

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Programa de Pós-graduação Educação: Currículo  
Revista E-Curriculum ISSN: 1809-3876  
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

**POLÍTICAS CURRICULARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O  
ENSINO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

**CURRICULUM POLICIES AND TEACHER FORMATION: PEDAGOGY  
ON DISTANCE TEACHING MODALITY**

**CERVI, Maria Luisa**

Profissão: Mestranda em Educação

Instituição: Centro Universitário Moura Lacerda (CUML)

Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação

Endereço completo: Rua Prudente de Moraes, 502

Franca-SP CEP: 14401-100

Telefone e e-mail: (16) 3722-2262 e [marialuisacervi@yahoo.com.br](mailto:marialuisacervi@yahoo.com.br)

**TORRES, Julio Cesar**

Profissão: Docente

Instituição: Centro Universitário Moura Lacerda (CUML)

Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação

Endereço completo: Rua Ignácio Ferrero, 200 ap. 62

Ribeirão Preto-SP CEP: 14.021-560

Telefone e e-mail: (16) 3623-0269 e [tjulio@hotmail.com](mailto:tjulio@hotmail.com)



Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 4, n. 2, jun 2009.  
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

## RESUMO

Este artigo discute a formação do Pedagogo na modalidade à distância. A educação a distância insere-se como uma das formas de se resolver o problema de acesso ao ensino. A EaD, contudo, ainda suscita muitas dúvidas sobre sua eficácia com relação à transposição didática dos conteúdos curriculares. Focar-se-á a história da formação de professores no Brasil com base nas políticas curriculares, bem como o processo de implementação de cursos de formação de professores na EaD. Nosso contexto de análise são as estratégias de mediação didático-pedagógica e as práticas curriculares. Nossa discussão centra-se na formação do professor diante do surgimento de um novo paradigma que ultrapassa o modelo tradicional de se desenvolver o processo ensino-aprendizagem na educação superior brasileira.

**Palavras-chave:** Currículo, Educação a Distância, Políticas Públicas e Formação de Professores

## ABSTRACT

This paper discusses the pedagogical formation on distance teaching modality. Distance Education (DE) is one of various ways to solve the large problem concerning the access to the Higher Education System. On the other hand, DE can still bring a lot of doubts about its effectiveness on didactic transposition of curriculum contents. We focus the brazilian history of teacher formation based on the national curriculum policies, as well as the implementation of teachers formation courses through DE. Our argument of analysis is the strategies of didactic pedagogical mediation and the curriculum practices. Our discussion also focuses on the teacher formation after appearing a new paradigm that passes over the traditional model in developing the teaching-learning process at higher education in Brazil.

**Key-words:** Curriculum, Distance Education, Public Policies and Teacher Formation

## 1. INTRODUÇÃO

A educação a distância no mundo, segundo Oliveira (2003), existe há pelo menos cento e cinquenta anos. Seu grande impulso, porém, seria verificado nos anos de 1990 devido à ascendência da Universidade Aberta de Londres (*Open University – OU*). De acordo com Romiszowski (2004), em 1970 essa universidade recebia em seus cursos os primeiros alunos, tornando-se a partir de 1990 a instituição de ensino que contava com o maior número de alunos



matriculados no ensino a distância, sendo considerada, também, a melhor universidade do Reino Unido na modalidade “virtual”. Desde então, outras universidades adotariam o ensino a distância, contabilizando-se atualmente mais de 80 países envolvidos nessa modalidade de ensino.

Antes da efetivação da Universidade Aberta de Londres, contudo, diversos acontecimentos que favoreceriam o incremento da educação a distância podem ser destacados. Segundo Romiszowski (2004), no período que se estende de 1960 a 1970, advogam-se certas inovações no pensamento educacional, fruto do advento de um número variado de novos estudos, além de emergentes conceitos empregados no campo educacional, renovando-se, destarte, a própria teoria da educação. Essas mudanças nos paradigmas educacionais podem ser observadas até hoje nos debates que cercam a educação contemporânea.

Foi nesse mesmo período que surgiu a expressão “tecnologia educacional”, momento áureo do behaviorismo quando Skinner publicava *A Ciência da Aprendizagem e a Arte de Ensinar*. Époça essa, também, marcada pelo início da influência dos psicólogos cognitivistas na área do ensino.

