

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: SIGNIFICADOS E PERSPECTIVAS

CONTINUING FORMATION FOR TEACHERS AND DISTANCE EDUCATION: MEANING AND PERSPECTIVES

Lidônia Maria Guimarães¹

RESUMO: Este artigo analisa as interfaces entre a educação a distância e a formação continuada de professores. Procuramos em um primeiro momento levantar questões fundamentais que envolvem o debate sobre a formação do professor pesquisador e seu processo de desenvolvimento profissional, o que exige um cuidadoso levantamento das necessidades do professorado, geradas nas demandas individuais ou em equipes dos docentes em serviço. A partir dessa delimitação teórica, analisamos as possibilidades e potencialidades da modalidade de educação a distância para a formação continuada de professores. Tal discussão nos remete a um acirrado debate presente no setor educacional. Por um lado, a modalidade de educação a distância tem se apresentado como uma alternativa eficaz em relação ao custo e abrangência para capacitação docente e, por outro, tem recebido severas críticas em relação aos objetivos de formação, as dificuldades e insucessos dos docentes para a concretização de uma formação mais significativa.

PALAVRAS CHAVE: Formação de Professores. Ensino a distância. Educação Continuada.

ABSTRACT: This paper analyzes the interfaces between distant learning and continuous in-service teacher preparation. Firstly, we brought up some essential questions involving the debate about the process of preparing research teachers in service and the process of their professional development. Such questions demand a careful survey of the teachers necessities, which are generated either by individual or group demands. Based on this theoretical frame, we analyze the possibilities and the potential of distant learning for the continuous preparation of teachers in service. Such discussion has led us to a heated debate which took place in the educational scenery. On one hand, distant learning has been presented as efficient alternative for the preparation of in-service teachers as far as costs and expansion are concerned, on the other hand, it has received severe criticism related to the objectives of in-service teachers preparation, to the difficulties and failures experienced by in-service teachers and the realization of a more meaningful education.

KEYWORDS: Distant learning. Teacher formation. Continuous education.

¹ Mestre em Educação. Professora da Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC. E-mail: lidonia@centershop.com.br

Formação contínua de professores

O início do século XXI desperta-nos para uma reflexão sobre o momento de crise em que se encontra a educação. Essa crise não pode ser analisada isolada do contexto social, político, econômico, científico e tecnológico. Estamos vivenciando um momento histórico caracterizado por mudanças significativas nos diversos setores e espaços.

De um lado, a globalização econômica é acompanhada de uma verdadeira revolução científica e tecnológica, principalmente devido ao desenvolvimento dos meios de comunicação que possibilitam maior rapidez na produção e divulgação de informações e conhecimentos. Pode-se citar como exemplo o avanço da informática, da biotecnologia, da telemática, das novas formas de energia e materiais.

Por outro lado, vivenciamos, contraditoriamente, a guerra, a disseminação do terrorismo, a fome e, conseqüentemente, a exclusão social de milhares de pessoas que não têm acesso aos benefícios produzidos por essas mudanças científicas e tecnológicas. O mundo globalizado é, cada vez mais, um mundo polarizado entre países ricos e pobres, países com inserção internacional e países que vivem à margem desse processo.

Nesse contexto, devemos questionar e repensar o papel da escola, do currículo, do professor e dos processos educativos. A escola de hoje, seus valores e métodos de ensino correspondem às necessidades e às exigências da sociedade atual? O que deve ser feito? O que pode ser feito? Qual seria o papel da escola no século XXI? Em outras palavras: *que educação temos e que educação queremos?*

Segundo Sacristán (1991, p. 67), “refletir sobre o presente é impossível sem se valer do passado”. Voltando à história, podemos afirmar que o papel da escola moderna era de educar nos valores hegemônicos e transmitir conhecimentos. A forma como era feita essa transmissão foi concebida a partir da figura de um professor que “sabia” o que “convinha” aos alunos, e estes eram apenas os receptores passivos dos conhecimentos transmitidos.

A finalidade da escola moderna, transmissora de uma cultura hegemônica, definida pela classe dominante, era formar sujeitos aptos a corresponder às exigências políticas e sociais dessa classe. A escola era considerada um elemento de reprodução do sistema e o fracasso escolar do aluno era atribuído à sua falta de inteligência. Esse sistema tratava os alunos como receptores homogêneos, ignorando, assim, os saberes e culturas populares, em nome do progresso social.

