

FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: ENTRE O DISCURSO POLÍTICO E AS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO

Irene Jeanete Lemos Gilberto
Universidade Católica de Santos
irenejgil@uol.com.br

Resumo: A valorização da formação contínua do professor, expressa nos documentos governamentais publicados na última década, insere-se no cenário de mudanças proporcionadas pela ciência e pela tecnologia no mundo contemporâneo. O presente trabalho toma como pressuposto que essa formação deve ter por base uma construção dialética do conhecimento e, com base em documentos oficiais que tratam da questão e em dados da pesquisa realizada com professores que participaram de projetos de formação continuada a distância, discute aspectos da formação, e o papel da universidade na proposição de programas dessa natureza. Os resultados apontam as tensões vividas pelos professores na busca de aprimoramento profissional, os quais revelaram a necessidade de reflexão para aprofundamento das questões nos espaços de formação.

Palavras-chave: políticas de formação; formação continuada; educação a distância

INTRODUÇÃO

Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo (ARENDETT, 2003).

Em seu estudo sobre a educação na América, Arendt (2003, p. 224) assinala o papel preponderante das políticas educacionais no desenho do que ela denomina “fundação de um novo mundo contra o antigo”. Publicado no início da segunda metade do século XX, seu estudo traz considerações sobre as complexas questões educacionais que vivenciamos na atualidade, e que dizem respeito a uma nova ordem de fatores que modificaram sobremaneira nossa forma de ver a educação, a saber: o perfil dos estudantes, a formação dos professores e as metodologias que podem configurar um ensino de qualidade.

Este trabalho toma como pressuposto que a formação continuada é um dos requisitos do processo de profissionalização, considerando que o professor se integra numa comunidade profissional com características específicas. Parte do pressuposto de que essa formação deve ter por base uma construção dialética do conhecimento, o qual não pode ser entendido, conforme lembra Alarcão (1998, p. 104), como sendo “meramente acadêmico, racional, feito de factos, noções e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência”. A formação reflexiva implica, portanto, a necessidade de avaliação contínua por parte dos professores, o que

exige tempo para aprofundamento das questões e espaço para que esse debate se concretize.

Um breve histórico sobre a formação continuada de professores em nosso país mostra que, na década de 1960, as políticas de formação tinham como objetivo promover a formação e a atualização de profissionais e especialistas atuantes nas escolas e nos sistemas de ensino, por meio de cursos de extensão, graduação e pós-graduação. Observe-se que a distinção, nos documentos oficiais, entre tipos de profissionais e especialistas é indício do modelo tecnicista de educação e de formação de professores, presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, no qual predominava a hierarquização das ações de professores em diferentes níveis. A década de 1980 deu continuidade aos debates iniciados sobre a formação de professores, com resultados que foram contemplados nas políticas educacionais, culminando na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96.

Durante o período de 2005 a 2010, como resposta ao incentivo governamental, observou-se um movimento significativo das instituições de ensino superior na oferta de cursos de formação inicial e continuada na modalidade a distância. Em 30 de junho de 2009, foi publicada a Portaria Normativa Nº 9, que instituiu o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. A Portaria define o Plano como uma ação conjunta entre o MEC e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com vistas a atender à formação inicial e continuada de professores das redes públicas de educação básica.

As ações do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica serão definidas em Acordos de Cooperação Técnica específicos, celebrados pelo MEC, por intermédio da CAPES, e as Secretarias de Educação dos Estados, objetivando a mútua cooperação técnico-operacional entre as partes, para organizar e promover a formação de professores das redes públicas de educação básica (BRASIL, 2009, Art. 1º § 1º)

A Portaria especifica ainda que a participação das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) poderá ocorrer por meio da ampliação das matrículas oferecidas em cursos de licenciatura e de pedagogia, “sendo estimulada preferencialmente a destinação emergencial de vagas para professores em exercício na rede pública de educação básica” (BRASIL, 2009, Art. 2º). Ainda em 2009, como resultado das políticas de formação, o MEC instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), por meio do Decreto Nº 6.755. O projeto prevê um conjunto de ações do Ministério da Educação, em colaboração com as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas de educação superior, visando ministrar cursos gratuitos e de qualidade a professores em exercício das escolas públicas que não tenham formação universitária. Em relação à formação continuada de professores das redes públicas de educação, o Programa Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, instituído pelo MEC, foi criado com objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos, num trabalho conjunto com as universidades, centros de pesquisa e desenvolvimento da educação.

