

## **IMAGINÁRIOS DA DOCÊNCIA: REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES A DISTÂNCIA**

Angelita Hentges - hentges.angelita@gmail.com - IFSUL

Maria Laura Brenner de Moraes - mlaurabm@hotmail.com - IFSUL

**RESUMO.** Neste texto, toma-se como pressuposto que a formação de um docente, independentemente da modalidade, carrega as mesmas angústias que, historicamente, afligem a profissão. Do questionamento sobre os imaginários da docência emergentes no ambiente virtual de aprendizagem, reflete-se sobre o constituir-se professor(a) pela internet, e assim buscam-se as potencialidades e os perigos que rondam essa formação, mediatizada pela internet. Rastreiam-se conceitos como Imaginário educacional (ARAÚJO, 2010), Tecnologias do Imaginário (SILVA, 2006) e formação de professores (GUSDORF, 1967). Por fim, reconhece-se, em parte, a racionalização tecnicista dos processos, que podem conduzir a constituição de imagens da docência voltadas à formação de um técnico.

**Palavras-chave:** Formação. Imaginário. Virtual. Docência. Tecnologia.

**ABSTRACT.** In this text, is assumed that a teacher's training, regardless of the modality, carries the same concerns that, historically, afflict the profession itself. From the questioning about the imaginary of teaching emerging from the virtual learning environment, it is reflected about becoming a teacher through the internet and, this way, searching the potentialities and the dangers that prowl this formation mediated by the internet. Are tracked concepts like Educational Imaginary (ARAUJO, 2010), Imaginary's Technologies (SILVA, 2006) and Teacher's Formation (GUSDORF, 1967). Finally, it is recognized, in part, the technical rationalization of processes, which may lead to the constitution of images of teaching aimed at the training of a technician.

**Keywords:** Formation. Imaginary. Virtual. Teaching. Technology.

---

Submetido em 26 de fevereiro de 2019.

Aceito para publicação em 22 de abril de 2019.

### **POLÍTICA DE ACESSO LIVRE**

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

## 1. INTRODUÇÃO

Toda nova tecnologia interpela o universo existente e, escapando ao controle de cada indivíduo, transforma o sujeito em objeto da técnica (SILVA, 2006, p. 29).

As reflexões deste texto emergem da gestão de dois cursos de formação inicial de professores a distância: curso de licenciatura em Pedagogia e curso de formação pedagógica para graduados não licenciados. Como Instituto Federal de Educação, temos uma trajetória recente na oferta de formação de professores na modalidade à distância e, nessa empreitada, inúmeros questionamentos emergem, colocando-nos diante do desafio de proporcionar educação de qualidade, inclusiva e entrelaçada aos reais problemas cotidianos das comunidades atendidas. Nesse sentido, percebemos que atualmente são muitos os dilemas com os quais se confrontam os professores(as), e são também muitos os desafios aos quais têm de responder. Para além da tarefa de ensino e de formação, há um inúmero conjunto de responsabilidades sociais.

Quem é o(a) professor(a) na atualidade? Não raras vezes os professores(as) agem sem saberem exatamente o que se espera deles, como afirma Ball (2002) em seus trabalhos acerca das reformas das escolas e reforma de professores (2002, p.10). Em seus estudos, o referido autor constata que os(as) professores(as) se encontram “[...] numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições”, na qual se instala o princípio da incerteza criando “uma insegurança ontológica”, expressa em interrogações do tipo: “Estamos fazendo o suficiente? Estamos fazendo o que é certo?”. Da indagação inicial decorre a seguinte: em um futuro próximo, quais as demandas que o(a) professor(a) irá enfrentar? Com qual conjunto de conhecimentos e com qual gama de habilidades deverá contar para propor estratégias de ensino e de aprendizagem pertinentes, adequadas e capazes de fazer frente às possibilidades e dificuldades apresentadas pelos(as) estudantes como as exigidas pela profissão? Esses e outros tantos questionamentos permeiam o exercício diário da gestão. Desde o pressuposto de que a formação de um docente, independentemente de presencial ou a distância, carrega as mesmas questões que afligem a profissão e, ainda tateando, buscando caminhos mais confiáveis na formação de professores na modalidade a distância, trazemos para o debate acadêmico o seguinte questionamento: quais imaginários da docência se desenrolam no ambiente virtual de aprendizagem? Cabe explicar, com base nos estudos Gilbert Durand sobre as Estruturas Antropológicas do Imaginário (2002), que as imagens são formas encontradas pelos seres humanos para dar sentido ao mundo cotidiano, enquanto resposta às suas angústias existenciais. Entretanto, para criar significado, é preciso imaginar e criar sistemas simbólicos de representação. Assim, as crenças, as práticas, as maneiras de fazer, de ser. A cultura de um determinado grupo social é resultante do imaginário, expresso nesses sistemas simbólicos.