A partir das transformações ocorridas no contexto da sociedade capitalista que atingiram as relações técnicas e sociais, surgia a manifestação da crise desse modelo de educação escolar. Crise por vários fatores, como o repensar da constituição de sujeitos políticos, do monopólio cultural e pela dinâmica da produção científica e tecnológica, como analisamos atrás.

A escola que antes atendia uma pequena elite, com objetivos traçados, visando os membros desse segmento social, foi aberta às várias camadas da sociedade. A partir dessa massificação da educação escolar, no século XX, surgiram também os mais variados problemas sociais no interior da escola, que passou a mediá-los através de uma maior diversidade e flexibilidade dos objetivos e das metodologias de ensino.

A passagem de um sistema escolar de elite para um sistema de massas produziu o que muitos autores chamam de fracasso escolar. Nesse processo, a condição social e cultural do professor, que antes era de *status* elevado, passou a ser de um proletário, sem autonomia, pela desvalorização social, salarial e cultural sofrida. O professor passou a ser considerado um dos principais responsáveis pela crise. Assim, o modelo de escola, herança da modernidade, deixou de atender as exigências sociais de um novo tempo.

Passamos por uma profunda reestruturação cultural e a educação escolar enfrenta novos desafios. Por isso, questionamos que educação temos e que educação queremos.

Segundo Rigal (1991, p. 71), devemos “reforçar a escola em sua condição fundamental de produtora crítica de sentido e contribuir para que o pedagógico não seja uma mera dimensão

técnico-instrumental centrada na aprendizagem individual”. Isso requer de nós, educadores, algumas reflexões.

De acordo com o pensamento de Imbernón (2000, p. 46), devemos ser capazes de “ajudar os alunos a crescerem e a se desenvolverem como pessoas, facilitando-lhes a aquisição de habilidades básicas para o desenvolvimento de conhecimento, de autonomia pessoal e de socialização”.

A escola como produtora crítica de sentidos deixa de ser meramente lecionadora, transmissora de conhecimentos prontos e acabados. Ela passa a ter um papel de articuladora dos diversos saberes e espaços educativos, tais como a mídia, a família, a comunidade e os vários espaços de vivência. A escola passa a ter um papel de mobilizadora de saberes produzidos nesses diversos lugares, saberes que os alunos trazem para a sala de aula e que devem ser incorporados, discutidos, reconstruídos e sistematizados no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a escola amplia o conhecimento e desenvolve atitudes críticas e criativas no aluno/cidadão.

A escola, o currículo e o ensino devem incorporar de forma crítica a linguagem da mídia. A imagem, como veículo de transmissão cultural, põe em questão o sentido e o valor da escrita, mas a escola atual ainda tem dificuldade para articular palavras e imagens nas propostas pedagógicas.

Essas propostas deveriam introduzir, além de meios para a articulação palavra/imagem, outras formas, como o diálogo, mostrando, por exemplo, os grandes avanços tecnológicos, as desigualdades, a pobreza, a exclusão, a violência e a opressão de alguns povos por outros. “As novas tecnologias da informação não substituem as práticas da leitura e da escrita, mas partem e necessitam delas”. (SACRISTÁN, 1991, p. 82).

Hoje, atribui-se ao conhecimento tecnológico e científico um papel central na sociedade e a escola é desafiada a acompanhar esse desenvolvimento. Os sistemas educacionais público e privado, mais devagar que o desejado, têm procurado atender a essa demanda. Isso significa que novos desafios são impostos às construções curriculares, à formação inicial, à uma melhoria significativa nas condições de trabalho e, sobretudo, à formação continuada do professor.

Ao se considerar que a escola tem a função de socializar, reconstruir e produzir o saber, seu papel torna-se bastante amplo. Mais do que transmitir informação, ela deve também orientar, facilitando que cada indivíduo reconstrua seu pensamento, refletindo sobre si e sobre os demais, agindo por meio de um processo coletivo, analisando e articulando os processos e conteúdos recebidos.

A escola deveria cumprir sua função de formar cidadãos críticos, contribuindo no plano público, exercendo e socializando os valores e práticas da democracia. Para efetivar uma formação cidadã é necessário abrir ou ampliar os espaços para as práticas democráticas, incluindo vários segmentos nas tomadas de decisões, fortalecendo a autonomia, definindo e evidenciando o papel da instituição escolar como elemento da esfera pública.