A formação continuada apresenta-se, assim, como uma exigência para o desenvolvimento profissional e para a melhoria do ensino. Este trabalho discute essa temática, focalizando as concepções de professores que participaram de cursos de formação contínua a distância. Considera que esse tipo de formação não pode ser apenas modismo ou estratégia de sobrevivência das instituições de ensino superior, mas deve incluir um significativo componente sócio-político, com vistas à análise das contradições e dos interesses políticos e sociais, tendo em vista as demandas de um mercado fortemente influenciado pelo modelo econômico neoliberal.

Formação continuada a distância

Alarcão (1998, p. 100) concebe a formação continuada como “o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional”. Trata-se, portanto, de um processo de formação que deverá estar integrado ao desenvolvimento profissional do professor, da mesma forma como ocorre com profissionais de outras áreas do conhecimento. No dizer de Ferreira (2003, p. 19), a formação continuada é uma realidade recorrente no mundo todo, e deve ser vista como uma nova categoria a ser repensada cotidianamente.

No caso da formação continuada a distância, observa-se que o universo tecnológico que se descortina em nossa época é formado por redes que processam fluxos e correntes de informação, e que podem, de acordo com Castells (2003, p.28), cooperar ou competir entre si. Para Castells (2006, p. 28), o conceito de rede não é específico das sociedades do século XXI, visto que constitui a estrutura fundamental da vida; porém não se pode negar que a evolução das tecnologias de informação e comunicação propiciou maior interação com outras dimensões da sociedade. O resultado foi a criação de uma complexa rede de interações que afeta a educação e leva-nos a refletir sobre o panorama que nos é oferecido pela sociedade de informação, o qual, conforme descreve Sacristán (2007, p. 41), traz “implicações e projeções [que] vão muito além do âmbito do que é o estrito universo da informação”. Na perspectiva desse autor (2007, p.30) “a educação se constitui em um traço da realidade da economia, da sociedade e da cultura” e, portanto, é afetada pelos processos de globalização e pelos novos formatos que esses processos geram.

A formação continuada dos docentes em tecnologias e linguagens a elas associadas, e a disponibilização de recursos físicos para a sua aplicação são fundamentais para criar condições para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos indivíduos. Isso, obviamente, deve integrar qualquer projeto político democrático em que a igualdade de direitos, deveres e oportunidades seja assegurada a todo cidadão, como forma de proporcionar evolução pessoal com estabilidade social. Sob esse aspecto, a criação pelo MEC da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, em 2005, veio corroborar para a ampliação da oferta de cursos de formação de professores a distância, ao oferecer cursos nas áreas de alfabetização e linguagem; educação matemática e científica; ensino de ciências humanas e sociais; artes e educação física. A criação da Rede Nacional de Formação Continuada, em 2005, integrou centros de pesquisas de instituições públicas de ensino superior, com objetivo de fortalecer o conceito de formação

contínua, integrando as instituições responsáveis pela formação de professores, de acordo com o Plano de Ações Articuladas (PAR), implantado em 2007. De acordo com os estudos de Gatti e Barreto (2009, p. 207),

A Rede nasceu em função da constatação de que a formação continuada vem se integrando cada vez mais às perspectivas dos docentes, das escolas e dos gestores educacionais em diferentes níveis, e também das análises sobre formações continuadas que mostravam a dispersão excessiva das iniciativas, sua superposição e, muitas vezes, superficialidade.