Desse questionamento inicial, refletimos sobre o constituir-se professor(a) pela virtualidade e, nessa direção, buscamos pelas potencialidades e também pelas fragilidades que rondam essa formação mediatizada pela internet. Neste texto, propomos colocar em debate reflexões em torno dos imaginários da docência constituídos a partir de um conjunto de atividades relacionadas a diversos campos de

conhecimento, mediatizadas por um ambiente virtual de aprendizagem. É importante colocar que, muito embora esta temática já seja, há algum tempo, objeto de pesquisa e estudos mais amplos, poucos estudos tem se dedicado à questão do imaginário docente constituído no decorrer de processos formativos de professores na modalidade a distância.

Das reflexões primeiras a respeito do desafio de ofertar formação inicial de professores a distância, deparamo-nos com a concepção pedagógica tecnicista (SAVIANI, 2007) e o neotecnicismo (SAVIANI, 2007). Muito embora Saviani apresente a pedagogia tecnicista do período militar, nos anos 70, e já com sinais de sua presença uma década antes, evidenciada nos Acordos MEC/USAID, a mecanização dos meios, a padronização do ensino e a racionalização dos processos no ambiente virtual de aprendizagem, remete-nos a um excesso de burocratização, característicos da pedagogia tecnicista. Já o neotecnicismo tem sua emergência nos anos 90 e apresenta-se a partir da mudança dos modelos de produção e organização do mundo do trabalho, implicando diretamente no papel da educação na escola e, conseqüentemente, na formação do professorado.

Vivemos num tempo de neoprodutivismo, no qual o indivíduo é levado a exercer sua capacidade de escolha, visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares é apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual.

Por sua vez, o neotecnicismo caracteriza-se pelo deslocamento do controle do processo, próprio do “velho tecnicismo do taylorismo-fordismo”, para os resultados. A preponderância do produto sobre o processo implica diretamente nas pedagogias educacionais, pois o desejo pela qualificação, traduzido na possibilidade de empregabilidade, leva a uma procura enorme por formação. O foco no produto, que num curso de graduação se traduz no diploma – fruto das aprovações em seus diversos componentes curriculares–, tornam-se armadilhas no cotidiano da formação de professores, possivelmente, gerando mentalidades desfocadas do processo, enquanto elemento central no desenvolvimento humano, ao qual um professor(a) precisa estar atento.

Por ora, neste texto, objetivamos desnudar alguns conceitos potenciais para traçar rotas de respostas às indagações propostas. Alicerçamos na concepção de Imaginário de Gilbert Durand (2002), no Imaginário Educacional de Araújo (2010), e nas Tecnologias do Imaginário de Juremir Machado da Silva (2006). Nesta esteira, buscamos, em Gusdorf (1967), reflexões sobre o tornar-se professor(a). Desde já, antecipamos nossa pretensão em não esgotar o assunto, pois nosso objetivo primeiro é buscar o encontro com os imaginários emergentes no contexto de formação inicial de professores na modalidade à distância. Pretendemos, a partir dos achados, traçar novos caminhos e novas possibilidades de formação, pautadas na percepção clara de que, no decorrer dos processos formativos, estamos lidando não só com uma formação profissional, mas com o imaginário, com as formas de conceber, de fazer-se e de projetar-se professor(a).

