

Cultura científica e tecnológica, espetáculo e habitus na formação de professores a distância(?)

“(...) a educação a distância deve ser compreendida como uma dimensão de uma pedagogia que possa contribuir para um novo modo de ser, isto é, com o interesse e a determinação em superar e transgredir os limites que nos ‘(con)têm’ como seres humanos.”

Maria Lucia Cavalli Neder

Prof.^a Ms. Janice Pereira Lopes - CAPES
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica
Centro de Ciências Física e Matemática e Centro de Ciências da Educação
Universidade Federal de Santa Catarina
E-mail: janicepupes@yahoo.com.br

Prof. Dr. Márcio Penna Corte Real
Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação
Rua 235, sn - Setor Universitário - Goiânia - Goiás - Brasil CEP: 74605-050
E-mail: hernandezcortereal@yahoo.com.br

Resumo: Partimos da problematização de questões subjacentes às nossas experiências docentes em cursos de formação de educadores, nas modalidades de educação presencial e a distância, para refletirmos sobre a necessidade de incorporação da cultura científica e tecnológica nesses diferentes espaços educacionais. A verificação da preponderância dessa cultura em nossas sociedades atuais, caracterizadas pela noção de sociedade do espetáculo, traz inflexões para a análise das práticas educativas e dos processos de formação de professores, nas modalidades de educação presencial e a distância. A partir do balanço prévio da situação da formação de professores na modalidade de educação a distância, no Brasil, argumentamos que a mesma mantém íntima relação e tende a reproduzir concepções e práticas presentes na educação presencial, implicando limites e possibilidades que representam desafios para a reflexão dessa formação. Um desses desafios é promover o diálogo, a reflexão e a incorporação crítica da cultura científica e tecnológica no habitus e no modo de vida dos professores, desde os processos de formação inicial à continuada.

Palavras-chave: cultura científica e tecnológica; sociedade do espetáculo; habitus; educação presencial e a distância; ensino e formação de educadores.

1 - Introdução:

Na primeira parte deste artigo – Educação presencial e a distância: novas práticas, velhos vícios? –, fizemos um levantamento do estado da arte da formação de professores na modalidade de Educação a Distância - EaD, no Brasil (NEDER, 2004; BELLONI, 2003; LOPES, 2007). A partir desse balanço, demonstramos, na continuidade do trabalho, que as experiências na modalidade a distância tendem a reproduzir vícios e práticas, presentes nos espaços tradicionais de educação presencial, que representam

um conjunto de desafios para o ensino e formação de educadores.

Essas práticas reproduzidas, às vezes, de maneira indiscriminada e de modo acrítico, nas modalidades citadas, serão discutidas tomando como base e exemplificação problemas pertinentes à avaliação e à concepção de educação, que, empiricamente, são centradas no ensino tradicional, conteudista e bancário (FREIRE, 1987).

Na segunda parte – Sociedade do espetáculo e indefinição de fronteiras entre educação presencial e a distância –, a noção de sociedade de espetáculo (DEBORD,

1991) é trabalhada com vistas a caracterizar que o cenário atual, permeado pelo impacto provocado pela grande circulação de informações, traz conseqüências importantes para reflexão e ação educativas. Entre essas, destacamos a existência de uma aproximação ou indefinição de fronteiras, cada vez mais evidente, entre educação presencial e a distância (BELLONI, 2002), que impõem como desafio aos professores a apreensão da cultura científica e tecnológica.

Nas Considerações sobre a cultura científica e tecnológica como um habitus necessário para a formação de educadores, é feita uma reflexão que re-enfatiza a idéia de que a cultura científica e tecnológica, hoje, se apresenta como desafio central a ser assumido pelos professores como parte de seu habitus cultural (BOURDIEU, 2003), visando à promoção da justiça social, no que respeita à democratização do acesso aos conhecimentos e às ferramentas tecnológicas, anunciadas como protagonistas nas sociedades caracterizadas pelo espetáculo.

2 - Educação presencial e a distância: novas práticas, velhos vícios?

A educação a distância tem se apresentado como uma forma diferenciada de gerar e organizar processos e situações de aprendizagem, tendo como um de seus diferenciais a forma de conceber a mediatização entre professores-formadores e alunos, centrada no distanciamento físico existente entre os elementos-chave desse processo. Professor e aluno não necessariamente precisam, agora, compartilhar do 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 mídias, as Tecnologias da Informação e da Comunicação- TICs, efetivadas a partir de situações pouco convencionais. Nesse viés, o modelo presencial não serve de parâmetro fechado para a estruturação e desenvolvimento de processos de ensino pautado por esta dinâmica, embora permaneça incrustado em práticas e concepções de educação, por vezes traduzidas para a modalidade a distância.

