



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Pesce, Lucila

Políticas de formação inicial de professores, tecnologias e a construção social do tempo

EccoS Revista Científica, núm. 33, enero-abril, 2014, pp. 157-172

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71531141010>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

 redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, TECNOLOGIAS E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO TEMPO

POLICIES OF TEACHER TRAINING, TECHNOLOGY AND THE
SOCIAL CONSTRUCTION OF TIME

Lucila Pesce

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, Guarulhos, SP - Brasil. Professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifesp.
lucila.pesce@unifesp.br

RESUMO: Das atuais políticas brasileiras de formação inicial de professores da educação básica, o artigo põe atenção nos documentos legais que refletem sobre o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação (TIC), percebendo-os no contexto em que se inserem: a reforma educacional brasileira iniciada nos anos de 1990. É analisada a relação entre a formação docente para o uso pedagógico das TIC e a construção social do tempo. A análise relaciona, de um lado, a racionalidade instrumental com a hegemonia da concepção cronológica do tempo, o que corrobora com a coisificação do homem. De outro, o imbricar entre a racionalidade comunicativa e a atenção à concepção kairológica do tempo, em face da fecundidade de ambas para a educação voltada à emancipação humana. A partir dessa premissa teórica, o artigo considera sobre possíveis encaminhamentos, na área de formação afeita ao uso pedagógico das TIC.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de formação de professores. Educação e tecnologias. Construção social do tempo. Racionalidade instrumental. Racionalidade comunicativa.

ABSTRACT: From the current policies of brazilian teacher training, this article highlights the legal documents that include the pedagogical use of information and communication technologies (ICT), seeing them in the context in which they operate: the brazilian educational reform initiated in the 1990s. It analyzes the relationship between teacher training for the pedagogical use of ICT and the social construction of time. On the one hand, the analysis relates the instrumental rationality to the chronological concept of time, which confirms the objectification of man. On the other hand, it indicates the lap between communicative rationality and the kairolological concept of time, considering the contribution of both to the education focused on human emancipation. From this theoretical premise, the article considers about possible referrals in this area: the pedagogical use of ICT.

KEY WORDS: Teacher training policies. Education and technologies. Social construction of time. Instrumental rationality. Communicative rationality.

Introdução

Hoje em dia, os seres humanos têm se perguntado sobre a relação que vêm estabelecendo com o tempo, mormente no atual momento sócio-histórico, em que o *frenesi* ofertado pelas tecnologias digitais aufera aos homens e às mulheres outra relação com a temporalidade.

Considerando as atuais políticas brasileiras de formação inicial de professores da educação básica, de que modo essa nova relação com o tempo se manifesta nos processos de formação docente voltados ao uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação (TIC)? A partir de tal inquietação, o presente artigo tece considerações sobre a construção social do tempo. Nesse movimento, reflete sobre a relação entre tempo e formação docente, especificamente no que se refere à formação para o uso pedagógico das TIC.

Políticas de formação inicial de educadores e o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação

A crítica de Habermas à racionalidade instrumental fundamentada no conceito de ação comunicativa consubstancia-se como importante fundamento teórico para as discussões, em diferentes campos do saber, incluso o da educação.

Habermas acena para duas rationalidades distintas: comunicativa e instrumental. De modo muito simplificado, a primeira se fundamenta na intersubjetividade do entendimento linguístico e se volta à emancipação humana, concretizando-se na materialidade histórica do contexto social e se manifestando nas relações cotidianas. A segunda se ampara no sujeito egologicamente constituído e em um agir estratégico, voltado aos fins de controle e dominação.