## 2. DESENVOLVIMENTO

Assumimos, como pressuposto, as colocações de Silva (2006) acerca de que o humano só existe na realidade imaginal, pois não há vida simbólica fora do imaginário. Como afirma Silva (2006, p.07), “[...] todo imaginário é real. Todo real é imaginário”. As afirmações desse autor trazem à tona, a importância assumida na atualidade pelos estudos sobre o imaginário. A virtualidade abriu novos e infinitos contornos à existência simbólica, muito embora conduzindo-nos ainda ao enfrentamento de questões antigas do pensamento humano, como a técnica e a tecnologia, uma vez que os imaginários se difundem pelas tecnologias. Aqui nos deparamos com a questão da formação de professores nos ambientes virtuais de aprendizagem, os quais inauguram novos espaços-tempos de formação e, embora ainda com certa desconfiança, essa modalidade tem se estabelecido de maneira cada vez mais crescente e dominante na oferta de cursos em suas diferentes formas: seja a distância, seja pela formação híbrida.

Como referência teórica básica, inicialmente aportamos nos estudos de Gilbert Durand (2002) acerca das Estruturas Antropológicas do Imaginário para tratar das relações entre educação e formação, buscando as bases componentes do imaginário do tornar-se professor/professora em tempos de formação virtual. De igual forma, apoiamos-nos nos trabalhos de Gusdorf (1969), nos quais ele destaca que ser e constituir-se mestre implica em trazer à tona, revelar ao mundo uma personalidade, distanciando-nos, portanto, dos sentidos neotecnicistas de formação de professores, com a primazia pelo produto em detrimento do processo.

O rompimento com essa concepção decorre de nossa perspectiva de que a formação humana precisa ser compreendida, na esteira de Gusdorf, (1967), como o nascimento de uma personalidade, de seu estabelecimento no mundo e na humanidade. Aqui tomamos um sentido diferente do tecnicismo e do neotecnicismo, pois compreendemos a formação como um fenômeno no qual estão implícitas questões primordiais do *antropos*. Nesse sentido, a pedagogia, para além de técnicas e instruções, necessita preocupar-se com a formação humana num sentido amplo, contemplando o reconhecimento do humano no seu universo simbólico cultural.

As imagens na formação de professores possibilitam repensar sobre os fins da educação como formadora de humanidade, compreendendo ser necessário que a pedagogia inclua como questão de base, em seu estatuto científico, a origem e o fim último do ser humano, bem como sua essência. Inclui-se aqui o “conhece-te a ti mesmo”, como o mistério do ensino (GUSDORF, 1967).

Gusdorf (1967) situa a questão da educação na formação integral do humano, no seu anseio de tornar-se quem ele é. Por sua vez, Araújo (2010) situa a escola como um espaço de “viagem iniciática”, assim denominada, por ser o tempo-espaço possibilitador de um “tornar-se quem é”, uma viagem espiritual capaz de comportar um Imaginário equilibrado – equilíbrio entendido como uma coesão antagonista de estruturas e regimes simbólicos. Sobre Estruturas e Regimes simbólicos, Durand (2002) aponta como dois polos da imagem: o regime diurno e o regime noturno; ambos como duas faces da imagem. Para o regime diurno, há a clareza dos conceitos e, para o

regime noturno, há o acolhimento e a profundidade. O equilíbrio está na coesão antagônica desses, que ocorre no regime sintético, no qual os conceitos e a racionalidade são acolhidos na compreensão e na constituição do ser.

Durand (2002) não teve preocupação com as questões da educação. Porém, seus estudos sobre o *homo symbolicus* (CASSIRER, 2005) e o imaginário são profícuos para refletir e inaugurar saberes no campo educacional. O símbolo preconizado por Durand (2002) carrega a capacidade de produzir a realidade, re-apresentando-a ao ser humano. Desta forma, o conhecimento da realidade se dará sempre de forma indireta. Em outras palavras, a relação com a natureza e com a realidade externa acontece sempre e inevitavelmente pelo campo do símbolo. Portanto, o símbolo é potencializador e criador de novas realidades.

