

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: OS DESAFIOS DO SÉCULO XXI

Maria Emilia Sardelich

Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES)

e-mail: emilisar@hotmail.com

Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar a formação de professores da Educação Básica a partir da última edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/1996, enfatizando as ações voltadas para a modalidade a distância. A pesquisa bibliográfica apresenta parte da história da formação dos professores no Brasil, no período compreendido entre 1996 a 2011, destacando a legislação vigente e os atuais desafios para essa formação na modalidade de Educação a Distância (EaD). Aborda a formação de professores na modalidade a distância a partir de dois aspectos: como modalidade de ensino e estratégia para a expansão do ensino superior no País.

Palavras chave: Política educacional brasileira. Formação de professores. Educação a distância.

QUALIFICATION OF TEACHERS OF BASIC EDUCATION FOR DISTANCE LEARNING: THE CHALLENGES OF THE 21ST CENTURY

Abstract

This study aims to analyze the Brazilian educational policy for qualification of teachers as from the last edition of the Law of Education n. 9394/1996, emphasizing the actions for the distance learning. The bibliographic research focuses aspects of the teacher qualification history in Brazil, from 1996 to 2011, the current legislation and the challenges of this qualification in distance learning. The research deals with the EAD and qualification of teachers based on two aspects: modality of learning and a key strategy for the expansion of college education in the country.

Keywords: Brazilian educational policy. Qualification of teachers. Distance learning.

Introdução

Desde finais do século XX, tanto no cenário internacional, como no brasileiro, a discussão em torno da formação dos professores se configura como o desafio mais urgente dos sistemas de ensino. Na análise de Pérez-Gomez (2010), as Universidades e centros de formação de professores encontram-se, ainda, muito distantes do que se supõe, da formação de docentes competentes para a tarefa que demanda a educação do século XXI. No Brasil, as reformas para a formação do professor, iniciadas na década de 1990, não estão isoladas do contexto internacional. Essas reformas vêm se materializando por meio de atos normativos: Leis, Decretos, Resoluções, Pareceres.

Este trabalho tem por objetivo analisar as ações governamentais para formação de professores da Educação Básica, a partir da última edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/1996, enfatizando aquelas voltadas para a modalidade a distância, pois o Artigo 80º da LDB possibilitou que o Poder Público incentivasse o desenvolvimento de programas de Educação a Distância (EaD) em todos os níveis e modalidades de ensino. Delimitamos o estudo nesse recorte temporal, pelo fato de o Artigo 62º da LDB determinar a formação de docentes para atuar na educação básica em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. A pesquisa bibliográfica apresenta parte da história da formação dos professores no Brasil, no período compreendido entre 1996 a 2011, destacando a legislação vigente e os atuais desafios para a formação na modalidade a distância. Aborda a formação de professores na modalidade a distância, a partir de dois aspectos: como modalidade de ensino e estratégia para a expansão do ensino superior.

A racionalidade técnica na formação de professores

A bibliografia educacional tem apontado que, no Brasil, a constatação da necessidade de uma formação docente específica coincide com o momento de desenvolvimento do sistema de ensino público e a formação da categoria “professor”, no quadro do funcionalismo público, na década de 1930 (NUNES, 2003). Esse período coincide com o fim da denominada Primeira República e o

suposto fim das oligarquias agrárias e início do primeiro surto industrial do País. A organização curricular dos cursos de Licenciatura da década de 1930 fundamentou-se em uma “racionalidade técnica”. Hernandez (2000) denomina de racionalidade o conjunto de argumentos e evidências que justificam a organização curricular de determinado modo. No Brasil, a “racionalidade técnica”, presente na organização curricular dos cursos de Licenciatura no início do século XX, caracterizou-se pela denominada fórmula “3+1”, segundo a qual “as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo com duração de três anos”. (PEREIRA, 1999, p.111)

No modelo “3+1” o professor se forma inicialmente como Bacharel em uma determinada disciplina, para depois cursar a “didática específica” da área (VEIGA, 1996). Como as disciplinas pedagógicas são entendidas como práticas, elas são desprezadas em relação às disciplinas teóricas, denominadas de científicas, que o núcleo do curso privilegia. Na lógica da racionalidade técnica, os currículos são normativos, e revelam-se em uma suposta sequência da “evolução” linear de disciplinas específicas, consideradas como núcleo básico e relevante, seguidas das disciplinas pedagógicas ou práticas. Desse modo, o desenvolvimento das competências profissionais acontece após a apreensão do conhecimento básico, pois nessa lógica linear considera-se que não é possível aprender competências de aplicação antes do conhecimento básico a ser aplicado.

O modelo de formação de professor denominado de “3+1” sofreu uma série de alterações ao longo do século XX, porém ainda encontramos seus resquícios em muitas matrizes curriculares das Licenciaturas no século XXI. Na década de 1970, a segunda edição da LDB, Lei 5.692/71 e uma nova onda expansionista pela escolaridade no País exigiram um maior número de professores. Diante da insuficiência de professores, fato crônico na história da educação brasileira, essa exigência foi satisfeita com a redução da carga horária dos cursos de Licenciatura, inaugurando a categoria dos cursos de Licenciatura de curta duração, propondo-se formar professores em dois anos. Desse modo, o núcleo de formação pedagógica foi muito mais comprimido em função do domínio mínimo dos conhecimentos específicos, exacerbando a “racionalidade técnica” imperante. Em 1986, esses cursos receberam a indicação de serem extintos nas grandes capitais do

País, porém somente com a edição da LDB, em 1996, as Licenciaturas curtas foram definitivamente extintas.

As reformas educacionais na década de 1990

No Brasil, as reformas para a formação do professor, iniciadas na década de 1990, não estão isoladas do contexto internacional e se originam nas Conferências Mundiais da Educação realizadas em Jontiem (1990) e Dakar (2000), entre outras indicações expressas em documentos expedidos pelos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Comissão Econômica para América Latina (CEPAL).

