

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Leda Scheibe

Universidade do Oeste de Santa Catarina

Universidade Federal de Santa Catarina¹

Introdução

A Lei nº 11.502, de 11 de Julho de 2007, no seu artigo 2º, modificou as competências e a estrutura organizacional da CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ao prever que esta instituição subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica. Com isso, a CAPES torna-se agência reguladora da formação de professores no país, com a incumbência de ensejar uma maior organicidade entre as políticas, ações e programas governamentais a respeito da formação e profissionalização dos professores.

A nova missão institucional mais imediata da CAPES, qual seja, a sistematização e consolidação dos programas governamentais voltados para a capacitação e formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica, pode iniciar aquilo que o movimento organizado dos educadores aponta há décadas como uma necessidade para a melhoria educacional do país: o delineamento de um *sistema nacional de formação de professores*. É esta a primeira tarefa que cabe ser pensada e sugerida pelo CTC da CAPES- Conselho Técnico Científico de Educação Básica, composto pelo Presidente da CAPES, que o preside; pelos secretários de Educação Básica (SEB), de Educação Superior (SESU), de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), de Educação a Distância (SEED), de Educação Especial (SEESP) e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação; pelos Diretores de Educação Básica presencial, de Ensino a Distância, de Avaliação e de Relações Internacionais da CAPES e representantes da sociedade civil, indicados pela comunidade educacional.

Segundo o Ministro da Educação, Fernando Haddad, em reunião do CTC do dia 11 de março de 2008, as grandes preocupações que devem centrar o trabalho deste

¹ Professora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e ao Mestrado em Educação da UNOESC - Joaçaba/SC.

Conselho e dos órgãos executivos da CAPES, neste momento, dizem respeito à ampliação do acesso do magistério e da juventude a um sistema público de formação inicial e continuada de professores e à qualidade da oferta dos cursos já existentes. Na mesma ocasião, explicitou preocupação com o alinhamento das ações, hoje fragmentadas, para avançar numa visão mais sistêmica de formação. O Ministério da Educação (MEC) oferece hoje aos Estados e Municípios diversos programas, tanto de formação inicial como continuada de professores, por meio de suas universidades públicas, secretarias e autarquias. Esses cursos, contudo, são oferecidos de forma isolada por cada um desses setores, sem planejamento global, a maioria utilizando a metodologia de educação à distância, com cargas horárias muito diferenciadas, e, de uma maneira geral, sem contar com processos de avaliação necessários para sua reorientação ou mesmo continuidade.

O presente texto busca analisar o cenário no qual se projetam em 2008 as novas ações coordenadas pelo Ministério de Educação- MEC para a formação inicial e continuada dos professores para a educação básica. Propõe-se também a uma análise ainda que preliminar destas ações, programas e estratégias que vêm sendo articuladas pelo governo federal, buscando apreender seus limites e possibilidades à gestão das políticas educacionais.

Um breve diagnóstico sobre a situação atual da formação

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso V, apresenta a valorização dos profissionais da educação como um princípio constitucional. Ainda, a mais atual Emenda Constitucional, a de nº 53/2006, alterou a redação original com alguns acréscimos no que se refere à valorização e profissionalização dos profissionais da educação pública, evidenciando a necessidade e urgência dessa valorização. Assim, no seu inciso V dispõe que a valorização dos profissionais da educação escolar deve ser garantida através de *“planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”* e, no inciso VIII, traz a necessidade de um *“piso salarial nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal”*.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 apresenta um capítulo específico sobre os Profissionais da Educação, no qual destacam-se disposições que corroboram para que se efetive a consolidação prática da *“valorização dos profissionais da educação”*, por meio de *“estatutos e planos de*

carreira do magistério público”. Também no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, a necessidade de valorização do magistério fica evidenciada em requisitos tais como: formação profissional; sistema de educação continuada; jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; salário condigno; compromisso social e político do magistério.

Este Plano Nacional de Educação propôs novos prazos para a formação em nível superior, ao estipular que, em cinco anos (a contar de 2001, data da sua promulgação), todos os professores de educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental devem possuir, no mínimo, o curso normal em nível médio. E ainda, que no prazo de dez anos – até 2011, setenta por cento (70%) desses professores devem ter formação específica de nível superior.

