A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA REPRODUÇÃO A MATERIALIDADE DO SENTIDO DE TECNOLOGIA NO NTE/MANAUS

TÂNIA MARA DE SOUZA CASTRO-Doutoranda da Universidade Federal do Amazonas

taniamscastro@gmail.com

ARMINDA RACHEL BOTELHO MOURÃO-Professora Doutora da Universidade Federal do

[Amazonas](mailto:Amazonasarmindaufam@gmail.com)

[armindaufam@gmail.com](mailto:Amazonasarmindaufam@gmail.com)

INTRODUÇÃO

O presente texto objetiva apresentar algumas reflexões acerca da educação, tecnologia e formação de professores no contexto do Proinfo, destacando sua importância na práxis educativa de educadores(as) da região, e suas implicações no reconhecimento e afirmação das políticas de incorporação da tecnologia ao trabalho docente da Amazônia.

Para tanto, a primeira parte tece algumas considerações em torno da construção sócio-histórica do conceito de formação e das perspectivas e dos desafios enfrentados pelos professores no seu processo de profissionalização. A segunda parte discute o papel das políticas de incorporação da tecnologia ao trabalho docente suas implicações na formação de professores, em seguida esboça-se os caminhos da investigação para abordar se os conteúdos implícitos na representação social de tecnologia, entre os professores cursistas e formadores, estão e/ou são influenciados pelos conteúdos da formação e pelos processos de implementação das políticas de inserção da tecnologia ao trabalho docente.

TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE: CONSTRUINDO UM CENÁRIO

A mudança decorrente do mundo do trabalho, da revolução mediática e da alteração da estrutura da organização familiar, possibilita melhor compreensão das perspectivas e dos desafios encontrados e enfrentados pelos professores na relação existente entre formação profissional e trabalho docente. Nessa perspectiva Charlot (2008) afirma que o professor "é um trabalhador da contradição" porque as mesmas não decorrem somente das condições sociais. Mas, também, são produtos das condições estruturais em função de dois aspectos: primeiro porque é ligada a própria atividade docente, isto é, inerente ao próprio ato de ensinar; segundo porque o ensino é moldado através das condições sócio-históricas.

A esse respeito Garcia (2001), evidencia as consequências das mesmas no papel do professor e nas formas de ensinar. Isso porque: primeiro, o papel do professor era baseado em um critério lógico do conhecimento, cuja ação se limitava em repassar os conteúdos, por meio de informações, independentemente da sua contextualização. Atualmente a mesma ação requer uma construção ativa, com conexões complexas e situadas temporalmente; segundo aspecto é a aprendizagem individual, valorizadora da memória e da competição, que dá lugar à importância da compreensão da comunidade de aprendizagem, onde a colaboração e as formas discursivas assumem papel fundamental; o terceiro aspecto refere-se às ferramentas básicas da educação escolarizada entre elas, o lápis, o caderno e o giz, dando lugar ao uso interativo de múltiplos materiais, com destaque especial ao computador.

De acordo com a afirmação do autor entende-se que são muitos os dilemas reproduzidos no exercício da função docente, para os quais na mesma proporção nem sempre há consistentes respostas. Dentre os dilemas destacam-se: ser tradicional ou construtivista; ser universalista ou respeitar as diferenças; ser afetivo ou ser rigoroso; ser culpado do fracasso ou culpar os estudantes por seus resultados. Esses dilemas refletem o processo de diminuição do "status" da sua identidade profissional, porque:

Depois de, e durante muito tempo, serem considerados como ―profissionais acima de toda suspeita‖, os professores estão hoje no ―olho do furacão‖ cuja turbulência afeta a escola e a educação em geral. O seu "status" social diminuiu, a sua identidade profissional diluiu-se, a legitimidade institucional de seu trabalho é posta em dúvida, a eficácia de seus métodos de ensino é contestada. Não admira, portanto, que os professores tenham tornado o "bode expiatório" de todas as críticas que são feitas à escola, ou porque não ―garante‖a promoção social, ou porque não ―produz‖ trabalhadores capazes, ou porque não ―forma‖ cidadãos conscientes (BARROSO, 2004, p.50).