O símbolo é a faculdade de manter unido o sentido (sinn= o sentido) consciente, capaz de captar e recortar os objetos e a (bild= a imagem) emanada do fundo do inconsciente (DURAND, 1988, p. 61), tornando-se uma ponte entre o consciente e o inconsciente. O símbolo sempre se apresenta pelo significante – sua parte visível –, que se revela para o mundo concreto, estando, entretanto, entrelaçado à sua metade invisível, existente num mundo de representações, de maneira indireta, mas acessível pelo seu sentido.

A cultura se organiza simbolicamente, já que os símbolos são a parte visível do imaginário antropológico, enlaçando grupos de indivíduos que, por eles, se reconhecem. Culturas, distantes no tempo e no espaço, têm símbolos diferentes para as mesmas angústias, demonstrando a sua natureza universal, uma vez que carrega em sua parte invisível aquilo que une o *antropos* como espécie. Já, em sua parte visível, carregam o que é moldado pela cultura. A espécie se desenvolve pela produção simbólica, traçando o que Durand denominou de trajeto antropológico, definido como “[...] as pulsões subjetivas e assimiladoras (do indivíduo) e as intimações objetivas (da cultura) emanadas do meio cósmico e social (DURAND, 2002, p. 41- 42)”. Conforme Teixeira e Araújo (2011), o trajeto antropológico de Gilbert Durand consiste numa pedra angular para os estudos do Imaginário. É no trajeto que acontece uma troca eterna entre o imaginário da espécie e o imaginário do indivíduo, considerada pelo autor, como uma troca reversível. Esse trajeto de trocas é o próprio Imaginário. Nele, perduram imagens atemporais possuidoras do poder de atribuir sentido e equilíbrio ao *antropos* devido ao fato de serem gestadas nas profundezas das interrogações humanas, feitas ao seu grupo e a si mesmo. Nas palavras do próprio Durand, o Imaginário consiste:

Numa faculdade da simbolização de onde todos os medos, todas as esperanças e seus frutos culturais jorram continuamente desde os cerca de um milhão e meio de anos que o *homo erectus* ficou em pé na face da Terra (DURAND, 2011, p. 117).

[...] “museu” de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a serem produzidas (DURAND, 1988, p. 6).

O Imaginário, com seus símbolos e mitos, é o berço do sentido da existência humana, constituindo-se pelas imagens primordiais que afetam a vida do *antropos*. Para Silva (2006), pelo imaginário, o ser constrói-se na cultura e encontra reconhecimento no

outro, reconhecendo-se a si mesmo (SILVA, 2006, p. 14). Considerando a educação como um processo profundo e amplo e como forma de manutenção da cultura pela qual a sociedade mantém-se repassando e refazendo conhecimentos às gerações mais novas, ela possibilita ao humano reconhecer-se humano e pertencente a determinado grupo social.

Para Wunenburger e Araújo (2003), a ação humana, no mundo, é estruturada pelo Imaginário Este consistindo-se em uma matriz de desejos, de modelos, de sentidos e de valores que permitem aos humanos desenvolverem construções intelectuais. Para os referidos autores, o Imaginário é um plano intermediário, induzindo estruturas psíquicas comuns, mas, ao mesmo tempo, capazes de impulsionar cada sujeito a imaginar um mundo próprio.

Nas considerações de Silva (2006), as Tecnologias do Imaginário são como “[...] dispositivos (elementos de interferência na consciência e nos territórios afetivos aquém e além dela) de produção de mitos, de visões de mundo e de estilos de vida (2006, p. 22)”. Ainda, o autor argumenta que elas operam para a povoação do universo mental, que se configura como um espaço de sensações fundamentais e não de argumentações, funcionando, dessa forma, como um fenômeno da comunicação extrema, própria das sociedades pós-modernas abastadas.

Conforme o autor citado, na modernidade, a política e a participação formavam um par consciente. Já, na pós-modernidade, a interação substitui a participação. Também a modernidade fundamenta-se no controle, na vigilância e na punição, caracterizando-se como o período das democracias e das ditaduras convencionais. Na pós-modernidade, o controle aparece em vestígios, pois há persuasão pela sedução, ocorrendo dominação pelo afeto e a manipulação pela adesão e consentimento.