Ausubel propôs a idéia de “organizadores avançados” como uma nova maneira de se encarar os processos de aprendizagem. Na Inglaterra, Novak e DeBono acreditavam em novas ferramentas de aprendizagem, como “mapas conceituais”, e, além de todos esses renomados estudiosos, não poderíamos deixar de citar Piaget na Suíça, com suas idéias inovadoras no campo da teoria construtivista (ROMISZOWSKI, 2004).

Outras inovações tecnológicas e organizacionais ocorreriam nessas décadas, constituindo-se em trabalhos pioneiros na área da informática e da programação de sistemas – *ERIC (Educational Resources Information Clearninghouse), multimídia educacional, hipertexto, hipermídia, information mapping, enfoque sistêmico e os princípios da cibernética*, voltados todos que estavam para o aperfeiçoamento do planejamento educacional sob a ótica de um “sistema total”. Essas mudanças na tecnologia e na gestão das organizações possibilitaram a construção do projeto da Universidade Aberta de Londres (ROMISZOWSKI, 2004, p. 2).

A primeira preocupação da *OU*, segundo Romiszowski (2004, p. 3), era como esta produziria, distribuiria e acompanharia seus materiais instrucionais. A grande dúvida consistia, assim, em adotar ou não o modelo convencional de ensino por correspondência, com distribuição de material para alunos através do moderno sistema de correio da época, módulo por módulo, ou



se disponibilizaria o material didático em livrarias convencionais. A Instituição, desse modo, optou pela última, pois assim estaria cumprindo com maior abrangência seu papel social no sistema de educação superior britânico, sendo o custo também menor se a Universidade utilizasse redes de distribuições já existentes, ao invés de se adotar uma própria.

Uma segunda preocupação da Universidade, ainda de acordo com Romiszowski (2004, p.3), era referente à forma em que os materiais instrucionais deveriam ser desenhados e desenvolvidos, decidindo-se pelo “modelo de equipe integrada”, com participação integral do Instituto de Tecnologia Educacional da Universidade.

Como consequência dessas duas decisões tomadas, originou-se uma Universidade com um material didático de relativa qualidade e com custo bem abaixo da média de outros livros universitários encontrados no mercado. Esse fato faria com que a Universidade Aberta de Londres pudesse experimentar uma forte expansão e lograr certo êxito em todo o Reino Unido.

Moore e Kearsley (2007) afirmam que o principal motivo do surgimento do ensino a distância por correspondência foi estender a educação até àqueles, de todas as origens sociais, que não tinham acesso a mesma. Nessa época, incluíam-se as mulheres que, devido à condição social enfrentada pelas mesmas, não tinham um acesso facilitado aos estudos. As mulheres, portanto, a princípio, tiveram um papel importante para o desenvolvimento desta modalidade de ensino.

Maia e Mattar (2007), por sua vez, apresentam a trajetória da educação a distância numa perspectiva histórica daquilo que denominam de “gerações da EaD”. Classificam-nas em três gerações: a primeira geração seriam os  *cursos por correspondência*, a segunda constituir-se-ia nas *novas mídias e as universidades abertas*, e por fim, a terceira geração seria o advento da *EaD on-line*.

A primeira geração de  *cursos por correspondência* teria surgido efetivamente em meados do século XIX, em decorrência dos modernos sistemas de transporte e comunicação. Os cursos oferecidos por correspondência eram basicamente cursos técnicos de extensão universitária, pois as iniciativas de cursos universitários na modalidade a distância sofriam, ainda, grandes resistências.

A segunda geração foi marcada pelas *novas mídias*, tais como: a televisão, o rádio, as fitas de áudio e vídeo, e o telefone, como também o início das atividades das chamadas *universidades*



*abertas*. Momento em que surgia a Universidade Aberta de Londres, em 1969, quando se utilizavam as novas mídias citadas acima.

Ainda segundo esses mesmos autores, desde então surgiriam *megauniversidades abertas* em vários países, como: França, Espanha, Portugal, Alemanha, Turquia, China, Indonésia, Índia, Tailândia, Coréia e no Irã.

A última geração, denominada *EaD on-line*, introduz a utilização de videotexto, do microcomputador, da tecnologia de multimídia, do hipertexto e de redes de computadores, caracterizando a *educação on-line*. Fruto do desenvolvimento das TICs (tecnologias de informação e da comunicação), que tiveram seu apogeu em 1995 com o advento da *internet*, apontaram para um novo paradigma de educação que questionaria o modelo tradicional de se desenvolver o processo ensino-aprendizagem.