Paralelamente às tentativas de caracterização da EaD, existem inúmeras definições formuladas com o intuito de pontuar o que seria a Educação a Distância. Não é objetivo neste trabalho propor um consenso sobre esta definição, tendo em vista que o conceito de educação a distância é amplo e engloba uma série de formas de se conceber educação. Em caráter ilustrativo, destaca-se, aqui, a definição instituída pela legislação vigente, no Brasil, que normatiza

projetos nessa modalidade. De acordo com o Decreto 5.622, de 19.12.2005, que revoga o Decreto 2.494/98, Educação a Distância seria, a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL/MEC, 2005).

Nos últimos anos, o desenvolvimento da EaD vem se consolidando como um meio eficaz de implementação de propostas educacionais nas mais diversas e complexas situações, as quais vão desde a oferta de cursos para o ensino de ofícios, capacitação para o trabalho ou divulgação científica, campanhas de alfabetização e, até mais recentemente, estudos formais nos diferentes níveis e campos educacionais, dentre esses o da formação de professores. É a flexibilidade, característica marcante nos programas dessa modalidade, que dá sustentação as múltiplas possibilidades fornecidas pela EaD.

Esta mesma característica acaba, involuntariamente, estabelecendo o perfil dos participantes. A autonomia, fornecida ao aluno com relação a sua aprendizagem e na escolha dos espaços e tempos em que esta se dá, provocou uma procura intensa por parte de trabalhadores adultos. Estes, impossibilitados de freqüentar um curso em período integral, devido aos vários compromissos inerentes à vida profissional, familiar, etc., têm vislumbrado, por meio da EaD, a chance de buscar a formação e/ou qualificação profissional.

Nessa perspectiva, uma descrição das situações de estudos realizadas por esses participantes da EaD é feita por Belloni (2003), a qual se reporta a uma imagem elaborada a partir de uma pesquisa realizada com estudantes australianos, nestes termos:

Uma imagem dominante é a do silêncio, tranqüilidade e solidão. Um tema recorrente é o tempo de estudo: tarde da noite, quando as crianças estão acomodadas, o marido vendo televisão na sala (muitos estudantes são mulheres), está escuro lá fora, pode haver um cão ou um gato por perto, a cozinha está limpa e arrumada, os lanches para o dia seguinte já estão prontos na geladeira, e a estudante arranja um espaço na ponta da mesa, desarrumando o mínimo possível a mesa posta para o café da manhã. Os livros estão abertos e o “estudo” pode começar (Walker apud Belloni, p. 40).

Apesar de a descrição anterior ter como referência estudantes australianos, muitas das características sinalizadas, sobre a rotina de estudo dos alunos da EaD e sobre a forma como essa rotina permeia outras

atividades diárias desses indivíduos, retratam um panorama presente em grande parte dos cursos nesta modalidade. Particularmente, se tomado como exemplo os cursos de formação de professores, é preciso lembrar que esses estudantes, na grande maioria, realizam seus estudos paralelamente às suas atividades profissionais, já que muitos atuam como professores. Essa autonomia, no entanto, não deve ser confundida com um exclusivo autodidatismo. Apesar de a EaD permitir uma organização autônoma do estudante, a seleção dos conteúdos, as orientações quanto ao prosseguimento dos estudos, bem como as atividades a serem cumpridas, são determinadas por uma proposta didática, que se configura na espinha dorsal dos programas de educação a distância. Cabe aos professores, portanto, a criação e organização de situações de aprendizagem.

Assim, a autonomia na organização das atividades de estudo, por parte dos alunos, em especial as ligadas à rotina empreendida, não elimina a necessidade de uma estruturação prévia e de uma orientação nas atividades a serem realizadas. O que se tem não é um processo de ensino-aprendizagem independente, mas sim uma aprendizagem orientada, não só por professores, mas por propostas didático-metodológicas.

Por outro lado, essa característica serve para reforçar a potencialidade de cursos nessa modalidade como via alternativa de formação para essa clientela adulta, que em geral trabalha e só pode dispensar tempo parcial para o estudo. A mesma desloca o foco dessas propostas para as novas demandas decorrentes deste público, propiciando cursos e estratégias didático-metodológicas que correspondam as suas expectativas e necessidades.

Em uma visão panorâmica, é preciso considerar que a educação a distância vem se instituindo há pouco tempo. Suas raízes estão atreladas aos estudos por correspondência, em geral vinculados aos ofícios, apresentando pouquíssimo valor acadêmico, oferecidos a partir do final do século XVIII e intensificados no decorrer do século XIX. Platão utilizava-se destes meios para difundir seus pensamentos e, da mesma forma, o apóstolo Paulo os utilizou para divulgar a doutrina cristã através de suas epístolas aos romanos. Há séculos a carta tornara-se um meio de divulgação de conhecimentos científicos, transformando-se em uma ponte entre docentes e discentes, podendo, assim, ser considerada um modelo didático primitivo do ensino a distância.