Na medida em que os atores estão exclusivamente orientados para o *sucesso*, isto é, para as consequências do seu agir, eles tentam alcançar os objetivos de sua ação influindo externamente, por meio de armas ou bens, ameaças ou seduções, so-

bre a definição da situação ou sobre as decisões ou motivos de seus adversários. A coordenação das ações de sujeitos que se relacionam dessa maneira, isto é, *estrategicamente*, depende da maneira como se entrosam os cálculos de ganho egocêntricos. O grau de cooperação e estabilidade resulta então das faixas de interesses dos participantes. Ao contrário, falo em *agir comunicativo* quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um *acordo* existente ou a se negociar sobre a situação e as consequências esperadas. (HABERMAS, 2003, p. 164-165, grifo do autor).

O agir comunicativo pode ser compreendido como um processo circular no qual o ator é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é o *iniciador*, que domina as situações por meio de ações impunitáveis; ao mesmo tempo, ele é também o *produto* das tradições nas quais se anora, dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria. (HABERMAS, 2003, p. 166, grifo do autor).

Ao atentar para a relação entre lógica pedagógica e lógica do mercado, Morgado e Ferreira (2006) alertam que a formação do trabalhador tem assumido a tendência de buscar consonância com as demandas do ideário de seu tempo. Essa equação traz desdobramentos no universo educacional e ampara a percepção de que as políticas educacionais brasileiras têm aufrido, à formação de professores, um acento na racionalidade instrumental (HABERMAS, 2002, 2003), conforme relatado a seguir.

Candau (1999) assevera que as reformas curriculares de diversos países da América Latina pautam-se em indicadores como eficiência, eficácia e produtividade, para atender ao projeto de inserção da educação dos países latino-americanos no mundo globalizado. A pesquisadora traz à tona uma categoria dialética, com o objetivo de tensionar uma importante característica dessas reformas curriculares. De um lado, emerge a “descentralização-centralizadora”, por meio da municipalização do ensino; de outro, a “centralização-descentralizada”, por intermédio da implantação de uma tríade: os sistemas nacionais de avaliação, os conteúdos básicos do currículo nacional e as estratégias centralizadas de formação de professores.

As atuais políticas educacionais brasileiras têm priorizado a educação básica, com destaque, nos últimos anos, para o ensino médio de caráter técnico, de modo a atender as demandas da educação nacional. Entretanto, apesar de contemplarem algumas especificidades nacionais, em muitos aspectos, as políticas educacionais brasileiras assumem tendências mundiais, conforme acenado por Candau (1999), Pacheco (2000) e Morgado e Ferreira (2006), dentre outros pesquisadores. No âmbito das políticas educacionais, Morgado e Ferreira (2006) advertem para a descentralização (mormente de recursos), a implantação de um modelo de gestão autônomo e participativo, o incentivo à participação da iniciativa privada e a implantação de sistemas nacionais de avaliação. Apesar do apelo à descentralização, o Estado continua a assumir uma posição centralizadora, nos aspectos curriculares basilares (MORGADO; FERREIRA, 2006). Nesse sentido, também Pacheco (2000) destaca que o Estado ainda mantém o controle técnico, ao cindir mentores e executores e ao definir as diretrizes curriculares, com destaque para os objetivos, a seleção e organização de conteúdos e atividades e o controle da avaliação.

De algum modo, o controle técnico do Estado sobre a educação manifesta-se como desdobramento do cenário macroestrutural do mundo do trabalho. Em relação às mudanças no mundo do trabalho, Catani, Oliveira e Dourado (2001) asseveraram que o aumento da flexibilidade e da mobilidade colaborou com a consolidação dos processos de controle e de pressão sobre o trabalho.

Nesse sentido, também Oliveira (2004, p. 1139) sinaliza:

A rígida divisão das tarefas, característica marcante do fordismo, vem cedendo lugar a formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho, permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas, possibilitando a intensificação da exploração do trabalho.

As atuais demandas do mercado de trabalho – usualmente denominadas de demandas toyotistas – concretizam-se em equipes enxutas, que, quando necessário, mobilizam outros profissionais para o desenvolvimento de um dado projeto.