Mais recentemente, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 24 de abril de 2007 e sua complementação, o Decreto Presidencial nº 6.094/2007, que dispôs sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” prevê programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação; a implantação de planos de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, embora, preocupantemente, ressalte para isto o “mérito” e o “desempenho” dos professores numa clara vinculação a uma lógica meritocrática.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB), que prevê a implantação de ensino superior a distância para graduar professores em efetivo exercício na educação básica pública, faz parte das estratégias de oferta de processos de formação, no interior da nova configuração que se desenha agora para a formação dos professores, que articula a CAPES à expansão da UAB e ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). A CAPES torna-se assim a agência reguladora da formação, que deve induzir e fomentar, em regime de colaboração com os Estados, os municípios e o Distrito Federal e com as instituições de ensino superior, formação inicial e continuada de profissionais do magistério.

Percebe-se, portanto, ampla mobilização visando a valorização dos profissionais da docência, principalmente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394, de 1996 (BRASIL, 1996), que representa um marco para o privilegiamento da formação docente em nível superior. A formação de professores como política estratégica nacional se consolida lentamente, ao lado de determinadas

ações, no sentido de melhorar as condições de trabalho, de carreira e de remuneração dos docentes.

Os aspectos constitucionais e legais que pretendem organizar o campo da formação no país, são fruto de um diagnóstico atual que evidencia claramente ações fragmentadas nas políticas educacionais de formação, o rebaixamento das exigências nos processos de qualificação dos docentes, o seu aligeiramento, e ainda fraco investimento de recursos (ANFOPE, 2007). Esta é certamente uma condição de natureza mais estrutural do que apenas conjuntural na condução das alternativas emergenciais que têm predominado e que ainda predominam para o enfrentamento da demanda emergente por formação. Custos reduzidos, organização de projetos de cursos que partem do trabalho dos professores predominantemente em sua dimensão prática, não só deixam de equacionar suficientemente a escassez, na direção de uma efetiva política de valorização da formação dos professores, como podem aprofundar o quadro da desprofissionalização destes trabalhadores da educação.

A institucionalização da formação superior em programas de educação à distância, na concepção de formação continuada, e utilização de novas tecnologias, é hoje o centro da política de formação em serviço (FREITAS, 2007). Situam-se nesta perspectiva programas que podem ser apresentados com as seguintes especificações de formação: continuada, na área de gestão²; inicial, de nível médio para professores³; inicial e continuada para professores graduados nas áreas da educação básica⁴; continuada para professores da educação especial⁵; inicial e continuada para professores

² Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, Pró-gestão, Progestão Pedagógica, Profuncionario (Programa de Formação a Distância para Trabalhadores da Educação Básica), Formação pela Escola (Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas ações do FNDE), Pró-Conselho (Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação).

³ Proinfantil (Programa de Formação Inicial para professores em exercício na Educação Infantil), Pró-Formação (Programa de Formação Inicial para professores em exercício no Ensino Fundamental).

⁴ Gestar (Programa de Gestão e Aprendizagem Escolar), Praler (Programa de Apoio a Leitura e a Escrita), Pró-Letramento (Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental), Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, Pró-Licenciatura – Fase I e Pró-Licenciatura – Fase II (Programa de Formação Inicial para professores em exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio), Cursos de Graduação oferecidos pela UAB – Universidade Aberta do Brasil, Cursos de Especialização oferecidos pela UAB, Cursos Presenciais de Licenciatura das IES públicas federais em *Campi* já existentes, Expansão dos Cursos Presenciais de Licenciaturas das IES públicas federais através do REUNI, Expansão dos Cursos Presenciais de Licenciatura das IES públicas federais através da criação de novas IFES e Expansão dos *Campi* das IFES em operação, Cursos Presenciais de Licenciaturas da IES públicas estaduais, Cursos Presenciais de Licenciatura dos IFETS – Institutos Federal de Educação Tecnológica, Cursos de Especialização Presenciais oferecidos pelas IES públicas federais e estaduais, Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA.

⁵ Educar na Diversidade, Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

de EJA, Campo, Indígena, Quilombola e outras da SECAD⁶; para educação do trabalho⁷; e continuada em Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação⁸.

Em recente Relatório do Conselho Nacional de Educação, intitulado “*Escassez de Professores no Ensino Médio – propostas estruturais e emergenciais*”. (BRASIL, 2007), encontra-se esboçado um quadro qualificado de “apagão” do ensino médio, evidenciado por estatísticas e levantamentos que denotam a escassez de professores. Um conjunto de dados, oriundos de diferentes fontes, mostram a falta de professores para o ensino médio em diferentes regiões do país, e informam sobre outras questões tais como tempo de formação, condição salarial e oferta de cursos de licenciatura.