Nessa perspectiva, a escola constitui um espaço de debates teóricos e políticos, de produção de saberes e práticas curriculares. Segundo Sacristán (1998, p. 16),

o currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que há de comprovar e que nesta expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc.

O currículo é produzido a partir das relações entre educação, poder, identidade social, construção teórica e política, não se constituindo, portanto, um instrumento técnico, neutro. Nesse sentido, o currículo deve possibilitar o resgate da prática dos alunos, reconhecendo, respeitando e aceitando as diferenças culturais de cada um, salientando que a sociedade, além de apresentar diversidades, apresenta também desigualdades.

Além disso, a formação permanente do professor voltada para sua autonomia, deve primar pela valorização de sua prática, para sua ética, justiça social, didática, melhoria de suas condições

de trabalho e eliminação dos mecanismos de controle técnico ao qual se encontra submetido, liberando-o, assim, da condição de transmissor para permitir-lhe ser um transformador crítico. Desta maneira, o professor terá a possibilidade de mostrar-se emancipado, reflexivo sobre suas próprias práticas e questionador das estruturas institucionais em que trabalha.

Os professores, na atualidade, encontram-se num estado de desânimo, desilusão, de desencanto e, acima de tudo, desacreditados diante da sociedade. Segundo Esteve (1999), trata-se de um “mal-estar docente”. Uma escola produtora e crítica requer professores críticos, bem formados e que acreditam no seu papel como sujeitos transformadores.

Da pedagogia, precisa ser enfatizado o caráter de prática política e não o de simples procedimento técnico, deve ser a pedagogia do diálogo, da interação, da participação coletiva. Assim, o processo de ensino-aprendizagem permitirá ao aluno ser um reconstrutor de conhecimentos, conduzindo-o à autonomia do pensar e do fazer. A ênfase deve ser dada no processo, nas metodologias, no como aprender e não mais na quantidade, no “estoque” de conteúdos transmitidos. Nas palavras de Jacques Delors (1996, p.64), trata-se de “aprender a aprender”. Para Rigal (1997, p. 29), “produção dialógica e negociação cultural” é o novo desafio.

Portanto, no atual contexto histórico a escola poderia redimensionar os saberes e as práticas pedagógicas, ampliando e diversificando suas formas de atuação, promovendo trocas de experiências educativas entre diversos setores, unindo-se a outras práticas operativas e críticas dirigidas a projetos relevantes a toda a sociedade. Assim, a educação escolar cumprirá um papel político-pedagógico a favor das lutas contra a desigualdade social, a discriminação racial e sexual, os conflitos religiosos e outros. A educação que queremos requer um esforço por mudanças que conduzam à construção de um mundo mais humano, ético e justo para todos.

Atualmente, os docentes vivenciam uma crise de identidade que se reflete em sua atuação profissional e social. Tal crise tem sido marcada por diferentes motivos: ambiguidade do trabalho docente, falta de reconhecimento social do professor, os baixos salários, as péssimas condições de trabalho dentro das escolas, as exigências de domínio de conhecimentos diversificados e dos insumos tecnológicos que marcam a sociedade informacional no atual período em que vivemos, etc.

No cerne dessa crise encontra-se a questão da formação docente. Esta vem sendo, nas últimas décadas, alvo de muitas discussões e descontentamento. Vários pesquisadores, como Nóvoa (1992), Schön (1991), Alarcão (1996) e Perrenoud (1999), criticam o enfoque dado à formação desses profissionais, baseada principalmente na racionalidade técnica, que consiste numa epistemologia da prática que deriva da filosofia positivista e se constrói sobre os próprios princípios da investigação universitária contemporânea. A formação de professores baseada na racionalidade técnica defende a ideia de que os profissionais devem solucionar problemas instrumentais mediante a seleção e organização de determinados meios e ações técnicas, desconsiderando o saber dos professores construído ao longo de sua trajetória profissional.

Uma crítica a esse tipo de profissionalização é que, quando se esgotam o repertório teórico e os instrumentos construídos como referenciais, o profissional não sabe muito bem como lidar com a situação, pois nessa perspectiva de trabalho se admitem pequenas alterações nas formas de ensinar e de estabelecer o processo ensino-aprendizagem, fazendo com que o professor cristalice conhecimentos sem enriquecer ou questionar o trabalho realizado.