A universidade de Chicago, por exemplo, instituiu um curso por correspondência em 1892, agregando os estudos dessa natureza na universidade. Já no início do século XX outras universidades, a Calvert, em Baltimore, por exemplo, desenvolveram cursos com este perfil voltados para o ensino

primário. Por volta de 1930, era possível contabilizar uma média de 39 universidades norte-americanas oferecendo cursos nessa modalidade. No entanto, apesar da ampliação dos espaços ocupados pela educação a distância, ainda era forte a visão depreciativa frente a muitas dessas propostas. Parte desses preconceitos foi amenizada com a estruturação de universidades a distância, em meados da década de 60, que competiam diretamente com as da modalidade presencial.

Um marco importante para o desenvolvimento e consolidação da EaD, no contexto norte-americano, foi a criação da Universidade de Wisconsin, voltada para estudos a distância. No panorama mundial, a Open University, como é comumente conhecida a Universidade Aberta da Grã-Bretanha, apresenta, em 1969, uma proposta arrojada, com uma estrutura complexa que causou sensação no mundo inteiro: desenvolver cursos acadêmicos de qualidade, na modalidade a distância. Tal iniciativa foi desenvolvida através de meios impressos, televisão e cursos intensivos oferecidos durante o período de recesso das instituições presenciais, que lançavam no mercado de trabalho indivíduos com capacitação equivalente aos graduandos oriundos de cursos presenciais.

O vertiginoso sucesso desta iniciativa garantiria à Open University o rótulo de modelo de ensino a distância, consagrando-a com o atual primeiro lugar dentre as doze open universities internacionalmente conhecidas, e entre as treze universidades a distância existentes na atualidade. Essa universidade consolidou-se, em 1971, como uma escola superior, subsidiada essencialmente pelo governo, com o propósito de potencializar o acesso à educação superior de adultos que, em virtude de limitações materiais e/ou sociais, não tiveram oportunidade de frequentar a escola secundária normal ou sequer um curso universitário. Esse perfil é mantido até os dias atuais, já que a Open University configurou-se em uma escola superior para adultos, incluindo aqueles que não se enquadrariam nos requisitos formais de admissão. Igualmente, é preciso dar o devido destaque à liderança que essa universidade mantém no que tange às pesquisas no campo da EaD e à influência e assessoria que tem prestado a universidades a distância nos quatro cantos do mundo, em especial nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

No contexto europeu, destacam-se a Fern Universität, na Alemanha, e, na Espanha, a Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED), que também desenvolveram propostas que foram ao encontro dos interesses de muitos estudantes, tanto em nível de graduação como de pós-graduação. Na América Latina, as iniciativas

datam do final da década de 60, e caracterizaram-se por propostas sustentadas pelo modelo inglês de produção e desenvolvimento, com destaque para a Universidade Aberta da Venezuela e a Universidade Estatal da Costa Rica. Essas propostas marcam uma fase importante de transição dos programas de educação a distância, até então, pautados pelo modelo inicial de cursos por correspondência.

Gradativamente, a EaD foi se difundindo e novos projetos foram tomando corpo, inclusive em estabelecimentos tradicionais de ensino, até então contrários ao modelo desenvolvido, empregando a educação a distância como uma forma alternativa e, mais ainda, válida de educação.

O atual redimensionamento das potencialidades da EaD, nacional e internacionalmente, através da sua incorporação em diferentes sistemas educacionais, em cursos de capacitação, bem como na formação inicial e continuada, aponta para as contribuições que essa modalidade traz para a educação permanente, inclusive lançando novos desafios. Conforme sinaliza Belloni (2003),

Os desafios que estas mudanças na estrutura das demandas sociais de educação pós-secundária (formação inicial e continuada) significam para os sistemas educacionais são enormes: de um lado, na formação inicial, será preciso reformular radicalmente currículos e métodos de ensino, enfatizando mais a aquisição de habilidades de aprendizagem e a interdisciplinaridade (o que implica diminuir a quantidade de conhecimentos), sem, no entanto, negligenciar a formação do espírito científico e das competências de pesquisa; de outro lado, as demandas crescentes de formação ao longo da vida terão de ser atendidas (p. 5, grifos da autora).

No contexto brasileiro, o desenvolvimento da educação a distância também passou por diferentes formas possíveis, algumas delas já citadas, quais sejam: o estudo por correspondência, o rádio educativo e, em seguida, a televisão educativa. O estudo por correspondência teve como marco o Instituto Monitor (1939) e o Instituto Universal Brasileiro (1941), escolas pioneiras, no Brasil, no desenvolvimento do ensino a distância como modalidade de estudo. As primeiras experiências com o rádio educativo foram realizadas por volta dos anos 20 e 30, tendo como seu precursor Roquete Pinto. As vantagens do rádio como veículo de educação de massa, sobre outros veículos de comunicação da época, estavam ligadas ao seu custo e a sua penetração. Um dos destaques, neste período, foi o Projeto Minerva, lançado por volta de 1970, através do qual a escola passou a ir até o aluno, ao invés do aluno ir até a escola.