Está implícita, na proposta da Rede, a idéia de que o professor deve participar continuamente de processos de formação, tendo em vista a qualidade de ensino dos alunos. A formação permanente em rede tem como base o intercâmbio dos saberes pedagógicos entre os sistemas de ensino municipais e estaduais, com objetivo de atingir grande parte das regiões brasileiras, nas áreas priorizadas, dinâmica essa que envolve as seguintes ações: a) produção de material didático; b) elaboração de cursos de formação; c) desenvolvimento de tecnologias de gestão de unidades e redes de ensino, softwares e instrumentos de avaliação; d) estabelecimento de acordos de cooperação ou outros instrumentos legais que aumentem o alcance dos programas desenvolvidos pelos Centros.

Um dos problemas referidos pelos professores que participaram de cursos de formação continuada diz respeito à desarticulação entre a teoria e a prática, além da descontinuidade dos programas, considerados pacotes de receitas a serem implantadas na prática. Os objetivos da proposta da Rede, ao inserir os processos de formação no paradigma tecnológico, parecem caminhar na direção da inclusão do professor, sinalizando as potencialidades para o aprofundamento das questões educacionais e tecnológicas, dos processos formativos e das transformações da prática. Embora se trate de algo recente, cujos resultados ainda não são conhecidos, o discurso da proposta da Rede contempla, aparentemente, antigas reivindicações dos professores no que tange à melhoria dos modelos de formação continuada e dos formatos replicadores, que consideram o aparato tecnológico como um fim. Vislumbram-se aí proposições que podem promover a formação reflexiva e impulsionar debates sobre as questões educacionais. Sob esse aspecto, Sacristán (2007, p. 22) nos lembra que: “o mundo globalizado é um mundo em rede, no qual as partes são interdependentes, constituindo um emaranhado de trocas, empréstimos e acordos de cooperação”.

Isso significa um desafio maior para a educação, considerando que os avanços da tecnologia, utilizados a favor da formação de professores, devem ser incorporados ao cotidiano escolar. E também que, concordando com Sacristán (2000, p. 48), pode-se afirmar que “os meios estão aí, o acesso a eles depende das políticas educativas e culturais, da formação dos professores e dos métodos pedagógicos”. A tecnologia precisa estar integrada à formação inicial e continuada dos professores como um recurso de uso universal, e não como um apêndice descontextualizado. A formação tecnológica pressupõe o conceito de interatividade e colaboração, o que, por sua vez, implica novas funções, que exigem novas competências e habilidades.

No entanto, as pesquisas têm mostrado que ainda há defasagem nesse setor e que muitas escolas não possuem a mínima infra-estrutura tecnológica para atendimento de seus professores e alunos. Para não permanecer apenas no “imaginário tecnológico” de que nos fala Barreto (2009) e diminuir as desigualdades, incluindo as tecnológicas, as propostas educacionais para a formação continuada devem propiciar o envolvimento dos atores educacionais, assim como possibilitar as articulações com os membros das localidades onde são desenvolvidos os cursos. Sob esse aspecto, a proposta da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores traz em si uma complexidade maior quando vista sob o prisma do conjunto de profissionais envolvidos no processo e das relações espácio-temporais aí implicadas.

Um dos objetivos da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores é fortalecer o conceito de formação contínua e, para tal, busca integrar as instituições responsáveis pela formação de professores. Além disso, tanto o conhecimento das tecnologias e das diferentes linguagens como os modos de comunicação nos processos a distância passam a ser contemplados na formação. Trata-se, portanto de uma formação que envolve a convivência com grupos distintos e a cooperação com outros profissionais, mas que também não pode deixar de lado a proposta da instituição escola para a formação continuada dos professores. Tal como está expresso nos Referenciais de Qualidade para cursos a distância (BRASIL/MEC, 2003), na formação continuada também devem ser considerados os pressupostos filosóficos e pedagógicos que orientam a estrutura do curso, assim como os objetivos, as competências e os valores que se pretende alcançar com tais cursos.