Nessa perspectiva considera-se de fundamental importância a seguinte construção lógica: não se pode pensar em trabalho sem levar em conta os elementos subjetivos acumulados ao longo da vida, fruto das experiências e vivências adquiridas nos processos de formação docente. Nem tampouco, não se pode pensar em formação sem fazer a relação com as situações concretas do trabalho, pouco importando a natureza, as concepções, as técnicas e teorias pedagógicas se estas não forem relacionadas ao processo concreto de trabalho dos professores, para que as mesmas tenham alguma utilidade.

Tardif (2002) considera o ensino, assim como todo trabalho humano, um processo de trabalho constituído por diferentes componentes. Esses elementos são: o objetivo do trabalho, o objeto do trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores, o produto do trabalho e, por fim, os próprios trabalhadores e seu papel no ambiente de trabalho. A relação que se estabelece entre esses componentes evidencia seus impactos na prática pedagógica. De acordo o autor os objetivos do trabalho docente possuem as seguintes característica: Primeiro, definem uma ação coletiva (professores, alunos e outros) e temporal (em torno de ciclos bimestrais, trimestrais, semestrais ou anuais) de efeitos incertos (dificilmente podem avaliar seu próprio progresso em relação ao alcance desses objetivos). Segundo, são gerais e não operatórios (exige do professor uma adaptação constante às circunstâncias particulares da situação de trabalho). Terceiro numerosos e variados, heterogêneos e pouco coerentes (sobrecarregam consideravelmente a atividade profissional, exigindo que o professor se encontre em vários objetivos ao mesmo tempo e pouco hierarquizados).

De acordo com o exposto e levando em consideração que as categorias trabalho e formação docente constituem um processo articulado não podendo ser de forma isolada torna-se importante tecer algumas considerações sobre o conceito de formação e os sentidos reproduzidos sobre o termo no campo da educação.

Segundo Saul (1996, p.115 e 116), isso justifica o sentido da formação como processo de desenvolvimento que ocorre em toda vida do ser humano. Daí a consideração da formação, como tendo que ser necessariamente permanente. Nesse sentido, considera-se que a formação docente está inscrita em um projeto construído, de forma intencional, a partir das experiências adquiridas ao longo da formação inicial e de outros momentos da vida do professor, sendo determinada pelas condições de vida ligadas a produção do trabalho e a produção de si mesmo como profissional. E à medida que o projeto se desenvolve, alguns elementos condicionantes vão se agregando, de acordo com a vida familiar, a classe social de origem, as possibilidades de conhecimento e de bens culturais a que se tem acesso, nas relações de trabalho e no exercício profissão.

Garcia (1999) afirma que frente a outras concepções eminentemente técnicas, há que se considerar a dimensão pessoal de desenvolvimento humano global. E acrescenta ainda que o conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação assim como a vontade de formação. Nesse sentido, é o indivíduo, a pessoa, que é responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos, não significando com isso que a formação seja necessariamente autônoma.

Num sentido mais abrangente, a formação permanente ou continuada é reproduzida a partir das redes de relações que envolvem não só o fazer docente, o conhecimento, a instituição, o coletivo, os alunos, a organização escolar, as relações de trabalho, a política educacional e o momento sócio-histórico. Segundo Saul (1996, p. 116):

A formação é um constante devir atravessado por processos de formação que, aparentemente nada tem a ver com o mundo intraprofissional [...] e, mesmo quando está mais ligado explicitamente a um domínio da vida, tem repercussões em todos os outros domínios.

As ações de treinamento, reciclagem e capacitação muitas vezes, são utilizadas como sinônimos de formação continuada, no entanto, vale ressaltar que as mesmas se caracterizam por mera aplicação de técnicas desvinculadas ao sentido de reflexão do trabalho docente. A formação contínua é um processo articulado entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor enquanto possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis (LIMA, 2007, p.150).

A variação dos sentidos em torno da conceituação da formação docente se justifica pelo condicionante sócio-histórico em que foram construídas as tendências relacionadas à prática da formação continuada. Nesse sentido, a partir de meados de 1980, renasce no cenário internacional o interesse de estudo relacionado ao campo da formação de professores.