É nesse contexto que, no Brasil, se edita a terceira versão da LDB, em 1996, marco das reformas educacionais da década de 1990. Consideramos que as reformas para a formação de professores da década de 1990 fundamentaram-se no projeto político neoliberal. Compreendemos esse projeto como uma estratégia de poder que se articula no plano político e cultural para construir um novo senso comum a partir do qual as maiorias aceitam e defendem como próprias as receitas elaboradas pelas conservadoras tecnocracias neoliberais que privatizam o êxito e o fracasso social (GENTILI, 1994). A estratégia de poder neoliberal defende a tese de que toda forma de intervenção estatal atenta contra a liberdade individual e abre caminho para os regimes totalitários. No entendimento do projeto político neoliberal os sistemas educacionais enfrentariam, apenas, uma crise gerencial. A suposta “crise de qualidade” dos sistemas educacionais teria sua origem na improdutividade de práticas pedagógicas e da gestão administrativa dos estabelecimentos escolares. É por essa razão que, ao longo da década de 1990, no Brasil, encontramos um conjunto de reformas para regular, reestruturar os sistemas de ensino, flexibilizando sua oferta, reformular o perfil dos professores, implementar uma reforma curricular e, sobretudo, construir o mercado educacional. Desse modo, os sistemas de ensino se subordinam às necessidades do mercado de trabalho, tendo como função social promover a empregabilidade, a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho.

A racionalidade prática na formação de professores

Na sequência de atos normativos das reformas iniciadas ao final do século XX, destacamos a Resolução CNE/CP n. 1/ 2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Essa Resolução institui as Diretrizes Curriculares para a formação do professor de Educação Básica. Em seu artigo 7º, inciso I, prevê que "a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em cursos de Licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria". É essa regulamentação que delinea o perfil do professor com identidade própria, não mais um Bacharel com algum conhecimento em educação, mas como um profissional com perfil específico, formado em um curso com uma estrutura própria. Portanto, são as Diretrizes Curriculares para a formação do professor de Educação Básica que indicam uma formação do professor a partir de outra racionalidade, a denominada "racionalidade prática" em oposição ao enfoque tradicionalmente trabalhado nas universidades brasileiras desde a década de 1930, que é o da "racionalidade técnica" ou "fórmula 3+1".

O modelo de formação fundamentado na "racionalidade prática" (SCHÖN, 2000) reconhece a complexidade do trabalho docente e da realidade escolar. A legislação para a formação de professores que se estabelece nos anos 2000 fortalece a dimensão prática do fazer docente e valoriza os saberes que historicamente foram minimizados no modelo da "racionalidade técnica". Consideramos que nessa Resolução emerge a concepção de competência como os saberes produzidos nos diferentes campos científicos e acadêmicos que subsidiam o trabalho educativo, saberes produzidos no campo da pesquisa didática; saberes desenvolvidos nas escolas pelos profissionais que nelas atuam e saberes pessoais construídos na experiência própria de cada futuro professor.

A noção de competência como nuclear na formação de professores tem sido contestada por movimentos de educadores do Brasil, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2002), sinalizando que representa uma concepção fragmentada e instrumental de formação, como também uma concepção individualista na sua essência e imediatista em relação ao mercado de trabalho. Em documento da ANFOPE, de 2002, o movimento de educadores indicou que os princípios orientadores das Diretrizes Curriculares Nacionais caracterizam uma concepção limitada e limitadora em relação a uma perspectiva unilateral da formação humana (ANFOPE, 2002).

Sobre esse aspecto nos posicionamos com Macedo (2002), ao indicar que a noção de competência expressa nos documentos governamentais precisa ser compreendida como um processo híbrido, para o qual confluem diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas; processo que acontece devido à reterritorialização de vários discursos, que, ao serem descontextualizados de seus marcos teóricos originais, assumem novos significados. Macedo (2002) observa que, nessa noção de competência, mesclam-se elementos do discurso contemporâneo de legitimação do saber do professor e as formas de produção do capitalismo avançado.

A legislação para a modalidade a distância

Para Roesler; Vianney (2011) podemos identificar quatro períodos na normatização da EaD no Brasil: 1942-1995, 1996-2000, 2001-2006 e 2007-2011. Pelo recorte deste trabalho focalizaremos a normatização da EaD a partir de 1993, pois consideramos que alguns atos governamentais desse período alicerçam o artigo 80 da LDB, editada três anos depois. Saraiva (1996) indica que a partir de 1993 o MEC deu início a uma série de medidas concretas para a formulação de uma política de EaD, assinando os protocolos de cooperação com o Ministério das Comunicações (MC) e com a Empresa Brasileira de Telecomunicações (Embratel), a fim de criar a infraestrutura tecnológica necessária para viabilizar essa modalidade de ensino. Também consideramos relevante destacar o Acordo de Cooperação Técnica 4/1993, firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade de Brasília (UnB) para que a mesma coordenasse um Consórcio Interuniversitário “com a finalidade de dar suporte científico e técnico para a educação básica, utilizando os recursos da Educação Continuada e da Educação a Distância” (SARAIVA, 1996, p. 25). Esse Acordo de Cooperação Técnica sinaliza a tentativa de vincular a criação de um sistema de educação a distância para a formação de professores da Educação Básica.

Sobre o Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância (BRASILEAD), Guimarães (1996) destaca que este refletiu a recomendação feita pelos organismos internacionais sobre as dificuldades dos sistemas educacionais presenciais em “responder às demandas dos sistemas produtivos, sociais, políticos, culturais e científico-tecnológicas reclamadas pela

globalização das atividades do mundo contemporâneo” (GUIMARÃES, 1996, 29). A tentativa do Consórcio Interuniversitário BRASILEAD contou, na época, com o apoio de 54 instituições públicas.

