

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA: FORMAÇÃO PARA OU COM AS TECNOLOGIAS?*

JANICE PEREIRA LOPES,
da Universidade Federal de Goiás

RESUMO: Este trabalho apresenta reflexões pertinentes ao campo de formação e atuação de professores, sobretudo no que tange às novas demandas educacionais e sociais suscitadas pela emergência das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Tem como objetivo central apontar a necessidade de uma formação para as tecnologias como condição *sine qua non* para o tratamento dessas questões. Para tanto, considera os processos de formação inicial e continuada de professores, especialmente os desenvolvidos a partir da educação a distância, como um momento crucial capaz de influenciar vultosamente a constituição do *habitus* do professor, sobretudo no que diz respeito à organização de um conjunto de esquemas e ações capazes de auxiliá-lo, de forma decisiva, no trato com a tecnologia e em sua inserção no meio escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância. *Habitus*. Formação de professores. Tecnologia.

A criação tecnológica de qualquer fase histórica influi sobre o comportamento dos homens. [...] Se reconhecemos ser tal fenômeno constante em todo o curso da evolução humana, só nos cabe investigar a natureza das transformações agora em andamento, transpondo-as para o âmbito da análise histórica e filosófica serena e objetiva, sem estigmatizá-las nem endeusá-las.

(Álvaro Vieira Pinto, 2005)

INTRODUÇÃO

As reflexões aqui sinalizadas pretendem trazer à tona questões emergentes que circundam os processos de ensino e formação de educadores, em especial os desencadeados na modalidade a distância. Em primeiro lugar, pelo evidente potencial dessa modalidade de educação de ampliar o acesso de professores, especialmente dos que já atuam na docência, a cursos de formação universitária, a partir da interiorização destes cursos, a locais até então inalcançáveis. Em segundo, pela possibilidade de se criar, no contexto destes cursos, permeado por tecnologias e pelo uso dessas como suportes para o seu desenvolvimento, um espaço propício à inserção de uma formação para as tecnologias que possa instrumentalizar esses docentes, seja para o trato com as tecnologias ou para o enfrentamento da sua inserção na esfera escolar.

No que tange à segunda potencialidade dessa modalidade, foco central deste texto, parte-se do argumento de que a formação inicial pode influir vultosamente na constituição do *habitus* do professor, como igualmente o fazem as demais teias sociais em que ele está inserido (família, escola, comunidade etc). Além disso, uma formação *para* as tecnologias torna-se primordial e, sobretudo no âmbito dos cursos desenvolvidos na modalidade a distância, representa um componente crucial do “*habitus* necessário para a formação de educadores” (LOPES; CORTE REAL, 2010, p. 2) e, conseqüentemente, de sua atuação docente. Essa discussão é apoiada em resultados conclusivos, teóricos e práticos, que constituem parte significativa de pesquisa de doutorado (LOPES, 2006) sobre o tema *A formação de professores e os cursos de licenciatura na modalidade a distância: das informações que se tem à formação que se espera*, desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica/PPGECT/CFM/UFSC. Tal pesquisa examina o processo de formação de professores em cursos na modalidade a distância e suas possíveis contribuições para o trato e incorporação das tecnologias na prática educativa desses docentes.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES

A educação a distância vem-se configurando como um modo diferenciado de gestar e organizar processos e situações de ensino e aprendizagem, tendo como uma de suas características o modo como a mediatização entre professor e aluno é concebida. Professor e aluno não necessariamente precisam, agora, compartilhar o mesmo espaço e tempo para desempenharem os papéis de ensinar e aprender. A relação professor-aluno ganha outra

perspectiva e é, muitas vezes, intermediada por elementos até então pouco explorados, como as tecnologias da informação e da comunicação (TIC)¹. No entanto, o ponto crucial dessa modalidade não está no distanciamento em si, mas na necessidade de avaliar os efeitos gerados por ele, seja no ensino, na aprendizagem ou no próprio planejamento e organização do curso. Especialmente porque a distância deixa de ser uma questão de distância geográfica para se tornar um 'fenômeno pedagógico' (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Nesse viés, o modelo presencial não serve de parâmetro fechado para a estruturação e o desenvolvimento de processos de ensino pautado por essa dinâmica, embora permaneça incrustado em práticas e concepções de educação, por vezes, traduzidas para a modalidade a distância. Tal manutenção pode ser justificada, em parte, pelo fato de os cursos desenvolvidos nessa modalidade raramente possuem seu próprio corpo docente, estando sujeitos à atuação do corpo docente oriundo de distintas unidades da instituição em que tais cursos são desenvolvidos. Em geral, docentes provenientes de cursos presenciais.