## **2. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL**

A educação a distância no Brasil acompanha as perspectivas e tendências do cenário internacional. A primeira experiência no país foram os cursos por correspondência, no início do século XX, baseados em recursos didático-pedagógicos que chegavam até seus alunos através do correio. Mais tarde já se utilizam, porém de forma ainda incipiente, outras mídias como o rádio e a televisão (MAIA; MATTAR, 2007).

Já a experiência da Universidade Aberta chegou ao Brasil atrasada em relação a outros países, tendo sido criada em 1995 e ainda estando em processo de implementação.

Procuramos, a seguir, reunir a partir de um quadro sinóptico os principais marcos histórico-institucionais da EaD no Brasil.

### **Quadro 1 - Referências do desenvolvimento da EaD no Brasil**

Data	Referências Institucionais	Histórico
1904	Escolas internacionais e cursos por correspondência	Escolas internacionais anunciam na seção de classificados do <i>Jornal do Brasil</i> curso profissionalizante por correspondência para datilógrafo.



		Essas instituições representavam organizações norte-americanas em que, inicialmente, os cursos eram em espanhol. Tiveram pouco incentivo das autoridades educacionais e de órgãos governamentais. A princípio, o material era impresso e veiculava-se através dos correios. Mais tarde, o método era complementado pelos recursos de áudio e vídeo.
1923	Rádio Escola	Um grupo liderado por Henrique Morize e Roquette-Pinto criou a <i>Rádio Sociedade do Rio de Janeiro</i> , que oferecia cursos de português, francês, silvicultura, literatura francesa, esperanto, radiotelegrafia e telefonia.
1927	Comissão de Cinema Educação	No Rio de Janeiro.
1932	Manifesto da Escola Nova	Quando os educadores também propunham o uso dos recursos de rádio, cinema e impressos na educação brasileira.
1934	Rádio-Escola Municipal no Rio	Criada por Roquette Pinto. Os alunos tinham acesso aos folhetos e esquemas de aulas, e também utilizava-se da correspondência para contato com os alunos.
1936	Radio Sociedade do Rio de Janeiro é doada	A rádio é doada para o Ministério da Educação e Saúde, e em 1937 foi criado o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação.
1939	Rádio Monitor Instituto Monitor	Oferecem sistematicamente cursos a distância por correspondência. Surgiu através de uma experiência de um rádio caseiro, que utilizava apostilas de cursos de eletrônica e um kit.
1941	Instituto Universal Brasileiro (IUB)	Fundado por um ex-sócio do Instituto Monitor, oferece cursos profissionalizantes, sendo seu principal recurso apostilas enviadas por correio.
1943	A Voz da Profecia	Programa religioso que advém da <i>Voz da Profecia</i> nos Estados Unidos. Hoje se transformou no Sistema Adventista de Comunicação.

1947	Senac, Sesc e Universidade do Ar	Senac e Sesc fundam a Universidade do Ar, com o objetivo de oferecer cursos comerciais radiofônicos. Os alunos estudavam nas apostilas e corrigiam exercícios com o auxílio de monitores. A EaD no Senac continua até hoje. Em 1976 seria criado o Sistema Nacional de Teleducação. Já em 1983 foi criada uma série de programas radiofônicos denominados <i>Abrindo Caminhos</i> , e em 1995 seria criado o <i>Centro Nacional de Educação a Distância</i> . Em 1996 foi criada a <i>Sintonia Sesc-Senac</i> ; a <i>Rede Sesc-Senac de Televisão</i> . Em 2001, o Senac oferece cursos de especialização em Educação a Distância, e em 2002 criou-se o curso de especialização em Educação Ambiental.
1961	MEB – Movimento de Educação de Base	Envolveu a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e o Governo Federal, utilizando um sistema radioeducativo para a democratização do acesso à educação, promovendo o letramento de jovens e adultos.
1962	Ocidental School	Fundada em São Paulo, de origem americana, oferecia cursos de eletrônica.
1967	Ibam – Instituto Brasileiro de Administração Municipal	Atuou na Área de Educação Pública.
1967	Padre Landell	A Fundação Padre Landell de Moura criou o núcleo de EaD, com metodologia de ensino por correspondência e via rádio.
1967	Projeto Saci	Tinha como objetivo criar um sistema nacional de telecomunicação com o uso de satélite. Visava às possibilidades dos meios de comunicação de massa em favor da prestação de serviços educacionais.
1970	Projeto Minerva	Sua meta era utilizar o rádio para a educação e a inclusão social de adultos.
1977	Telecurso	Cursos supletivos a distância começaram a ser oferecidos por fundações privadas e organizações não-governamentais, utilizando-se tecnologias de teleducação, satélite e materiais impressos.