De acordo com Saul (1996) o desenvolvimento desses estudos, de modo especial nos Estados Unidos, contribuiu para a definição de cinco tradições que materializam-se em tendências que norteiam o campo da formação docente: a tradição acadêmica; a tradição de eficiência social; a tradição desenvolvimentalista, a tradição da reconstrução social e a tradição genérica.

Um dos grandes desafios enfrentados nos processos formação docente é o rompimento com o predomínio da lógica da racionalidade técnica. Segundo Pereira 2002):

Diferentes modelos lutam por posições hegemônicas no campo da formação de professores: de um lado aqueles baseados no modelo da racionalidade técnica e de outro aqueles baseados no modelo da racionalidade prática e no modelo da racionalidade crítica. (...) E de acordo com a racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas (p. 20-22).

Para Frigoto (1996), a formação deve envolver as dimensões: ético-político, teórico-epistemológica; técnica e político-organizativo. Essas dimensões se contrapõem ao sentido de profissionalização na sociedade capitalista que prioriza a produtividade em detrimento das condições humanas. Nesse sentido o projeto de profissionalização deve se dar de forma contra-hegemônica devendo ser tratada no contexto macro (envolvendo as dimensões da reestruturação produtiva e a lógica da globalização excludente). A perspectiva contra-hegemônica deve partir de uma concepção ominilateral, que envolve de forma efetiva os conhecimentos: históricos e científicos; bio-psíquico; cultural, ético-político, lúdico-estético. Isto porque:

Face ao quadro de crise e desafios acima exposto, cabe retomar a questão básica proposta nesse debate: que formação e que profissionalização é demandada do educador? Ou, para mencionar um novo conceito que vem sendo trabalhado, em diferentes perspectivas, particularmente na formação profissional articulada ao mundo da produção, que competências desenvolver? (FRIGOTTO, 1996, p. 90).

Nesse aspecto, torna-se necessário pensar a profissionalização sob ótica de um profissional que pensa na ação e sobre a ação de modo teórico-crítico. Um profissional capaz de romper com a precarização e proletarização do profissional docente.

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCORPORAÇÃO DA TECNOLOGIA AO TRABALHO DOCENTE

Sabe-se que o desenvolvimento e a difusão de tecnologias digitais e/ou informacionais dinamizaram as mudanças na estrutura produtiva do mundo do trabalho e consequentemente provocaram mudanças em todos os setores da indústria e dos serviços. O campo da Educação de modo geral, a formação e o trabalho docente de modo específico, entendidos como elementos inscritos neste contexto, também sofreram e sofrem as alterações a partir do processo de reestruturação produtiva. Assim, entende-se que tecnologia e a formação docente possuem suas especificidades dentro da lógica do funcionamento de tal sistema e que por trás da tecnologia (produto) existe o conhecimento científico elaborado (processo) que em essência, como formação docente, não pode ser considerado ―palpável se comparado à produção industrial.

No cenário nacional sobre essa questão podem ser mencionados alguns aspectos que favoreçam a compreensão da relação de convergência e/ou divergência em torno do tema política de formação de professores e tecnologia quais sejam: Primeiro tanto a tecnologia, em sentido amplo, quanto a formação docente, tem uma produção não material e são regidos pelas relações de poder que se estabelecem na estrutura do sistema capitalista; segundo, as políticas educacionais para a formação docente são elaboradas e implementadas de modo paralelo às políticas para a inserção de tecnologia ao trabalho docente.

De acordo com Moraes (1996), no período de 1960 a 1990 a tecnologia educacional era tratada como questão de segurança nacionais sendo seus assuntos tratados de forma sigilosa e que, apesar da abertura do mercado de informática em 1992 não houve mudança na maneira de se fazer política em relação a essa questão. Desde as primeiras ações políticas relacionadas ao desenvolvimento de pesquisas na área da tecnologia, como também a criação do programa nacional de informática (1997) e o Proinfo Integrado em 2007, foram instituídos por meio de atos do Governo Federal (decretos, portarias etc.) ficando fora das discussões e dos movimentos sociais. Foram elaboradas fora dos espaços de formulação das políticas públicas.