Como situamos a condição humana de formar-se, autoformar-se no cenário das Tecnologias do Imaginário na radicalização da comunicação, inaugurada pela pós-modernidade? De igual forma, interpelamos sobre os sentidos da educação e da formação numa era de sedução, de manipulação pela adesão. Esta pode ser entendida como um fenômeno da natureza antropológica, do qual ninguém escapa. Para Brandão (2003), a educação é invisível, é a própria vida, existente em todas as sociedades e está entre as incontáveis práticas dos mistérios de aprender. O que se distingue é a maneira pela qual a escola se produz como uma das formas criadas pelos grupos humanos para tornar comum tudo que é desejado como comum aos seus grupos. Ela não é neutra, sendo-lhe atribuído o papel de criar “tipos de homens”, produzindo crenças e ideias balizadoras de determinados tipos de sociedades (BRANDÃO, 2003, p. 12).

Brandão (2003) situa a educação numa perspectiva ampla de formação humana e vai além da concepção de educação como espaço de instrução para um ofício. Ela se torna nos modos de realização da cultura nos grupos e nos indivíduos, sendo impossível medir ou quantificar o modo e com que medida isso ocorre. A educação, portanto, escapa da lógica linear positivista e independe da objetivação de planos e conteúdos uniformemente organizados para a formação, congregando, ainda, a ética, a arte e tudo aquilo que constitui os imaginários.

A educação, portanto, também está na virtualidade. Ao mesmo tempo em que a gera, por ela é gerada. As tecnologias midiáticas aparentemente aproximam as pessoas. Num ambiente virtual de aprendizagem, a comunicação, como elemento educativo, é a expressão-chave. Uma comunicação mediatizada pelo ambiente educacional, promovida pela técnica, suscita reflexões, pois “[...] a técnica é um artefato do homem que faz do homem um instrumento (Silva, 2006, p. 29)”. A técnica, por não ser neutra, opera de acordo com uma gama de sentidos e como expressão de controle. É, justamente, nesse rastro, que nos questionamos sobre a pedagogia e suas correntes em voga, nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) da educação a distância.

Para Silva, “toda nova tecnologia interpela o universo existente e, escapando ao controle de cada indivíduo, transforma o sujeito em objeto da técnica (SILVA, 2006, p. 29)”. Acerca do que coloca o autor, deparamo-nos com novos contornos educativos: a educação cumpre seu papel de produtora de sujeitos e, nesta reflexão, indivíduos existentes na virtualidade, na direção sobre a qual pondera o autor, corre-se o risco de o sujeito ser coisificado pela técnica, numa eminente desumanização.

Para Durand (2011), há um desequilíbrio no Imaginário educacional ocidental, derivado de uma supervalorização da razão dualista e binária, a qual desconsidera o reconhecimento do humano como humano. Nesse sentido, o autor critica a pedagogia moderna, calcada numa lógica dualista, pela qual são separados o eu do mundo, o sujeito do objeto e a razão da imaginação. Segundo Durand, disseminam-se pedagogias dualistas, frutos do positivismo, colocando a formação docente numa mentalidade iconoclasta, apresentada como pensamento científico. Assim, de um lado, o iconoclasmo, na formação, “castra” a criação de imagens simbólicas, e, por outro, a sociedade dissemina imagens desprovidas de sentido profundo (DURAND, 2011).

Nesse contexto, a pedagogia, como processo simbólico que possibilita ao humano tornar-se quem é, desaparece para dar lugar a um trajeto de aparências. A sociedade, com a explosão do uso da internet – das grandes tecnologias de massa–, promove um efeito perverso, pois “compromete a condensação de imagens na alma humana (TEIXEIRA E ARAÚJO, 2011, p. 81)”. Para os autores, em uma formação vendável, na qual é priorizado o produto em detrimento do processo, não há possibilidades de formação de humanidade no humano.