1981	Cier- Centro Internacional de Estudos Regulares	Oferecendo o ensino fundamental e médio a distância, seu objetivo é permitir que crianças, cujas famílias se mudam temporariamente para o exterior, continuem a estudar pelo sistema educacional brasileiro.
1991	Jornal da Educação – Edição do Professor (1991) concebido e produzido pela Fundação Roquette-Pinto.  Salto para o Futuro (1995) incorporado pela TV Escola	Marco da EAD no Brasil. Programa para formação continuada e aperfeiçoamento de professores e alunos dos cursos de magistério. Utilizam-se diversas mídias, que contam com a mediação de um orientador de aprendizagem. Os programas são ao vivo e permitem interação dos professores presentes nas telessalas.

**Fonte:** Dados adaptados a partir de pesquisa em MAIA E MATTAR (2007, p. 24-27).

No período que se estende de 1980 ao início de 1990, a educação a distância brasileira teve um grande salto devido à informatização. Retomando-se os percalços históricos que antecederam essa expansão, registra-se que em 1972 o Governo Federal, preocupado com esta modalidade de ensino para a educação superior, enviou à Inglaterra o grupo de Newton Sucupira para entender como funcionava a *Open University*, então recém-criada naquele país. Um relatório final dessa experiência foi emitido, gerando um grande obstáculo à implantação da Universidade Aberta e a Distância no Brasil. Dado o caráter negativo e desestimulador defendido no referido relatório, o governo brasileiro estancaria o projeto de construção de uma universidade aberta em nosso país (MAIA; MATTAR, 2007).

A Universidade de Brasília seria a pioneira nesta modalidade de ensino superior com o Programa de Ensino a Distância (PED), ofertando cursos de extensão universitária em 1979. Outros cursos foram sendo introduzidos, inclusive, cursos traduzidos da *Open University* inglesa. Em 1989, foi criado o Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (Cead-UnB) que, atualmente, utiliza-se de diversas mídias. Consta-se que essa Universidade é a maior do país na modalidade a distância (MAIA; MATTAR, 2007).

A partir da década de 1990, várias outras universidades incorporaram esta modalidade de ensino, utilizando-se das mais inovadoras tecnologias de informação e comunicação (TICs). O marco político-institucional da educação a distância no Brasil foi a Lei de Diretrizes e Bases da





Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), sendo mais tarde normatizada pelos Decretos nº. 2.494/98 e nº. 2.561/98, e pela Portaria Ministerial nº. 301/98.

O artigo 80 da LDBEN vem disciplinar a educação a distância:

Art. 80: O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º [...]

§ 3º [...]

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, o que incluirá:

I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas. (BRASIL, 1996, p. 34).

Desse modo, em 1998, de acordo com Maia e Mattar (2007), as universidades interessadas em oferecer cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância passam a se credenciar.

Segundo os autores citados acima, a educação a distância insere-se num momento em que se reconhece a necessidade de reformulação do ensino superior. No final da década de 1990 e início dos anos 2000, somada à explosão da *internet*, surge a possibilidade para que pessoas situadas em diferentes espaços, e inseridas num contexto de flexibilização da organização do tempo no mundo contemporâneo, possam ter a oportunidade de estudar e interagir com as novas formas de aprendizagem. Esta fase de expansão da EaD no país é também marcada pela preocupação recorrente de se estabelecerem práticas e metodologias pedagógicas para que essa interação se dê com certo nível de qualidade, ou seja, que a prática do ensino a distância possa desempenhar no educando uma aprendizagem significativa.

O Ministério da Educação publicou, em outubro de 2001, a Portaria nº. 2.253, significando um novo estímulo para os entusiastas da EaD no Brasil, sobretudo as Instituições de Ensino Superior que passam a enxergar nesse processo novas possibilidades de expansão de suas vagas. Diz a Portaria que:



Art. 1º As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º As disciplinas a que se refere o caput, integrantes do currículo de cada curso superior reconhecido, não poderão exceder a vinte por cento do tempo previsto para integralização do respectivo currículo.