Um consórcio associa um grupo de instituições/empresas autônomas que têm operações comuns. Nesse caso, a criação do consórcio Interuniversitário pressupõe um plano de desenvolvimento institucional na modalidade a distância para todas as universidades, mantendo a autonomia administrativa de cada instituição participante. Trata-se de uma experiência que procura otimizar os recursos das várias Universidades Federais para não desperdiçar recursos com a mesma oferta de formação. Sobre a criação do BRASILEAD, Preti (1998) observa que o MEC reagiu tardiamente às iniciativas de criação de Redes de Educação a Distância. Diferentemente dos países que optaram, nas décadas de 1960 e 1970, pela criação de Universidades exclusivamente a distância, o legislativo brasileiro preferiu engavetar o Projeto de Lei n. 1.878, de 1974, que propunha uma Universidade Aberta cujo ensino fosse ministrado mediante processos de comunicação a distância (GOMES, 2009).

O Decreto no 1.237/1994 criou, no âmbito da Administração federal, o Sistema Nacional de Educação à Distância (SINEAD) sob a coordenação do MEC. Em seu artigo 1º esse Decreto define como objetivos do Sistema Nacional de Educação à Distância (SINEAD) “facilitar a todo cidadão, por meio da educação aberta, continuada e à distância, o acesso ao conhecimento social e científico disponível na sociedade brasileira e de servir de apoio à consecução dos propósitos do Plano Decenal de Educação para Todos, aplicando os recursos das comunicações, telecomunicações e informática no sistema educacional brasileiro.” Sobre a redação desse Decreto, destacamos a menção feita à educação aberta e à distância. Esses termos possuem diferentes acepções, pois Bates (1995) indica que a Educação Aberta é um objetivo geral de uma política educacional, a oportunidade de oferecer formação sem constrangimento social ou espaço temporal, e a Educação a Distância vem a ser um objetivo específico dessa política, ou seja, um meio para concretizar a política de Educação Aberta. Também podemos constatar que o SINEAD emerge como apoio para alcançar os acordos firmados pelo governo brasileiro na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, em Jomtien, na Tailândia.

O Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993-2003, indicava metas para erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental, apontados pelos organismos internacionais como obstáculos para a modernização do País. O Plano estabeleceu muitas metas a serem alcançadas, das quais destacamos três: “elevar a, no mínimo, 94% a cobertura da população em idade escolar; ampliar o atendimento de jovens e adultos, de modo a oferecer oportunidades de educação básica equivalente ao ensino fundamental para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados; promover a revisão crítica dos cursos de licenciatura e da escola normal, de forma a assegurar às instituições formadoras um novo padrão de qualidade, compatível com os requerimentos atuais da política de educação para todos” (BRASIL, 1994).

Sem dúvida nenhuma, a política educacional daquele momento não poderia desconsiderar a EaD na tentativa de alcançar metas tão gigantescas. Apresentamos as metas do Plano Decenal de 1993-2003 para exemplificar os fatores conjunturais que foram favoráveis ao novo impulso dado à EaD na década de 1990. Preti (1998) observa que a conjuntura econômica e política da década de 1990 identificou na EaD uma alternativa economicamente viável para os sistemas de ensino cumprirem, de maneira rápida, sua tarefa e atingir um grande número de aprendizes, passando a ocupar uma posição instrumental estratégica para “contenção de gastos nas áreas de serviços educacionais e, no nível ideológico, traduz a crença de que o conhecimento está disponível a quem quiser” (PRETI, 1998, p. 23).

Sobre o SINEAD, Preti (1998) advertiu que um sistema nacional não seria um caminho adequado, dada a dimensão geográfica do País e as dificuldades de supervisão *in loco* por parte do MEC. Por essa razão, recomendava que seria mais produtivo a implantação de um modelo dual, no qual as instituições educativas integrassem a modalidade a distância. Desse modo, as diferenças culturais, as distâncias e os problemas sociais poderiam ser atendidos por iniciativas locais e regionais.

Com a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), em 1996, os convênios anteriormente firmados para a instituição do SINEAD passaram a ser revistos em função da nova estrutura a ser organizada pela SEED e sua conseqüente normatização. A edição da LDB, em 1996, legalizou a EaD no Brasil, em seu Artigo 80º. Os parágrafos desse artigo indicam a necessidade de a União

credenciar as IES especificamente para essa modalidade, e que normas para produção, controle e avaliação de programas de EaD, bem como a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino. Encontramos, no parágrafo 4º do Artigo 32º, a indicação da EaD para o ensino fundamental como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. O inciso II do Artigo 87º recomenda o uso da EaD para a inclusão educacional de jovens e adultos, e o inciso III, para a capacitação de professores. Podemos constatar como o amparo legal da LDB à EaD está vinculado à finalidade do SINEAD, apontada no Decreto no 1.237/1994, “de servir de apoio à consecução dos propósitos do Plano Decenal de Educação para Todos”, daí a menção às situações emergenciais no ensino fundamental, a inclusão de jovens e adultos e a capacitação de professores.

A partir da edição da LDB, um das primeiras ações da SEED/MEC foi o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), criado pela Portaria Nº 522/1997, com a finalidade de “promover o uso da telemática no ensino público fundamental e médio”. Dez anos depois, mediante o Decreto Nº 6.300 /2007, o ProInfo passou a ser Programa Nacional de Tecnologia Educacional, tendo como principal objetivo “promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica”. Podemos constatar a substituição do vocábulo telemática, que faz referência ao conjunto de serviços informáticos fornecidos por meio de uma rede de telecomunicações, como também à ciência que trata da transmissão, a longa distância, de informação computadorizada, para a expressão mais genérica de tecnologias da informação e comunicação para a Educação Básica.