Outro documento que merece atenção é o Parecer CNE/CP nº. 09/20014 referente às Diretrizes Curriculares para a formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. O referido parecer em sua introdução também destaca, de modo geral, o processo de internacionalização da economia e, de modo específico, a participação do Brasil no processo de reestruturação produtiva da economia mundializada. Reconhece a importância da educação como caminho indispensável para a formação de profissionais qualificados, para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais.

Nesse sentido, a compreensão e a materialidade do termo tecnologia no contexto das políticas de formação de professores serve a efetivação da proposta de projeto hegemônico de formação. A partir disso questiona-se: É possível pensar na contribuição da(s) tecnologia(s) na construção da proposta ou projeto contra-hegemônico? A materialidade do termo tecnologia, expressos nas políticas, influencia no trabalho docente?

O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Evidenciar os elementos da estrutura e a relação dos mesmos em torno das posições de centralidade e de periferia da representação social do termo tecnologia não é suficiente para a compreensão da materialidade dos sentidos da tecnologia, assim como, seu processo de reprodução. Para tanto, torna-se necessário primeiramente traçar um perfil do grupo pesquisado para conhecer quem fala e compreender por que fala e de onde fala. Ouvir as vozes dos sujeitos, ou melhor, daqueles que vivenciam o cotidiano da formação, é uma das possibilidades na busca de respostas às questões relacionadas ao processo de incorporação da tecnologia ao trabalho docente.

Tendo em vista a necessidade de delimitar o espaço físico e social que serviria como lócus de apoio para a investigação empírica do objeto de estudo, optou-se pelo Núcleo de Tecnologia Educacional-NTE/Manaus. O mesmo está situado no Município de Manaus, na Travessa Amazonas, 100, Vila Amazonas, no bairro do Parque Dez.

Para essa escolha foi levado em consideração: Primeiro a história e o papel que o Núcleo de Tecnologia desempenha há quinze anos na Formação Continuada dos Professores com vista à incorporação da tecnologia ao trabalho docente no Município de Manaus; segundo, a parceria entre as prefeituras municipais com a Seed/E-Proinfo que viabilizou, por meio processo da participação da formação em Mídias na Educação, a presença significativa de grande número professores do interior do Estado que aderiram ao programa de implantação dos Núcleos de Tecnologias Municipais (NTM‘s) em seus municípios; e por fim, pelo limite de tempo e as condições estruturais para o desenvolvimento da pesquisa.

Dos sessenta e dois municípios do Estado do Amazonas, 34 aderiram ao Programa de Formação da Seed/E-Proinfo, cujo objetivo é viabilizar, a partir da formação de professores multiplicadores, o processo de implantação dos NTM‘s nos municípios do Estado do Amazonas.

O PROCEDIMENTO DA COLETA DE EVOCAÇÕES LIVRES

Do universo de 97 professores cursistas do E-Proinfo, divididos em duas turmas de 45 professores, 7 professores formadores do NTE-Manaus conseguimos compor uma amostra de 70 sujeitos que se dispuseram a colaborar participando da realização da pesquisa. A primeira técnica aplicada foi à Técnica de Associação Livre (TAL). Essa escolha foi intencional, em função do cuidado para a não ―contaminação‖ pelos outros conteúdos abordados no questionário sociocultural demográfico.

Para a realização da TAL foi feita uma espécie de simulação prévia com os professores sendo utilizada a palavra ―sogra‖ como termo indutor, em seguida, eles foram orientados ao cumprimento das etapas seguintes. A escolha do termo sogra foi intencional porque não estava relacionado com o objeto da pesquisa e também pela possibilidade de viabilizar a descontração do grupo e uma aproximação mais rápida entre pesquisador e pesquisados.

Em face do exposto, e para melhor compreensão do processo reprodução da representação social e materialidade do objeto tecnologia entre os professores tornou-se necessário tomar como ponto de partida o papel NTE/Manaus na formação de professores para a incorporação da Tecnologia ao trabalho docente. Para tanto, surge a necessidade de resgatar alguns aspectos relevantes ao processo de formação docente realizado pelo NTE como por exemplo: a história de criação e implantação do NTE/Manaus; as implicações da infraestrutura e funcionamento nos processos de formação para posterior análise do processo de implementação dos NTM´s no interior do Estado do Amazonas.