Em face disso, cabe à educação subordinada ao mercado de trabalho, instrumentalizar o trabalhador para se inserir com êxito em um mundo do trabalho cada vez mais fugaz, volátil e desconstrutor das históricas conquistas trabalhistas. No âmbito dos parâmetros e das diretrizes curriculares nacionais, esse determinante circunstancial vale-se do conceito de “aprender a aprender”, tomado na sua dimensão perversa. A educação subordinada ao mercado de trabalho deve formar o trabalhador para a empregabilidade, mediante a qual este ator social estará apto a mobilizar seus saberes, com agilidade, a depender do escopo do projeto de trabalho em que estiver envolvido. Nas palavras de Catani, Oliveira e Dourado (2001, p. 77), “[...] só a formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças no mundo do trabalho e às demandas do mercado de trabalho poderá responder aos problemas de emprego e de ocupação profissional”.

A pujança de expressões, como “competências e habilidades”, nos parâmetros e nas diretrizes curriculares dos distintos níveis de educação brasileira, demonstra como a racionalidade instrumental tem permeado tais documentos legais.

A reforma educacional brasileira iniciada nos anos de 1990 pretendeu colaborar com a formação do trabalhador aderente aos atuais processos de produção capitalista. Inscritas no contexto da aludida reforma, algumas políticas de formação docente buscaram colocar acento na dimensão gnosiológica, por intermédio de pragmáticas estratégias metodológicas de ensino. Esta tônica, se não for devidamente equacionada, pode provocar um esvaziamento na dimensão ontológica, igualmente relevante aos processos de formação.

Concebidos no contexto da reforma educacional brasileira iniciada nos anos de 1990, os documentos legais concernentes à formação inicial de educadores contemplam o uso pedagógico das TIC.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001) destacam, no item 3.2.7, a frágil presença dos conteúdos relativos às tecnologias da informação e comunicação, em boa parte dos cursos brasileiros. Ao fazê-lo, o documento esclarece: a premissa de que o uso das TIC situa-se como importante recurso para a educação básica embasa o entendimento de que essa área do saber deve estar presente na

formação de professores. Nas palavras do documento, “Urge, pois, inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores [...]” (BRASIL, 2001, p. 25).

Em convergência com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) salientam, no inciso VII do artigo 5º, que o egresso deste curso deverá estar apto a

[...] relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias da informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.

A fecundidade das afirmações de ambos os documentos legais sobre a importância de as licenciaturas contemplarem a formação para o uso pedagógico das TIC, em seus currículos, faz com que floresça uma preocupação com o teor auferido a essa área de formação, tendo-se em vista a racionalidade instrumental subjacente a vários aspectos da reforma educacional brasileira. Essa área de formação pode ser trabalhada sob o enfoque instrumental, quando se situa como mera preparação do aluno para o mercado de trabalho, como advertem Lucília Machado (1994) e Gláucia Brito (2006), dentre outros. Esse cenário contrapõe-se com a “formação de qualidade social” (CONAE, 2010). A formação docente voltada ao uso pedagógico das TIC que se erga em meio ao princípio da formação de qualidade social, por diferir significativamente da racionalidade instrumental, que visa ao treinamento do trabalhador para atuar nos atuais processos de produção capitalista, vai de encontro à fetichização da técnica (ADORNO, 1995).

A fetichização da técnica está também presente no imaginário de alguns estudantes de licenciatura, que adentram as aulas, com a expectativa de serem treinados para utilizar um ou outro *software*, uma ou outra plataforma virtual. Obviamente, o caráter de instrumentalização para a fluência tecnológica deve perpassar essa área do conhecimento, mas de modo algum deve se consubstanciar como eixo norteador do trabalho a ser desenvolvido; até porque a rápida obsolescência dos recursos hiper-midiáticos tem sido a marca dos tempos atuais. Do mesmo modo como

a formação de educadores não deve se reduzir a treinamento, para lidar com a complexidade dos processos de formação na infância e na juventude (FREITAS, 2007), a formação para o uso pedagógico das TIC não deve se restringir à dimensão operacional, que visa, tão somente, instrumentalizar os estudantes de licenciatura para o uso das mídias digitais. No dizer do documento referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010, p. 25), é preciso que os cursos de licenciatura imprimam “[...] sentido educativo ao conteúdo das mídias, por meio da análise, da crítica, e da contextualização, que transformam a informação veiculada, massivamente, em conhecimento”.

