

A formação do professor em Educação a Distância e as práticas crítico reflexivas na sociedade contemporânea

Claudia Escalante Medeiros

Miguel Alfredo Orth

Resumo

O presente artigo analisa a política de formação inicial de professores, em EaD, promovendo uma reflexão sobre as práticas crítico-reflexivas no contexto da sociedade contemporânea. Como aporte teórico, além da Legislação vigente (LDB nº 9394/96), buscou-se fundamentar as discussões em Gatti, Barreto e André (2011) quanto às políticas de formação de professores. Em Castells (2003), Morin (2000), Moraes (1997) e Ibernón (2011) quanto às mudanças na sociedade e a emergência de um novo paradigma educacional. Complementam a discussão Schön (2000) quanto a prática crítico reflexiva, Pimenta (1999) e Tardif quanto a incorporação dos saberes docentes nos processos de formação. A pesquisa de abordagem qualitativa adotou os pressupostos do levantamento bibliográfico na qual se buscou através do referencial teórico analisado encontrar elementos a fim de subsidiar as discussões propostas com vistas a contribuir com a melhoria do processo de formação de professores. Desta forma espera-se que na sua formação inicial o futuro professor adquira um conjunto de saberes que lhe proporcionem, no exercício de sua prática, condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, e atuar com autonomia na solução destes, a fim de qualificar o processo educativo.

Palavras chave: sociedade contemporânea; formação de professores; práticas crítico reflexivas; políticas educacionais; educação a distância.

Introdução

Conforme Gatti, Barreto e André (2011) o ponto inicial para analisar as políticas de formação inicial de professores é o papel da escola na sociedade contemporânea e em decorrência o papel dos professores neste contexto que é o de ensinar, formando crianças e jovens para atuar com autonomia e responsabilidade social.

Neste sentido Alarcão (2011) alerta que uma boa parte das características necessárias à sobrevivência, na atualidade, até pouco tempo, não eram ensináveis na escola, fato que impõem ao professor novas exigências. Ele tem de aprender a gerir e a relacionar informações para transformar no seu conhecimento e no seu saber. Na perspectiva defendida pela autora, é fundamental o docente aprender a ser também aluno, para aprender a conhecer, a fazer e a viver com os outros. Estes

princípios constituem os quatro pilares da educação, segundo o relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, propostos por Delors, o qual aponta que o conceito de educação ao longo de toda a vida aparece como uma das chaves para o acesso ao século XXI. De acordo com Delors:

[...] a própria educação está em plena mutação: as possibilidades de aprender oferecidas pela sociedade exterior à escola multiplicam-se, em todos os domínios, enquanto à noção de qualificação, no sentido tradicional, é substituída, em muitos setores modernos de atividade, pelas noções de competência evolutiva e capacidade de adaptação (DELORS, 2001, p. 103).

Alarcão (2011) em sintonia com Delors, alerta:

[...] as aprendizagens na sociedade emergente terão de desenvolver-se de uma forma mais ativa, responsável e experienciada ou experiencial, as quais façam apelo a atitudes mais autônomas, dialogantes e colaborativas em uma dinâmica de investigação, de descoberta e de construção de saberes alicerçada em projetos de reflexão e pesquisa baseada em uma ideia de cultura transversal que venha ao encontro da interseção dos saberes, dos conhecimentos, da ação e da vida. É preciso valorizar a criação de ambientes estimulantes para a aprendizagem e incentivar o desenvolvimento da criatividade, da inovação e da sua divulgação. Deverá destacar-se a explicitação de uma dinâmica espiralada ou bi-implicativa entre flexibilidade e autonomia que deverá animar a ação educativa. (ALARCÃO, 2011, p. 29)

Assim, entende-se ser fundamental formar o professor na mudança, e para mudança, por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas, abrindo caminho para a construção de uma autonomia profissional.

Conforme Silva Júnior (2010) citado por Gatti, Barreto e André (2011) percebe-se que a formação do professor requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho que se constituirão em bases para sua formação e aplicação em novas situações.

As pesquisas sobre formação de professores constituem um campo fecundo de investigação, porém corrobora-se com Tedesco (2010) quando afirma que na área da educação, se tem elaborado muitas soluções para problemas que não são concretos. Segundo o referido autor o maior problema nas redes de ensino é que os alunos não aprendem, além de existir grandes desigualdades nos níveis de aprendizagem destes.