Diante dessa realidade, é mister reconhecer que a educação a distância e seu crescimento implicam mudanças profundas das estruturas educacionais atuais. Implica mudanças tanto estruturais e pedagógicas quanto culturais. De um lado, pela necessária revisão e reorientação de programas e posturas didático-metodológicas que se adequem às especificidades da modalidade e ao perfil de seu público-alvo. Público este formado em sua maioria por adultos, muitos já exercendo a docência, que geralmente podem dispensar tempo apenas parcial para o estudo e carecem, portanto, de um processo de formação sintonizado com a natureza do aprendizado de adultos ou, recorrendo ao termo cunhado por Malcolm Knowles, de uma *andragogia* (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 1998). De outro, pela necessidade de compreender e incorporar a tecnologia como meio imprescindível à condução e gerenciamento de cursos nessa modalidade, especialmente porque boa parte do corpo docente com ela envolvido possui pouca ou nenhuma formação para tal. Essa falta de formação e experiência para incorporar a tecnologia ao processo de ensino e aprendizagem tem-se configurado em um grande desafio, já que a maioria somente aprende ou trata, minimamente, com essa questão ao desempenhar sua função docente nesses cursos.

Desse modo, a educação a distância pode ser vista tanto como uma causa quanto como resultado de mudanças (MOORE; KEARSLEY, 2007), seja nas percepções do significado da própria educação ou na de seus pressupostos e objetivos. É nessa perspectiva que as reflexões aqui apresentadas são construídas, a partir dos desafios lançados pela onipresença da tecnologia

em todos os setores da vida humana e, especialmente, na esfera dos cursos destinados à formação de professores que vêm sendo desenvolvidos na modalidade a distância.

Nos últimos anos, o desenvolvimento da EAD vem se consolidando como uma modalidade eficaz na implementação de propostas educacionais nas mais diversas e complexas situações, as quais vão desde a oferta de cursos de capacitação para o trabalho ou divulgação científica até, mais recentemente, a estudos formais nos diferentes níveis educacionais, dentre os quais os de formação de professores. É a flexibilidade, característica marcante nos programas dessa modalidade, que dá sustentação às múltiplas possibilidades fornecidas pela EAD, especialmente quando o foco desses programas está em suprir velhas e novas demandas formativas do contingente de professores da Educação Básica, perfil central das propostas e iniciativas desenvolvidas no cenário brasileiro.

Dados recentes, disponibilizados a partir do Censo Escolar da Educação Básica de 2009, demonstram que de um universo formado por 1.977.978 profissionais, apesar de 1.341.178 possuírem curso superior, 62.373 docentes atuam nas distintas etapas e modalidades da Educação Básica sem possuir curso de licenciatura. Essa realidade tem resultado em diferentes iniciativas governamentais e políticas públicas que, ora como incentivo ora como exigência, destinam-se ao suprimento das necessidades apontadas pelos espaços educativos, particularmente no que tange à formação de professores.

Um exemplo recente que demonstra a preocupação do governo com essas questões é o conjunto de ações do Ministério da Educação (MEC), em colaboração com as secretarias de educação dos estados e municípios e com as instituições públicas de Educação Superior (IPES), que gerou o lançamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica com vistas à melhoria da formação do corpo docente brasileiro e, conseqüentemente, à melhoria da qualidade da educação no país. O Programa faz parte do *Plano Nacional de Formação de Professores*, criado a partir do decreto nº 6.755/2009, cujo objetivo central é estender, substancialmente, a oferta de vagas nas diversas áreas das licenciaturas voltadas à formação de professores em exercício, objetivo que deverá ser atingido a partir de uma parceria entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios.

Já em andamento, as primeiras vagas para cursos de licenciatura específicos foram abertas em julho de 2009, totalizando 57.828 vagas² ofertadas, que atenderão municípios de 21 estados brasileiros. O suprimento dessas vagas ficará a cargo de 76 instituições públicas de Educação Superior, sendo 48 Federais e 28 Estaduais, com a cooperação de outras 14 universidades

comunitárias. Parte dos objetivos traçados por esses e por outros programas de formação docente tem sua viabilidade subsidiada pelo advento da educação a distância, especialmente por possibilitar a ampliação e a disseminação substancial dessas ações para lugares geograficamente desfavorecidos e, até então, fora do alcance dos cursos existentes. A educação a distância tem-se caracterizado como modalidade de educação que tanto pode vir a manter o objetivo essencial da educação, de garantir acesso à formação de qualidade, como incorpora outros, por exemplo, a interiorização das instituições públicas de ensino superior e do acesso à formação universitária, inalcançáveis a partir de modalidades convencionais.

Não obstante, outra contribuição importantíssima da educação a distância é seu incrível potencial para o emprego educacional das tecnologias, novas ou não, tornando-se, dessa forma, espaço oportuno para a efetivação de uma formação para as tecnologias ou, como denomina Belloni (2005; 2009b), de uma mídia-educação, sobretudo naqueles programas destinados à formação de professores. Em vista disso, conforme destaca Belloni (2009b, p. 14),

[...] a educação a distância, cujos principais programas desenvolvidos hoje no Brasil são de formação de professores, pode trazer uma grande contribuição para a revolução necessária nesta formação, pois certamente o professor que participou de um processo de aprendizagem autônomo e utilizou tecnologias para aprender estará melhor preparado para utilizá-las de modo competente e criativo com seus alunos.