O projeto de lei relativo ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 (BRASIL, 2010) sinaliza, em vários itens do anexo referente às metas e às estratégias, a relevância do trabalho com as TIC, nos distintos níveis, esferas e dimensões da Educação:

3.11 – Universalizar o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e aumentar a relação computadores/estudante nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação nas escolas da rede pública de ensino médio. (p. 6).

7.11 – Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas de ensino fundamental e médio. (p. 9).

7.13 – Informatizar a gestão das escolas e das secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação. (p. 10).

12.15 – Institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de graduação. (p. 14).

14.9 – Manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação. (p. 16).

Ao considerar sobre o modo como as TIC foram abarcadas no documento referência da Conae (BRASIL, 2010), documento este que se substancia como norteador do projeto de lei do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, Zuin (2010) destaca a ambiguidade das TIC, que podem,

a um só tempo, contribuir com o recrudescimento do controle social ou das práticas democráticas, a depender do tom auferido ao uso das TIC no espaço pedagógico. Outro apontamento do pesquisador (ZUIN, 2010) diz respeito ao incentivo do Sistema Nacional de Educação (SNE) e do documento referência da Conae para com o uso das TIC, na esfera educacional, inclusos os intercâmbios científicos das universidades e a pesquisa em rede.

O documento referência da Conae (BRASIL, 2010, p. 125), ao trazer à baila a política de formação e valorização dos profissionais da educação, assevera a relevância do domínio das TIC no capital cultural contemporâneo, tal como segue:

No contexto atual há uma crescente demanda por elevação da qualificação do/da trabalhador/a, assim como por uma concepção de educação democrática e mais polivalente, que contribua para a formação ampla, garantindo, além de bom domínio da linguagem oral e escrita, o desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Este sintético panorama do valor que as atuais políticas nacionais de formação de educadores auferem ao uso pedagógico das TIC, nas licenciaturas, delineia um contexto sócio-histórico do qual emana uma inquietação sobre o modo como esta área de formação deve trabalhar a dimensão ontológica, sobretudo na relação entre mídias digitais e constituição das identidades. Nesse movimento, é imperioso considerar sobre a relação que os sujeitos sociais vêm estabelecendo com o tempo, a partir da inserção das TIC no *modus operandi* das atuais organizações societárias.

A construção social do tempo e as tecnologias da informação e comunicação

Para melhor entender a relação entre a formação docente para o uso pedagógico das TIC e a construção social do tempo, nos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica, é oportuno trazer à baila as ideias de Pesce (2008) sobre a problemática do tempo na contemporâ-

neidade, a partir dos escritos de Abbagnano (1998), Pineau (2003), Aguiar (2000), Glezer (1992) e Assmann (1998).

Abbagnano (1998) delineia a problemática do tempo, a partir de três concepções: tempo como ordem mensurável do movimento, tempo como movimento intuído, tempo como estrutura de possibilidades. O tempo concebido como ordem mensurável do movimento origina-se na Antiguidade, em que se destaca a dimensão cíclica do mundo e da vida humana. O teólogo medieval São Tomás de Aquino trabalha com esta concepção de tempo, a qual é retomada no conceito científico de tempo da Modernidade. A concepção de tempo como movimento intuído remete-se ao conceito de consciência, notadamente nas premissas de Hegel e de Santo Agostinho. O tempo vivido, em Bérgson, e o tempo fenomenológico, em Husserl, retomam, na Modernidade, a concepção de tempo como movimento intuído. O tempo como estrutura de possibilidades tem forte acento na filosofia existencialista, notadamente na obra heideggeriana *Ser e Tempo* (HEIDEGGER, 2005), em que o tempo articula-se à ideia de projeto.