Gatti, Barreto e André (2011) ao traçarem uma perspectiva histórica relativa à formação de professores destacam que ao final do século XIX e início do século XX, pouco mudou até agora, o que se observa é a força de uma tradição de uma visão sobre um modelo formativo de professores que se consolidou no início do século XX, com foco na formação disciplinar e pouco espaço para a formação pedagógica, o que segundo as autoras ainda prevalece neste início do século XXI, embora as orientações legislativas preconizem uma maior integração quanto à formação disciplinar-formação para docência.

Além de problemas no processo de formação, outra questão a ser destacada é a falta de profissionais qualificados, conforme apontam os estudos realizados em 2004 por Gatti e Barreto havia uma demanda de formação docente para a educação básica de cerca de oitocentos e setenta e cinco mil vagas.

A fim de atender esta demanda, o Ministério da Educação- MEC convocou as universidades federais a ofertarem cursos de licenciatura a distância em Pedagogia, Matemática, Física, Química e Biologia. Estas se organizam em consórcios e passam a atuar nas diferentes regiões. Posteriormente, em 2006 é instituída a UAB, sob o discurso político de incentivo à oferta de formação de professores e contribuir para a redução de desigualdades sociais.

Neste contexto organizou-se o presente artigo que objetiva analisar a política de formação inicial de professores, na modalidade de Educação a Distância- EaD, além de promover uma reflexão sobre as práticas crítico-reflexivas neste processo formativo no contexto da sociedade contemporânea. Na busca de atender o objetivo proposto este trabalho está organizado em tópicos, no qual o primeiro aborda sobre a política da Universidade Aberta do Brasil-UAB e a oferta de Licenciaturas em EaD, como política de formação de professores; o segundo, procura refletir sobre as mudanças ocorridas na sociedade a partir da segunda metade do século XX; complementam a reflexão teórica as práticas crítico reflexivas e os saberes docentes, como forma de qualificação da formação do professor para atender as demandas da sociedade atual, feitas estas considerações teóricas apresenta-se a metodologia e analisam-se os resultados.

A presente investigação de abordagem qualitativa valeu-se de alguns pressupostos do levantamento bibliográfico no qual se buscou, através do referencial teórico consultado, encontrar elementos que atendessem ao objetivo proposto. A abordagem qualitativa é justificável de acordo com Minayo (2001), pois a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Desta forma, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Para Lakatos e Marconi (2003), pesquisa bibliográfica é um levantamento da bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações. Conforme o objetivo proposto este

levantamento aqui não se esgota, almejando-se que este estudo subsidie novas pesquisas sobre o objeto investigado.

Mudanças na sociedade e a emergência de um novo paradigma educacional

Conforme aponta Ibernón (2011) o contexto em que trabalha o professor, tornou-se complexo neste início do século XXI. Ser professor, hoje, já não é mais a simples transmissão de um conhecimento científico ou a transformação do conhecimento do senso comum presente no aluno, em um conhecimento acadêmico, a sociedade contemporânea impõem novos desafios ao professor.

A pesquisadora Maria Cândida Moraes (1997), ao propor um novo paradigma educacional, destaca a necessidade do reconhecimento às mudanças no saber ocasionadas pelos avanços tecnológicos da informação, que geram novos modos de conhecer que precisam desenvolver muito mais a imaginação e a intuição, como uma forma de diminuir a exclusão social.

Ao propor este novo paradigma a autora sugere

[...] que as novas instrumentações eletrônicas, quando adequadamente utilizadas em educação, serão instrumentos importantes, capazes de colaborar para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem estimulando a criação de novos ambientes educacionais, de novas dinâmicas sociais de aprendizagem, e colaborando para o desenvolvimento de reflexões mentais que favoreçam a imaginação, a intuição, a capacidade decisória e a criatividade, fundamentais para a sobrevivência individual e coletiva. (MORAES, 1997, p. 195)

Em sintonia com Moraes, Morin (2000) procura articular saberes, criticando a compartimentação do conhecimento e a especialização excessiva. Morin propõe o conceito de complexidade ao da especialização, da simplificação e da fragmentação de saberes. O pensamento complexo, segundo o autor, tem como fundamento formulações surgidas no campo das ciências exatas e naturais, como as teorias da informação e dos sistemas e a cibernética, que evidenciaram a necessidade de superar as fronteiras entre as disciplinas, superando um ensino reproducionista, baseado na racionalidade técnica.

