pondo-se no campo da ação sob a lógica aplicacionista, que entende o locus da prática como mero espaço de aplicação da teoria, e não como lugar de produção de conhecimento. No entanto,

se entendermos que as práticas de formação docente devem abandonar as posturas prescritivas, descendentes e impositivas que buscam dizer e impor a verdade (como se deve ensinar, como ter práticas eficazes, como ser um bom professor etc.), devemos mais do que nunca partir da prática efetiva que acontece cotidianamente nas salas de aula e não de uma idéia preconcebida daquilo que ela é ou deve ser. É somente pagando este preço que a ação de formação terá influências sobre o agir do professor (LENOIR, 2006, p.1319).

Diante das tensões e, eventualmente, dos embates travados entre a teoria e a prática, as disposições da Resolução CNE/CP 02/2002 colocam quanto a esse tema a oportunidade de se revisitar de forma crítica os dilemas da relação teórico-prática, que, problematizada, acena com a possibilidade de sua ressituação no contexto do currículo. Por outro lado, em virtude da prescrição de sua carga horária mínima, pode redundar na busca do atendimento meramente formal a essa dimensão curricular, gerando apropriações equivocadas da prática como exclusivamente prática de ensino ou como prática descolada da teoria, reduzida, assim, ao fazer ou ao saber-fazer como reprodução de fórmulas universalizadas a despeito das peculiaridades de cada contexto. Como alerta Lenoir,

seria ilusório acreditar numa transferência aplicacionista dada a impossibilidade de neutralização do conjunto de variáveis individuais, coletivas e contextuais que intervêm na prática e dada a necessidade de identificar os tipos de experiência que favorecem o desenvolvimento da especialização docente (LENOIR, 2006, p. 1318).

Há de se ter presente a necessidade de reconhecer a imbricada relação que teoria e prática guardam entre si, reconstruindo-se no movimento dialético, que as ressignifica permanentemente. É de se considerar, nesse diapasão,

o risco de uma teoria geral sem embate com a prática, que reduzida a uma ação

repetida sem questionamentos, não só dicotomiza o ato de conhecer, como aliena os sujeitos de seus objetos de estudo, comprometendo compreensões mais elaboradas e transformadoras em suas realidades” (FERNANDES e FERNANDES, 2006, p. 3).

De outra parte, há de se ter presente que a prática sem teoria traz a ameaça do praticismo, implicando “a perda da mediação teórica na apreensão da realidade” (MIRANDA e RESENDE, 2006). Em suma, ambas são dimensões da formação que devem dialogar, retroalimentando-se mutuamente.

Aos riscos do afogadilho da criação ou expansão da oferta das licenciaturas pelas Universidades Públicas na esteira do REUNI soma-se, então, a ameaça do reducionismo da concepção e execução curricular decorrente do trato simplista e equivocado das Diretrizes Curriculares. Comprometidas com a centralidade nas competências e envolvidas com o possível comprometimento do estágio supervisionado e das práticas pedagógicas, as Diretrizes Curriculares podem constituir ameaça de precarização e de aligeiramento da formação; ameaça esta intensificada com o uso dos recursos das tecnologias da informação e da comunicação, se explorados, na lógica do ensino a distância, de forma utilitarista e economicista, como passamos a examinar.

### **3. Precarização e aligeiramento da formação ou custos do ensino a distância**

Dentre as mudanças trazidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem-se o incentivo à incorporação de “programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (art. 80 da LDB, caput), que, no caso da educação superior, leva-se a efeito sob a égide do Decreto N° 5.622, de 19 de dezembro de 2005, e das políticas formuladas e implementadas pela Secretaria de Educação a Distância, Seed/MEC.

O ensino a distância não se coloca, de maneira simplista, como uma decorrência de determinantes legais; expressa, antes, orientações políticas formuladas a partir de prescrições dos organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial, que condicionam os financiamentos à lógica da formação a distância, com a utilização dos recursos tecnológicos

para fim de redução de custos e de maximização de resultados, sob o argumento de que é possível, por essa via, alcançar públicos maiores, democratizando o acesso à formação docente. Diniz-Pereira (1999, p.115) observa que, “no entanto, uma leitura mais crítica do contexto permite afirmar que, nas recentes políticas educacionais, a formação de professores corre sérios riscos de improvisação, aligeiramento e desregulamentação.”

O olhar otimista (e ingênuo) poderia vislumbrar, no contexto da educação superior articulada com as tecnologias da informação e da comunicação, a possibilidade de iniciativas nessa área redundarem em potencialização dos programas de ensino a distância, que alcançariam número expressivo de pessoas, descolando-se das barreiras físicas e temporais, na composição de novas territorialidades. Esse movimento ensejaria a expansão significativa da oferta de cursos de formação docente, tornando democraticamente acessíveis a informação e a formação para as diversas regiões geográficas e para diferentes estamentos sociais. Todavia, há de se extrapolar o olhar simplista, lembrando, com Braslavsky, que

as características das políticas públicas, ou a ausência de políticas públicas, determinarão se vamos todos entrar na sociedade do conhecimento, ou se as formas que atualmente adotam a produção, distribuição e apropriação do conhecimento significarão um retrocesso (BRASLAVSKY, 2004, p. 79).

Há de se ter presente ainda que, estando as tecnologias nas mãos de uma minoria dominante, experimenta-se o risco de sua apropriação para atender a interesses hegemônicos, estabelecendo-se a via inversa à da inclusão. Nesse contexto,

o trabalhador docente vive a ambiguidade de disseminar o uso dessas tecnologias e contribuir para a exclusão de si próprio e dos seus alunos (como tutores trabalhadores) e, ao mesmo tempo, vive a dúvida da verdadeira função das tecnologias na sociedade: uma melhor forma de desenvolvimento do ser humano ou um meio de se diferenciar no mercado de trabalho? (ARRUDA, 2004, p.68).