Pineau (2003) relaciona tempo e poder, em uma análise histórica dos modos de produção. Ao fazê-lo, o estudioso deslinda as diferentes cronometrias sociais do tempo, em quatro dimensões: o tempo dos deuses, o tempo dos corpos, o tempo das máquinas e o tempo dos códigos. No tempo dos deuses (século XII), cuja referência de medida e os instrumentos de medida (relógio de sol e da ampulheta) imbricam-se ao movimento da natureza, os sacerdotes controlavam o tempo. No tempo dos corpos (século XII a XVII), os comerciantes urbanos assumem o protagonismo, no controle do tempo. No tempo das máquinas (século XVII a XX), cuja referência de medida é a moeda, os industriais assumem o protagonismo do controle do tempo livre dos trabalhadores. No atual momento sócio-histórico, denominado por Pineau (2003) como o tempo dos códigos, a cronometria social do tempo ancora-se na relação entre informação e formação. Nesse movimento, os sujeitos sociais buscam travar uma relação de informação e de formação com o meio que os constitui.

Aguiar (2000) assevera que o tempo da obediência a Deus permeou distintas culturas e se ergueu em meio à noção cíclica de tempo, concretizada nas tradições culturais e ritualísticas, em contrapartida à noção linear de tempo da tradição judaico-cristã. Segundo Aguiar (2000), ambas

as noções de tempo – circular e linear – conviveram até a Idade Média. Somente com o advento da burguesia mercantil, a noção linear de tempo torna-se hegemônica, embora a noção circular de tempo ainda resista, nas festas e nos rituais culturais e religiosos. Para Aguiar (2000), as tecnologias contemporâneas eliminam as distâncias geográficas e trazem à cena o instantâneo. Tal processo pode embotar a consciência dos sujeitos sociais contemporâneos, pela saturação de informação. Em contrapartida à alienação e à passividade geradas pela velocidade tecnológica, há que se atentar para a possibilidade desta mesma velocidade tecnológica articular relações sociais que vão de encontro à massificação. Ao lado de promover a coisificação do homem, pela saturação de informação a ser processada em tempo exíguo, a tecnologia do instantâneo também possibilita o recrudescimento das contracorrentes, que se valem das mídias digitais como importante veículo de mobilização de ações de resistência, como é o caso da “Primavera Árabe” e, no cenário nacional, da luta popular pela “Ficha limpa”, só para citar dois exemplos recentes.

Ao mapear as cronometrias sociais do tempo, Glezer (1992) adverte que a volatilidade do tempo, na contemporaneidade, desrespeita o tempo subjetivo, o tempo vivido. Segundo esta historiadora, o capitalismo clássico baseou-se na expansão dos territórios; baseou-se, portanto, na expansão geográfica. Por sua vez, o capitalismo tardio ampara-se no tempo como indicador da sua expansão. A pujança do efêmero, do instantâneo e do presentismo são inerentes à sociedade do “tempo real”. Esse ritmo frenético tem desdobramentos profundos na constituição dos sujeitos sociais contemporâneos.

Ao sinalizar que os diferentes modos de organização societária possibilitem aos seres humanos se relacionar com o tempo de formas distintas, Assmann (1998) distingue duas importantes dimensões do tempo, batizadas pelos gregos como *kairós* (tempo subjetivo, tempo vivido) e *chrónos* (tempo objetivo do relógio). Ao fazê-lo, Assmann (1998) alerta para a hegemonia do *chrónos*, no mundo capitalista. Segundo o autor, essa reflexão articula-se ao papel das TIC, no cenário contemporâneo, uma vez que elas, ao mesmo tempo em que permitem uma economia de tempo, também são crono fágicas.