Para Castells (2003) este novo mundo tomou forma no final do século passado. Originou-se, aproximadamente, no fim dos anos 60 e meados da década de 70 na coincidência histórica de três processos independentes: revolução da tecnologia da informação; crise econômica do capitalismo e do estatismo e a consequente reestruturação de ambos; e apogeu de movimentos sociais e culturais, tais como libertarismo, direitos humanos, feminismo e ambientalismo. A interação entre esses processos, e as reações por eles desencadeadas, fez

surgir uma nova estrutura social dominante, a sociedade em rede; uma nova economia, a economia informacional/global; e uma nova cultura, a cultura da virtualidade real. A lógica inserida nessa economia, nessa sociedade e nessa cultura, está subjacente à ação e às instituições sociais em um mundo interdependente (CASTELLS, 2003).

Ainda em Castells (2003), a revolução da tecnologia da informação motivou o surgimento do informacionalismo como a base material de uma nova sociedade. No informacionalismo, a geração de riqueza, o exercício do poder e a criação de códigos culturais, passaram a depender da capacidade tecnológica das sociedades e dos indivíduos, sendo a tecnologia da informação o elemento principal dessa capacidade. Esta se tornou ferramenta indispensável para a implantação efetiva dos processos de reestruturação socioeconômica. De especial importância, foi seu papel ao possibilitar a formação de redes como modo dinâmico e auto-expansível de organização da atividade humana. Essa lógica preponderante de redes, transforma todos os domínios da vida social e econômica e se reflete na educação formal, cuja base é a escola, em especial a fragmentação dos saberes.

Ibernón (2011, p. 15) em sintonia com os pressupostos defendidos por Castells, ao referir-se a educação afirma que

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaço de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Levando-se em conta a necessidade de um novo paradigma, que se opõe ao racionalismo, à fragmentação e à compartimentação, apontando para a dinamicidade e complexidade do processo de ensinar e aprender com e na ação, sugere um profissional docente com uma nova postura didática, o que, requer um profissional crítico reflexivo dotado de um conjunto de saberes docentes que explicaremos melhor no tópico Práticas crítico reflexivas e saberes docentes.

A Educação a Distância e a Universidade Aberta do Brasil

A Educação a Distância- EaD ganhou um impulso com a preocupação do Governo em democratizar o acesso ao ensino superior. Pela primeira vez no Brasil, no ano de 1996, a EaD é incluída na legislação educacional: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB –

n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em seu artigo 80 foi reconhecida a educação a distância como uma modalidade de ensino. De acordo com a referida Lei “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (LDB– n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 80).

Após a promulgação da LDB, como apontam os trabalhos de Giollo (2008) seguiram-se uma série de decretos e portarias que visavam regulamentar esta modalidade de ensino, entre eles destacam-se:

O Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, destinado a regulamentar o artigo 80. Posteriormente, em 27 de abril de 1998, foi publicado o Decreto n. 2.561, corrigindo o disposto nos artigos 11 e 12 do Decreto anterior. O Decreto n. 5.622, publicado no Diário Oficial da União, em 20 de dezembro de 2005, complementado, posteriormente, pelo Decreto n. 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Estes decretos destinavam-se a regulamentar o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), de forma mais ampla e abrangente, e revogam os dois decretos mencionados anteriormente, embora que estes, estivessem incorporados no mesmo. Além de regulamentar a artigo 80 da LDB, esses decretos incluíam as exigências para os processos de credenciamento de instituições e pólos, de autorização, reconhecimento e renovação de cursos, de identificação de deficiências e irregularidades e suas devidas ações corretivas e punitivas, de formação de consórcios, parcerias, convênios e acordos, entre outros.

Analisando as preconizações da legislação vigente, percebe-se que a modalidade de EaD pode ser uma alternativa viável para atender a demanda da falta de professores, portanto entender a expansão da oferta de licenciaturas bem como a instituição da Universidade Aberta do Brasil, parece pertinente.

Em 2006, através do decreto nº 5.800/06 é instituída a Universidade Aberta do Brasil (UAB) para o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Também inclui incentivar a modalidade de EaD nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoiar pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Além de incentivar a colaboração entre a União e os entes federativos estimulando a criação de centros de formação permanentes por meio de polos de apoio presencial em localidades estratégicas (GATTI e BARRETO, 2009).

Conforme Gatti e Barreto (2009), ao implantar a universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, o sistema UAB, também objetiva o desenvolvimento de municípios com baixos Índices de desenvolvimento humano- IDH e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB. Assim funciona como um instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a (re) qualificação do professor, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos, evitando o fluxo migratório para as grandes cidades além de contribuir para a redução de desigualdades sociais.