Frente às estatísticas que apontam para a demanda nacional de ocupação de cargos docentes, a Comissão Especial do CNE, que elaborou o relatório, aponta possibilidades para reverter esse cenário, por meio de “*soluções estruturais e emergenciais*”. Dentre as soluções *estruturais* propostas encontram-se as seguintes sugestões: formação de professores em licenciaturas polivalentes; estruturar currículos envolvendo a formação pedagógica; instituir programas de incentivo às licenciaturas; criação de bolsas de incentivo à docência; critério de qualidade na formação de professores por educação à distância; integração da educação básica ao ensino superior; incentivo ao professor universitário que se dedica à educação básica. Como soluções *emergenciais*, o relatório sugere: contratação de profissionais liberais como docentes; aproveitamento emergencial de alunos de licenciatura como docentes; bolsas de estudos para alunos carentes em instituições da rede privada; incentivo ao retardamento das aposentadorias dos professores; incentivo para professores aposentados retornarem à atividade docente; contratação de professores estrangeiros em determinadas disciplinas; uso complementar das telessalas existentes.

Esse conjunto de propostas apresenta diferentes problemas segundo análise da Comissão de Licenciaturas da UNICAMP (UNICAMP, 2007), seja pela sua concepção de formação docente, seja pela nebulosidade do texto no que se refere ao entendimento de política e de ações emergenciais. Segundo esta Comissão, percebe-se no relatório

⁶ PROLIND - Formação de Professores Indígenas, Formação/Habilitação de Professores Indígenas – Magistério Intercultural, Formação continuada de Professores Indígenas, PROCAMPO -Licenciatura em Educação do Campo, Saberes da Terra, Rede de Formação dos Profissionais de Educação do Campo, UNIAFRO – Programa de Ações Afirmativas para a população negra nas IFES estaduais e federais, Cor da Cultura, Curso de Educação para as relações étnico-raciais.

⁷ Proeja, Ensino Médio Integrado, Programas Especiais de Formação Pedagógica, Licenciaturas Tecnológicas.

⁸ Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, PROINFO Integrado – Educação Digital e Tecnologias na Educação e Ensino e Aprendendo com as TIC.

um discurso centrado em concepções de formação docente de caráter aligeirado, o que pode abrir espaço para o estabelecimento de programas de licenciaturas de carga horária reduzida ou carga mínima presencial.

As variadas experiências que estão em andamento no afã de melhor qualificar os professores para a educação básica ainda foram pouco debatidas e analisadas acerca do seu impacto na qualidade da formação de professores. É importante e urgente discutir a qualidade desses cursos semi-presenciais - ou quase plenamente virtuais - ofertados por um conjunto bastante heterogêneo de instituições, e interrogar sobre as práticas que estão sendo privilegiadas na formação docente, sobre as experiências educativas que oportunizam. Cabe ressaltar o cuidado que é preciso ter no delineamento das ações futuras a diferenciação e explicitação do que se pretende como provisório e emergencial, para que, por diferentes conjunturas, isso não se torne política permanente configurando retrocesso, reiterando a lógica de desprofissionalização docente.

Aspecto problemático nas propostas governamentais de formação tem sido também a falta de aprofundamento na análise de dados que evidenciam grande número de egressos de programas de licenciaturas que não permanecem na profissão. Esses dados em boa parte são decorrentes da já conhecida situação das condições de trabalho docente, no que se refere à saúde, carga horária, nível salarial e oportunidades de formação continuada.

A configuração da formação de professores, responde pois, ao modelo de expansão educacional implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais. Caracteriza-se pela diversificação e flexibilização da oferta de cursos de formação – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância. Veja-se a expansão desenfreada de cursos normais superiores e pedagogia, que se desenvolveu principalmente em instituições privadas de ensino. A existência de centenas de cursos de educação à distância é outra realidade a ser apontada, caracterizando uma condição desigual de processos de formação.

Há também que ser apontada a retomada de cursos normais em nível médio, que consolidam de certa forma este nível de ensino como política pública de formação para os professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. São indicações, portanto, de que as políticas de formação se pautam ainda pela continuidade de programas de caráter continuado e compensatório (FREITAS, 2007), destinados a professores ainda não qualificados, em exercício a distância, em cooperação com os

sistemas de ensino. Situam-se nessa perspectiva os programas já referenciados anteriormente neste trabalho.