O cenário contemporâneo, entretanto, exige pensar a formação docente como algo que seja processual. Essa formação deve concentrar-se na própria pessoa do professor como agente e na escola como lugar de crescimento profissional permanente, sendo a prática entendida como eixo central. Essa modalidade de formação “permanente” ou “continuada” enfatiza a pesquisa em educação, valoriza o conhecimento do professor e, em um processo interativo/reflexivo, busca contribuir para uma análise do próprio fazer docente, focalizando a pessoa do professor e sua experiência; a profissão e seus saberes; a escola e seus projetos.

O eixo central da formação continuada é desenvolver o educador pesquisador, ou seja, um profissional que tem, primeiramente, uma atitude cotidiana de reflexividade da sua prática. Busca-se,

portanto, uma nova competência pedagógica, surgida a partir da reflexão na e sobre a prática, que, em um movimento de ação-reflexão-ação, caminha para uma menor dicotomia teoria/prática. Segundo Candau, (1996, p. 143), deve-se repensar a formação continuada tendo como princípios fundamentais:

O locus da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o locus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus.

Todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente.

Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional.

Desse modo, se mostra da maior importância investigar como os professores são formados e as repercussões do processo formativo nas práticas pedagógicas, no desempenho dos alunos e, por conseguinte, na mudança do padrão qualitativo da educação escolar. Essas questões se colocam no centro dos debates atuais sobre a qualidade e o desenvolvimento da escola brasileira.

Os saberes docentes são construídos em um conjunto de situações nas quais o professor é solicitado a participar nos contextos profissionais dentro e fora da escola. Dentre eles podemos salientar os saberes adquiridos na formação inicial, em cursos de capacitação e aperfeiçoamento, na troca de experiências com outros professores, na participação em sindicatos e organizações sociais, nas experiências cotidianas e em sua própria história como estudante. O professor aprende também com os documentos disponibilizados pelos órgãos oficiais da educação, como os programas curriculares estaduais, os PCN e todas as demais orientações provenientes desses órgãos. Segundo Tardif (2000, p. 79), “os saberes docentes formam uma mescla dinâmica, plural proveniente de diversas fontes. Uma das fontes mais importantes dos saberes docentes é a sua própria prática”.

Desse modo, ao pensar em suas ações, redefinir caminhos e buscar soluções, às vezes imediatas, para resolver problemas, os professores têm a oportunidade de refletir e avaliar a si mesmos e as experiências que re/constróem cotidianamente.

Segundo Teixeira (1996, p. 43), para analisarmos como o professor atribui sentido à sua prática, é preciso considerar que

seu fazer e pensar, seus saberes e representações não emergem no vazio, mas em espaços macro e microsociais, fluentes em tempos históricos de curta, média e longa duração. Realidades fundadas em dimensões materiais e simbólicas, presentes como matrizes de significação e como resignificação, construídas nas práticas instituídas e instituintes de sujeitos individuais e coletivos, no cotidiano de suas vidas. Experiências tecidas no mundo vivido, marcadas pela temporalidade.

No que se refere à formação continuada de professores, é relevante analisar como eles compreendem a sua formação e a relação com as práticas construídas em sala de aula, na escola e na sociedade. A percepção do professor poderá indicar caminhos não só para a compreensão dos desafios da escola hoje, como também para favorecer uma intervenção mais consciente na construção de propostas que atendam as suas expectativas.

Nesse contexto, tem destaque a questão das necessidades formativas no desenvolvimento profissional dos professores. De acordo com Nóvoa (1992), a formação contínua de professores deve centrar-se em três aspectos fundamentais: o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e o desenvolvimento organizacional (produzir a escola). Desse modo, a formação, na qual desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional faz parte de um processo único, deve levar às mudanças necessárias.

O desenvolvimento pessoal e profissional dos professores é produzido dentro do contexto da escola e, por isso, deve envolver todos os que têm responsabilidade com a melhoria qualitativa da instituição. Para Forner et alii (1994, p. 110), o desenvolvimento profissional compreende

o conjunto de fatos, ações, opiniões, crenças e conhecimentos que se associam com a profissão. Compreende aspectos tão diversos como a história pessoal de cada um, a formação acadêmica recebida, a trajetória profissional seguida, a experiência docente, etc. Esses aspectos configuram uma forma de ser professor, uma maneira de entender a profissão e uma evolução ou mudança na profissionalidade.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional pressupõe o enfoque nos fatos, opiniões, ações, crenças e saberes que se associam à profissão. A formação do professor deve ser vista como um elemento chave para o seu desenvolvimento profissional.