Em 1998, temos a primeira regulamentação de EaD por meio dos Decretos 2.494 e 2.561. Esses Decretos foram revogados posteriormente, por isso destacamos a concepção de EaD indicada no Decreto 2.494 como “forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação”. Desse modo há um entendimento de que a EaD abarque todos os cursos que não sejam integralmente presenciais. Ressaltamos o parágrafo 1º, do Artigo 2º desse Decreto que determina que “a oferta de programas de mestrado e de doutorado na modalidade a distância será objeto de regulamentação específica”. A respeito desse aspecto nos perguntamos sobre as razões desse Decreto, que considera a EaD

como forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, contraditoriamente regular a mesma para níveis de ensino em que a auto-aprendizagem pode ser mais questionada, como no ensino fundamental para jovens e adultos, o ensino médio, educação profissional e de graduação. Quais seriam os motivos que alimentaram esse Decreto a permitir uma modalidade de ensino de auto-aprendizagem para os níveis mais elementares da escolarização e exigir regulamentação específica justamente para os níveis de ensino em que a auto-aprendizagem já deva ter sido conquistada?

O Decreto 5.622, de 2005, revogou os Decretos 2.494 e 2.561 de 1998, além de modificar a definição anterior de EaD que, de processo de auto-aprendizagem, passa a ser considerada “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”(BRASIL, 2005). Na legislação brasileira trata-se da única modalidade de ensino que não é designada pelo nível de ensino (educação infantil, ensino fundamental, médio, profissional, superior), nem pelo público a que se destina (crianças, jovens e adultos), mas sim pelo seu *modus operandi* que se baseia na centralidade das TICs, sem discutir o uso educacional das mesmas e reduzindo-as a ferramentas dessa modalidade de educação (BARRETO, 2008).

O Decreto 5.622/2005 também indica a preocupação com a qualidade da EaD, sobretudo em aspectos relacionados ao credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação, visando reprimir os abusos por parte das instituições com oferta desmesurada do número de vagas desvinculadas da previsão de condições de atendimento aos alunos. Apesar de autorizar a criação de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, esse Decreto manteve a exigência de atos anteriores para que as normas complementares desses cursos se mantivessem sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A concepção de um Consórcio Interuniversitário foi retomada em dezembro de 1999, com a criação da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), sob o lema de “dar início a uma luta por uma política de Estado visando a democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade e o processo colaborativo

na produção de materiais didáticos e na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação” (LEITE, s.d., s.p) Em outubro de 2000, a UniRede lançou um edital de oferta do curso de Especialização *lato sensu* de formação em EaD, promovido por 10 das 62 universidades interligadas. O consórcio adotou critérios de reserva de vagas e cobrança de taxas para seus cursos, contrariando sua finalidade inicial de promover a democratização do ensino superior. Batista (2002) destaca que o processo de formação da UniRede foi controverso, pois, apesar de formado por instituições públicas, não constituiu garantia de ensino público e gratuito, refletindo o jogo de interesses que perpassa a Universidade pública brasileira abalada em sua autonomia e constrangida por restrições financeiras e transformando “o espaço público em domínio no qual prosperam interesses privados” (BATISTA, 2002. s.p.) O Consórcio UniRede abriu uma brecha para que as instituições públicas admitissem a implantação de ensino pago o que gerou uma grande expectativa dos investidores privados interessados no controle do promissor mercado educacional na modalidade a distância.

Leite (s.d.) destaca que o ponto principal da UniRede foi “construir uma rede pública centrada, principalmente na formação de professores da rede pública de ensino”, porém esse objetivo não foi conquistado e esse consórcio suplantado pela criação do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). O Decreto 5.800/2006 instituiu a UAB para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País" (CAPES, 2012).

Esse programa tem por objetivo ampliar e interiorizar a oferta de cursos de educação superior, por meio da EaD. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na Educação Básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância.

A UAB foi criada em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior. Com a extinção da SEED, em 2011, o sistema UAB

passou a ser gerido pela CAPES. A Lei nº 11.502/2007 ampliou a competência CAPES que, além de coordenar o Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro também passou a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Desse modo a CAPES criou duas novas diretorias, de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação Básica a Distância (DED), atualmente responsável pelo sistema UAB.

Podemos caracterizar a UAB como uma política de articulação entre o MEC e a Diretoria de Educação a Distância (DED) da CAPES. Os recursos para o financiamento do sistema UAB estão previstos no Decreto n. 11.273/2006, na Lei Nº 11.502/2007 e nas Resoluções CD/ FNDE Nº 26/2009 e Nº 8/2010. O corpo docente e tutorial da UAB recebe um incentivo financeiro na forma de Bolsa, dado que os professores são concursados na modalidade presencial e possuem uma carga de trabalho em tempo integral à instituição partícipe do consorcio presencial. Os tutores são contratados por projeto de tempo determinado, sem vínculo empregatício com as IES. Curiosamente espera-se que os professores vinculem-se aos projetos a distância a partir de suas experiências na formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica na modalidade presencial.

Programas de formação de professores na modalidade a distância

Em seu Artigo 62º, a atual LDB determinou que a formação dos profissionais da Educação Básica far-se-á em nível superior em cursos de Licenciatura. O Artigo 87º, parágrafo 4º, da LDB estabeleceu que em um prazo de dez anos, a partir da publicação da Lei, somente seriam admitidos professores na Educação Básica habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. O artigo 63º, inciso II, da mesma Lei também prevê “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à Educação Básica”.