Os dados do Censo do Ensino Superior disponibilizados pelo INEP¹ demonstram que mesmo sendo uma política pública destinada a formação de professores, o aumento de matrículas em licenciaturas concentrou-se na rede privada, o que se verifica na Tabela 1 com dados até o ano de 2013, último ano em que o INEP disponibiliza dados.

Tabela 1- Matrículas 2006- 2012- na modalidade EAD- Licenciaturas

Ano	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Matrículas	149.808	215.728	341.118	420.094	426.241	429.549	449.966	451.193
Pública	37.746	47.889	101.920	97.523	102.984	104.785	108.820	97.796
Privada	112.062	167.839	239.626	322.571	323.257	324.764	341.146	353.397

Fonte: Dados do Censo da Educação Superior do INEP.

Uma análise destes dados nos remete a pensar o porquê mesmo sendo uma política pública de formação de professores, o maior número de matrículas concentra-se na rede privada o que pode indicar que uma mercantilização da formação de professores, o que, embora se perceba não foi objeto de pesquisa nesta investigação.

¹ Informação disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>.

Neste sentido, outro questionamento é pertinente: A política de formação de professores proposta pela UAB estaria realmente atendendo o objetivo ao qual foi criada.

Verificam-se esforços do MEC em regulamentar esta modalidade de ensino, o que se percebe pelos decretos e regulamentos instituídos. Porém, é pertinente destacar o Documento final da Conae 2010, conforme Sommer (2010) este documento deveria servir de base para elaboração de políticas para a educação nacional, principalmente o novo Plano Nacional de Educação (PNE) para 2011-2020 e do Sistema Nacional de Educação (SNE). De acordo com

Sommer (2010) o documento manifesta-se contrário à formação inicial de professores na modalidade à distância.

Talvez esta seja uma das razões pela qual a Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação- PNE, na meta 15 do respectivo documento em sua estratégia 15.4 apresenta uma sutil menção a esta modalidade de ensino, o qual tem a seguinte redação: “consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos” (BRASIL, 2014).

Assim entende-se que a modalidade de EaD pode ser uma alternativa viável para atender a demanda da falta de professores, porém quando analisados o sistema de oferta de cursos pela UAB há críticas ao, modelo de formação adotado conforme alerta Barreto (2010) ao problematizar a incorporação das tecnologias como substituição tecnológica. Para Barreto (2010, p. 41)

[...] a redução das TICs a ferramentas de ensino a distância leva à exclusão dos modos de sua apropriação e tende a simplificar ou substituir as práticas sociais, especialmente nos países do Hemisfério Sul e, particularmente, no contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades.

A autora destaca ainda a importância de analisar novos significados atribuídos ao paradigma da EaD nos processos de ensinar e aprender, uma vez que, nesta modalidade há quebra da unidade do ensinar/aprender, pois o ensino deixa de ser contemplado para concentrar-se na aprendizagem, ou auto aprendizagem que decorre do acesso à informação ou ao conhecimento.

Neste sentido Belloni (2009), defende que essa modalidade de ensino pode contribuir para a formação de alunos mais autônomos. Pelas suas características intrínsecas, a EaD mais do que as instituições convencionais de ensino superior, poderá contribuir para a formação inicial e continuada de estudantes mais independentes, já que a auto-aprendizagem é um dos fatores básicos de sua relação.

Para Morin (2000) cada indivíduo é capaz de desenvolver sua própria formação a partir das oportunidades de aprendizagem e aperfeiçoamento que lhe são apresentadas. Perceber que os indivíduos não mais aceitam apenas a transmissão de conhecimentos, mas buscam construí-los de forma a relacionar e aplicar o aprendido às situações vivenciadas, uma vez que o processo de aprendizagem é um processo contínuo que ocorre ao longo da vida, passa a ser o principal objetivo de toda proposta educacional, tanto na modalidade presencial quanto à distância o que requer a emergência de um novo paradigma educacional, conforme sugere Moraes (1997).

Práticas crítico reflexivas, saberes docentes e formação de professores

A formação do professor reflexivo apoia-se nos trabalhos de Donald Schön, que propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram para os problemas cotidianos (PIMENTA e GHEDIN, 2012).

No entanto, esse não é suficiente. Frente a novas situações que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação. (PIMENTA e GHEDIN, 2012).

A partir deste processo, os professores constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares, configurando um conhecimento prático. Este por sua vez não dá conta de novas situações que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação. A esse movimento Schön chama de reflexão na ação.