§ 2º [...]

§ 3º [...]

§ 4º [...]

Art. 2º A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos.

Art. 3º As instituições de ensino superior credenciadas como universidades ou centros universitários ficam autorizadas a modificar o projeto pedagógico de cada curso superior reconhecido para oferecer disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial como previsto nesta Portaria, devendo ser observado o disposto no § 1º do art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996. (BRASIL, 2001, p. 2).

O MEC criaria, em 2002, uma Comissão Assessora de especialistas em educação a distância, cujo objetivo principal era esclarecer as instituições e o próprio MEC sobre as principais diretrizes para o desenvolvimento da EaD no Brasil, com o uso das TICs. Defendia a referida Comissão que:

Educação a Distância (EaD): o processo de desenvolvimento pessoal e profissional no qual professores e estudantes interagem virtual ou presencialmente, por meio da utilização didática das tecnologias da informação e da comunicação, bem como de sistemas apropriados de gestão e avaliação, mantendo a eficácia do ensino e da aprendizagem. (MAIA; MATTAR, 2007, p. 29).

Todos esses marcos históricos, políticos e institucionais que caracterizam a EaD no Brasil recente, sugerem estarem lançadas as bases para uma contínua expansão dessa modalidade de ensino na educação superior brasileira.

### **3. CURRÍCULO, EAD E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CASO BRASILEIRO**

O que se entende por políticas curriculares?

[...] trata-se de uma processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas, capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado. (LOPES, 2004, p. 111)



Toda reforma educacional está diretamente interligada às concepções e sentidos atribuídos ao currículo. A história da formação de professores no decorrer do século XX no Brasil, desse modo, esteve sempre vinculada às políticas curriculares de cada época.

O currículo para os cursos de formação de professores a distância não deve ser simplesmente colocado em contraposição ao currículo da modalidade presencial. Mister se faz constatar que a estrutura curricular não é modificada, o que ocorre é que na EaD o currículo está planejado e organizado num processo de ensino-aprendizagem caracterizado pelo uso de outros instrumentos de transposição didática e de avaliação da aprendizagem.

O currículo, na modalidade EaD, passa a ter significado no decorrer do curso pelo processo de aprendizagem através dos modernos instrumentos de interação social do *e-aluno*. Assim, a aprendizagem não fica restrita somente ao conteúdo imposto pelo professor, permite que o educando busque novas informações e interações para a solução de situações-problema colocadas no âmbito do desenvolvimento dos conteúdos em cada disciplina escolar. A metodologia da problematização de temas e de proposição de uma situação-problema permite, destarte, que o *e-aluno* trabalhe esses conteúdos tendo como eixo organizador de seus estudos a transversalidade e a interdisciplinaridade, sobretudo nas atividades didáticas relacionadas nos *Fóruns* e *Chats*

Nessa abordagem o professor (na figura de um tutor) assume o papel de mediador pedagógico, organizador e facilitador da aprendizagem; não é a pessoa mais importante da “sala de aula”, passando o aluno a ocupar o centro do processo de ensino-aprendizagem (SAUAI; CERVI, 2007, p. 3-4). Dessa forma, assim como na educação presencial podemos ter na EaD um currículo mais centrado na aprendizagem ativa e na problematização ou, ainda, voltado para a transmissão de informações e a proposição de tarefas.

Portanto, a educação a distância centra-se no aluno, sendo este um ser ativo do processo ensino-aprendizagem, autor de sua própria trajetória escolar, em que o professor, segundo Cerqueira (2006), auxilia o aluno a ter acesso à cultura, refletir, imaginar, criar, atribuir valor, desenvolver a consciência e o raciocínio lógico, sendo capaz de utilizar o que aprendeu na sua vida cotidiana e profissional.

Nessa perspectiva, embora em um outro contexto histórico e educacional, mas ainda de extrema valia para se pensar a EaD, Freire (1996) observava que:



[...] uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade [...] que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de *receptor* da que lhe seja transferida pelo professor. (FREIRE, 1996, p.123- 124).

O currículo, neste contexto, deve ser entendido, segundo Apple (1989) como uma *produção social* em que se determinam critérios de validade e de legitimidade.