Como fato recorrente na história da educação brasileira, a exigência da Lei e a falta de Licenciados para atuarem nos sistemas de ensino, originaram a criação emergencial de um “programa especial” de formação pedagógica de docentes por meio da Resolução n. 2/1997. O Artigo 7º dessa Resolução permite que Universidades e IES que tenham cursos de Licenciatura

reconhecidos, e se articulem com escolas de ensino fundamental, médio e profissional nos quais a parte prática do programa se desenvolva, podem oferecer o mesmo sem autorização prévia. Em relação à carga horária do programa, o Art. 4º indicou 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas. Essa carga horária deve ser organizada em torno de 3 núcleos:

Contextual: para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem referido à prática da escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.

Estrutural: para a compreensão dos conteúdos curriculares, sua organização seqüencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem.

Integrador: para a compreensão dos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso.

Sobre a prática, o Artigo 5º determina que deverá ser desenvolvida em instituições de ensino básico, envolvendo não apenas a preparação e o trabalho em sala de aula e sua avaliação, mas todas as atividades próprias da vida da escola, incluindo o planejamento pedagógico, administrativo e financeiro, as reuniões pedagógicas, os eventos com participação da comunidade escolar e a avaliação da aprendizagem, assim como de toda a realidade da escola. Por outro lado, a parte teórica, de acordo com o Artigo 8º, poderá ser oferecida utilizando metodologia semi-presencial, na modalidade de ensino a distância, sem redução da carga horária prevista no artigo 4º, sendo exigido o credenciamento prévio da instituição de ensino superior pelo CNE, nos termos do art. 80 da LDB.

Essa resolução faz menção à modalidade de educação a distância, exigindo o credenciamento da IES para tanto. Consideramos que a Resolução 2/1997 fundamenta-se e realça a racionalidade técnica do modelo “3+1”. Nesse caso, engenheiros, farmacêuticos,

enfermeiros, médicos, dentre outros profissionais, cursam 540 horas de disciplinas pedagógicas; destas, 300 horas em serviço podem ser contabilizadas como estágio, o que lhes permite receber certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena com 240 horas de formação.

Avaliamos que essa Resolução desacredita as exigências para a formação de professores não pelo fato de incluir a modalidade de educação a distância quando, em 1997, ainda não contávamos com regulamentação pertinente à EaD, mas sim por manter a lógica linear da aplicação direta da teoria na prática e também por favorecer a expansão desses programas em IES privadas descomprometidas com a pesquisa, a investigação, a formação multidisciplinar. Ressaltamos que medidas como a Resolução 2/1997 garantem a empregabilidade, ou seja, a capacidade flexível de adaptação de profissionais às demandas do mercado. Esses programas oferecem um certificado e registro profissional para que esses profissionais se lancem no mercado educacional, porém o restante dependerá do indivíduo tornar-se, ou não, quem sabe, um bom professor, sendo que “alguns triunfarão e outros estarão condenados ao fracasso” (GENTILI, 1994). Parte-se de um pressuposto ingênuo de que esse professor domina o conteúdo específico por ser Bacharel em outra área; logo, uma carga horária mínima de conteúdo pedagógico lhe permite “dar aula” sem discutir a relação teoria/prática/teoria. Perpetua-se a concepção de que ensinar é muito fácil, basta repetir o que foi feito como aluno. Avaliamos que esse programa é uma estratégia muito mais perversa que as Licenciaturas curtas da década de 1970. Apesar do caráter emergencial desse “programa especial”, o mesmo ainda está em vigor no início da segunda década do século XXI, sinalizando o problema estrutural da formação de professores no Brasil.

A propalada carência de professores da Educação Básica também tentou ser contornada pelo Poder Público com o Programa Pró-Licenciatura. Em 2004 o MEC lançou o primeiro Edital para o financiamento público de cursos em nível superior na modalidade a distância do Programa Pró-Licenciatura. Nesse Edital poderiam concorrer Universidades públicas organizadas em consórcios, com um projeto único que pudesse ser utilizado em todas as instituições participantes. Como programa de formação de professores, o Pró-Licenciatura indicou, como seu objetivo, a melhoria da qualidade de ensino da Educação Básica, por meio da oferta de cursos de Licenciatura, na modalidade de educação a

distância, para formação inicial de professores em exercício na rede pública nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e ou Ensino Médio, nos sistemas estaduais e municipais de educação, sem Licenciatura na disciplina em que estejam exercendo a docência. Nesse programa o MEC se responsabiliza pela execução e gestão, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da SEED; o FNDE pelo apoio financeiro; as IES públicas, comunitárias e confessionais por ofertarem os cursos de licenciatura a distância; as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação por aspectos administrativos do Programa.

O Pró-Licenciatura foi lançado com a pretensão de ser um programa referência, dirigido a professores em exercício sem habilitação legal para tal. Pretendeu formar os professores sem afastá-los de suas atividades docentes, valorizando sua atuação, aproveitando a prática dos mesmos para reflexão e experimentação ao longo do curso. Por considerar a experiência dos professores como ponto de partida para a reflexão sobre a prática pedagógica o Pró-Licenciatura se propôs a estimular a presença do “tutor” na escola em que o professor atua, planejando e refletindo sobre a ação do professor e como ela pode ser transformada. Ressaltamos que encontramos menção ao tutor e não ao docente, professor formador ou professor pesquisador, dentre tantas denominações dadas pelas diferentes Universidades partícipes desse programa. Nos Editais de Seleção para Tutores desse Programa encontramos os seguintes requisitos para a função: possuir graduação na área ou áreas afins; ter disponibilidade de 20 horas semanais para as atividades de tutoria, acompanhando e monitorando os alunos diariamente; estar efetivo no exercício do magistério da rede pública de ensino ou vinculado à um programa de pós-graduação; ter formação em nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano magistério do ensino básico ou superior, ou pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado), ou estejam vinculados a programa de pós-graduação (mestrado ou doutorado). Os requisitos para a função de “tutor” no Programa Pró-Licenciatura contrariam o Artigo 66º da LDB, que determina que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Nos Editais para Seleção de Tutores, a pós-graduação não é exigência e está precedida pela conjunção ou, que indica alternância ou exclusão. Outro ponto questionável desses requisitos é a exigência do “tutor” possuir graduação “na área ou áreas afins”. Ora, o Pró-Licenciatura é um programa destinado à formação de professores que já atuam fora da área sem habilitação