No centro das proposições de Schön para a formação profissional encontra-se a distinção entre o conhecimento tácito, o qual Schön denomina também como "reflexão na ação", e o conhecimento escolar.

Schön fundamenta seu trabalho na teoria da investigação de John Dewey, na qual é enfatizada a aprendizagem através do fazer. Para Schön não se pode ensinar ao estudante aquilo que é necessário ele saber, porém, pode-se instruir:

Ele tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas falando-se a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver (DEWEY apud SCHÖN, 2000, p.25).

Nessa perspectiva, o autor propõe uma nova epistemologia da prática, a qual se embasa nos conceitos de conhecimento na ação e reflexão na ação. O conhecimento na ação é o componente que está diretamente relacionado com o saber-fazer, é espontâneo, implícito e que surge na ação, ou seja, um conhecimento tácito. Sendo assim, a reflexão se revela a partir de situações inesperadas, produzidas pela ação e nem sempre o conhecimento na ação é suficiente. São três tipos distintos de reflexão: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão sobre a ação consiste em pensar

retrospectivamente sobre o que foi feito, almejando descobrir como o ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado.

A reflexão na ação traz em si um saber que está presente nas ações profissionais. Diz respeito às observações e às reflexões do profissional em relação ao modo como ele transita em sua prática; a descrição consciente dessas ações pode ocasionar mudanças, conduzindo a novas pistas para soluções de problemas de aprendizagem. O pensamento crítico sobre sua atuação, assim exercitado, pode levar o profissional a elaborar novas estratégias de atuação, ajustando-se, assim, a situações novas que vão surgindo. A reflexão sobre a ação, para Schön, está em relação direta com a ação presente, ou seja, com a reflexão na ação, e consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural com uma nova percepção da ação. Em outras palavras, este fato acontece quando o professor reconstrói mentalmente a ação para analisar retrospectivamente, e o olhar posterior sobre a ação realizada ajuda o professor a perceber o que aconteceu durante a ação e como os imprevistos ocorridos foram resolvidos. A reflexão na ação, permitindo a reflexão sobre ações passadas, pode se projetar no futuro como novas práticas. Esse movimento, que, espera-se, aconteça após a aula do professor reflexivo, Schön (2000) denomina reflexão sobre a reflexão na ação. Esse tipo de reflexão leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas, ou seja, ser crítico reflexivo, para tanto na sua formação deve-se levar em conta um conjunto de saberes, conforme destacam Pimenta (1999) e Tardif (2002).

Pimenta (1999) traça historicamente alguns saberes da formação dos professores, como: os saberes pedagógicos, que são inerentes ao relacionamento professor-aluno, a importância do interesse dos alunos, sua motivação e, as técnicas de ensinar. Para elaborar os saberes inerentes a prática docente atual, Pimenta (1999) baseia-se em Houssayae (1995) e afirma que “os saberes pedagógicos devem ser construídos tendo por base as necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação” (PIMENTA, 1999, p. 25). Para Pimenta o retorno de uma pedagogia autêntica ocorrerá no momento em que as ciências da educação passam a reinventar os saberes docentes a partir da prática social da educação. Pois, os saberes sobre a educação não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem pela prática, que os confronta e os reelabora.

Tardif (2002, p. 63) esclarece que o saber docente é um “saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Para Tardif esses saberes classificam-se em:

- Saberes da formação profissional: que englobam os conhecimentos ligados as ciências da educação, destinados à formação dos professores desde teorias a métodos pedagógicos;

- Saberes disciplinares: emergem da tradição cultural e dos grupos que produzem os saberes de cada área. Correspondem aos diversos campos de conhecimento, tais como, Matemática, História, Literatura, entre outros campos do conhecimento.

- Saberes curriculares: correspondem aos discursos, objetivos conteúdos e métodos e apresentam-se concretamente em forma de programas escolares;

- Saberes experienciais: correspondem a saberes que os professores desenvolvem baseados em seus trabalhos cotidianos e no conhecimento do seu meio.

Tardif (2002) considera o professor como sujeito ativo de sua própria prática, pois aborda e organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores o que requer aprender a partir de experiências significativas.

Diante do exposto entende-se que a base de qualquer política educacional é reconhecer que a formação do professor é complexa, sendo este o grande desafio que se impõe a propostas educacionais, cuja responsabilidade seja formar professores para educar atendendo as demandas da sociedade contemporânea.