Ainda segundo as idéias dessa autora, o currículo é um conjunto de normas articuladas de saberes, que se constrói diante de confrontos das visões de mundo, resultando em significados sobre as coisas e os seres do mundo. (NEDER, 2005, p. 58-61)

O currículo é um espaço de subjetivação e de socialização dirigida, controlada. O campo de currículo se constitui como um campo intelectual: espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área [...]. (LOPES; MACEDO, 2002, p.17).

O currículo, quando considerado apenas como um caminho sobre todas as coisas que o indivíduo deve saber para ser “escolarizado”, encobre as vicissitudes do poder e do conflito social que fornecem as condições para que qualquer currículo tenha existência e significado na vida social (APPLE, 1989).

Considerando o currículo como forma de produção social, Apple (1989) nos diz que o currículo deve ser significativo a partir das conexões que ele tem com as complexas configurações de dominação e subordinação, na nação como um todo, em cada região ou em cada escola individualmente. Deve-se levar em consideração a forma como ele é organizado, sua estrutura e aplicação, sendo, portanto, uma construção ideológica.

Assim, o currículo não somente seria uma lista de conteúdos a serem cumpridos, ou seja, agregando valor quantitativo ao aluno, mas sim uma via de acesso à aprendizagem em que a intenção principal é transformar o aluno um sujeito autônomo no processo de construção do conhecimento. (NEDER, 2005).

Ainda segundo Neder (2005), através do currículo o aluno tem que desenvolver a capacidade de organização de um conhecimento que promova a apreensão dos problemas globais e fundamentais, para neles inserir os conhecimentos parciais e locais.



Nesse sentido, refletir sobre “Formação de Professores” não é uma tarefa muito fácil, tornando-se ainda mais complexa quando se trata da formação inicial de docentes na modalidade a distância.

O número de cursos que formavam professores era bastante reduzido se comparado ao momento atual. Preocupada com a formação dos professores das séries iniciais, que até então eram formados somente em nível médio, a nova LDBEN estabeleceu que esta formação dar-se-ia em universidades e em institutos superiores de educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores. A partir desse momento, segundo Tanuri (2000, p. 61) “se questiona o projeto pedagógico e os saberes que estão implicados nessa formação.

A primeira Escola Normal brasileira surge em 1835, em Niterói, Rio de Janeiro, criada para melhorar o desempenho profissional dos professores. Esse curso tinha duração de dois anos e era em nível secundário (BARBOSA, 2008).

Em 1880 os cursos ofertados pela escola normal brasileira passam a ter três anos, em São Paulo. A escola normal era para a elite, e o currículo era puramente técnico; o humanismo e a aplicabilidade não caminharam juntos para formar o profissional que se esperava neste contexto de modernidade no qual estava inserida proposta (DEMO apud BARBOSA, 2008). Essa instituição tinha um perfil ideológico.

Desde a criação da Escola Normal, a formação de professores sempre esteve em segundo plano nas políticas públicas de educação. Para os governantes da época, a educação servia para se conhecer e controlar a sociedade, e, assim sendo, os futuros professores precisariam comungar da limitação do pensamento e da ausência de idéias reflexivas acerca do contexto político social vigente. (BARBOSA, 2008).

A Escola Normal foi extinta em 1996 por meio da nova LDBEN. Muito embora a formação de professores cuja postura tenha o caráter de mera transmissão de conteúdos, sem se preocuparem em formar seus discípulos cidadãos conscientes e críticos, seja uma característica presente apenas na esfera da Escola Normal, sugere-se haver, ainda, possíveis resquícios desse tipo de formação nas práticas curriculares dos cursos de formação docente (BARBOSA, 2008).

No entanto, os recém formados professores, que saíam do magistério e ingressavam no mercado de trabalho, percebiam que a realidade não era um mundo encantado, que lhes era descrito enquanto faziam o curso, pois o mesmo era puramente técnico; os professores separavam