para tal, e se sustenta no acompanhamento das atividades por um profissional ao qual não se exige formação na área nem em nível de pós-graduação. Também surpreende o requisito “estar efetivo no exercício do magistério da rede pública de ensino ou vinculado a um programa de pós-graduação”. Ou seja, um programa que se propõe como referência para valorizar o professor e sua formação vale-se, contraditoriamente, de formadores em dupla jornada de trabalho ou estudantes da pós-graduação que não se dediquem integralmente à sua formação. Podemos constatar que a precariedade do trabalho docente está explícita nos Programas de Formação das Universidades Públicas, sinalizando um modelo refém do receituário de organismos multilaterais em um “país campeão mundial de desigualdades, [que] deixou de cumprir funções estruturantes essenciais, entre elas a de garantir a manutenção, a expansão e a qualidade de sua universidade pública” (SGUISSARDI, 2005, p. 216).

Consideramos que a modalidade EaD do Pró-Licenciatura foi incentivada para permitir que os educadores nele matriculados mantenham seus vínculos profissionais. O edital de 2004 não determinou diretrizes pedagógicas para os cursos, nem número de vagas ou valor máximo a ser pago por aluno atendido. Carvalho e Pimenta (2010) destacam que a exigência do MEC para Universidades públicas, organizadas em consórcios, procurava evitar a entrada maciça de instituições internacionais, que já haviam mostrado interesse em operar com a educação a distância no Brasil, notadamente as instituições privadas, organizadas em grupo.

Em 2005, a Resolução CD/FNDE, N°. 34 normatizou os critérios e procedimentos para o financiamento público do Programa Pró-Licenciatura. Dessa Resolução destacamos o artigo 2º que indica os critérios de elegibilidade: “ofertar cursos de licenciatura, com duração igual ou maior que a mínima exigida para os cursos presenciais, na modalidade de educação a distância para formação inicial de professores em exercício nas redes públicas, nos anos, séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, sem licenciatura na disciplina em que estejam concedendo a docência.” O critério da carga horária igual ou maior que as exigidas nos cursos presenciais procurou contornar as várias críticas de aligeiramento na formação dos professores que vem sendo feitas por estudiosos da área.

O anexo III da Resolução CD/FNDE, N°. 34/2005 apresenta a Proposta Conceitual e Metodológica do Pró-Licenciatura, indicando “A escola que queremos” e “O professor que queremos”. Consideramos que a política expressa pelo Poder Público nesse programa de formação de professores contraria a descrição da escola e professor que o mesmo afirma querer. Como já indicamos anteriormente, os requisitos para a função de tutor no Programa Pró-Licenciatura contrariam o Artigo 66° da LDB; ao aceitar a formação superior em área afim, vale-se do trabalho de professores da escola pública em dupla jornada, e remunera por meio de um incentivo financeiro abaixo do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, regulado pela Lei N°. 11.738/2008. Há mais de cinco décadas o educador baiano Anísio Teixeira (1900-1971) astutamente advertiu que “nos acostumamos a viver em dois planos, o ‘real’, com as suas particularidades e originalidades, e o ‘oficial’ com os seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes” (TEIXEIRA, 1962, p. 60). O Pró-Licenciatura não lançou novos editais e foi substituído pelo Programa UAB.

Os desafios do século XXI para a formação de professores no Brasil

Os resultados da Panorâmica da Educação 2010: Indicadores da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (*Education at a Glance 2010: OECD*) indicam que o percentual de pessoas entre 15 e 64 anos com estudos superiores no Brasil é de 11 %, sendo a média da OECD de 28%. Dentre os 11% da população do Brasil que concluíram o ensino superior, 29% destes optaram pela área de Humanidades, Artes e Educação, percentual superior à média da OECD, que é de 25%. Apesar da preferência pela área de Humanidades, Artes e Educação dentre os concluintes do ensino superior no Brasil, o País enfrenta o problema estrutural da falta de professores na Educação Básica em todas as áreas do conhecimento. Dada a disparidade entre o número de municípios do Brasil, 5.560, distribuídos em uma extensa dimensão territorial de 8 milhões e meio de quilômetros quadrados, e o número de instituições de ensino superior, 2.314 (BRASIL, 2010), consideramos que as políticas educacionais não podem desprezar a contribuição da EaD para a formação de professores. Podemos contatar essa preocupação na Lei N°. 12.056, de 2009, que incluiu 3 parágrafos no Artigo 62° da LDB, esclarecendo que a formação

inicial de profissionais de magistério desse “preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância” e que “a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância”.

Acompanhando os dados do Censo da Educação Superior de 2010, podemos constatar que houve um aumento de 110% no número de estudantes matriculados em cursos de graduação entre os anos de 2001 a 2010. O número de alunos matriculados elevou-se de 3 milhões para 6,5 milhões de brasileiros no ensino superior. O considerável aumento do número de matrículas no Ensino Superior deve-se a uma política de privatização desse nível de ensino, que pode ser constatada nos mesmos dados do Censo da Educação Superior de 2010.