Todavia, à parte todo entusiasmo e boa vontade que se tenha, a mera utilização das tecnologias por parte desses professores em formação ao longo do curso a distância não garante uma leitura crítica e tampouco a utilização coerente e criativa da tecnologia durante sua atuação docente. Ao contrário, se tais elementos não forem contemplados efetivamente à luz de reflexões acerca de suas implicações e contribuições não só educacionais, como também, sociais e culturais, dificilmente, esse docente encontrará subsídios ou mesmo necessidade de pleitear uma compreensão com esse perfil. Pouco provavelmente, conseguirá superar uma exploração automatizada e irrefletida das tecnologias, reflexo imediato da postura periférica assumida diante dessas ao longo do curso. De certo, não se pode eliminar a possibilidade de que o contato mais ou menos intenso com as tecnologias possa servir de estopim para preocupações mais amplas. No entanto, é imperativo reconhecer que tal comportamento encontra-se bastante distante da realidade presenciada no espaço escolar, no qual grande parte dos professores continua ignorando a presença das tecnologias, quando não fugindo delas.

É a partir destas considerações e das demandas evidenciadas que se aponta a necessidade de aprofundar reflexões quanto à formação de professores, de todas as áreas do conhecimento, em especial quando desenvolvidos na modalidade a distância. Pois, embora os documentos que estabelecem as áreas de conhecimento que constituem os currículos escolares nacionais tenham sinalizado às tecnologias como seus componentes, em termos práticos, isso não tem refletido em sua maior inserção no planejamento e ação dos professores.

Parcela importante dessa *nova* demanda, trazida à luz do dia pela irreversível introdução das tecnologias no ambiente escolar, pode vir a ser enfrentada, ao menos inicialmente, por meio da educação a distância. Já que a EAD representa, também, a possibilidade de novos cenários educativos capazes de romper a inércia amiúde presente nas práticas educativas tradicionais, que têm valorizado muito mais o conteúdo do que a experiência vivida. Cenários que, pela forte presença e dependência das tecnologias, de sua compreensão e utilização, podem servir de norte para a construção de uma leitura mais crítica dessas bem como de seus usos. Ou seja, para a constituição de uma formação *para* as tecnologias que possa viabilizar o diálogo entre professores e seus alunos, entre *imigrantes* e *nativos digitais* (PRENSKY, 2001a, 2001b)³, restabelecendo um canal de comunicação truncado pela revolução tecnológica dos últimos tempos.

Um tempo em que novas formas de acessar informações e de interagir com conhecimentos têm surgido, no qual novas linguagens, especialmente as visuais, dividem espaço incessantemente com as já utilizadas (escrita, oral etc), dando espaço a novos modos de aprender que reclamam por novas formas de ensinar que, portanto, precisam ser construídas pelo professor. Daí o papel essencial desempenhado pela formação, inicial e continuada, o de fomentar ao longo desse processo ações que auxiliem esses professores em formação a perceber tanto a importância da inserção das tecnologias, e dos conhecimentos inerentes a elas, quanto suas contribuições para a prática educativa. Nesse sentido é que se percebe na educação a distância um potencial significativo na instrumentalização desses professores para o enfrentamento dessa demanda, há muito lançada e reforçada no contexto escolar por crianças e jovens que, em sua maioria, incorporaram as tecnologias à vida fora da escola.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: FORMANDO *PARA* OU *COM* AS TECNOLOGIAS(?)

Repensar radicalmente as atuais concepções didático-metodológicas e questionar os processos de formação de professores, nas suas distintas

modalidades, parece um caminho não só necessário como inelutável. É impossível ficar indiferente às transformações que as tecnologias e suas potencialidades têm provocado nas práticas de leitura e escrita, tampouco às implicações geradas pelos novos recursos e modos de pesquisa e de acesso a informações.

Cabe, então, ponderar se “[...] os professores irão apossar-se das tecnologias como um auxílio ao ensino, para dar aulas cada vez mais bem ilustradas por apresentações multimídia, ou para *mudar de paradigma* e concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem” (PERRENOUD, 2000, p. 139). Já existem evidências apontando que, se o professor não encontrar espaço no âmbito de sua formação para refletir acerca das implicações suscitadas pela presença irreversível das TIC e das mídias, de um modo geral, a tendência é que ou tais professores não se encorajem a utilizar esses recursos na sua prática pedagógica ou que restrinjam seu uso a um modo superficial e domesticado; como mera e esporádica instrumentalização da prática (BORBA; PENTEADO, 2005; SOBRINHO, 2003).

A convicção de que o momento da formação do professor representa um espaço crucial para a incorporação de uma formação para as tecnologias, que se destine à compreensão e ao trato com as tecnologias e suas ramificações, é a mola mestra das argumentações aqui apresentadas. Acredita-se que o exercício de uma leitura crítica acerca da tecnologia no âmbito do processo formativo pode subsidiar ou servir de ponto de referência para a inoculação de ações e posturas semelhantes na prática docente desse professor. Ou seja, parte-se do pressuposto de que a postura adotada pelo docente em sua práxis educativa é condicionada pelos distintos contextos sociais vivenciados por ele, dentre os quais a formação inicial desempenha papel significativo. Essa premissa traz consigo outra, igualmente fundamental, a de que o tempo e o espaço de formação precisam corresponder, ao menos minimamente, àquilo que se espera que ele, na práxis, seja capaz de fazer. Ou seja, em sintonia com o que aponta Mercado (1999),

é muito difícil, através dos meios convencionais, preparar professores para usar adequadamente as novas tecnologias. É preciso formá-los do mesmo modo que se espera que eles atuem no local de trabalho, no entanto, as novas tecnologias e seu impacto na sociedade são aspectos pouco trabalhados nos cursos de formação de professores, e as oportunidades de se utilizá-las nem sempre são as mais adequadas à sua realidade e às suas necessidades (p. 90).