Contudo, com o início das atividades da televisão educativa, nos anos 60, a EaD obteve uma maior popularização no Brasil. Em 1961, a TV Rio produziu um curso voltado para

a alfabetização de adultos, que permaneceu no ar até 1965. Seria a primeira iniciativa a reconhecer o potencial educativo da TV e a sinalizar a importância de uma TV voltada para a educação e para a cultura. Tanto que, em 1967, a Lei nº 5.198 autorizou a criação, sob a forma de Fundação, do “Centro Brasileiro de TV Educativa” e, em 1972, o MEC criou o Programa Nacional de Teleducação – PRONTEL com o intuito de coordenar as atividades de teleducação no país. O ponto alto dessas iniciativas foi a implementação do modelo do telecurso, um ícone no que tange à utilização de uma lógica de transmissão centrada numa perspectiva de comunicação de massa, via TV.

Destarte, o primeiro curso de formação de professores do ensino básico, nessa modalidade, em nível de terceiro grau, foi desenvolvido no Estado do Mato Grosso, pela Universidade Federal do Mato Grosso/UFMT. A licenciatura em pedagogia – Licenciatura Plena Básica: 1ª a 4ª séries do 1º grau – teve início, primeiramente, em caráter experimental, em 1995, no município de Colíder. A mesma faz parte do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente, que envolve a Secretaria do Estado de Mato Grosso (SEDUC), a Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) e a UFMT, além da participação do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso (SINTEP), com a meta de profissionalizar, até 2011, todos os professores dos sistemas estadual e municipal de educação desse estado (cf. NEDER, 2004).

Com o advento da internet, e a expressiva utilização deste meio de informação e comunicação, em diferentes contextos, essa modalidade atinge uma vultosa expansão. Inclusive, mobilizando o cenário das políticas públicas nacionais que, em resposta, cria uma legislação específica para a modalidade, estabelecendo critérios não só para a regulamentação destas propostas como para o funcionamento de cursos com esse perfil. A primeira menção oficial, feita em torno da veiculação e desenvolvimento da educação a distância, surge com a publicação da Lei nº. 9.934, de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – na qual é possível verificar, em seu artigo 80, um comprometimento do poder público para com o incentivo a essa modalidade de ensino. O referido artigo é apresentado da seguinte forma: “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” (Brasil/MEC, 1996). Nessa perspectiva, a Portaria nº. 2.253, emitida pelo Gabinete do então Ministro Paulo Renato de Souza, publicada em 18 de outubro de 2001, e substituída pela Portaria nº. 4.059, de 10 de dezembro de 2004, normatiza o uso de metodologias não-presenciais nos cursos de

graduação, reconhecidos pelo MEC.

Essa iniciativa acaba atendendo a uma necessidade já existente, sentida por instituições de ensino superior que já utilizavam esse modelo de aprendizagem em alguns de seus cursos. Muitas das experiências realizadas com esse tipo de trabalho pedagógico ocorriam de maneira informal. Assim, a Portaria 2.253 não só oficializa essas práticas como incentiva experiências com tal perfil, em especial no tocante às novas formas de conceber a educação. Nesse sentido, representaria um passo importantíssimo no caminho da oficialização e utilização de práticas não presenciais vinculadas a cursos superiores de todas as IES brasileiras. Igualmente, lança um grande desafio aos professores que atuam nos cursos regulares presenciais, na medida em que suscita à revisão de suas práticas para a realização de um trabalho docente diferenciado, na perspectiva dessa nova proposta curricular e pedagógica, frente a esse modo de conceber a educação.

O que se percebe, na prática, contudo, é a tendência de se reproduzir, na modalidade a distância, estratégias e visões de educação, perpetuadas como crenças, na modalidade presencial. A título de exemplificação, observamos, a partir de experiências em cursos de formação de professores, que a abordagem conteudista, na modalidade presencial, balizada pela aula-expositiva, permeia também a modalidade a distância, ganhando espaço e sendo legitimada, inclusive, pelas teleconferências, cuja interatividade característica cede lugar à tradicional centralização do professor como detentor do conhecimento. Do mesmo modo, o papel atribuído à avaliação nos processos educativos, em ambas as modalidades, não consegue superar a esfera limitada da tentativa, por vezes infrutífera, de mensurar as aprendizagens idealizadas, tampouco serve para que os agentes educandos e educadores possam refletir juntos sobre as situações-problema por eles compartilhadas.

Em contraposição, a educação a distância deveria ser concebida como modalidade de educação com potencial significativo para se romper a inércia amiúde presente nas práticas educativas tradicionais, as quais valorizam muito mais o conteúdo, do que a experiência vivida, na qual, realmente, se dá a construção do conhecimento, que poderia promover a articulação com esse conteúdo. Nesse caminho, serve como alerta pensar que se, por um lado, a EaD guarda aproximações com a modalidade de educação presencial, conforme discussão do item seguinte, por outro, não refletir criticamente sobre essas aproximações pode implicar a propagação, ad infinitum, de problemas já conhecidos. Em outros termos, foi nesse sentido que se anunciou, no título

deste item, a real possibilidade de a EaD representar novos cenários educativos os quais, todavia, implicam o risco de que a novidade traga consigo velhas práticas.