As apostas mais atuais na política de formação: a institucionalização da formação superior em programas de educação a distância

As licenciaturas e a formação de professores não têm se constituído prioridade nos investimentos e recursos orçamentários. A ação do Estado nas políticas de formação vem se caracterizando pela extrema fragmentação de ações. Aos estudantes de licenciatura, oriundos da escola pública, são concedidas bolsas PROUNI, em instituições privadas, em cursos de qualidade nem sempre desejável, ou programas de formação nos pólos municipais da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nas universidades públicas, a Bolsa Docência/CAPES visa inserir os estudantes nas áreas de educação básica com maior carência de professores e em escolas públicas de baixo índice de desenvolvimento (IDEBs). São iniciativas importantes, mas que ainda ocultam a desigualdade entre instituições de ensino e de pesquisa.

Este não é apenas um problema conjuntural, e sim de ordem estrutural, produzido historicamente pela não responsabilização do Estado com a formação dos profissionais para a escolarização básica no país. Em situação já citada anteriormente, referida à participação do Ministro da Educação em reunião do CTC da CAPES, houve por parte desta autoridade, o reconhecimento da necessidade de ser assumida pelo Estado a tarefa de formar os docentes para a educação básica. Na falta de um sistema nacional de formação de professores, as ações no país se pautam pela continuidade de programas de caráter continuado e compensatório.

Segundo Freitas (2007), o Programa Pró-Licenciatura, criado em 2005, e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada em 2006, institucionalizaram os programas de formação de professores a distância como política pública de formação.

A UAB foi criada com o objetivo de expandir e interiorizar cursos e programas de educação superior públicos, a distância, e oferecer *prioritariamente* cursos para capacitação dos profissionais para a educação básica: de licenciatura para formação inicial ou continuada de professores; cursos para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação. (Decreto n. 5.800/06). Cabe a este sistema a oferta de cursos e programas de educação superior por instituições públicas de ensino superior, em articulação com pólos de apoio presencial, nos municípios. É um programa que

privilegia a modalidade de educação à distância para a formação inicial de professores em exercício.

Já o programa de formação Pró-Licenciatura foi implementado em 2005 no âmbito da SEB, com responsabilidade partilhada com a SEED. É desenvolvido através da parceria entre sistemas de ensino e IES, públicas ou comunitárias. Sua proposta conceitual e metodológica (MEC/INEP/SEED, 2005) estabelece para o curso uma organização a partir do trabalho pedagógico dos professores, na escola pública, e com a clara determinação de manter o professor-aluno nas suas atividades docentes. São cursos na modalidade a distância, nos quais não está prevista a responsabilidade das faculdades e centros de educação como intrínsecas ao projeto pedagógico do curso.

A discussão sobre a formação dos professores apresenta-se, portanto, no contexto nacional, a partir de várias proposições, concepções e cenários. Esta é uma razão para que se coloquem inicialmente os eixos que permeiam a análise sobre esta formação no que diz respeito à sua concepção.

Entendemos a educação como uma prática social, no seio das relações sociais mais amplas, e sempre fruto de embates e processos em disputa, advindos das distintas concepções de homem, mundo e sociedade. Ainda, entende-se que o seu papel central refere-se à socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, no sentido do processo de humanização de cada indivíduo. Temos, a partir daí, uma compreensão de escola como local de produção e apropriação do saber, estreitamente vinculada ao direito social à educação“ cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação” (DOURADO, 2007).

Tomando o direito social à educação e à escola como eixo balizador para a problematização das condições de formação e profissionalização docentes, a gestão educacional precisa acima de tudo considerar os diferentes fatores que hoje interferem na atuação dos profissionais da educação, assim como daqueles que são necessários para uma base sólida de formação.

A nova regulação educativa advinda das reformas educacionais dos anos 1990 tem como principal orientação a equidade social, ou o que pode ser interpretado como a formação para o emprego formal e regulamentado. Mas, ao mesmo tempo, permanece como imperativo para os sistemas escolares, o seu papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, visando à contenção da pobreza (OLIVEIRA, 2006). Segundo a autora observa-se, portanto, um duplo enfoque nas reformas educacionais implantadas não apenas no Brasil, mas na América Latina nas últimas

décadas: “a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão e disciplina da pobreza” (Idem p.211).