De modo análogo, os processos formativos convencionais desenvolvidos na escola não têm dado conta de suprir demandas e inquietações mais atuais dos alunos, efeito imediato de uma formação docente que tem

estado aquém das expectativas e dos novos desafios lançados à pessoa do professor. Essa reciprocidade torna latente a importância do processo formativo do professor, sobretudo quando o assunto é a inserção, sobretudo pedagógica, das TIC na escola.

Não se espera, porém, que os cursos de formação transformem-se em modelos reproduzíveis, em um emaranhado de regras e etapas normativas cuja reprodução garantisse o perfeito funcionamento da engrenagem. De certo, a formação influencia, de alguma forma e com intensidades e significados distintos, a atuação desse professor, mas não determina, tampouco condiciona, sua prática, pois existem outros fatores e elementos que orbitam a atmosfera da ação docente que são igualmente influentes. Por exemplo, a própria comunidade escolar, o contato e a interação com o corpo de professores, representam elementos cruciais no estabelecimento de significados comuns e na constituição de práticas partilhadas coletivamente.

O fato é que, ao contrário, se essa formação não fornecer recursos hábeis para a atuação docente almejada, parece pouco provável que o professor encontre subsídios suficientes para a dissolução de suas limitações e inquietudes frente às TIC. Seja pelo receio de lidar com algo ainda desconhecido ou pela falta de estímulo no próprio ambiente escolar, costumeiramente minado por condições de trabalho pouco amimadoras (baixos salários, sucateamento da escola, déficit no quadro de professores, sobrecarga didática etc) e por uma jornada de trabalho intensa e exaustiva.

Nessa perspectiva, argumenta-se que a formação inicial e a continuada podem influenciar vultosamente a constituição do *habitus* do professor, igualmente como o fazem as demais tramas sociais em que ele está imerso (família, escola, comunidade etc). E, ainda, que uma formação *para* as tecnologias representa um componente crucial da atuação docente e, por isso, precisa ser incorporada como *habitus* necessário à formação desses professores.

O termo *habitus* é utilizado aqui em homologia ao conceito sociológico proposto por Pierre Bourdieu em seus estudos críticos no campo da sociologia. Compreende-se, portanto, que

o *habitus*, como sistema de disposições para a prática, é um fundamento objetivo de condutas regulares, logo, da regularidade das condutas, e, se é possível prever as práticas (neste caso, a sanção associada a uma determinada transgressão), é porque o *habitus* faz com que os agentes que o possuem comportem-se de uma determinada maneira em determinadas circunstâncias. Dito isso, essa tendência para agir de uma maneira regular – que, estando seu princípio explicitamente constituído, pode servir de base para uma previsão (o equivalente científico das antecipações práticas da experiência cotidiana) – não se origina numa regra ou numa lei explícita. É

por isso que as condutas geradas pelo *habitus* não têm a bela regularidade das condutas deduzidas de um princípio legislativo [...]. (BOURDIEU, 2004, p. 98)

A relação de reciprocidade entre a formação para as tecnologias e suas implicações no *habitus* do professor ganha novos matizes quando considerada no âmbito de cursos desenvolvidos na modalidade a distância, haja vista a presença imprescindível das tecnologias e a circulação de um conjunto de saberes a elas inerentes nesses novos tempos e espaços de aprendizagem. Apesar de essa problemática representar um desafio amplo, extensivo aos cursos de formação em quaisquer modalidades, acredita-se que ela pode vir a ser cumprida com grande valia por aqueles desenvolvidos na modalidade a distância, em virtude do arsenal tecnológico que permeia e sustenta esses cursos. Peculiaridade que pode ser explorada como fonte primária de reflexões atinentes à inserção e utilização das TIC nos processos de ensino e aprendizagem, de modo que a educação a distância extrapole o estigma de formação docente *com* tecnologias e possa ser percebida também, sob um prisma mais amplo, como via de formação docente *para* as tecnologias.

CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA: FORMAÇÃO PARA AS TECNOLOGIAS E *HABITUS* PROFISSIONAL

A tecnologia como constructo social estabelece forte vínculo com fatores sociais e com as práticas nestes imbricadas, seja na escola ou fora dela. Relação igualmente estabelecida entre o *habitus* e o mundo social que o produz, na medida em que o primeiro conserva “uma autêntica cumplicidade ontológica” (BOURDIEU, 2004, p. 24) com o segundo. É à luz dessa demarcação e de suas ferramentas conceituais que são analisadas possíveis relações entre o *habitus* docente, como disposição geral incorporada e quase postural, e a influência da formação inicial na constituição de suas predisposições para o trato com a tecnologia e com as questões a ela pertinentes.