Até o momento, participam da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, dezoito instituições de ensino superior, distribuídas em cinco áreas, a saber: a) *Alfabetização e Linguagem*: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Universidade de Brasília; b) *Educação Matemática e Científica*: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Estadual paulista (UNESP) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); c) *Ensino de Ciências Humanas e Sociais*: Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG); d) *Arte e Educação Física*: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS); e) *Gestão e Avaliação da Educação*: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Educação continuada e profissionalização docente

A concepção do que é ser professor implica, nos tempos atuais, a revisão do conceito de identidade do profissional, considerando que as mudanças ocorridas na sociedade e nas políticas educacionais estão exigindo um profissional articulado às mudanças. Isso significa uma

revisão do conceito de formação continuada como forma de desenvolvimento de habilidades e de atitudes.

No entanto, essas questões não são simples, posto que grande parte dos professores, embora conscientes de suas responsabilidades, não se consideram reconhecidos profissionalmente. Esse dado pode ser um fator negativo quando se fala em mudar o olhar do professor para a compreensão do atual significado de profissionalização docente. A falta de reconhecimento social dos professores aliada ao trabalho solitário, à sobrecarga de funções que o professor exerce nas escolas e à remuneração pouco digna podem ser fatores agravantes para uma pronta adesão a novas propostas educacionais. Isso se explica, também, pelo fato de as mudanças nas instituições escolares não ocorrerem de imediato e não corresponderem, assim, às demandas dos novos tempos. Esse descompasso entre os objetivos institucionais e as propostas de mudança na formação constitui-se em uma das tensões da formação continuada.

A questão que se coloca diz respeito à contribuição da formação continuada para a compreensão do que é ser professor. Quaglio (2009, p. 141), ao fazer referência às estratégias de participação dos docentes nos trabalhos educacionais, afirma que se trata de “fazer aflorar os problemas e as propostas de solução, auxiliar as pessoas a expressarem suas necessidades e as suas dificuldades, em suma, propiciar condições para que elas cresçam e se tornem independentes (...)”. Ou seja, as propostas de educação continuada devem incluir os professores como agentes do processo e ter em vista que o docente é um profissional da educação, cuja atuação é fundamental para a construção da sua identidade docente. Trata-se, portanto, de promover uma formação diferenciada para o profissional, levando em conta a realidade educacional brasileira, com sua complexidade e diversidade, além da realidade regional e, sob esse aspecto emergem algumas questões: as políticas de formação continuada são condizentes com a diversidade da realidade brasileira? A educação continuada na Rede proporcionará um aprofundamento sobre as demandas regionais da formação? Com vistas à reflexão sobre essas questões, foi realizada uma pesquisa com professores que participaram de cursos de educação continuada a distância e cuja análise é apresentada a seguir.

Compreendendo a educação continuada como a mudança das práticas

Um dos aspectos referidos pelos professores da educação básica que participaram de cursos de educação continuada a distância, oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo diz respeito ao modelo de formação, que, em síntese, pode ser assim descrito: a) todos os professores interessados são convidados a participar dos cursos de formação continuada: b) a instituição escolar seleciona alguns professores para realizar o curso e estes são encarregados de “repassar” os conhecimentos; c) apenas os dirigentes participam dos cursos.

Os dados coletados junto aos participantes dos modelos *a* e *b* trouxeram aspectos bastante diferenciados. Para os participantes do grupo *a*, o curso de educação continuada foi muito positivo, pois consideraram que a inclusão nas tecnologias trouxe efeitos imediatos para sua formação e profissionalização. Consideraram também que a formação na modalidade

a distância trouxe renovação profissional e responsabilidade individual e coletiva, tendo sido essencial para a melhoria da qualidade da prática docente. Ao sentir-se incluído no processo de educação a distância e vivenciar essa prática no curso de educação continuada, esse profissional sentiu-se valorizado e pode trazer essa experiência para o cotidiano da sala de aula.