De resto, a formação inicial de professores, levada a efeito sob a égide de programas de ensino a distância, poderá se ver comprometida quanto à sua qualidade, em decorrência da precarização e do aligeiramento dos cursos, reduzidos a programas de treinamento para a aquisição de competências” a serem aferidas em avaliações sistêmicas, de cunho oficial e de

caráter duvidoso quanto à sua consistência, abrangência e legitimidade. É imperativo lembrar que

De acordo com a lógica instrumental das políticas governamentais, o campo da formação para o trabalho acentua, cada vez mais, suas dimensões técnicoprofissionalizantes em detrimento de uma formação mais orgânica do cidadão trabalhador. São os saberes práticos que assumem o papel central nas políticas de formação, nas quais a teoria passa a constituir-se em elemento secundário (SCHEIBE, Leda, 2006, p.199).

A perpassar a política para a formação de professores, essa lógica terá levado à formação docente ao reducionismo e ao esvaziamento com sérias implicações para desenvolvimento social de todo o país, que está, como é sabido, intrinsecamente comprometido com a educação que nele se leva a termo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação (inicial e continuada) de professores é desafio que se compromete historicamente com determinantes e condicionantes conceituais imbricadas com as dimensões do currículo, do projeto pedagógico, do pensar e do fazer nessa seara. Todavia, dialogando com essas dimensões e, não raro, antecipando-se a elas, tem-se a intencionalidade implícita ou explícita das políticas públicas, as quais, em muitos de seus aspectos, mostram-se alinhadas com as determinações de organismos internacionais, que tratam a educação e a formação docente, em particular, sob a ótica do mercado precipuamente.

Desvelar as questões que perpassam os discursos e as práticas que constituem a expressão e a síntese das políticas para a formação docente é imprescindível para (re)orientar as proposições e ações nessa seara. Há de se repelir sistematicamente a lógica de formação de professores centrada nas competências, quando isso redundar em esvaziamento da formação crítica, que favoreça a autonomia do pensar e do fazer na seara da docência. É imperativo também que se dê o compromisso com a expansão qualitativa da oferta, refutando qualquer iniciativa que privilegie, em detrimento da qualidade, a massificação das vagas para as licenciaturas. Nesse contexto, a educação a distância, que não deve ser tratada como fator de desqualificação a priori, há de ser incorporada a serviço da formação de qualidade,

e não do aligeiramento e da precarização dos programas formadores de docentes.

Nesse diapasão, a investigação e o debate permanentes sobre as questões que envolvem a formação de professores, tanto na esfera das políticas públicas, quanto no âmbito da concepção e execução curricular, devem perseverar, de forma a contribuir para desvelar os desafios colocados, suscitando alternativas para o seu enfrentamento.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. **Ciberprofessor**: novas tecnologias, ensino e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica/FHC FUMEC, 2004. 136 p.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 31 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 31 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 31 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior. Censo da Educação Superior 2003. Resumo Técnico. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo\\_tecnico\\_050105.pdf](http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf)>. Acesso em: 02 maio 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto no 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais - REUNI. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)>. Acesso em: 04 jul. 2010.

BRASLAVSKY, C. As políticas educativas ante a revolução tecnológica, em um mundo de interdependências crescentes e parciais. In: TEDESCO, J. C. (Org.). **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** Tradução Claudia Berliner e Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de La Educacion; Brasília: UNESCO, 2004.

COSTA, D. M.; BARBOSA, F. V.; GOTO, M. M. M. O novo fenômeno da expansão da educação superior no Brasil. **Revista Reuna**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 15-29, abr. 2011. Disponível em: <[http://revistas.una.br/reuna\\_una/index.php/reuna/article/view/363](http://revistas.una.br/reuna_una/index.php/reuna/article/view/363)>. Acesso em: 20 abr. 2012.

CURY, C. R. J. **A formação docente e a educação nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf>>. Acesso em: 31 jun. 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 3, p. 183-201, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a10.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 167 p.

\_\_\_\_\_. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2010.



FERNANDES, C. M. B.; FERNANDES, S. R. de S. **As questões da prática pedagógica como componente curricular nas licenciaturas.** Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt04/GT04-1218--Int.rtf>>. Acesso em: 31 jun. 2010.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.** Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2010.

LENOIR, I. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. **Educ. Soc.** Campinas, v. 27, n. 97, p. 1299-1325, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a11v2797.pdf>>. Acesso em: 31 jun. 2010.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75. 1998.

MIRANDA, M. G. de; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33. set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf>>. Acesso em: 31 jun. 2010.

PFEIFER, M.; GIARETA, P. F. Expansão da Educação Superior no Brasil: panorama e perspectiva para a formação de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE e ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9., 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC, 2009. Disponível em: <[http://www.isad.br/eventos/educere/2009/anais/pdf/3136\\_1612.pdf](http://www.isad.br/eventos/educere/2009/anais/pdf/3136_1612.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2012.

SCHEIBE, L. Formação de professores: dilemas da formação inicial à distância. **Educare et Educare**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2006. Disponível em:

<[http://sumarios.org/sites/default/files/pdfs/58013\\_6712.PDF](http://sumarios.org/sites/default/files/pdfs/58013_6712.PDF)>. Acesso em: 16 abr. 2012.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 325 p.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./abr. 2000.

---

Recebido em / Received on / Recibido en 30/03/2011  
Aceito em / Accepted on / Acepto en 08/05/2011