Tal ambigüidade repercute diretamente na composição, na estrutura e na gestão das redes públicas de ensino, o que traz também implicações sobre a profissão e a identidade docente, num cenário em que os professores são considerados, em geral, como os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Cabe aos professores responder às exigências colocadas pelas variadas funções que a escola pública assume, o que vai muitas vezes para além da sua formação. Assim, por exemplo, hoje os trabalhadores da educação devem participar da gestão da escola, da escolha direta para diretores e coordenadores escolares, de representação junto aos conselhos escolares, elaboração do planejamento escolar e dos programas e currículos, além, é óbvio, das suas atividades de sala de aula.

Há um quadro, portanto, de nova regulação educativa no contexto brasileiro, que resulta, segundo Oliveira (2006), em significativa intensificação do trabalho, além da precarização das relações de emprego, o que repercute sobre a identidade e condição docente. As exigências apresentadas aos docentes no contexto da nova regulação educativa pressupõem maior responsabilização, maior autonomia na sua conduta, capacidade de resolver problemas locais, trabalhar de forma coletiva e cooperativa entre outras características.

Dessa maneira, podemos perceber que o movimento de reformas que toma corpo no Brasil a partir dos anos 1990, e que demarca uma nova regulação educacional, ao trazer conseqüências para a organização e gestão escolares, resulta em uma reestruturação do trabalho docente, na sua natureza, definição e formação.

Para concluir

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9394/96) enfrentou uma situação de diversidade de concepções e pluralidade de instituições e de cursos formadores dos profissionais para a escolarização inicial, respondendo aos diversos interesses postos pela sociedade. Desta forma, o estabelecimento de um acordo sobre o caráter nacional da formação dos professores, num país de profundas desigualdades educacionais, sociais e culturais, encontrou sempre um maior peso no favorecimento das forças econômicas, contraditórias por natureza. As regulamentações decorrentes dessa lei revelaram a intenção de impor um modelo de formação docente, que, embora esteja vinculado ao nível superior está

também desvinculado de uma formação universitária, constituindo-se numa preparação técnico-profissionalizante (SCHEIBE, 2003).

A nova regulamentação para a formação dos professores no Brasil pela LDB/96, que criou os institutos superiores de educação e os cursos normais superiores, em razão de suas características pedagógicas e de infra-estrutura, colocou em xeque a melhoria da qualidade da formação docente, que vêm sendo reivindicada há várias décadas. A resistência a esta institucionalização não impediu, na prática, efeitos reais deste projeto. A diversificação e flexibilização da oferta dos cursos hoje existentes – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância — configura o modelo de expansão que responde ao que se apresentou como modelo de expansão para o ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado, subordinado às recomendações dos organismos internacionais.

Os programas de formação implementados, seja por estas novas instâncias educativas ou pelos inúmeros programas emergenciais ora em realização, reduzem o tempo de duração dos cursos, simplificam o trabalho pedagógico e descaracterizam a identidade dos profissionais do magistério, superpondo-se à estrutura de formação já existente nas universidades brasileiras. O que se observa, então, é que a sólida formação universitária, amplamente reivindicada, vem de forma tácita sendo adiada.

O estudo das concepções e das políticas de formação tem-nos possibilitado perceber que, apesar da elevação dos níveis de escolarização do corpo docente (VALLE, 2003), há dificuldades em romper com a história de desvalorização social dos professores, seja pelos recuos pragmáticos da própria legislação ao se enfrentar com os preceitos de uma democracia mais formal do que real, seja pelas condições precárias de trabalho, pelos baixos salários, pela ameaça de estabilidade profissional, enfim pelas dificuldades de constituição da carreira docente.

O avanço qualitativo efetivamente democratizante, decorrente da necessidade de elevação da formação inicial para o nível superior não vingará se acompanhado sempre de concessões a programas de formação aligeirados. Não significa que se nega a existência de situações emergenciais, relativas a carências de docentes em extensas regiões do país e principalmente para determinadas áreas de conhecimento, o que deve ser enfrentado através de uma sólida articulação entre as universidades, o Ministério da Educação, as secretarias de Estado e as secretarias municipais de educação.

Os pesquisadores brasileiros, representados na ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, consideram importante

continuar apontando para a necessidade de acompanhar e avaliar as experiências de formação em andamento hoje nas diferentes instituições de ensino superior dos diversos estados brasileiros, tendo como parâmetro os princípios de uma base comum nacional para a formação dos professores, que vem sendo amplamente discutida e socializada pela comunidade educacional. Tal acompanhamento diz respeito tanto aos cursos regulares (diurnos e noturnos), como aos cursos emergenciais, que são hoje ofertados numa proporção realmente preocupante, seja em regime presencial especial (fim de semana, em férias), ou cursos a distância.