Analisando o quadro do número de cursos de Graduação a Distância, por organização acadêmica e categoria administrativa das IES, constatamos que a área de Educação, que inclui todas as Licenciaturas, conta com 518 cursos. Destes, 228 são oferecidos por instituições públicas, (128 federais, 88 estaduais, 12 municipais) e 190 por privadas. A partir desse dado, constata-se um maior número de cursos oferecidos pelas instituições públicas na área educacional, porém comparados ao número de matrículas dos cursos de graduação a distância, por organização acadêmica e categoria administrativa das IES, temos um total de 425.355 matriculados, sendo 66.002 matrículas em instituições federais, 35.715 estaduais, 381 municipais e 323.257 em instituições privadas. A partir desses dados, conclui-se que as instituições públicas respondem por aproximadamente 63% da oferta de cursos na área da Educação, e as privadas por 37% ; porém, em relação ao número de matrículas, essa proporção inverte-se, pois as IES privadas acaparam aproximadamente 76% das matrículas nos cursos a distância e as instituições públicas, 34% (BRASIL, 2011).

Os dados do Censo da Educação Superior de 2010 apresentados indicam que, apesar das medidas legais tomadas na década de 1990 e início do século XXI, a política educacional para a formação do professor de educação básica na modalidade a distância ainda é uma política de transferência de responsabilidade para o domínio da iniciativa privada. Consideramos que o problema da formação de professores para a Educação Básica é estrutural e não emergencial e as medidas emergências tomadas em programas de formação especial e privatização aprofundam a

“sua desprofissionalização pela flexibilização e aligeiramento da formação” (FREITAS, 2007, p. 1207).

Como modalidade de ensino, o processo educativo em EaD também está permeado pelas pressuposições da equipe docente que planeja, implementa e avalia esse processo. Compreendemos que a possibilidade de processos educativos na modalidade de formação que faz uso das TICs, seja em ambientes virtuais ou não, tem carregado os argumentos da “razão econômica, instrumental e tecnológica”, ou seja, formar de modo mais barato possível em menor tempo o maior número de pessoas que dominem determinada tecnologia para inserção alienada no mundo produtivo, e justificado o desenvolvimento da formação a distância, pois, em geral, esses recursos estão geograficamente concentrados em grandes centros urbanos. Desse modo, projetos educativos a distância que se identifiquem com esses argumentos pouco enfatizam o processo de acompanhamento da aprendizagem dos participantes, deixando o mesmo em mãos de tutores sem a formação devidamente regulamentada pela LDB ou ao próprio sistema informático em oferecer respostas padronizadas aos participantes do curso, caracterizando uma “educação bancária” (FREIRE, 1976).

Por outro lado, projetos educativos a distância que se identifiquem com os argumentos de uma formação crítica irão enfatizar o processo de acompanhamento da aprendizagem dos participantes com docentes, assumindo os papéis de organizador, socializador e problematizador da aprendizagem, configurando uma “educação problematizadora” (FREIRE, 1976). Sem tratar de pensarmos em termos de oposição binária, pois em qualquer polarização entendemos que há um amplo espaço de transição, podemos relacionar o conceito de “educação bancária” com o modelo de comunicação da radiodifusão, ou *broadcasting*, um-para-todos (MACHADO, 1995), e a “educação problematizadora” com o modelo de comunicação *web* (todos-para-todos).

O modelo *broadcasting* refere-se ao modelo de radiodifusão e transmissão televisual. A estrutura de transmissão, que parte de um pólo irradiador aos receptores individuais distribuídos por uma grande extensão geográfica, potencializa a homogeneização política e a pasteurização cultural. Milhões de aparelhos receptores distribuídos por um território recebem diariamente a mesma informação, autorizadas pela mesma instituição governamental. Esse fenômeno foi estudado por Adorno (1903-1969), entre outros

teóricos, que criticaram severamente o meio televisivo por compreendê-lo como fonte de comportamentos passivos que gera a autocracia e os regimes totalitários (ADORNO, 1998).

Denominamos de comunicação *web* o modelo resultante da multiplicidade de meios e ou códigos computacionais que se configuraram ao longo dos últimos trinta anos do século XX, que permitiram o *Transaction Control Protocol/Internet Protocol* (TCP/IP) e a conseqüente comunicação entre os computadores em rede. Esse processo gerou a possibilidade de que qualquer ponto conectado à rede não só pudesse buscar informação, mas também, produzir e trocar, informação. Portanto, possibilitou a comunicação de qualquer ponto da rede com os demais, ou seja, todos-com-todos, sem o controle de um centro difusor ou regulamentador desse processo. A partir do modelo de comunicação *web*, compreendemos que um processo de formação baseado nesses princípios configura-se como uma prática em e para as redes de aprendizagem que fazem uso de várias tecnologias para a circulação de experiências entre sujeitos de identidade múltipla que apresentam necessidades de formação diferenciadas. Desse modo, reconhecemos as possibilidades e potencialidades desse modelo de comunicação *web* para os processos de transmissão de informações; comunicação, apropriação e construção de conhecimento, habilidades, atitudes e valores, assim como sua função de suporte, instrumento, dispositivo de criação e articulação de estratégias e comportamentos democráticos.

Consideramos que a formação do professor é um *continuum*, que se inicia muito antes da sua participação no curso formal (REALLI; MIZUKAMI, 2002) e se estende ao longo de todo o seu itinerário profissional. Partimos do pressuposto que toda e qualquer proposta curricular não se restringe aos sentidos produzidos pelos documentos legais, oficiais ou pelas próprias práticas pedagógicas, mas diversos sentidos emergem entre o “instituído” e o “instituinte”. Compreendemos que há uma tensão entre o “instituído” e o “instituinte”. O instituído refere-se às normas legais que os Projetos Político-Pedagógicos respeitam em sua elaboração, determinadas pela legislação e o “instituinte” ao acontecer do curso no seu cotidiano (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