As necessidades de formação decorrentes do professorado, geradas nas demandas levantadas pelos docentes individualmente ou em equipes, são da maior importância nesse contexto. Essas necessidades passam a ser base para o planejamento de ações, a elaboração de objetivos e a formulação de propostas para a melhoria da escola e para o planejamento de programas de formação de professores.

Abdalla (2000) nos mostra que o conceito de necessidade, para a prática docente, envolve o levantamento daquilo que lhes falta, do que desejam, além do que querem mudar/melhorar. De acordo com a autora, o levantamento e análise das necessidades se constitui em “prática para orientar as ações e provocar mudanças na nossa realidade. Prática que mobiliza a pesquisa no contexto da escola e da sala de aula e a própria formação do professor, porque orienta a sua ação, enquanto pessoa, profissional e participante da sociedade”. (ABDALLA, 2000, p. 42)

A formação contínua, como um instrumento capaz de gerar mudanças na qualificação de professores, não pode estar dissociada de um projeto de desenvolvimento profissional. De acordo com Pimenta (1998, p. 176),

A formação de professores se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de auto formação e em parceria com outras instituições de formação.

Os desafios enfrentados atualmente sugerem a ruptura dos modelos já implementados para a formação docente e apontam para a introdução de mudanças significativas na própria concepção do sistema de formação de professores, tanto inicial quanto em serviço. Nesse contexto, torna-se evidente que o momento histórico em que vivemos exige urgência na busca de soluções para as problemáticas relativas à realidade educacional e à formação docente.

A formação contínua de professores e a modalidade de educação a distância

A formação de professores de modo contínuo e permanente nos remete à ideia de que não existe um momento no qual o processo formativo seja concluído, mas, ao contrário, ele deve ocorrer ao longo da vida. Esse fato tem levado muitos países a elaborar modalidades de educação alternativas que não restrinjam o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem à tradicional presença dos profissionais nos bancos escolares.

A modalidade de educação a distância apresenta particularidades importantes, que a tornam diferente do ensino presencial. Talvez a mais relevante diferença seja o fato de os alunos não assistirem a aulas e não compartilharem o mesmo espaço e tempo com um professor. Nessa modalidade, a convencional relação entre professor e aluno na sala de aula não ocorre.

Os programas de educação a distância são organizados de modo a propiciar ao aluno maior flexibilidade em relação ao espaço e tempo de estudo. Entretanto, é importante considerar que

embora a modalidade a distância permita uma organização autônoma dos estudantes, não se deve esquecer que nela selecionam-se os conteúdos, orienta-se o prosseguimento dos estudos e propõem-se atividades para que os estudantes resolvam os mais complexos ou os mais interessantes problemas. Os programas de educação a distância contêm uma clara proposta didática, talvez, e em contradição com as crenças mais comuns, com maior conteúdo didático que as situações presenciais. (LITWIN, 2001, p. 14).

São inúmeras as possibilidades de desenvolvimento de projetos educacionais através de programas de educação a distância. Essas propostas envolvem a possibilidade da capacitação em serviço, de divulgação de conhecimentos e também a possibilidade da realização de cursos formais nos diferentes níveis de formação.

Atualmente a educação a distância está sendo desenvolvida de forma expressiva em diferentes países. Os exemplos mais significativos são a Universidade Aberta da Grã-Bretanha, a Fern Universität, na Alemanha, a Universidade Nacional de Educação a Distância, na Espanha. Na América Latina destacam-se a Universidade Aberta da Venezuela, a Universidade Autônoma do México, a Universidade Estatal a Distância da Costa Rica, dentre outras. Estas instituições estão formando no nível de graduação e pós-graduação, um considerável número de estudantes com diplomas que lhes permitem o exercício profissional assim como os formados em universidades convencionais.

Para Garcia (1994, p. 42),

a educação a distância é um sistema metodológico de comunicação bidirecional que pode ser massivo e substituir a interação pessoal entre professor e aluno, como meio preferencial de ensino. Isso ocorre pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos.