O grupo pesquisado em sua maioria caracteriza-se por ser composto por professores do sexo masculino (60%), casados com a faixa etária entre 31 a 35 anos com naturalidade (81%) do interior do Estado do Amazonas. Sobre a formação (Inicial e a continuada) 82% declararam possuir graduação em normal superior e ou em outras licenciaturas. Dentre 20% que declaram possuir pós-graduação, nenhum fez a indicação de ter participado de especialização latu senso especifica para a incorporação da tecnologia ao trabalho docente. Com relação a outras vivências vinculadas à Formação Continuada oferecida pelo NTE-Manaus para a incorporação da tecnologia ao trabalho docente, aproximadamente 57% já tinha conhecimento das atividades desenvolvidas pelo NTE, porém, não tinham tido a oportunidade de participar. E em torno de 42% nunca tomaram conhecimento da existência do núcleo a não ser a partir da formação em Mídias na Educação fruto da parceria entre os municípios que aderiram ao programa E-Proinfo para a implantação dos NTMs no período de 2007 a 2010.

De modo geral sobre os indicadores relacionados às condições de trabalho o grupo apresenta as seguintes características: exercem a docência entre o período de 11 a 20 anos, no ensino fundamental, possuindo uma jornada de trabalho que varia em média de 40 a 60/h semanais. Destaca-se nesse indicador a sobrecarga de trabalho com acúmulo de horas trabalhadas, e isto de certa forma justifique as ausências e o desinteresse em virtude da falta de tempo e de condições físicas e materiais para a participação das formações. Com relação as condições estruturais para a inserção da tecnologia ao trabalho docente, 62% dos professores informaram que as escolas possuem laboratórios de informática, porém não estão em funcionamento, e 68% deles informaram que a escola possui o programa Tv Escola. Esta constatação confirma que a chegada dos computadores nas escolas antecede qualquer iniciativa relacionada a preparação para o processo de construção por meio da reflexão crítica acerca da sua utilização.

Destaca-se também que grande parte dos professores, apesar de possuírem notebook o utiliza apenas para entretenimento e para atividades acadêmicas. E uma das grandes dificuldades encontradas por eles é o acesso à internet que acaba se tornando possível somente no ambiente de trabalho. Com relação à utilização das tecnologias digitais os professores até afirmaram que utilizam bastante o computador e acessam a internet, no entanto, essa utilização não está vinculada as práticas pedagógicas, ou seja, o computador é utilizado para fins variados e, principalmente, para a elaboração de trabalhos acadêmicos.

A análise dessas informações viabiliza a compreensão de como as mesmas interferem ou influenciam na reprodução da materialidade do sentido de tecnologia. E para melhor entendimento buscou-se articular os elementos teóricos da representação social de tecnologia com os alguns dos pressupostos epistemológicos da teoria desenvolvida pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu.

A perspectiva teórica de Pierre Bourdieu está alicerçada na compreensão da ordem social em torno do conceito de hábitus. E o desenvolvimento de tal conceito representa a definição do elemento central de superação das lacunas existentes entre as abordagens sociológicas subjetivistas e objetivistas.

Bourdieu (2009), conceitua como hábitus o sistema de disposições gerais, incorporadas nos próprios sujeitos, e adaptadas pelos mesmos de acordo com o contexto específico da ação. O autor parte do pressuposto que a estruturação das práticas sociais não ocorre de forma mecânica de dentro para fora, de acordo com condições objetivas presentes em determinada situação ou espaço social. Nem, tampouco é um processo conduzido de forma autônoma e deliberado de modo consciente pelos sujeitos da ação.