A modo de conclusão

Desse modo, concluímos que continua sendo um desafio no século XXI construir uma política educacional para criar espaços híbridos para a formação do professor na modalidade a distância. Consideramos que criar espaços híbridos significa estabelecer novas coerências, possibilitar um lugar de encontro entre conhecimento dos professores das escolas de Educação Básica, que acolhem os licenciandos em práticas, com o conhecimento do professor formador da Universidade e com o conhecimento do licenciando, para que consigam negociar o sentido de seus saberes. Pressupomos que a criação dos espaços híbridos pode contribuir para o desenvolvimento dos professores formadores, tanto da Educação Básica como da Universidade, no âmbito do trabalho e da melhoria das aprendizagens profissionais. Concebemos a criação dos espaços híbridos como um lugar que considere o professor formador da Educação Básica como um colaborador que compartilha seu saber com os professores formadores da Universidade, porque também o professor formador da Universidade tem suas lacunas teórico-metodológicas. Compreendemos que professores formadores da Educação Básica e professores formadores da Universidade precisam se perceber como colegas, pessoas que pertencem à mesma comunidade profissional e que podem colaborar em um trabalho de pesquisa conjunto. Sabemos que a proposta de criação de espaços híbridos é um desafio, pois essa criação implica que professores formadores, tanto da Educação Básica quanto da Universidade, se percebam como aprendizes ao longo de toda a sua vida e que a identidade do professor tem se formado a partir do ensino e não da aprendizagem.

Consideramos que continua sendo um desafio no século XXI construir uma política educacional para a formação do professor de Educação Básica que atenda à norma legal já existente e que reconheça a responsabilidade social do trabalho do professor. Para os educadores que, como nós, utilizamos as TICs, em ambientes de aprendizagem presenciais ou a distância, nos enfrentamos com o mesmo desafio que os educadores que vêm utilizando tecnologias tradicionais, como o giz, a lousa, o lápis. Como educadores continuamos a considerar onde queremos chegar, o que pretendemos realizar, a quem serve o nosso trabalho, com quem nos comunicamos, como desenvolver essa comunicação e, em que medida, o uso que fazemos das tecnologias que temos a nossa disposição para realizar nosso trabalho está sintonizado com o processo de inclusão social e escolar da, ainda, grande faixa da população brasileira excluída desse processo no século XXI. A

inclusão social é o grande desafio de toda a população brasileira, que, por razões históricas, vem construindo a perversa desigualdade social pela falta de distribuição da riqueza que produzimos, da terra que compõe o território delimitado como Brasil, dos bens materiais, políticos e culturais, que tem transformado a sociedade brasileira em uma das mais injustas do planeta.

Referências

ADORNO, Theodor. *Prismas: crítica cultural e sociedade*. São Paulo: Ática, 1998.

ANFOPE. Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo. In: Encontro Nacional, XI. *Documento final*. Florianópolis/SC, 2002.

BARRETO, Raquel Goulart. As Tecnologias na política nacional de professores a distância. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.29, n.104, out. 2008, p. 891-917.

BATES, A. W. T. *Technology, Open Learning and distance education*. London: Routledge, 1995.

BATISTA, Wagner Braga. Educação a distância e o refinamento da exclusão social. *Revista Conect@*, n. 4, fev., 2002. Disponível em:

http://www.revistaconecta.com/conectados/wagner_refinamento.htm Acesso em 29/04/2012.

BRASIL. MEC. 2005. Decreto N° 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o Artigo 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior de 2010*. Brasília, D. F.: Ministério da Educação/Inep, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior de 2009*. Brasília, D. F.: Ministério da Educação/Inep, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, MEC, 1994.

CAPES. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php>>. Acesso em: 30 abr. 2012.

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes; PIMENTA, Sônia de Almeida. Políticas públicas de formação de professores da Educação Básica a Distância: o contexto do Pró-Licenciatura. *Praxis Educacional*, Vitória da Conquista, v.6, n.9, jul./dez./2010, PP. 1001-123.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A nova política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007. p. 1203-1230.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002. pp. 136-167.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu DA; GENTILI, Pablo Gentili (org.). *Escola S.A.* Brasília: CNTE, 1994.

GOMES, Candido Alberto da Costa. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, F; FORMIGA, M.M.M. (orgs). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

GUIMARÃES, Paulo Vicente. A contribuição do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância – BRASILEAD- para o desenvolvimento da educação nacional. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.70. abr./jun. 1996.

HERNANDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LEITE, Selma. Histórico da UniRede. In. UNIREDE. Website da Universidade Virtual Pública do Brasil. s.d. Disponível em: http://www.aunirede.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=27. Acesso em 29/04/2012.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LITTO, F; FORMIGA, M.M.M. (orgs). *Educação à Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MACEDO, E. Currículo e competência. In: Lopes, A. C. e Macedo, E. (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

- MACHADO, Arlindo. *A arte do vídeo*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- NUNES, C. Memórias e práticas na construção docente. In: FERREIRA, M. S. & SELLES, S. E. (orgs.) *Formação Docente em Ciências: Memórias e Práticas*. Niterói: EDUFF, 2003.
- PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, 1999.
- PÉREZ-GOMEZ, Angel I. Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.68, v. 24, ago.,2010.
- PRETI, Oreste. Educação a distância e globalização: desafios e tendências. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.79, n.191, p.19-30, jan./abr. 1998.
- REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G. (orgs.) *Formação de Professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.
- ROESLER, Jucimara, VIANNEY, João. Brasil. In. *Leyes, Normas y Reglamentos que Regularn la Educación Superior a Distancia y en Línea en América Latina y el Caribe*. Loja, Ecuador: Editorial de la Universidad Tecnica Particular de Loja, 2011.pp. 43-65
- SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições da história. *Em Aberto*, Brasília, a. 16, n.70. abr./jun. 1996
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 90, p. 191-222, Jan./Abr. 2005.
- TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. pp.59-79.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A Prática Pedagógica do Professor de Didática*. 3.ed. Campinas: Papirus,1996.