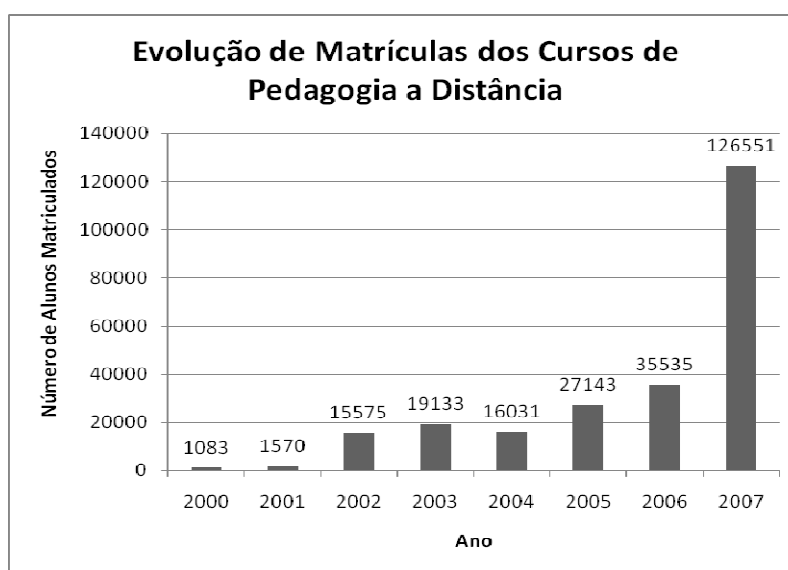


a teoria da prática. Assim, instalou-se o caos que é a educação no Brasil, professores decepcionados com a profissão, mal pagos e pouco reconhecidos.

Poucos então se preocupavam com a formação continuada, sendo a LDBEN de 1996 um marco político-institucional importante nessa arena, como explicitado em seu artigo 62: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]. (BRASIL, 1996, p. 27)”.

Ainda na LDB, previu-se um prazo de 10 anos em que só seriam permitidos professores habilitados em curso superior. Nesse momento, as instituições de ensino públicas e privadas visaram a um ambiente de propagação do ensino, pois precisariam de cursos de Pedagogia para suprir a lei. Nesse contexto os cursos à distância em franca expansão no país passariam a fazer sentido na formação de professores.

**Tabela 1 - Evolução de Matrículas dos Cursos de Pedagogia a Distância**



**Fonte:** INEP

Nesse novo cenário, poderíamos indagar: será que o problema real na formação de docentes para a educação básica era apenas a “deficiência” do curso de magistério em nível médio? Quais são o cenário atual e os desafios impostos para a formação de professores no



Brasil? Qual é a política pedagógica de formação do professor? Houve mudanças efetivas com relação à formação no curso de magistério?

#### **4. À GUIA DE CONCLUSÃO**

A má formação dos professores é um dos motivos que denotam o tipo de educação que encontramos nos tempos atuais. Os cursos de formação de professores ainda trazem a marca de pouco incentivarem seus alunos para a pesquisa, para a produção de conhecimentos, para a reflexão, sendo muitas vezes categorizados, até mesmo pelo senso comum, como uma “fábrica de distribuição de certificados” para “legalizar” a profissão docente.

O Estado, nessa perspectiva, continuaria responsabilizando-se apenas pela oferta universal de vagas para a formação das massas. É notório o descaso com uma formação de qualidade e comprometida com o desenvolvimento pleno, consciente e intelectual da população.

A formação do professor não pode mais se dar nos moldes de um currículo normativo de caráter tradicional, o qual se caracteriza, na maior parte dos casos, pela seguinte seqüência didática de apreensão do conhecimento: “[...] primeiramente a ciência para, posteriormente, detalhar sua aplicação e por último o estágio.” (SCHÖN apud BARBOSA, 2008, p. 5).

Uma formação tradicional, dessa forma, não contribui mais para que o futuro profissional da educação estabeleça a transposição da teoria para a prática. O papel do professor reflexivo é fundamental neste processo, refletindo sua experiência, otimizando-se a contextualização da prática docente, ato que propicia mudanças em suas práticas que deixariam de ser “mecânicas e reprodutivas para serem pensadas e repensadas.” (SCHÖN apud BARBOSA, 2008, p. 5).

Não seria somente o fato de se criarem diversos cursos de formação de professores, principalmente, quebrando-se o paradigma do tradicional ambiente de “sala de aula”. Os cursos na modalidade a distância, que estão se alastrando pelo mundo, demandam atualmente, em nosso entendimento, estudos e reflexões acerca de seus papéis para a política educacional contemporânea: formar professores capacitados para o enfrentamento dos desafios atuais, reflexivos, pesquisadores, produtores de conhecimento.

