



## DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Ricardo Viana Velloso<sup>1</sup>

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Brasil

### Resumo

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

**Palavras-chave:** Formação de professores; Desafios; Expansão; Universidades públicas.

### CHALLENGES FOR THE TRAINING OF TEACHERS IN PUBLIC UNIVERSITIES

### Abstract

This article examines some of the challenges that are set for the training of teachers in Brazilian public universities, aiming, among others, the movement to expand the supply of undergraduate education promoted under the REUNI (Program to Support Restructuring and Expansion of Federal Universities) and the National Curricular Guidelines for Teacher Training for Basic Education in

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação Cultura e Organizações Sociais pela UEMG. Especialista em Psicopedagogia, Ensino de Língua Portuguesa e Direito Civil. Licenciado em Letras e Bacharel em Direito. Professor de português e literatura da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Técnico em Assuntos Educacionais da UFMG.



undergraduate courses, in addition to the appeals of distance education, which is gradually being established. It is known that the teaching training courses historically occupied a secondary place in relation to university bachelor degrees at the university context and that, given the demands of the contemporary school, they need, in an expressive and recurrent way, the redefinition of their political and teaching outlines to reorient thinking and doing in initial and continuing teacher training. Despite the clear demands in regard to teacher training courses, there are the risks of reckless expansion of educational opportunities, to be carried out hastily; threats of strangulation of the curriculum, resulting from the improper appropriation of the Curriculum Guidelines and, finally, the risk of impoverishment and the alleviation of such training in the wake of the incorporation of distance learning. Thus, it is essential that these challenges are revealed, for their critical analysis will give place to alternatives in favor of teacher training.

**Key words:** Teacher training; Challenges; Expansion; Public universities.

## DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

### Introdução

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

Freitas (2002, p.162), examinando as políticas de formação de professores com foco na análise das Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, considera as mazelas sociais decorrentes da desigualdade social e da má distribuição de renda, apontando-as como legado das políticas neoliberais. Face o quadro em questão, assevera que “[...] o prenúncio de uma nova vida e uma nova



humanidade somente pode ser anunciado e construído lidando com as contradições da realidade atual”, que, ainda segundo a autora, é o desafio que se apresenta historicamente para os educadores e para a sociedade.

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

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

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

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

O exame dos desafios nesse contexto requer, portanto, a apreciação mais detida de três temas imbricados com a formação docente. Primeiramente, vale examinar o movimento de expansão das universidades, em particular no tocante aos projetos e ações no âmbito do REUNI. As Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura também requerem exame mais detido, em especial no que tange a fixação da carga horária mínima de estágio supervisionado, prática e atividades acadêmico-científico-culturais. Por fim, há de ser apreciada a lógica do ensino a distância, que, transitando entre a racionalização dos recursos e a possibilidade de alcançar público mais amplo, suscita os riscos do aligeiramento e da consequente precarização da formação de professores, em face da incorporação das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) aos processos de ensino e aprendizagem, as quais demandam, em parte, reorientação dos métodos didático-pedagógicos e das referências político-pedagógicas.



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

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

A necessidade de fazer frente às demandas colocadas para a formação docente remete aos desafios manifestos no cenário das políticas públicas para a educação superior. Nesse contexto, tem-se o movimento deflagrado pelo Governo Federal, que se compromete com a expansão da oferta do ensino superior, redundando em propostas como o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas - o REUNI. Trata-se de iniciativa da União, inserta no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e instituída nos termos do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007, visando a “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.” (BRASIL, 2007)

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

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

No ano de 2003, no entanto, a partir de iniciativa do Governo Federal, dá-se o processo de expansão da oferta pública de ensino de graduação, que encontra, no ano de 2006, o seu ápice com o REUNI, provocando as universidades públicas a adotarem a ampliação das vagas e a criarem novos cursos com ênfase na oferta noturna. O programa em tela constitui o segundo ciclo do processo de expansão da oferta pública de ensino superior, que se dá em três etapas: (i) *Expansão para o interior (2003/2006)*, com a criação de dez universidades federais em todas as regiões e ampliação



da oferta de vagas em instituições de ensino superior públicas já existentes; (ii) *Expansão com Reestruturação (2007/2012)*, por meio do REUNI, que, de caráter voluntário, alcançou a adesão das 54 instituições de ensino superior existentes até 2007; (iii) *Expansão com ênfase nas interfaces internacionais (2008)*, prevendo a criação de universidades federais em regiões territoriais estratégicas para fim de cooperação internacional, sob liderança brasileira.