No texto *O caos da esfera pública*, Habermas (2006) também tensiona o papel das TIC, nos atuais processos sociais. O filósofo aponta as

contradições inerentes a este aparato simbólico. Em um polo, as TIC colaboram com a ampliação da esfera pública midiática, com a condensação das redes de comunicação e com o aumento do igualitarismo. Em outro, as TIC colaboram com a descentralização do acesso à informação e com a fragmentação dos nexos de comunicação. Esta polaridade desdobra-se em outra tensão: de um lado, as TIC empoderam a subversão positiva, em regimes totalitários; de outro, enfraquecem as conquistas das esferas públicas tradicionais, em face do anonimato e da dispersão de informações.

Assmann (1998, p. 217) traz outro importante alerta, para se pensar a formação de educadores, quando assevera a tênue linha entre trabalhar os tempos de formação “na exatidão dos relógios”, que não marcam o tempo vivido, e negligenciar o fato de que os seres humanos vivem em meio a tempos medidos.

As considerações teóricas sobre a construção social do tempo sustentam o entendimento de que, na sociedade capitalista, os seres humanos vivenciam a hegemonia do tempo cronológico. Com isso, os espaços de vivência da dimensão cíclica do tempo limitam-se às festas e aos rituais religiosos e culturais. O *frenesi* das organizações societárias capitalistas faz com que a dimensão kairológica seja negligenciada, na medida em que os sujeitos sociais contemporâneos estão à mercê das ingerências do tempo cronológico, tão afinado com a racionalidade instrumental. Os desdobramentos nefastos desta equação desequilibrada entre as dimensões kairológica e cronológica, na constituição das identidades, concretizam-se na hegemonia do presentismo, que solapa tanto a noção fenomenológica de tempo vivido quanto a noção existencialista de tempo como estrutura de possibilidades. Da hegemonia do *chrónos* sobre o *kairós* deriva a fugacidade das relações interpessoais, que se tornam cada vez mais aligeiradas. O rápido descarte dos bens culturais e de consumo ramifica-se na precipitada expulsão de homens e mulheres do mercado de trabalho, em boa parte das vezes, no auge da sua capacidade intelectual e produtiva. No dizer de Chauí (2006, p. 33): “Volátil e efêmera, hoje nossa experiência desconhece qualquer sentido de continuidade e se esgota em um presente sentido como instante fugaz”.

Cada vez mais, o *frenesi* das atuais organizações societárias banaliza os espaços sociais nos quais os seres humanos se constituem como sujeitos históricos. Esse torpor também se faz presente nos espaços educacionais e na utilização pedagógica das TIC, em três instâncias: quando esta área de

formação docente colabora com a coisificação do homem, ao se restringir à mera instrumentalização para a fluência tecnológica; quando esta área de formação vai de encontro à emancipação humana, ao deixar de tematizar as contradições inerentes às TIC, como todo e qualquer aparato simbólico apropriado pelo capital; quando esta área de formação assume um caráter pragmático, ao voltar sua atenção para as questões gnosiológicas, sem auferir igual importância às questões ontológicas, nelas inclusa a relação entre a construção social do tempo e a constituição das identidades dos sujeitos sociais contemporâneos. O trabalho na área de formação docente para o uso pedagógico das TIC, tomado nesta esfera restrita, corrobora com o entusiasmo ingênuo para com a inserção das TIC na Educação e, por conseguinte, contribui com a apropriação acrítica do recurso tecnológico, pelo espaço escolar. Com isso, vai na contramão do recomendado pelo documento referência da Conae (2010) – imprimir sentido educativo ao conteúdo das mídias –, já que um dos desafios que se impõe ao uso pedagógico das TIC é contribuir para que os estudantes se tornem usuários criativos e críticos dos recursos tecnológicos, para muito além de se inserirem como consumidores compulsivos dessas novas representações (BELLONI, 2005).