O conceito de hábitus funciona como ponte que faz a mediação entre dimensões subjetivas e objetivas com as estruturas e as práticas sociais. Ou seja, o hábitus faz a articulação da estrutura de posição subjetiva e objetiva dos sujeitos com as situações concretas da ação e as mesmas refletem a realidade social. E tomando exemplo o campo específico da formação continuada realizada pelo Núcleo de Tecnologia Educacional/NTE-Manaus, como um campo de produções simbológicas, é possível observar que: Primeiro, a constituição de dois subgrupos: um constituído pelos professores com a função de formadores e outro representado pelos professores que participam da formação como cursistas. Esses subgrupos, de certa forma, disputam entre si o espaço e reconhecimento para si mesmos e para suas produções simbólicas. O que está em jogo nesse campo específico é a apropriação do conhecimento em relação a recontextualização da tecnologia na educação de modo geral e de modo específico ao uso "adequado" da mesma no processo de ensino e aprendizagem. O campo específico da formação continuada configura-se como um espaço de luta, onde professores formadores e professores cursistas defendem seus sistemas simbólicos. O processo de defesa de tais sistemas funciona também como mecanismo para legitimação da materialidade e reprodução das produções simbólicas em torno do objeto tecnologia e como é representado.

Segundo, levando em consideração o modo como as políticas para implementação da tecnologia nos espaços educativos são concebidas pode-se ainda que as representações sociais de tecnologia são moldadas dentro de campos sociais distintos já existentes. Ou seja, as mesmas são geradas e classificadas, por um grupo de especialistas de modo geral, num campo de produção e circulação relativamente autônomo e são reproduzidas por meio do hábitus pelo grupo de professores de modo específico.

Diante do exposto, no contexto investigado pode-se falar em representações sociais de tecnologia pelo fato de considerar, por meio do hábitus, a reprodução de dois sentidos relacionados ao conteúdo das evocações produzidas pelos professores (formadores e cursistas): primeiro sentido está relacionado à tecnologia como processo, e o segundo a tecnologia como meio material.

O hábitus reproduzido no campo específico da formação docente e as representações sociais de tecnologia revelam os papéis exercidos pelos professores (formadores e cursistas) e os seus efeitos a partir das produções simbólicas. Essas produções evidenciam a existência de um poder simbólico, a partir da manifestação de uma hierarquia, que legitima o grau de diferença existente entre esses papéis.

Para Bourdieu (2009), o poder simbólico é um poder de construção da realidade e estabelece um sentido imediato de mundo. As representações e percepções da realidade seriam formas de produções simbólicas geradas a partir da dinâmica dos sistemas simbólicos. Esses sistemas são definidos pelo autor como estruturas estruturantes e estruturas estruturadas que funcionam como instrumentos de comunicação. As formas de poder na sociedade, sobretudo, na sociedade capitalista, determina seu modo de organização. A estrutura social se organiza em função do modo como são distribuídos os diferentes tipos de poder ou de capital. O mesmo autor, destaca três tipos de capitais como sendo os mais importantes a ser considerados no seio da sociedade capitalista. São eles: capital cultural, econômico e simbólico.

De certo modo o conteúdo simbólico da função dos professores formadores. é definido por meio do "status" superior se comparado a função docente exercida pelos outros professores cursistas. Na visão dos professores cursistas os professores com a função de "formador" possuem certo capital cultural tanto em relação ao privilégio da função que ocupam quanto em relação ao conhecimento que detém sobre a tecnologia como meio material, seu papel e "uso adequado" da mesma na educação. Por outro lado, para os professores cursistas, o conhecimento, adquirido durante o curso de formação se transforma em um bem simbólico, isso porque, o professor cursista espera acumular certo capital cultural por adquirir uma boa imagem entre os outros colegas professores, do seu município de origem, por meio da mudança do modo como ele é percebido por eles. A oportunidade de participar da formação continuada representa para os professores cursistas a possibilidade de acumulação de um capital simbólico.

Por fim, a aquisição da tecnologia como um bem material, por parte de alguns professores, ou melhor, a posse de alguns instrumentos tecnológicos evidencia a acumulação de algum capital econômico. E à medida que os professores cursistas assumem e reconhecem a importância da "tecnologia" buscando aproximar-se dela, muitas vezes desconsiderando o contexto da sua realidade social, tomam para si a responsabilidade do sucesso e/ou do fracasso da recontextualização da tecnologia na educação. Os indivíduos são guiados por constância e conformidade de práticas sociais geradas e geradoras de princípios inconscientes de ação e reflexão, esquemas de percepção e pensamentos que se materializam e se estabelecem a partir das relações de sentido e poder.