Decerto as experiências vivenciadas pelo professor ao longo de sua formação, embora influentes, não são os únicos fatores que orientam os modos de pensar e agir em face da tecnologia, já que, ao longo da vida e do contato com distintos contextos sociais e culturais, os indivíduos adquirem e reconstróem dinâmica e permanentemente seu *habitus*. Contudo, ao reconhecer a prática como fruto da dialética estabelecida entre o *habitus* e determinada situação, parece viável refletir sobre a importância de uma formação para as tecnologias a partir desse viés conceitual. O professor buscará no seu conjunto de disposições e condutas (*habitus*) dispositivos que o auxiliem na resolução de questões suscitadas por uma situação específica (trato com a

tecnologia, por exemplo); daí, a necessidade de serem fomentados esquemas e dispositivos relacionados à tecnologia, ainda na formação inicial, que permitam a solução de problemas similares surgidos no campo da prática ou que possam, pelo menos, ser adaptados para tal.

Essas predisposições, encerram tanto um perfil durável quanto transponível. Durável na medida em que estão “[...] fortemente enraizadas e, embora possam modificar-se segundo o desenrolar das experiências individuais, tendem a resistir à mudança e a marcar a continuidade da vida de uma pessoa”, e transponível em razão de, ao serem constituídas ao longo de situações específicas e de determinadas experiências, fornecerem “os modos de perceber e de agir dos indivíduos em outras situações (profissionais, por exemplo)” (BELLONI, 2009a, p. 11). A perspectiva do *habitus* enquanto disposição durável, no entanto, não pode ser confundida com disposição estática ou como uma aptidão natural, pois “o *habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas. E, nos dois casos, suas operações exprimem a posição social em que foi construído” (BOURDIEU, 2009, p. 158). Assim, as representações dos indivíduos são variáveis em função de sua posição social, de seus interesses e de seu *habitus*, porque o sujeito, o “*agente em ação*” (BOURDIEU, 2009), representa o lado ativo do conhecimento prático, reforçando, inclusive, a dimensão transponível do *habitus*, que de modo algum pode ser compreendido como produto linear de regras.

Ao analisar as especificidades da prática dos professores, Perrenoud et al. (2001) recorrem ao termo *habitus profissional*, que, a partir da associação entre o conceito cunhado por Bourdieu e o fazer dos professores, é compreendido como um guia da prática docente e consiste no conjunto de práticas e rotinas construído pelos professores no decorrer de sua trajetória profissional. Algo utilizado, muitas vezes inconscientemente, na solução de situações específicas. É justamente esse caráter irreflexivo que faz com que o *habitus* profissional seja percebido pelos professores como uma coleção de regras e rotinas que, baseadas na repetição, consolidam e institucionalizam, subliminarmente, posturas e práticas compartilhadas pelo coletivo escolar. Assim, na prática pedagógica circulam dois conjuntos distintos de saberes que, por sua vez, instrumentalizam a prática do professor: os saberes formais, integrados à prática docente através da formação (inicial e continuada) e outros, oriundos da experiência, que, reunidos, dão forma ao *habitus* profissional.

Tardiff (2006) também aponta a existência de um grupo de saberes construídos pelos professores a partir do exercício de suas funções docentes, constituídos com base no trabalho cotidiano e no conhecimento e interação

com o meio em que atuam. Assim, os denominados saberes experienciais “[...] incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIFF, 2006, p. 39). De acordo com o autor, a importância dos saberes experienciais do professor é evidente, pois o auxiliam no enfrentamento de situações imprevisíveis, seja pela formação (inicial e continuada) seja pelo currículo. Nesse sentido, aponta que o convívio e o trato de tais situações também se constituem em elementos formativos, já que

[...] somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (TARDIFF, 2006, p. 49)

Em suma, os saberes docentes constituem-se, essencialmente, como saber plural, heterogêneo, organizado a partir da fusão mais ou menos equilibrada dos múltiplos saberes (científicos, curriculares, disciplinares e experienciais). É por reconhecer a amálgama que dá origem aos saberes docentes que se traz à baila a importância de a tecnologia ser percebida como um campo de saber que precisa ser contemplado pelos processos de formação, inicial e continuada, dos professores. Muito embora não esteja restrito a esse espaço formativo, porque não constitui um conjunto prescritivo ou doutrinário de saberes mas um conjunto também subordinado às condições profissionais cotidianamente vivenciadas pelo professor, o que o torna suscetível a traduções e polimentos.

A rede de saberes que circundam a tecnologia e suas implicações, portanto, não se restringem à formação institucional, mas precisa, sim, ser implementada e garantida por ela. Saberes que poderão tanto ser reforçados através do seu uso recorrente quanto ampliados e reorganizados, adaptando-se à interpretação e à solução das vicissitudes lançadas pela inserção da tecnologia na escola e na prática educativa do professor. Desse modo, é plausível que sejam reconstruídos pelo professor durante o enfrentamento de situações no cotidiano escolar bem como sejam consolidados a partir da interação entre os saberes advindos da formação e os da atuação.