Considerações finais

A partir do breve delineamento de como as atuais políticas nacionais de formação inicial de professores vêm acenando para a importância da formação docente para o uso pedagógico das TIC, e pautado na sucinta discussão sobre a construção social do tempo, o presente artigo buscou analisar o impacto destas questões no trabalho acadêmico desenvolvido na área de formação docente voltada ao uso pedagógico das TIC.

A racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2002, 2003) ampara o entendimento de que cabe à formação docente para o uso pedagógico das TIC enfrentar três importantes desafios. O primeiro é trabalhar esta temática, para além da mera instrumentalização dos licenciandos para a fluência tecnológica, embora dela não deva prescindir. O segundo desafio é tematizar as contradições inerentes à inserção das TIC no espaço escolar. O terceiro, e não menos importante, é balizar as dimensões gnosiológica e

ontológica, no âmbito do trabalho a ser desenvolvido. Para além das contribuições das TIC à construção de conhecimento, é preciso trazer à baila a discussão de que as mídias digitais perpassam a constituição das identidades dos sujeitos sociais contemporâneos. Nesse sentido, é primordial a reflexão de que os atores sociais de hoje em dia submetem-se ao ritmo alucinado, que aligeira as práticas sociais, inclusas as práticas de formação de educadores e as práticas escolares. Os três desafios ora apresentados ensejam a busca de novas práticas, no âmbito da formação docente para o uso pedagógico das TIC. Práticas atentas aos oportunos apelos do documento referência da Conae (2010), por uma formação de qualidade social.

A dimensão cronológica do tempo tem perpassado os processos de formação docente, inclusos os vinculados ao uso pedagógico das TIC. A proposição de conceitos complexos a serem trabalhados em tempo exíguo põe às claras uma temporalidade desatenta às circunstâncias históricas de boa parte dos educadores em formação: repertório cultural distante do suposto pelas licenciaturas; algumas lacunas conceituais advindas do processo de escolarização; hegemonia de alunos trabalhadores, que têm que dividir a atenção entre os afazeres acadêmicos e o mundo do trabalho, quando também não os afazeres domésticos, como advertem Gatti e Sá-Barreto (2009) e Gatti, Sá-Barreto e André (2011).

Além de não se restringir à instrumentalização para a fluência tecnológica, a formação docente para o uso pedagógico das TIC deve contemplar a dimensão ontológica de formação, ao tematizar o papel das TIC na constituição das identidades dos sujeitos sociais contemporâneos, tendo-se em vista a fugacidade das relações, em face do ritmo frenético sustentado pelas TIC.

A atenção ao tempo kairológico, na formação docente voltada ao uso pedagógico das TIC, pauta-se na noção prospectiva de tempo como estrutura de possibilidades. Noção esta diretamente vinculada à ideia de projeto: conceito tão caro ao universo educacional. No âmbito da formação docente para o uso pedagógico das TIC, a atenção à dimensão vivençial do tempo pode contribuir com a construção significativa de saberes, pelos educadores em formação, de modo a imprimir “[...] sentido educativo ao conteúdo das mídias” (CONAE, 2010, p. 25).

Em suma, a discussão sobre a relação entre TIC e construção social do tempo parece ser oportuna, se a intenção é colaborar com a eman-

cipação humana, contemplando a dimensão ontológica nessa esfera de formação docente; se a pretensão é que os licenciandos, na sua vindoura prática docente, estejam atentos aos tempos de formação de seus alunos da educação básica. Tempos estes que também se efetivam na vivência da cultura digital.

O brevíssimo panorama das políticas nacionais de formação inicial de professores, com foco específico no uso pedagógico das TIC, e o sintético painel das distintas concepções de tempo respaldam as proposições iniciais ora alinhavadas. Longe de pretender esgotar o amplo espectro das ações atinentes à temática em questão, o presente artigo almeja, tão somente, mobilizar o leitor a refletir sobre os desafios que se descortinam a esta área de formação, com vistas à elaboração de propostas de ação, no atual momento histórico da formação inicial de professores da educação básica brasileira.