Bourdieu (2009) afirma que a naturalização das ações por intermédio do hábitus não ocorre de forma ajustada e perfeita. Isso porque para ocorrer à naturalização das ações objetivas e subjetivas há duas possibilidades que podem ser expressas a partir da produção e materialidade do objeto investigado: Primeira, com relação ao sentido de tecnologia como meio material, há uma tendência do hábitus permanecer nesse grupo de professores ao longo do tempo, mesmo que as condições objetivas que o reproduziram e que estão nele incorporada tenham se alterado. Isso pode ser explicado pelo fato de que a tecnologia é originária de espaços sociais mais amplos, e de áreas não educacionais. E são produzidas e criadas com finalidades distintas, e a partir de políticas educacionais (de trabalho e formação docente) são recontextualizadas para o campo da educação. Segunda, em relação ao sentido de tecnologia como processo, há uma transformação rápida dos mecanismos de reprodução das posições sociais em função do campo específico da formação continuada. Vale ressaltar ainda, que os cursos de formação instituídos pelo MEC, na plataforma do E-Proinfo caracterizam-se como pacotes fechados, com conteúdos, pré-estabelecidos e produzidos por um grupo de especialistas. Por meio desses conteúdos, abordados nos cursos de formação, os professores modificam suas produções simbólicas em torno do objeto tecnologia, aprendem a tomá-la como válida, reconhecê-la e supervalorizá-la.

Diante do exposto, pode-se dizer que além da perspectiva ideológica de supervalorização de uma cultura tecnológica global (superior), em detrimento da cultura local (inferior) considerada como subproduto de uma cultura dominante. Há em torno das representações sociais tecnologia, reproduzidas pelo grupo de professores (cursistas e formadores), configurações distintas nos modos de desajustamento que determinam a coexistência de dois sentidos: a tecnologia como processo e como meio material. E apesar da palavra Educação representar o que há de mais estruturado com relação ao termo tecnologia, os processos de produção e materialidade do sentido de tecnologia, no campo específico da formação docente, sofrerem a influência de campos sociais autônomos e surgirem como artefatos intencionalmente criados que participam da reprodução e das estruturas de dominação social. É possível apreender o processo de formação continuada como uma via de acesso e participação daqueles que vivem e reconstroem a política de formação docente cotidianamente, com vistas a construção de uma proposta contra hegemônica que não ignore os sentimentos, as resistências dos professores e que considere nos processos de construção do conhecimento as interações entre professores e alunos, as diferentes linguagens e a mediações didáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa teve a intenção de compreender o processo de construção dos conceitos, sentidos e materialidade do termo tecnologia. Para tanto, à medida que a pesquisa foi sendo desenvolvida tornou-se necessário a abordagem de algumas categorias, tais como: o trabalho como produção da existência humana e a relação trabalho e tecnologia por meio do processo sócio-histórico da evolução das sociedade humanas.

Percebe-se como o conceito de tecnologia tem sido forjado no percurso histórico acima citado, que no contexto da sociedade capitalista, o termo tecnologia passou a ser utilizado como instrumento fortalecedor do interesse do capital por meio da restruturação produtiva.

Para compreendermos o processo de transposição da reprodução e a materialidade do termo tecnologia para o campo das ciências da educação de modo geral, e suas implicações na política de formação docente de modo específico, foi necessário o delineamento de dois campos distintos: o campo da formação (inicial e continuada) e do trabalho docente, partindo do pressuposto que as bases dessa relação se fundam a partir do entrelaçamento dos saberes, conhecimentos e das tecnologias de ensino necessários à profissionalização docente.