Daí se pensar na tecnologia como um corpo de conhecimentos que se constitui mas também se modifica em face de situações específicas, de interferências e interações estabelecidas seja no contexto da formação ou

da atuação docente. Conhecimentos que, portanto, não carregam um cariz normativo ou prescritivo e que mantêm um espaço para a transformação criadora. Segue daí a pertinência de aproximá-lo do *habitus* dos professores e, quando possível, nele inseri-lo, já que ao ser adquirido, sobretudo na esfera da formação inicial, pode configurar-se em um conjunto de esquemas e ações capaz de auxiliar os professores de forma decisiva no trato da tecnologia e de sua inserção no meio escolar.

Em suma, considera-se que o espaço formativo representa um terreno fecundo para a implementação de uma formação *para* as tecnologias. Uma formação estruturada e estruturante que, estando presente na formação inicial de professores, pode desempenhar um papel decisivo na geração e na organização das práticas e representações desses sujeitos. Principalmente ao se considerar que tal formação pode influenciar e, quiçá, mobilizar ações diferenciadas desses docentes em face de questões envolvendo a tecnologia e o trânsito cada vez mais intenso delas na esfera educacional. A intenção, portanto, é destacar o peso exercido pela formação inicial na constituição do modo de vida e do fazer educação destes professores que, apesar de não figurar como influência única, representaria um elemento crucial para a estruturação de seus esquemas e disposições, ou seja de seu *habitus*.

Contudo, apesar de as políticas públicas propalarem a emergência da inovação e da distribuição de equipamentos tecnológicos, especialmente os informáticos, como forma de ratificar a necessária transição do modelo vigente para uma nova cultura educacional, boa parte dos cursos de formação não os tem habilitado adequadamente para tal. Ao contrário, a realidade tem apontado que grande parte dos professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio não foi beneficiada por qualquer capacitação no âmbito das novas tecnologias em seus cursos de formação inicial (MERCADO, 1999).

Em entrevista concedida recentemente⁴, Bernadette Gatti alerta para a necessidade de se pensar a respeito do perfil e das condições da formação dos licenciados, para que se fomentem saltos efetivos na qualidade da aprendizagem nesses cursos. Para alcançar quaisquer melhorias na Educação Básica é necessário rever e aprimorar a formação dos professores, de modo a que sejam adequadamente capacitados para trabalhar tanto com a cultura geral quanto com a especializada. Destaca, ainda, que é preciso entender a mudança na educação como consequência imediata da qualidade dos cursos de licenciatura e dos professores por eles formados. De acordo com ela, “[...] precisamos mudar a estrutura das licenciaturas [...]. O bom seria que as universidades brasileiras se interessassem em mudar a estrutura das licenciaturas. Mas elas são consideradas um curso menor, esse é o problema.” Em

suma, sem que as bases ainda frágeis da educação brasileira sejam revistas e trabalhadas não é possível esperar melhorias substanciais nem na escola nem, tampouco, na educação oferecida por ela.

O cenário dos cursos de formação de professores na modalidade a distância não tem conseguido superar essas deficiências e, de modo geral, tem-se configurado em uma caricatura mais ou menos modernizada dos velhos e conhecidos, e também já inadequados, processos de formação de professores tacitamente perpetuados. Ou, ainda, como uma maquiagem pirotécnica capaz de encobrir e garantir a manutenção do *status quo* da escola ante as modificações ocorridas no mundo que a circunscreve. Especialmente, porque muitas das inovações pleiteadas a partir da implantação desses projetos estão baseadas na confiança excessiva de que a tecnologia pode, por si só, transformar as inércias do ensino escolar e dissolver problemas históricos da atuação docente.

De fato, a relação de reciprocidade existente entre inovações educacionais e a figura do professor e sua formação parece indelével, já que em termos práticos o professor apresenta-se como o seu mais importante vetor, como o agente indispensável para a implementação efetiva e adequada de quaisquer políticas ou iniciativas de modificações da estrutura escolar. Nessa perspectiva, é oportuno salientar que no caso da tão almejada renovação da escola e de seus processos, que tem visto na inserção tecnológica sua mais nova via de acesso, a disposição do professor e, antes disso, o reconhecimento dessa inserção como algo pedagogicamente importante não representa algo simples. Como aponta Mercado (1999), é fundamental “[...] a sensibilização e iniciação dos professores nas novas tecnologias” (p. 25), ainda mais se o objetivo principal for disponibilizar, a partir da escola, o acesso a dispositivos instrumentais mas, também, conceituais que habilitem os sujeitos para pensar e agir criticamente em face das mutações tecnológicas dos últimos anos e de seus distintos efeitos.

Nessa dinâmica, parece pouco provável que o professor consiga perceber, intuitivamente, a importância da inserção tecnológica nos processos educativos e, tampouco, seus contributos para a renovação da escola e dos saberes por ela disseminados. Dentre os fatores que têm contribuído para o insucesso da inovação tecnológica no contexto escolar estão a falta de clareza dos objetivos da utilização das tecnologias na escola, a resistência à mudança, a ênfase excessiva no meio e não nas suas potencialidades, a falta de conhecimento para a compreensão e uso das tecnologias etc. Esses e outros fatores têm gerado um movimento cíclico que traz como efeito mais evidente a utilização limitada e quase inexistente da tecnologia pelos professores.