O convívio com as tecnologias exige que o profissional esteja aberto a novos processos que vão exigir tempo e dedicação, tendo em vista que essa formação não ocorre de imediato e envolve o modo como cada um assimila as tecnologias e os novos saberes. Dados sobre a utilização de tecnologias mostram que em nossa área avançamos pouco no que diz respeito à formação do professor nas inovações tecnológicas, o que compromete sobremaneira qualquer implantação de proposta de formação. Os estudos de Gutiérrez (2003, p. 34) mostram que a dimensão pedagógica das tecnologias está voltada não apenas para o conteúdo temático específico, mas envolve também a compreensão de seu significado como meio de comunicação para uma eficaz mediação pedagógica. O uso reflexivo, investigativo e contextualizado da informática nas atividades de sala de aula configura-se, assim, como um importante recurso para a construção do conhecimento pelo aluno. A formação dos professores, em face da constante e rápida evolução desses recursos demanda, portanto, uma formação básica, continuada e baseada na própria atividade prática.

Em contrapartida, os dados coletados junto aos participantes do modelo *b*, que receberam as informações do curso por meio dos professores responsáveis por “repassar” os conhecimentos adquiridos, trouxeram indicações muito negativas quanto ao processo de formação continuada, as quais podem ser sintetizadas em: 1) não houve um empenho dos participantes em discutir profundamente a proposta do curso realizado, o que resultou em um aligeiramento da formação; 2) o não-envolvimento dos professores que receberam as informações distanciou-os das propostas de transformação das práticas, com base no curso de formação continuada.

Com base nesses dados, pode-se afirmar que estamos diante de concepções diferentes de educação continuada, considerando que os sujeitos do modelo *b*, por terem participado apenas como ouvintes do processo, não tiveram oportunidade de desenvolver uma formação interativa e aprofundar seus conhecimentos nos conteúdos debatidos, além de inserir-se na formação tecnológica. Não tiveram, assim, possibilidade de confrontar-se com a complexidade da proposta e conhecer a diversidade dos contextos das ações educativas propostos nos cursos de formação continuada. A troca, as experiências, as interações vivenciadas pelos professores multiplicadores nos cursos de formação, e que são significativas para o percurso de formação, assumiram caráter de treinamento, de reciclagem, deixando de ser um momento de preparação e de qualificação dos docentes.

Diante desses resultados pergunta-se: qual objetivo das instituições escolares nos processos de formação continuada? Como pretende realizar a formação de seus professores, de modo que esteja relacionada ao desenvolvimento pessoal do professor? Estas são questões basilares, posto que dizem respeito não apenas à implementação das propostas governamentais, mas também à construção da identidade profissional. Sob esse

aspecto, Moita (2007, p.116) afirma que “o processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola”. Ou seja, a formação de professores e o desenvolvimento pessoal e profissional estão intimamente ligados.

A questão, portanto, coloca-se no âmbito das instituições escolares, às quais cabe não apenas incentivar o professor, mas também proporcionar condições favoráveis para que ele possa participar de cursos de formação continuada e trazer para o âmbito da instituição, reflexões sobre o processo, criando uma dinâmica de rede, da qual possam participar todos os atores educacionais. Estar à margem do processo de mudança também significa a quebra de continuidade na formação, o que foi expresso na fala de um dos participantes da pesquisa: “O trabalho pedagógico, o trabalho de formação, de capacitação, de reciclagem, se tem bons resultados, independentemente de mudança de dirigentes, não pode sofrer solução de continuidade”. Os pesquisados também trouxeram para si a responsabilidade da formação, quando fizeram referência à necessidade de atualização do docente: “O professor que não tiver consciência de que ele tem que estar sempre se atualizando, esse professor vai se estagnar, porque não dá para se pensar em uma escola e num processo educativo no mundo de hoje que não acompanha as mudanças que estão aí no mundo”. Nesse sentido, a educação está intimamente relacionada à humanização do indivíduo e a utilização das tecnologias não pode limitar-se ao tecnicismo e ao saber fazer. Porém isso só será possível se o docente estiver permanentemente impregnado do processo de mediação tecnológica, que visa contribuir para formação plena do indivíduo, como conclui Giusta:

A educação é, em si, um direito social a ser usufruído, mas é, ao mesmo tempo, lastro para o desenvolvimento de outras categorias de direitos do cidadão, como é o caso dos direitos civis e dos direitos políticos. Além disso, a educação, por ser instrumento de formação profissional e moral e veículo de propagação da ciência, da tecnologia e da cultura em geral, tem uma responsabilidade incomparável na projeção do indivíduo para a esfera cívica da cidadania, onde as ações são movidas pelo respeito, pelo bem comum e por valores de convivência humana mais elevados (GIUSTA, 2003, p. 23).

A formação continuada na modalidade a distância possui especificidades metodológicas, diferentes daquelas exigidas no ensino presencial. Lévy (2004, p.8) traz essa reflexão em seus estudos, quando faz referência à incorporação das linguagens midiáticas para a compreensão do modelo de ensino a distância, que é distinto daquele oferecido pela cultura educacional centrada no hábito antropológico e milenar da transmissão de conhecimentos por meio da linguagem oral e escrita. A recombinação de linguagens, que hoje em dia incorpora também a linguagem oral e a escrita, é um dos fatores que revelam não apenas a complexidade desse tipo de modalidade educacional, mas também a flexibilidade, tendo em vista a incorporação de múltiplas linguagens. Assim, o conhecimento das linguagens vem acrescentar novos dados que irão se incorporar além daqueles mencionados por Tardif e Lessard (2005)

Do ponto de vista da ação comunicacional, ensinar não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa: o sentido perpassa e se permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas, são, assim, o meio de interação pedagógica. Nesse sentido, a pedagogia é, antes de mais nada, uma ação falada e significativa, em suma, uma atividade comunicada (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 249).

Nesse contexto, o foco pretendido para a educação diz respeito a um ensino que promova o desenvolvimento de novas habilidades e competências necessárias para que o professor de adapte ao novo paradigma produtivo. Com base nisso, novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática (LÉVY, 2004, p. 7), que passam necessariamente pelo uso de novas tecnologias na área da Educação.

A pesquisa também procurou identificar as expectativas e motivações que levaram os professores do primeiro grupo referido a buscar a formação contínua a distância, suas iniciativas e experiências nas tecnologias para conhecer no que esse processo influenciou em seu desenvolvimento profissional. Os resultados da pesquisa revelaram o interesse dos professores em conhecer mais profundamente as tecnologias e as ferramentas de comunicação a distância, e, principalmente, em utilizá-las em sala de aula. E, embora alguns dos professores tenham revelado encontrar dificuldades na utilização das ferramentas tecnológicas e em desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem com esse tipo de recurso, a maioria confirmou seu interesse em aprimorar a aprendizagem nas tecnologias. Em oposição às afirmações sobre o receio dos docentes no uso de tecnologias, divulgadas em estudos publicados na última década do século XX, já existe o conceito de que o conhecimento tecnológico é fundamental nos processos formativos do professor e do aluno. Isso está presente nas falas dos professores pesquisados, que declararam acreditar nas possibilidades oferecidas pelas tecnologias para mudança dos modelos pedagógicos, arraigados na cultura educacional.

A iniciação nas tecnologias como forma de mudar as práticas é um modo de realizar a autoconstrução de novas formas de vidas para os seres humanos, de que fala Gutiérrez (2003). Mas esse não é um processo simples porque também envolve ações institucionais e outros atores no processo. Ao identificar alguns dos problemas relativos à implementação das tecnologias no ensino e na aprendizagem, Sancho (2006, p. 26) faz referência a questões que envolvem as instituições, a administração, a infra-estrutura, organização dos espaços, sistema de formação permanente dos professores, currículo, entre outros. Ou seja, trata-se de um conjunto de fatores, que exigem tempo e dedicação dos professores, assim como disponibilidade da instituição escolar para uma formação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES

A quantidade e complexidade das variáveis que influem no processo de formação continuada a distância incluiu não apenas aspectos pessoais e profissionais, mas também os institucionais. Os professores são parte de uma equipe que deve, em sua instituição, garantir a realização da aprendizagem para todos os alunos. Sob esse aspecto, a valorização do trabalho dos

professores e o incentivo à formação continuada são imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente e para a qualidade do ensino. Em decorrência, faz-se necessário ampliar o debate sobre o desempenho dos programas de formação continuada, com vistas a identificar as necessidades de aperfeiçoamento dos professores nas diferentes regiões, assim como avaliar o desenvolvimento das ações, os acertos, as dificuldades e as tensões que ocorreram durante a formação continuada.

Assim, embora sejam muitos os desafios a serem enfrentados pelas instituições escolares para a implementação das propostas para a formação continuada, não podemos deixar de destacar: a) a importância da valorização do professor enquanto profissional que busca crescer na profissão e aprofundar seus conhecimentos; b) o incentivo à participação dos profissionais nos cursos de formação continuada, de modo que possam vivenciar os novos processos formativos propostos pelas políticas de formação contínua; c) o necessário incentivo ao debate sobre o significado dessas propostas para a instituição escolar, de modo a que a reflexão sobre os processos formativos sejam aprofundadas.

Estes são alguns dos aspectos fundamentais para se compreender as propostas governamentais e as ações implantadas nos programas de formação continuada em nosso país e aos quais as instituições escolares não podem dar as costas, traduzindo em formação aligeirada um modelo mais complexo de formação. Talvez assim possamos caminhar em direção a uma formação diferenciada, e assegurar uma formação de qualidade, que dê conta de muitos desafios, que também fazem parte de nosso papel como educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In VEIGA, Ilma Passos A. e outros. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus Editora, 1998, p.99-122
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.
- BARRETO, Raquel Goulart. *Discursos, Tecnologias, Educação*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2009.
- BRASIL. *Decreto Lei 207/96*. Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respectivo sistema de coordenação, administração e apoio. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL/PR. *Lei nº 9.394*, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.
- BRASIL. MEC. *Portaria Normativa Nº9*, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. MEC. Relatório da Comissão Assessora para educação Superior a distância. Secretaria de Educação Superior. Brasília, 2003
- BRASIL. MEC. *Referenciais de Qualidade de EaD para Cursos de Graduação a Distância*. Brasília, 2005.

BRASIL. MEC. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília: Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede* 7. ed. v.I, São Paulo, Paz e Terra, São Paulo, 2003.

CASTELLS, Manuel. *La sociedad red: una visión global*, Alianza Editorial, Madrid, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GIUSTA, Agneta da Silva. Concepções do processo ensino/aprendizagem. In GIUSTA, Agneta da Silva; FRANCO, Iara Melo. *Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática*, PUCMinas, Minas Gerais, 2003.

FERREIRA, Naura Sírnia Carapeto. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In FERREIRA, Naura Sírnia Carapeto (org.). *Formação continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

GUTIÉRREZ, Francisco. Dimensão pedagógica das novas tecnologias de informação e comunicação. In: PORTO, Tânia Maria Esperon (Org.), *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*, JM Editora Ltda., Araraquara, São Paulo, 2003.

QUAGLIO, Paschoal. Gestão da educação e dialogicidade problematizadora. In *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v. 24, n.1. jan.-abril, 2009, p. 139-153.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática*, Editora 34, São Paulo, 2004.

MOITA, Maria da conceição. Percursos de formação e trans-formação. In NÓVOA, Antonio (org.) *Vidas de Professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto, Porto Editora, 2007, p.11-140.

SACRISTÁN, José Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. In: INBERNÓN, Francisco (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do mundo imediato*, Arned, Porto Alegre, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*, Artmed, Porto Alegre, 2007.

SANCHO, Juana Maria. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). *Tecnologias para transformar a Educação*, Artmed, Rio Grande do Sul, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2005.