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

Nesse cenário, as licenciaturas, em virtude do baixo investimento demandado quanto a laboratórios, equipamentos e acervo bibliográfico (este aproveitável em grande parte de outros cursos da área de ciências humanas e dos bacharelados em geral), colocam-se como opção economicamente interessante para as universidades. Assim, a ampliação de sua oferta, seja pelo aumento do número de vagas existentes, seja pela criação de novos cursos, enseja a execução precária de projetos pedagógicos, que não consideram, pela exiguidade de tempo e pela minimização dos investimentos em recursos de infraestrutura, de laboratórios e de acervo bibliográfico, propostas de formação dotadas da desejável sustentação. Enseja ainda um quadro de superlotação de salas; a contratação, de afogadilho, de docentes; a improvisação quanto aos trabalhos de campo, em particular quanto a políticas de estágio supervisionado, levadas a efeito sem o desejado planejamento e articulação com os cenários da prática profissional.

Em suma, a expansão de curto prazo voluntária na ótica formal, mas imbricada com a dotação ou não de recursos extras para as universidades, suscita preocupação quanto à possibilidade de sua apropriação para o conjunto da graduação, sem valorizar na justa proporção as licenciaturas, historicamente relegadas a segundo plano, em favor dos bacharelados. Via de regra, estes vêm privilegiados pela academia e a seu reboque as licenciaturas se puseram, na lógica do 3 + 1, em que a composição dos cursos se fez pela justaposição de três anos de disciplinas de conteúdo específico e um ano (apêndice) de estudos de natureza didático-pedagógica.

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





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

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

Assim, para além do processo de expansão da oferta no âmbito da graduação, em particular dos cursos de formação de professores, há de se considerar a interpretação e a apropriação que se possa fazer das diretrizes curriculares estabelecidas para os cursos de licenciatura, especialmente no tocante à fixação da carga horária mínima de estágio supervisionado, prática e atividades acadêmico-científico-culturais.

## 2. Dicotomia ou diálogo nos estágios de formação

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

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

[...] desloca a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas que caracterizam atualmente a formação no campo da educação, não para ampliá-la para uma concepção de

currículo como espaço de produção de novos conhecimentos e possibilidades de formação multilateral dos educadores, mas para reduzi-la (a formação) a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentais do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa. (FREITAS, 2002, p.155)

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

Lidar com essa ameaça, do esvaziamento da formação docente, é desafio que se põe de forma potencializada, se se considerarem as disposições da Resolução CNE/CP 2/2002, que prescreve a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. O texto normativo em tela suscita possibilidades e desafios, na medida em que, de um lado, contribui para recolocar o estágio supervisionado quanto à sua relevância na formação docente ao fixar a sua carga horária mínima e a alocação no currículo de forma processual “ao longo do curso” (Art. 1º, I); assim como o faz ao trazer à tona a relação entre teoria e prática, bem como as atividades acadêmico-científico-culturais, que parecem buscar reconhecer outros espaços de formação que não se circunscrevem à sala de aula. Todavia, fixando de forma sumária a carga horária mínima de estágio supervisionado, instaura dificuldades para sua implementação, em especial para cursos que encontram campo restrito de estágio, tais como licenciatura em filosofia, licenciatura em sociologia, licenciatura em enfermagem, licenciatura em farmácia, dentre outros, o que pode comprometer qualitativamente essa atividade formativa, uma vez que “[...] o estágio, quando mal orientado, é encarado apenas como uma exigência acadêmica necessária para a aquisição do diploma.” (DINIZ-PEREIRA, 2006, p.62)

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

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

Tem-se aí o desafio de levar a termo o estágio supervisionado sem prescindir de sua base conceitual, qual seja a interação com o campo de exercício profissional, com todas as suas demandas, possibilidades, contradições e, sobretudo, com seu caráter dinâmico que demanda conhecimentos profissionais, os quais não se devem confundir, como ressalta

Tardif (2010), com os conhecimentos transmitidos no âmbito de formação universitária.