3 - Sociedade do espetáculo e indefinição de fronteiras entre educação presencial e a distância

No contexto atual em que a técnica adquire status de supremacia onipotente, em que a comunicação morre por excesso de comunicação (SFEZ, 1994), as culturas locais tendem a ser impactadas por processos de circulação de informações até então inusitados. Cada vez mais, o singular e o local são dimensionados, isto é, vividos a partir de interferências globais nos planos político, cultural e econômico. Não é de se estranhar que as relações entre culturas vislumbrem processos antagônicos, caracterizados por uma razão imperialista e suas artimanhas, que tenta a todo custo, sob alegação do privilégio da razão “esclarecida”, impor suas visões de mundo e representações às demais culturas, capitaneada pelo poder político e simbólico, o que dá na mesma dizer violência simbólica (BOURDIEU, 2000, 2001, 2002, 2003) e bélica.

Nesse contexto, educadores e educadoras são desafiados a pensarem e a agirem diante de novas dimensões caracterizadoras das relações entre culturas diferentes. O cenário das práticas educativas catalisa tempos-espaço e saberes incomensuráveis e impraticáveis diante de visões pedagógicas tradicionais.

Tal cenário implica relações sociais problemáticas, sob o ponto de vista da análise sociológica e da prática educacional. Particularmente, a ação e a formação dos professores necessitam teorizações e concepções educativas que busquem dar vazão à problemática, representada por essas novas formas de relações sociais no âmbito da dinâmica de circulação da cultura tecnológica.

Uma dimensão presente nesse contexto é a proeminência da imagem, como representação emblemática de formas de relações sociais que, a um só tempo, catalisam e põem em tela a noção de espetáculo, que se nos apresenta na esteira da expansão do uso crescente das ferramentas tecnológicas, particularmente as TICs.

O conceito de espetáculo pode ser entendido “não como um conjunto de imagens, mas como uma relação social mediatizada por imagens (DEBORD, 1991, p.10) – sendo que para uma maior profundidade nessa discussão, pode-se consultar Debord (1991); Belloni (2002a; 2002b; 2003); Corte Real (2003).

Os trágicos acontecimentos de “11 de setembro” para o povo norte-americano e para o conjunto da humanidade, bem como, as não menos trágicas reações beligerantes de governos neo-imperialistas, ambas assistidas na tela planetária em tempo real, são exemplos contemporâneos da dinâmica de espetáculo, sustentados pela circulação orquestrada de imagens.

Não escapam a esses termos as programações das TVs abertas, principalmente, em países pobres, notadamente, as telenovelas, os filmes de enredos de opção limitada e repetitiva e a crescente difusão e atenção dada aos Reality Shows, que tentam reproduzir, ao vivo e a cores, tanto os dramas, como os romances e as desventuras da vida real.

Capítulo a parte deve ser dado ao papel do campo jornalístico na construção do espetáculo, principalmente para os telejornais que, de um lado, são caracterizados pela superficialidade das notícias veiculadas, deixando escapar das lentes assuntos verdadeiramente importantes e estruturantes da vida em sociedade. Por outro, é colocada no centro do palco principal a figura do agente singular desse campo, o jornalista que, na hora atual, é capaz não só de apresentar notícias, mas de levantar e de diagnosticar problemas e de expô-los de maneira crítica e de apresentar soluções, pelo menos nos termos das suas pretensões. Na esteira disso, uma das temáticas privilegiadas pelos jornalistas é a violência que, na verdade, demonstra seu pavor, como classe social, já que a grande maioria da população há muito vem sofrendo diversas formas de violência, sem o que o tema tivesse sido discutido com seriedade. Essa situação traz a público um sentido de tolerância à dor e ao sofrimento humanos, como caracterização funesta do espetáculo.

Na linha tangente, ganham espaço, também, novas possibilidades de interação, possíveis pelo acesso à internet e às TICs, em geral, especialmente, os sítios de relacionamento, as listas de discussão por temas afins e os softwares para conversação em tempo real, que estão cada vez mais em evidência.

No nível das relações sociais, especialmente representadas pelos contatos entre culturas diferentes e a aproximação das fronteiras político-geográficas, o próprio “(...) tempo liberado do trabalho foi paulatinamente sendo preenchido pelas mercadorias culturais, fabricadas em grandes centros e distribuídas pelas diferentes redes de comunicação (...), atingindo públicos cada vez mais numerosos e diferenciados” (BELLONI, 2002, p.2). Fator agravante é que, especialmente nos países mais pobres, onde as condições de trabalho são mais precárias e a exclusão social atinge níveis preocupantes, tal situação é acirrada

e os meios de comunicação em massa, especialmente a televisão, cumprem, com eficácia e precisão técnica, papel nunca visto na história da dominação ideológica (BELLONI, 2002).