Resultados e Discussões

A regulamentação de EaD bem como a instituição de UAB constituiu-se em uma alternativa viável para aumentar a qualificação do profissional da educação básica porém conforme alerta Barreto (2010, p. 41) a redução das TICs a ferramentas de ensino a distância leva à exclusão dos modos de sua apropriação e tende a simplificar as práticas sociais, reforçando as desigualdades sociais. Neste sentido é preciso cautela quanto às propostas de uso das tecnologias informacionais que, sem uma utilização apropriada como uma ferramenta de ensino, somente servem para sustentar o paradigma tradicional de caráter transmissivo e reproducionista do conhecimento científico, o que contribuirá para uma prática fragmentada sem promover a aprendizagem. Neste sentido ressalta-se a importância de constantes avaliações pelos órgãos reguladores dos cursos de formação de professores, entre eles o Ministério da Educação, bem como propostas curriculares para estes cursos que atendam a

demanda da sociedade contemporânea, ou seja, gerir a informação transformando-a no seu conhecimento e no seu saber.

As mudanças ocorridas na sociedade, na segunda metade do século XX, conforme Castells (2003), a emergência de um novo paradigma educacional proposto por Moraes (1997), a complexidade do processo de ensinar e aprender com e na ação, conforme Morin (2000) e Ibernón (2011) trazem a tona um novo modelo de sociedade que requer a formação de um profissional docente com uma nova postura didática, crítico reflexivo dotado de um conjunto de saberes, não só restritos ao conhecimento científico, mas também aqueles adquiridos pela prática, pois todos estes é que irão constituí-lo no profissional docente.

Assim, as contribuições de Pimenta (2009) quanto ao retorno de uma pedagogia autêntica no momento em que as ciências educacionais começam a reinventar os saberes docentes ressignificados pela prática social e de Tardif (2002) que considera o professor como sujeito ativo de sua própria prática, pois aborda e organiza com base nas suas experiências vivenciadas, história de vida, afetividade e seus valores o que requer aprender pelas experiências significativas que deveriam ser consideradas nos processos de formação docente.

Neste contexto ainda é pertinente as recomendações de Gatti, Barreto e André (2011) as quais afirmam que formar um professor, tanto na modalidade de EaD quanto presencial é reconhecê-lo como profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, capacitando-os para construir soluções em sua ação, através da mobilização de seu recursos cognitivos e afetivos, sendo este o desafio que se impõe as políticas educacionais de formação de professores.

Considerações Finais

Pelo exposto entende-se que a formação do professor tanto na modalidade presencial quanto na Educação a Distância é complexa. As mudanças ocasionadas na sociedade a partir da segunda metade do século XX impulsionam novas ideias e formas de conhecer, de ensinar e de aprender, exigindo assim um novo papel do professor e seus processos de formação.

Tornar-se sujeito do seu processo de produção do saber e constituição do seu conhecimento é fundamental, em todo processo educativo que o foco seja a aprendizagem, e

esta tarefa é atribuída ao professor. Portanto limitar o processo de aprendizagem apenas a aproximação da informação é desconsiderar a complexidade da sociedade atual.

Para tanto, espera-se que as políticas educacionais primem por uma educação de qualidade, e que o professor no seu processo formativo aproprie-se de um conjunto de saberes que lhe proporcionem, no exercício de sua prática, condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, instrumentalizando-o a atuar com autonomia na solução destes, promovendo a aprendizagem de seus alunos a fim de atender a demanda da sociedade globalizada e sua emergência de renovação.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARRETO, Raquel Goulart. **Configuração da política nacional de formação de professores a distância. Em Aberto**. Brasília, MEC/INEP, v. 23, n. 84, Nov. 2010, p. 33-45.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL, LEI Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial de 26 de junho de 2014

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 fev. 1998.

BRASIL. Decreto n. 2.561, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1998.

BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

BRASIL. Decreto n. 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,

e n. 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

CASTELLS, Manoel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Editora Paz e terra S/A, 2003.

DELORS. Jacques. et al. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez/Unesco, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GIOLO, Jaime. A Educação a distância e a formação de Professores. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 29, núm. 105, 2008, pp. 1211-1234.

IBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez 2011.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus 1997.

MORIN. Edgar. **Sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, Unesco, 2000.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9- 33.

PIMENTA, Selma. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma G. GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.), **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997.

SOMMER, Luís Henrique. Formação inicial de professores a distância: questões para debate. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 71-30, nov. 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TEDESCO, João Carlos. Presentación. In: OLIVEIRA, Dalila A. et al. **Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno**. Buenos Aires: UNESCO-IIEP, 2010.