É nesse sentido que as propostas de formação de professores devem ser organizadas e planejadas com o intuito de se garantir a responsabilidade dessa política frente aos propósitos e



condições atuais do processo ensino-aprendizagem, contextualizadas pelas novas estratégias educacionais nesse campo de formação, a saber, a educação a distância. Em vista disso, todos os elementos inerentes ao ensino e à aprendizagem devem ser trabalhados para que os objetivos sejam alcançados, objetivos, estes, que dialogam com que tipo de profissional da educação que se deseja formar.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARBOSA, F. A. **Formação de Professores: uma história de descaso e dificuldades**. Disponível em: <<http://www.utp.br/mestradoeducacao/vpedagogiaemdebate/pddfaab.htm>>. Acesso em: 03 jun. 2008.

BRASIL. Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. MEC. Portaria nº 2.253 de 18 de outubro de 2001. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 19 de out. 2001.

CERQUEIRA, T. C. S. **O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível**. Revista de Psicologia, Vetor, v.7, n. 1, p. 29-38, Jan./Jun. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAGUENAUER, C. J.; PEDROSO, T. P. **Uso de plataformas de gerenciamento de ensino online no ensino a distância e no apoio ao ensino presencial**. Disponível em: <<http://www.coep.ufrj.br/~telma/docs/EAD946.pdf>> Acesso em: 02 jul. 2008.

LOPES, A. C. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, mai./ago. 2004.

LOPES, A. C. e MACEDO, E. O Pensamento Curricular no Brasil. In: **Currículo: Debates Contemporâneos** (LOPES, A. C.; MACEDO, E. O., orgs.), São Paulo: Cortez, 2002.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.





MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEDER, M. L. C. A educação a distância e a formação de professores: possibilidades de mudança paradigmática. In: **Educação a distância: sobre discursos e práticas** (PRETI, O., org.), Brasília-DF: Liber Livro Editora, 2005, p. 47-87.

OLIVEIRA, M. E. B. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas-SP: Papyrus, 2003.

ROMISZOWSKI, A. Uma visão histórica e pessoal da evolução da educação a distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 2, n. 4. Disponível em: <[www.abed.org.br](http://www.abed.org.br)> Acesso em: 26 mai. 2008.

SAUAIA, A.C.A.; CERVI, M. L. Atividades Centradas no participante em curso expositivo de Estatística: os alunos como agentes na aprendizagem. **XIV SIMPEP – SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**. Bauru: Unesp, 2007.

SILVA, A. C. L. **Um Panorama do Ensino de Graduação a Distância no Brasil**. Disponível em: <[www.ccuec.unicamp.br/revista/infotec/artigos/anacatarina.html](http://www.ccuec.unicamp.br/revista/infotec/artigos/anacatarina.html)> Acesso em: 17 abr. 2008.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai./ago. 2000.

**Artigo recebido em 30/04/2009**

**Aceito para publicação em 01/06/2009**

Para citar este trabalho:

CERVI, M. L.; TORRES, Julio Cesar. Políticas curriculares e formação de professores. **Revista e-Curriculum, PUCSP-SP**, Volume 4, número 2, junho 2009. Disponível em <http://www.pucsp.com.br/ecurriculum> Acessado em: \_\_/\_\_/\_\_

**Breve Currículo do autor/autora (s):**

**Maria Luisa Cervi** – Mestranda em Educação Escolar (CUML), Especialização em Educação Matemática (UNIFRAN), Graduada em Licenciatura Plena em Matemática (UNIFRAN) e Graduada em Pedagogia - Administração Escolar e Supervisão Escolar (UNIFRAN). Atualmente



Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 4, n. 2, jun 2009.  
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

Professora Titular do SESI e Professora Titular da Universidade de Franca, nas modalidades presencial e a distância. Experiência nas áreas de: Estatística, Matemática Básica, Física, Matemática Financeira e Métodos Quantitativos. As áreas de atuação compreendem: ensino superior e educação a distância.

**Julio Cesar Torres** - Graduado em Administração Pública (UNESP), Especialização em Gerência de Cidades (FAAP), Mestrado e Doutorado em Sociologia (UNESP). É professor de graduação e pós-graduação, e docente-pesquisador do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda – Ribeirão Preto (SP). As áreas de atuação compreendem: sociologia da educação, sociologia das políticas educacionais, educação escolar (políticas curriculares e práticas escolares, financiamento da educação, educação a distância, escolarização das elites).