Com relação ao campo da formação docente observou-se primeiramente que os cursos eram fundados a partir de racionalidade técnica, dentro de uma perspectiva tecnicista e predominantemente marcados por ações de treinamento, reciclagem e capacitação, onde a grande preocupação eram a mera utilização e aplicação de técnicas totalmente desvinculadas da reflexão sobre a ação docente. E, partir da análise das políticas de formação de professores para a inserção da tecnologia ao trabalho docente constatamos primeiro a orientação dos organismos internacionais evidenciam uma equiparação entre os termos técnica e tecnologia e isso influencia para a transposição dos sentidos originários do mundo do trabalho, por meio do processo de reestruturação produtiva do capital, para o campo da educação a partir da ideologização da tecnologia a partir do desmembramento dos mesmo de suas bases históricas.

Segundo, nos processos de implementação das políticas de formação docente, traduzem o interesse de um grupo minoritário, que em sua maioria são representados por técnicos que determinam a realização e execução de programas de formação que tem como características a forma de pacote fechados, onde as especificidades regionais são deixadas de lado intencionalmente e, questões básicas relacionadas aquisição de estrutura, logística e manutenção dos recursos materiais não são levados em consideração. E ainda, de forma meticulosa a inculcação de um discurso que atribui a responsabilidade do sucesso ou do fracasso do processo de formação ao professor.

Com relação a tal fato, no processo de formação para a implantação dos NTMs, um fato curioso foi observado durante as entrevistas com os professores pesquisados é que muitos acabam absorvendo esse discurso e não conseguem perceber quais são as limitações relacionadas a questões como a dificuldade de acesso às escolas, acesso à internet e a outros recursos materiais, estruturas dos prédios escolares etc.

De modo geral os cursos de formação (inicial de continuada) tanto presencial quanto a distância não tem habilitado nem preparado os professores para a inserção da tecnologia ao trabalho pedagógico a partir do uso crítico e reflexivo das tecnologias das linguagens no contexto da contemporaneidade com vista a profissionalização docente sob a ótica de um profissional capaz de romper com a precarização e a proletarização docente a partir da reflexão na ação e sobre a ação de modo teórico-crítico.

De modo específico a representação social na perspectiva dos professores do NTE revela que os sentidos e a materialidade do termo tecnologia são moldados de campos sociais distintos e já existentes. E, embora as representações sociais de tecnologia tanto da tecnologia como processo ou quanto da tecnologia como produto legitimam, a perpetuação das relações de poder pré-estabelecidas a partir da manutenção da lógica da racionalidade técnica, o campo da formação (inicial e continuada) docente ainda representa a possibilidade de uma proposta ou de projeto contra-hegemônico de formação que considere os redimensionamentos dos espaços de aprendizagem a partir as ações e interações entre professores e alunos, da tecnologia, das diferentes linguagens, dos processos de construção e das mediações da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. **Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação.** In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) Trajetórias e perspectiva da formação de professores. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Trad.: Fernando Tomaz. 12a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRASIL. Decreto no 6.300 de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional, o Proinfo. Disponível em www.legislacao.planalto.gov.br, acesso em fevereiro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Programa Nacional de Informática na Educação – Diretrizes. Brasília, julho de 1997, 17 p. Disponível em www.legislacao.planalto.gov.br, acesso em fevereiro de 2011.

BRASIL. Portaria do MEC/N° 522, de 9 de abril de 1997. Dispõe sobre a criação do Núcleo de Tecnologia Educacional, NTE. Disponível em www.legislacao.planalto.gov.br, acesso em fevereiro de 2011.

CHARLOT, Bernard. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição**. In: Revista da Faeeba- Educação e contemporaneidade. Salvador, v 17, n. 30. p.17-31, jul-dez, 2008.

FRIGOTO, Gaudêncio. **A formação e a profissionalização do educador.** In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (org.). Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Función docente: nuevas demandas para viejos propósito.** In: GARCIA, Carlos Marcelo (org.). La función docente. Madrid: Sintesis, 2001.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Vida e Trabalho: articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores.** In: GHEDIN, Evandro (org.). Perspectivas em formação de professores. Manaus: Editora valer: 2007.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma Educacional emergente.** Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 1996.

PEREIRA, Júlio Emílio. **A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente.** In: PEREIRA, Júlio Emílio Pereira; ZEICHNER, Kenneth M. A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SAUL. Ana Maria. **Uma nova Lógica para a Formação do Educador.** In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Bicudo; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. V. 1. São Paulo: Ed. Unesp, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.