Ademais, coloca em cena o desafio de lidar com a teoria e a prática, historicamente dicotômicas, na esteira da lógica positivista. É fato que as tensões entre essas dimensões do conhecimento ainda estão por serem superadas. Não raro, a prática é tomada como uma categoria menor, assumindo caráter tarefeiro ou de exercício da ação desarticulada da reflexão, do diálogo com a teoria, que possibilitaria a resignificação de ambas, no movimento dialético. Igualmente, a teoria, descolada da prática, vê-se recorrentemente tratada como uma construção possível pela abstração e pela especulação, sem se articular com a prática, mas pondo-se no campo da ação sob a lógica “aplicacionista”, que entende o *lócus* da prática como mero espaço de aplicação da teoria, e não como lugar de produção de conhecimento. No entanto,

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

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

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

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



[...] o risco de uma teoria geral sem embate com a prática, que reduzida a uma ação repetida sem questionamentos, não só dicotomiza o ato de conhecer, como aliena os sujeitos de seus objetos de estudo, comprometendo compreensões mais elaboradas e transformadoras em suas realidades. (FERNANDES e FERNANDES, 2006, p. 3)

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

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

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

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

O ensino a distância não se coloca, de maneira simplista, como uma decorrência de determinantes legais; expressa, antes, orientações políticas formuladas a partir de prescrições dos organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial, que condicionam os financiamentos à lógica da formação a distância, com a utilização dos recursos tecnológicos para fim de redução de custos e de maximização de resultados, sob o argumento de que é possível, por essa via, alcançar públicos maiores, democratizando o acesso à formação docente. Diniz-Pereira (1999, p.115) observa que, “[...] no entanto, uma leitura mais crítica do contexto permite afirmar que, nas recentes políticas educacionais, a formação de professores corre sérios riscos de improvisação, aligeiramento e desregulamentação.”



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

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

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

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

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

### **Considerações finais**

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



educação e a formação docente, em particular, sob a ótica do mercado precipuamente.

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

### Referências bibliográficas

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

BRASIL, **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em 31 Jun. 2010.

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

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

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

BRASIL. **Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)> Acesso em: 04 Jul. 2010.

BRASLAVSKY, Cecilia. As políticas educativas ante a revolução tecnológica, em um mundo de interdependências crescentes e parciais. In: TEDESCO, Juan Carlos (org.). **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** Tradução de Claudia Berliner e Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez;



Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de La Educacion;  
Brasília: UNESCO, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A formação docente e a educação nacional**.  
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf>.  
Acesso em: 31 Jun. 2010.

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

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisas,**  
representações e poder. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 167p.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas  
educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, n.68,  
dezembro 99. Disponível em: <  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>> Acesso em: 30 Jun. 2010.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza e FERNANDES, Sônia Regina de Souza.  
As questões da prática pedagógica como componente curricular nas  
licenciaturas. Associação Nacional de Pesquisa em Educação. **ANPEd**, 2006.  
Disponível em: < [http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt04/GT04-1218--  
Int.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt04/GT04-1218--Int.rtf) > Acesso em 31 Jun. 2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10  
anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23,  
n.80, setembro / 2002, p. 136-167. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>> Acesso em: 01 Jul. 2010.

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

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o  
conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**,  
1998, n.9, p.51<sup>a</sup> 75. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Trabalho  
apresentado na XX Reunião da ANPEd, Caxambu, setembro de 1997.

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



TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, 325p.

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

Enviado em 27-12-2011

Aceito em: 10-05-2012