Isso tudo traz conseqüências para as práticas educativas. A EaD é, até então, pensada e tida, em uma das faces da moeda, como modalidade de educação capaz de suprimir demandas formativas, especialmente em um país como o Brasil, no qual a extensão territorial tem a proporção geográfica de continente. Na outra face, a mesma modalidade de educação tem sido objeto de ações governamentais assistencialistas, formuladas e implementadas, muitas vezes, às pressas, tendo no horizonte e à toque de caixa a contabilidade de votos de eleitores de regiões supostamente beneficiadas pelo alcance de programas, que vão aonde a educação presencial não conseguiu – situação essa particularmente discutida, à luz do processo histórico de expansão dessa modalidade, no Brasil, por Belloni (2002). Não se poderá ficar imune, contudo, as injunções problematizadas.

No cerne de uma sociedade do espetáculo, é preciso colocar em foco que, no campo das práticas educativas, o ensino e a formação de educadores, como sendo a mola propulsora e o calcanhar de Aquiles dessa – isto é, a formação de professores como a base de sustentação de toda a prática educativa escolar – não poderão furtar-se da necessidade de se produzir posicionamentos explícitos sobre a problemática enunciada.

Não obstante, a reflexão sobre a formação dos professores e professoras passa pelo reconhecimento de dimensões formativas, há muito trazidas à luz do dia pelo avanço da pesquisa sobre o tema, pelo menos em sentido amplo. Notadamente e apenas a título de exemplificação sumária, sem a pretensão do levantamento do amplo estado da arte sobre a questão, o que seria inconcebível no limite do presente artigo, algumas dessas dimensões formativas podem ser consubstanciadas nos seguintes termos: a necessidade, sinalizada no nível da teoria crítica, por Giroux (1997), de os professores assumirem o papel e a dimensão profissional de intelectuais transformadores, visando à construção de uma contra-esfera pública, como ação política e pedagógica na direção da transformação social; a proeminência da relação entre ensino pesquisa e o papel da prática, como espaço de constituição de saberes dos professores (LELIS, 2001; NEDER, 2004); o enfretamento e a criação de contextos relacionais, que permitam a emergência e sustentação de diálogos interculturais face às diferenças culturais, como horizonte político-pedagógico e postura epistemológica (ANDREOLA, 2000, 2002; FREIRE,

1987, 1996; FLEURI, 2000; NEDER, 2004; CORTE REAL, 2006); a necessidade de um currículo emancipatório para essa formação (NEDER, 2004); a relação entre dimensões de conteúdos de áreas de conhecimento afins com as opções de licenciaturas (física, geografia, matemática, história, etc.) face à compreensão e organização pedagógica do trabalho escolar (BRZEZINSKI, 1998; NEDER, 2004). Enfim, tantas outras dimensões empregadas na formação dos professores poderiam ser explicitadas, no entanto, é preciso direcionar a reflexão para aquilo que pode ser caro, na especificidade de EaD.

Essas reflexões implicam questões como: seria a teoria pedagógica o subsídio prioritário que garantiria uma base sólida para a formação e futura atuação profissional dos professores? O amplo conjunto de conhecimentos específicos em cada habilitação, no que diz respeito à formação inicial em cursos de licenciatura, estará igualmente apto a garantir o processo formativo dos profissionais da educação?

Embora a pesquisa educacional, indicada apenas sumariamente pelos trabalhos citados acima, venha demonstrando a relevância dessas questões parece, contudo, que um desafio precisa ser (re)posto: em que medida os profissionais da educação, em formação inicial e continuada, estão aptos a consolidar processos educacionais que dêem vazão e levem em conta a cultura tecnológica? Isto é, considerando o contexto sócio-político-cultural em que vivemos, aqui representando pela noção de espetáculo, como forma de relação social, poderia a cultura tecnológica, por abarcar ferramentas informáticas, TICs etc., ser reivindicada como uma dimensão formativa para os professores, especialmente em EaD?

Nesse caminho, a tecnologia, aqui considerada como conhecimento científico transformado em técnica, envolve: um conjunto organizado e sistematizado de diferentes conhecimentos, científicos, empíricos e até intuitivos, voltados para um processo de aplicação na produção e comercialização de bens e serviços (NEDER, 2004). Ao trazer para o foco esse entendimento de tecnologia, atenção especial deve ser dada às TICs, no contexto da EaD. Em conseqüência, a aproximação dos termos cultura e tecnologia considera uma conceituação de cultura, no plano antropológico, como modo de vida global (WILLIAMS, 1992) ou mesmo como teias de significados (GEERTZ, 1978).

Esse dimensionamento, portanto, permite problematizar: a cultura tecnológica pode fazer parte do modo de vida dos professores? Quais significados os professores podem compartilhar entre si e junto aos educandos sobre os usos das tecnologias nos processos educacionais?