Os materiais e suportes utilizados atualmente na educação a distância são variados e contam com os avanços tecnológicos na área da comunicação e da informação. Televisão, áudios e vídeos, internet, a comunicação de alunos e professores por meio do correio eletrônico, guias e atividades em discos compactos, materiais escritos, livros, etc. são alguns exemplos de suportes que caracterizam a organização dessa modalidade de educação no atual ambiente, marcado por novas possibilidades comunicacionais.

O uso de diferentes mídias e de aportes tecnológicos favoreceram muito o desenvolvimento de programas de educação a distância. Entretanto, o uso de tecnologias avançadas não é suficiente para garantir a qualidade da modalidade a distância, apesar de frequentemente ser apontado como uma condição capaz de superar a falta de proximidade entre o professor e o aluno.

A qualidade de uma proposta de educação a distância se revela nos programas, atividades, guias que são organizados a partir de uma seleção de conteúdos, da adequada formulação de problemas, do enfoque metodológico dado no sentido de gerar reflexão. Todo o material instrucional (material impresso, vídeos, programas de TV ou rádio, CD rom, página da web, etc.) necessita ser cuidadosamente formulado para facilitar a aprendizagem do aluno. Precisa ser dialógico e claro de modo a permitir o estudo autodirigido e a diminuir as dificuldades geradas pela ausência da conversa face a face com o professor, característica da educação presencial.

A qualidade de qualquer projeto de educação a distância está vinculada à qualidade da proposta pedagógica e dos materiais elaborados. Há, também, a necessidade de organização de um adequado sistema de acesso dos estudantes a tutores para a resolução de problemas, consultas e orientações diversas. De acordo com Litwin (2001, p. 20),

As tarefas dos tutores nos sistemas de educação a distância consiste, da perspectiva da aprendizagem do estudante, em orientar e reorientar os processos de compreensão e de transferência. Do ponto de vista do ensino, os tutores concebem atividades complementares que favorecem o estudo de uma perspectiva mais ampla ou integradora, atendendo às situações e aos problemas particulares de cada aluno.

A possibilidade de utilização da educação a distância na formação contínua do professor desperta no setor educacional simpatia e também críticas severas. Para alguns, a modalidade de educação a distância tem se apresentado como uma alternativa, como uma solução eficaz, em custo e abrangência, para a capacitação docente em serviço. Para outros, entretanto, a educação a distância não cumpre os seus objetivos de formação, apesar da propagada eficiência de tempo e custo dos programas.

O movimento que defende essa modalidade tem ganhado força na última década, sendo cada vez mais reconhecida a importância da educação a distância para solucionar o enorme desafio da capacitação docente em um país com dimensões continentais como o Brasil. A flexibilidade de lugar e tempo, a possibilidade de se atingir uma grande quantidade de docentes e os custos menores do que os dos programas de formação presenciais são apresentados como grandes virtudes da modalidade a distância.

A ideia de custo-eficácia dos programas de educação a distância na formação docente é criticada por Torres (1998), que adverte para os problemas geradores de dificuldade e insucesso dessa modalidade. A autora mostra que os programas a distância possuem altos índices de evasão e, apesar de serem úteis no quesito informação e atualização, são frágeis em relação à formação pedagógica. Segundo a autora,

não há suficiente evidência empírica para afirmar que as modalidades a distância são per se mais efetivas que as presenciais. Todas têm vantagens e desvantagens, podem ser feitas bem ou mal, podem ser dispendiosas e inúteis. Em todo caso, todas têm mostrado deficiências e estão longe de alcançar seus objetivos: os professores não estão aprendendo o que e como necessitam aprender. (TORRES, 1999, p. 178)

Demo (1999) também chama a atenção para as limitações da modalidade a distância. Para o autor, essa modalidade tem como premissa o fato de que nela se aprende sem professor, de modo instrumentalista e instrucionista, com um enfoque que confunde o ensino com educação. O autor argumenta que a aprendizagem ocorre mediante um processo de reconstrução e construção de conhecimentos e não mediante a simples aquisição de informações. Nesse sentido,

o desafio reconstrutivo ocorre de modo mais pleno, quando o aluno tem perto de um mestre da reconstrução. Isso já basta para redefinir o professor, cuja função básica não é dar aulas (isto a televisão faz melhor), mas a de orientar o processo reconstrutivo no aluno, através da avaliação permanente, do suporte em termos de materiais a serem trabalhados, da motivação constante, da organização sistemática do processo [...]. (DEMO, 1999, p. 59)