A oferta de cursos de formação de professores a distância supõe a criação de espaços para o aprofundamento conceitual de um novo tipo de ensino e de aprendizagem. Este é um campo extremamente complexo que envolve novas concepções de aprendizagem interativa, por exemplo, e exige a ressignificação das abordagens pedagógicas do fenômeno educativo. Os seguintes pontos merecem hoje particular atenção na sua oferta: definir melhor a dimensão/concepção de tutoria dos programas de formação continuada à distância; buscar estabelecer uma cota adequada de educação presencial como forma de garantir a socialização e o trabalho coletivo dos professores; definir mais claramente o caráter de programa emergencial desses cursos, vinculando-os às regiões menos atendidas, bem como explicitar o papel das Faculdades/Centros de Educação na sua concepção, elaboração e desenvolvimento (ANFOPE, 2000).

Cabe, aos cursos de formação inicial e aos programas de formação continuada usar articuladamente tecnologias educacionais, não como substitutivos da modalidade presencial, mas como colaboradores que garantam a autonomia do trabalho dos professores em relação aos saberes escolares, aos materiais didáticos e às modalidades de avaliação do rendimento do aluno. As novas linguagens são compreendidas como novas formas de trabalho material, e constituem um desafio colocado para os professores que entendem ser a tecnologia uma realidade na vida de todos, envolvendo concepções de ensino e aprendizagem.

As propostas do movimento docente nas últimas décadas – formação de qualidade, incentivo às faculdades e centros de educação como espaços privilegiados de formação de professores, construção da profissionalização e da autonomia e do desenvolvimento intelectual do docente –, precisam ser recuperadas para que se transformem em políticas educacionais. O encaminhamento das sugestões de modificação devem ocorrer organizadamente, de forma participativa, abrangendo as

entidades e as associações acadêmicas e científicas, assim como o conjunto das nossas instituições educacionais.

A responsabilidade que hoje se coloca para a CAPES não é a de deslocar para um organismo de fomento a pesquisa e pós-graduação, a responsabilidade pela formação inicial e continuada de professores. Não é o de desarticular a SESU. Mas sim, a de diminuir a distância entre as condições de formação, desenvolvimento profissional e envolvimento com a pesquisa hoje existentes, e que são extremamente diferentes na carreira da educação básica em relação ao que ocorre com a carreira do ensino superior. Cabe rever as estruturas das instituições formadoras; estabelecer uma integração permanente entre as instituições de formação, as entidades organizadas dos trabalhadores da educação e demais entidades da área educacional.

Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE), que tem como objetivo o estabelecimento de um pacto federativo que visa a melhoria da educação brasileira tem certamente na construção de um sistema nacional de formação de profissionais da educação básica um dos principais elementos a ser alcançado, o que implica reconhecer uma dependência intrínseca entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Documento Final. X Encontro Nacional*. Belo Horizonte: 2000.

ANFOPE. *Uma Política de Formação, Profissionalização e Valorização do Magistério*. Campinas, 19 de outubro de 2007.

BRASIL. Antonio Ibañez Ruiz, Mozart Neves Ramos, Murílio Hingel. *Escassez de Professores para o Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. Maio de 2007.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei n. 9.394/96, de 20 /12/1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, n. 248, 23/12/1996, p. 27833-41.

_____. Lei nº 11.502, de 11 de Julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis n^{os} 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. *Diário Oficial da União*, 11 de Julho de 2007.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. *Educ. Soc*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

MEC/INEP/SEED, *Pró-Licenciatura: Propostas Conceituais e Metodológicas* (MEC/INEP/SEED, Brasília, 2005).

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.44. p.209-227.dez.2006

SCHEIBE, Leda. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: Análises e perspectivas. In: 26^a Reunião Anual da ANPED, 2003, Poços de Caldas, **Anais**. Poços de Caldas: ANPED, 2003. CD-Rom.

UNICAMP. *Comissão de Licenciaturas da Faculdade de Educação da Unicamp*. Faculdade de Educação, novembro de 2007.

VALLE, I.R. *A era da profissionalização. Formação e socialização profissional do corpo docente de 1^a a 4^a série*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.