Estas reflexões convergem para uma premissa considerada primordial, qual seja: é preciso conhecer e compreender o real sentido das tecnologias para poder posicionar-se a respeito, inclusive em termos de seus sentidos sociais. Tal necessidade também tem sido pontuada por vários autores (ALONSO, 2008; DEMO, 2006; MORAN, 2000; 2007; RICARDO et al., 2007, entre outros), especialmente quando argumentam que é preciso mobilizar conhecimentos que possam ser transformados em ação, de modo que a introdução de novos artefatos tecnológicos nas escolas não represente apenas a adoção de dispositivos capazes de encobrir práticas comumente instrucionistas ou um simples modismo cuja perspicácia possa maquiarr tanto a má formação do professor quanto a do aluno.

O evidente descompasso entre os desafios postos aos sistemas escolares e à formação de professores bem como as questões que subjazem a esse desajuste não podem mais ser negligenciados. Uma compreensão mais crítica, menos deslumbrada e utilitarista, das interações entre tecnologia e educação, além de indispensável, precisa ser incorporada a cenários que pressupõem a utilização educativa das TIC. Contudo, é preciso mais que o mero contato com diferentes tecnologias ao longo do curso para potencializar uma apropriação mais crítica desses equipamentos. A incorporação ou não da tecnologia e dos conhecimentos intrínsecos a ela não está determinada pela quantidade de componentes tecnológicos empregados pelos programas de formação. Sobretudo, porque a “[...] a introdução das novas tecnologias na educação não pode ser considerada apenas uma mudança tecnológica, não é simplesmente a substituição do quadro negro ou do livro pelas novas tecnologias.” (MERCADO, 1999, p. 35) A inserção de novas tecnologias nos processos educacionais significa interferir nos modos de pensar e agir; está associada à mudança nos modos de aprender mas também nos de ensinar, à mudança nas relações estabelecidas entre quem ensina e quem aprende e entre esses e o próprio conhecimento. Pois “as novas tecnologias não são nelas mesmas, formação, porque não sabem aprender. Quem aprende são os seres humanos, mas podem ser apoiados de modos impressionantes pelas tecnologias informacionais”. (DEMO, 2006, p. 118)

As novas ferramentas tecnológicas por si sós não garantem mudanças efetivas na educação, tampouco a extinção de seus problemas mais latentes. É o professor que pode gerir processos inovadores a partir desses recursos. Processos capazes de responder à expectativa originada pela inserção dessas tecnologias no universo da escola, algo que, inevitavelmente, requer novas estratégias de ensino. Requer a percepção da tecnologia como elemento complementar à construção de conhecimentos, mas, também, como um

elemento gerador de outros saberes que, por serem igualmente importantes, precisam estar integrados ao currículo. Por isso, a formação é crucial porque pode representar uma oportunidade fulcral para a organização de esquemas e disposições que o auxiliem a agir e reagir frente aos processos tecnológicos cada vez mais presentes no campo escolar.

Esses desafios ampliam *ad infinitum* a importância de a formação, inicial e continuada agregar às suas diretrizes a responsabilidade de promover, paralela à formação específica e à didático-pedagógica, uma formação *para* as tecnologias. Uma formação que consolide no âmbito desses cursos um *habitus* sintonizado com questões inerentes ao cenário tecnológico, com seus elementos e com as demandas suscitadas por esse panorama. Todavia, é preciso mudar as perspectivas da formação dos professores, não porque a mudança está sendo imposta, mas principalmente para que os indivíduos se percebam parte do processo e possam conduzir tais mudanças, para reforçar “a condição de sujeito de tais transformações, para não acordar, de repente, como objeto.” (DEMO, 2006, p. 110)

A educação a distância, como modalidade legítima de educação, possui, além de autoridade formativa, uma potencialidade ímpar para a promoção de experiências significativas e inventivas no trato das tecnologias e do conjunto de conhecimentos que elas abrangem. Evidencia-se como uma alternativa viável na consolidação de uma formação *para* as tecnologias, desde que seja assumida como uma modalidade de educação cujas características e objetivos não se harmonizam com posturas e vícios didáticos já ultrapassados, comumente oriundos de parâmetros legitimados pelo modelo presencial. Não faz sentido, portanto, reproduzir essas e outras debilidades na educação a distância. Nem a tecnologia nem a educação a distância são panacéias. A má formação *online* pode ser ainda pior se não estiverem claros os propósitos e objetivos que norteiam a capacitação desse docente.

Revisitar os cursos de formação de professores e potencializar mudanças significativas está mais relacionado à revisão dos pressupostos teóricos e didático-metodológicos do que à modernização dos cenários em que esses ocorrem. Se, por um lado, a modalidade de educação a distância pode reproduzir, em ambiente tecnológico, didáticas reprodutivistas e obsoletas, por outro, pode potencializar a revisão de arquétipos didáticos já ultrapassados. No limite, a partir de um movimento inverso, a EAD pode inclusive fornecer referências importantes para a problematização e revitalização da educação e, em especial, dos cursos de formação promovidos na modalidade presencial.

DISTANCE EDUCATION AND THE CONSTITUTION OF TEACHING: FORMATION FOR OR WITH TECHNOLOGIES?