Referências

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 3. ed. Tradução A. Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: _____. *Educação e emancipação*. Tradução W. L. Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-138.
- AGUIAR, R. A. R. de. O tempo paradoxal da contemporaneidade. In: _____. *Os filhos da flecha do tempo: pertinência e rupturas*. Brasília: Letraviva, 2000. p. 77-96.
- ASSMANN, H. Tempo pedagógico: *chrónos* e *kairós* na sociedade aprendente. In: _____. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 189-236.
- BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Polêmicas do nosso tempo).
- BRASIL. *Parecer CNE/CP 09/2001, de 8 de maio de 2001*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2001.
- _____. *Parecer CNE/CP 01/2006, de 16 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC, 2006.

_____. *Plano Nacional de Educação*: Projeto de Lei n.º 8.035 de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRITO, G. S. Inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 30., 24 a 28 de outubro de 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anpocs, 2006. p. 1-15.

CANDAU, V. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Curriculum: políticas e práticas*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999. (Magistério: formação e trabalho pedagógico). p. 29-58.

CATANI, A.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano 22, n. 75, p. 67-83, ago. 2001.

CHAUÍ, M. *Simulacro e poder*: uma análise da mídia. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). *Construindo o sistema Nacional Articulado de Educação*: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.203-1.230, out. 2007.

GATTI, B. A.; SÁ-BARRETTO, E. S. (Coord.). *Professores do Brasil*: impasses e desafios. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GATTI, B. A.; SÁ-BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. A. D. *Políticas Docentes no Brasil*: um estado da arte. Brasília, DF: Unesco, 2011.

GLEZER, R. O tempo e os homens: dom, servidor e senhor. In: CONTIER, A. D.(Org.). *História em debate*. São Paulo: Infour/CNPq, 1992. p. 257-268.

HABERMAS, J. *Agir comunicativo e razão descentralizada*. Tradução L. Aragão. Revisão D. C. da Silva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

_____. *Consciência moral e agir comunicativo*. 2. ed. Tradução G. A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. O caos da esfera pública. Tradução P. Naumann. Caderno Mais. *Jornal Folha de São Paulo*, São Paulo, 13 ago. 2006. Disponível em: <http://www.lainsignia.org/2006/septiembre/cul_003.htm>. Acesso em: 13 abr. 2012.

HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. 14. ed. Tradução M. S. C. Schuback. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2005.

MACHADO, L. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, C.; ZIBAS, D.; MADEIRA, F.; FRANCO, M. L. (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 169-188.

MORGADO, J. C.; FERREIRA, J. B. Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In: MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A. (Org.). *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*. Porto, Portugal: Porto, 2006. p. 61-86.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, set./dez. 2004.

PACHECO, J. A. Tendências de descentralização das políticas curriculares. In: _____. *Políticas educativas: o neoliberalismo em educação*. Porto, Portugal: Porto, 2000. p. 91-107.

PESCE, Lucila. A problemática do tempo nos programas de formação docente online. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 31. Constituição brasileira, direitos humanos e educação, Caxambu, 19 a 22 de outubro de 2008. *Anais...*, Caxambu: Anped, 2008. p. 1-17.

PINEAU, G. Medida do tempo, medida do poder. In: _____. *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores*. Tradução L. P. de Souza. São Paulo: Triom, 2003. p. 67-74.

ZUIN, A. A. O Plano Nacional de Educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 961-980, jul./set. 2010.

E
C
C
O
S

-
R
E
V
I
S
T
A

C
I
E
N
T
í
F
I
C
A

Recebido em 27 jun. 2013 / Aprovado em 7 fev. 2014

Para referenciar este texto

PESCE, L. Políticas de formação inicial de professores, tecnologias e a construção social do tempo. *EcoS*, São Paulo, n. 33, p. 157-172. jan/abr. 2014.