Para o enfrentamento dessas questões, é preciso levar em consideração que esse horizonte cultural aponta para novas formas de aprendizagens, as quais rompem fronteiras entre educação, informação e entretenimento (BELLONI, 2002). Assim, novas formas de aprendizagem precisam ser pensadas em relação às práticas de educação escolar, independentemente de modalidade de ensino, se presencial ou a distância. Especificamente, é válido dirigir atenção às inferências de Belloni, na forma de conclusões provisórias, que servem ao seguinte alerta:

Chegamos então a uma conclusão provisória e um tanto óbvia que talvez pudesse ajudar a compreender melhor o fenômeno em estudo: a questão fundamental não está tanto na modalidade do ensino oferecido – se em presença ou a distância, a convergência dos dois paradigmas sendo a tendência mais evidente – mas, sobretudo, na capacidade de os sistemas ensinantes inovarem quanto aos conteúdos e às metodologias de ensino, de inventarem soluções para problemas antigos [muitos já postos na educação presencial] e também para aqueles problemas novíssimos gerados pelo avanço técnico nos processos de informação e comunicação, especialmente aqueles relacionados com as novas formas de aprender (PERRIAULT, 1996; CARMO, 1998 apud BELLONI, 2002, p.139 – grifos nossos).

Trata-se, nesse prisma, como ilustrou Neder, de se educar para a incerteza, o que impõe que se eduque para o questionamento permanente da realidade [e, particularmente, no caso da formação de professores], para localizar, reconhecer, processar e utilizar a informação, para a desmistificação das mágicas certezas, para criar, recriar e utilizar recursos tecnológicos (GUTIERREZ, PRIETO apud Neder, 2004).

Nesse caso, a própria formação de professores teria como meta e resultado uma ação cultural para a liberdade (FREIRE, 1982), que visasse a (como) tornar a cultura tecnológica um saber cotidiano integrante do modo de vida e da dimensão ontológica do ser professor e professora (?).

4 - Considerações sobre a cultura científica tecnológica: um habitus necessário para a formação de educadores?

Conforme vimos apontando, autores têm formulado reflexões sobre desafios presentes nas práticas de educação a distância, que a ligam e mantêm a proximidade com a educação presencial, senão que configurando uma indefinição de fronteiras claras entre essas modalidades – notadamente Belloni (2002; 2003). Um desses desafios, no nosso entendimento, parte de a educação a distância, por

vezes, reproduzir valores, práticas e a própria concepção de educação, originada da visão de ensino e de educação livresca.

Em outros termos, verifica-se a possibilidade que perdure, nas práticas educativas, presenciais e a distância, a visão bancária de educação (FREIRE, 1987). Isto é, que privilegia a imposição de conteúdos, postura típica do ensino escolástico (BOURDIEU, 2001), e reivindica um harbitrário cultural legítimo e inquestionável, na forma de conteúdos ensinados, que na sua base contribuiu para a reprodução das desigualdades sociais, mascarando critérios de exclusão social na forma de incapacidades cognoscíveis (BOURDIEU, PASSERON, 1982). Ou seja, trata-se de por em xeque e negar que o repasse bancário de conteúdos possa ter privilégio em detrimento da promoção de experiências significativas.

Em conseqüência disso, o problema fulcral revigora as seguintes questões: em que medida as práticas de educação a distância (têm contribuído) contribuem para que os professores e professoras, em formação inicial e continuada, se apropriem crítica e reflexivamente da cultura tecnológica de nosso tempo?

Trata-se, pois, de se compreender: até que ponto é necessário integrar a cultura tecnológica ao habitus (cultural) ou ao modo de vida e do fazer educação dos professores? Entende-se que: “A mediação entre a posição no espaço social e as práticas, preferências, é chamada de habitus, ou seja, uma disposição geral diante do mundo, que pode ser relativamente independente da posição ocupada no momento considerado, por ser rastro de toda uma trajetória passada, que está no princípio de tomadas sistemáticas de posição” (BOURDIEU, 2000, p.36-7). Desse modo, pensar em habitus cultural dos professores, como disposição geral e como modo de vida, requer a reflexão sobre os papéis, influências e integração da cultura tecnológica nas práticas educativas, presenciais e a distância.

Essas questões ganham novas colorações e tocam em cordas sensíveis das relações sociais, se levado em consideração o fato de: “Nos países subdesenvolvidos porém industrializados e altamente urbanizados; pobres e atrasados cultural e politicamente, mas com ‘bolsões tecnificados’ e globalizados; nesses países as contradições e as desigualdades sociais tendem a ser agravadas pelos avanços tecnológicos (BELLONI, 2002, p.119) – o que aproxima, e muito, a autora das reflexões e alertas já feitos por Vieira Pinto (2005), no seu vasto estudo, no seio da teoria do desenvolvimento, intitulado: O conceito de tecnologia.