ABSTRACT: This paper presents considerations on education and teacher performance, especially in regard to the new social and educational demands brought about by the introduction of Information and Communication Technology (ICT). Its central goal is to point out the need for training for technologies as a *sine qua non* to face these issues. It considers the processes of initial and ongoing formation of teachers, especially those of distance education, to be crucial for influencing the formation of *habitus* of teachers, especially as regards the organization of a set of schemes and actions to help them deal with technology and its use in the school.

KEYWORDS: Distance Education. *Habitus*. Teacher Formation. Technolog

NOTAS

1. A sigla TIC será utilizada para designar genericamente os recursos da informática e suas interfaces com os recursos da comunicação. Corresponderá ao emaranhado de recursos tecnológicos e mídias, modernos ou nem tanto, destinados à reunião, distribuição e multiplicação de informação e, quiçá, de conhecimentos.

2. O levantamento inicial, realizado com apoio do MEC em todos os Estados no período 2008-2009, aponta um montante de, aproximadamente, 700 mil professores sem a habilitação legalmente exigida para o exercício docente. Esses e outros dados podem ser obtidos em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13583&Itemid=970.

3. Essas expressões foram utilizadas pela primeira vez por Marc Prensky, escritor americano e desenvolvedor de jogos voltados à aprendizagem, em seu artigo seminal intitulado *Digital Natives, Digital Immigrants*, publicado no ano de 2001, em "On The Horizon". Outros trabalhos decorrentes desse primeiro têm sido lançados na mesma perspectiva, dentre eles o intitulado *Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently?*, publicado no mesmo ano. Prensky (2001a) utiliza o termo *nativos digitais* para denominar os novos alunos, os alunos de hoje que representariam a primeira geração a crescer com as novas tecnologias (composta por aqueles nascidos depois dos anos 80, pessoas de até 25 anos), a passarem durante toda a vida cercado por estas tecnologias, usando computadores, videogames, tocadores de música digitais, filmadoras, celulares, e todos os outros brinquedos e artefatos da era digital. São capazes de usar o computador, ouvir música, ver TV e ainda teclar no celular, simultaneamente. O restante da população, que se mantém na outra margem dessa fronteira difusa, são denominados *imigrantes digitais*. Eles aprendem – alguns melhores que outros – tentam adaptar-se a esse ambiente, porém "[...] *conservam sempre, em certa medida, o seu 'sotaque', ou seja, seu pé no passado. [...] foram 'socializados' diferentemente de seus filhos, e agora estão em processo de aprender uma nova língua.*

E uma língua aprendida mais tarde na vida, os cientistas nos dizem, vai para uma parte diferente do cérebro." (PRENSKY, 2001a, p.2).

4. Esta entrevista pode ser acessada, na íntegra, no endereço: <http://www.conexao-professor.rj.gov.br/educacao-entrevista-00.asp?EditeCodigoDaPagina=3099>

REFERÊNCIAS

- ALONSO, K. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre redes e escolas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 747-768, out. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 12 jan. 2009
- BELLONI, M. L. *O que é sociologia da infância*. Campinas: Autores Associados, 2009a.
- _____. Por que integrar as tecnologias de informação e comunicação à escola? In: XVIII Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2009, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Editora UFG, 2009b, no prelo.
- _____. *O que é mídia-educação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G.. *Informática e Educação Matemática*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- _____. *Coisas ditas*. 1.ed. 1ª. reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- _____. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- DEMO, Pedro. *Formação permanente e tecnologias educacionais*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- KNOWLES, M. S.; HOLTON, E. F.; SWANSON, R. A. *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. Houston: Gulf, 1998.
- LOPES, J. P. *A formação de professores e os cursos de licenciatura na modalidade a distância: das informações que se tem à formação que se espera*. Projeto de Pesquisa apresentado como requisito parcial de seleção ao curso de Doutorado em Educação Científica e Tecnológica, PPGCET/CED/CFM/UFSC, Florianópolis, 2006, mimeo.
- _____; CORTE REAL, M.P. Cultura científica e tecnológica, espetáculo e *habitus* na formação de professores a distância(?). *Revista Técnico - Científica IF/SC*. Vol. 1, n. 1, jul.2010. Florianópolis: IF-SC. 2010.
- MERCADO, L. P. L. *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió: EDUFAL, 1999.
- MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000, p. 11-65.

_____. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2007.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. et al. (Orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINTO, A. V. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2v

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital Immigrants. In: *On the Horizon* (MCB University Press), v. 9, n. 5, October 2001a. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acessado em: 07 fev. 2010.

_____. Digital natives, digital immigrants, Part II: Do they really think differently? In: *On the Horizon* (MCB University Press), v. 9, n. 6, December 2001b. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acessado em: 07 de fev. 2010.

RICARDO, E. C. et al. A tecnologia como referência dos saberes escolares: perspectivas teóricas e concepções dos professores. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 29, n. 1, 2007, p. 135-47 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-47442007000100020&script=sci_arttext>. Acessado em 06 fev. 2009.

SOBRINHO, C. A. Mediação digital e pedagógica. *Teia*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, jan/dez 2003.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

JANICE PEREIRA LOPES é professora assistente do Instituto de Matemática e Estatística da UFG, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – PPGET, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e atua nas áreas de formação de professores, novas tecnologias e educação a distância.

E-mail: janicepupes@gmail.com