Essas posições críticas em relação à educação a distância devem ser consideradas quando nos propomos a avaliar as suas potencialidades e limitações para a capacitação de professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação estimula a utilização da educação a distância para a formação de professores, o que tem levado as Instituições de Ensino Superior, Secretarias de Educação e o MEC a criarem programas desse tipo. Deste modo, se torna fundamental a realização de pesquisas sobre as potencialidades, os limites e avanços que os programas já implementados em âmbito nacional têm apresentado para a formação dos professores.

Em Minas Gerais merecem destaque os Programas “PROCAP – Programa de Capacitação de Professores, Minas Por Minas, Pró-Música e Veredas - Formação Superior de Professores”. Avaliar como esses programas foram planejados e implementados, representa uma experiência rica para explicitar questões relevantes sobre o impacto e o significado da educação a distância em nosso contexto educacional, especialmente no que se refere à formação de professores. Este é mais um desafio para todos nós, profissionais que tem a tarefa de formar formadores.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B. *Formação e desenvolvimento profissional do professor: o aprender da profissão*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.). *O sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL. *Lei nº 9.394 Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Promulgada em 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Matemática*, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRECHT, B. *Poemas e canções*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- CANDAU, V. M. F. Formação de Professores: Tendências Atuais. In: REALI, A. M. M. (Org.). *Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-153.
- DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. Madri: Santillana/ Unesco, 1996.
- DEMO, P. Professor e Teleducação. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 143, 1999, p. 51-63.
- ESTEVE, J. M. *O mal estar docente*. Bauru: EDUSC, 1999.
- FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. In: _____. (Org.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- FORNER, A. et al. El desenvolupament professional dels docents des de la perspectiva de professorat. *Temps d'Educatió*, n. 11. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1994.
- GARCIA, A. *Educación a distancia hoy*. Madri/Espanha: Uned, 1994.
- GARCIA, C. M. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EBU, 1995.
- GUIMARÃES, Lidônia Maria. *Longe da escola, na escola: os significados do PROCAP na construção dos saberes e na prática dos professores*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.
- IMBERNÓN, F. (Org.). *A Educação no Século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- LITWIN, E. (Org.). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação (SEE). *Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino de Primeiro Grau (PROQUALIDADE) – Subprojeto c: Capacitação de Professores – Plano de Implementação*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1996a.
- _____. Secretaria de Estado da Educação (SEE). *Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino de Primeiro Grau (PROQUALIDADE) – Subprojeto c: Capacitação de Professores – Termo de Referência*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1996b.
- _____. Secretaria de Estado da Educação (SEE). *Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) – Guia de Estudo: Matemática*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1997c.
- _____. Secretaria de Estado da Educação (SEE). *Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) – Guia Curricular de Matemática*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1997d.

_____. Secretaria de Estado da Educação (SEE). *Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) – Guia de Estudo Geral*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1997e.

_____. Secretaria de Estado da Educação (SEE). *Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) – Manual do Facilitador*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1997f.

_____. Secretaria de Estado da Educação (SEE). *Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) – Guia Curricular de Reflexões sobre a Prática Pedagógica*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1997g.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudanças: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, p. 5- 21, 1999.

_____. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação - Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos da docência*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. A prática (e a teoria) docente: re-significando a Didática. In: OLIVEIRA, M. (Org.). *Confluência e divergências entre didática e currículo*. Campinas: Papirus, 1998. p. 153-176.

RIGAL, L. *La escuela popular y democrática: um modelo para armar*. In *Revista Crítica Educativa*, n. 1, 1991.

_____. *Escuela, ciudadanía y posmodernidad progresista*. *Revista Crítica Educativa*, n. 3, 1997.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991. p. 61-92.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: TARDIF, M. et al. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.
TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, n. 73, ano XXI, dez. p. 209-244, 2000.

TARDIF; LESSAR, C.; LAHAVE, L. Os professores face ao saber. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 4, p. 215-234, 1991.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 13, p. 5-24, 2000.

TEIXEIRA, I. C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. p. 173-191.

Recebido em: 19 de dezembro de 2009.

Aprovado em: 17 de setembro de 2010.