É preciso levar em consideração que o próprio espaço de trabalho dos professores se vê ameaçado, uma

vez que governos já demonstraram a intenção de substituir concursos públicos para professores por programas de educação vinculados à iniciativa privada, propriamente dita, emissoras de televisão (cf. BELLONI, 2002). Assim, os professores já não poderão agir sem a reflexão sobre as transformações presentes no mundo contemporâneo, vistas as conseqüências de toda ordem, particularmente, nas formas de ensinar e aprender, de teorizar e praticar educação.

Em outro ângulo, a democratização das ferramentas do espetáculo, as quais podem assumir as formas de TICs, passa pela tomada de posturas críticas, reflexivas de ordem político-pedagógicas ante as desigualdades sociais. Isso requer que, no nível da ação e da formação de professores, se tenha claro que a forma retórica anunciada de sociedade da informação não significou, na prática, o tão esperado acesso igualitário à cultura tecnológica.

5 – Referências

ANDREOLA, B. A. Freire, Fanon e Mounier: um exemplo de diálogo intercultural. Santa Maria: Atas do II Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire. PPGE/CE/UFSC, Disponível em <http://www.ufsm.br> Acessado em 2000.

_____. Dos preconceitos de Hegel ao diálogo das civilizações. In: ANDREOLA et. al. (Orgs.) Educação, cultura e resistência: uma abordagem terceiro-mundista. Santa Maria: Pallotti/ITEPA/EST, 2002.

BELLONI, M.L. O lazer espetacularizado: cultura do narcisismo e indústria cultural. Florianópolis, 2002b, foto-copiado.

_____. A formação na sociedade do espetáculo: gênese e atualidade do conceito. Caxambu: ANPED, 2002a.

_____. Educação a distância. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Ensaio sobre educação a distância no Brasil. In: Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 78, Campinas: CEDES, 2002, p.117-142.

BOURDIEU, P. Meditações Pascalianas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____.; WACQUANT, L. Sobre as artimanhas da razão imperialista. In: Estudos Afro-asiáticos.

Estud. afro-asiát. vol.24 no.1 Rio de Janeiro 2002, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-546X2002000100002&script=sci_arttext&tlng=en. Acessado em 2002.

_____. Economia das trocas simbólicas. MICELI, S. (Org.) 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação. LINS, D. (Org.). Campinas: Papyrus, 2000.

_____. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. Sobre a televisão: seguido de a influência do jornalismo e os jogos olímpicos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____.; PASSERON, J.C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação a Distância. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/>>Acessado em: 18 de setembro de 2006.

BRZEZINSKI, I. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, R. V. et. al. (Orgs.). Formação de professores. São Paulo: UNESP, 1998.

CORTE REAL, M. P. Carnaval e capoeira: práticas de resistência cultural ou lazer espetacularizado no país do futebol. In: Revista Grifos - Dossiê Educação Intercultural. Chapecó: Argos, 2003, p. 171-185.

CUCHE, D. A noção da cultura nas ciências sociais. Bauru: Edusc, 1999.

DEBORD. G. A sociedade do espetáculo. Lisboa: Mobilis in Mobile, 1991.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. Porto Alegre: anais em Cdroom do III Seminário Pesquisa em Educação Região Sul/ANPEd, Fórum Sul de Coordenadores de Pós-Graduação, 2000.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, M. C. de. Economia e educação: a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico da tecnologia. In: Revista Brasileira de Educação, v.11, nº 31, jan/abril de 2006, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a07v11n31.pdf> acessado em 2007.

GEERTZ, C.; A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIROUX, H. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. Os professores como intelectuais transformadores: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997p.157-164.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? In: Educação & Sociedade, nº 74, Campinas: Cedes, 2001, p.43-58.

LÉVY, P. As tecnologias da inteligência. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. A inteligência coletiva. 4.ed. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LITWIN, E. (Org.). Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOPES, J. P. Educação a distância: novos cenários, velhas práticas: um olhar sobre o processo de formação de professores à luz da epistemologia fleckiana. 2008, no prelo.

_____. 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, texto foto-copiado.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. 10. ed. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papyrus, 2006.

NEDER, M. L. C. A formação do professor a distância: desafios e inovações na direção de uma prática transformadora. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação,

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

OLIVEIRA, E. G. Educação a distância na transição paradigmática. Campinas: Papyrus, 2003.

PETERS, O. Didática do ensino a distância. Tradução de Ilson Kayser. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

PINTO, A. de C. A formação de professores para a modalidade de educação a distância: por uma criação e autoria coletivas. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PRETI, O. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. Disponível em: <http://www.nead.ufmt.br/pesquisa/pdf/5.pdf> . Acessado em 02 de setembro de 2006.

QUARTIERO, E. M. As tecnologias da informação e comunicação e a educação. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/sbc-ie/revista/nr4/063RE-quartiero.htm>. Acesso em: 08 de setembro de 2006.

SFEZ, L. Crítica da comunicação. Ed. Loyola, 1994.

SILVA, M. (Org.). Educação online. São Paulo: Loyola, 2003.

VIEIRA PINTO, Á. O conceito de tecnologia V1 e V2. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

WILLIAMS, R. Cultura. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.