Para Araújo (2010), o Imaginário Educacional é um “imaginário degradado, isto é, espartilhado por uma retórica racionalizadora, não permitindo-lhe possuir a riqueza semântica própria das grandes metáforas vivas, dos grandes símbolos e dos mitos (ARAÚJO, 2010, p. 697)”. Por essa razão, trata-se de um tipo de imaginário, tendendo, necessariamente, para a univocidade ao ceder lugar, na maioria das vezes, a um discurso conceitualizado e, conseqüentemente, empobrecido do ponto de vista mítico-simbólico. Para romper com essa degradação, Teixeira e Araújo (2011) apresentam a Pedagogia como “uma prática simbólica educativa, e uma manifestação de um universo imaginário numa práxis, através de um sistema sociocultural e de suas instituições (TEIXEIRA e ARAÚJO, 2011, p.78)”. Assim, a pedagogia torna-se espaços-tempos de formação de símbolos, acomodados no trajeto antropológico da espécie.

Nesse horizonte, a pedagogia seria o “[...] resultado de projeções imaginárias e míticas do regime das imagens dominante no percurso antropológico (TEIXEIRA e ARAÚJO, 2011, p. 79)”, pois é a pedagogia a realizadora da difusão dos símbolos de uma determinada época, em uma dada sociedade. Os símbolos compõem a cultura e carregam a condição inequívoca de “liberdade soberana” (DURAND, 2002, p. 392), por isto, possibilitam a mudança e a transformação. A partir de seu caráter semântico primordial, é possível reeducar a imaginação e restaurar o poder semântico do símbolo, buscando um equilíbrio entre opostos, próprio de uma imaginação simbólica. Assim, conforme os autores:

A escola pode sim, desarmar o poder patológico das imagens, reconduzindo-as ao contexto da cultura, plantando-as no terreno da história, da ética, da estética. [...] Da mesma forma que a escrita, a expressão corporal, a dança, o canto, a música, o teatro, as artes visuais são modos de expressão da imaginação criadora que reencantam a cultura, o que nos remete para o papel exercido pela imaginação na teoria durandiana (TEIXEIRA E ARAÚJO, 2011, p. 82).

Enraizar a educação escolar na cultura requer introduzir elementos do imaginário na formação de professores. Dentre as imagens de docência no trajeto antropológico, reconhecemos a figura do mestre, constituído na relação com seus alunos/discípulos. Não se faz um mestre solitário, ele é, acima de tudo, alguém que goza de uma autoridade, além da destinada pelos alunos aos professores. É uma autoridade emanada daquilo que ele representa como ser humano para além do ofício de ensinar. Em princípio, a relação entre o mestre e seus alunos remete a imagem do mestre como alguém que indica caminhos, sinaliza possibilidades e apresenta possibilidades de escolhas. Essa imagem alicerça-se na figura do pedagogo, escravo grego, responsável por conduzir a criança para a escola, que aparece em estatuetas de terracota encontradas em escavações na Grécia (BRANDÃO, 2003). São estatuetas que eternizaram a figura do velho escravo, conduzindo o aluno e, pelo caminho, ia mostrando os lugares, ensinando sobre os hábitos, os costumes e os valores da cidade e do povo. Assim, enquanto ele o levava para a escola das primeiras letras, iniciava-o no entendimento da cultura que o cercava. A imagem do caminho da aprendizagem, pela qual o menino é conduzido, na Grécia antiga, é uma das simbólicas enraizadas no modo de tornar-se professor(a) no ocidente.

A figura do mestre é sempre central nas manifestações culturais tradicionais, sendo incluído, pelo Patrimônio Histórico-Cultural Brasileiro (IPHAN), como patrimônio imaterial da cultura brasileira (DOSSIÊ, 2008). Como exemplo, citamos o mestre na capoeira, responsável por encaminhar a roda, organizá-la e mantê-la, puxando os cantos que vão proporcionando seu desenrolar harmônico. O capoeirista responsável por empunhar o berimbau principal é uma imagem potente da simbólica re(a)presentada pelo mestre, presentificando o imaginário da sabedoria ancestral a ele outorgada pela ancestralidade (HENTGES, 2016).

Torna-se um desafio, na formação de professores, reconduzir ao Imaginário educacional os modos de reencantar a cultura e baseá-la em uma poética do devaneio (BACHELARD, 1996), pois não “temos apenas imagens, mas somos ou tornamo-nos as

nossas imagens, tomamos a sua forma e nos criamos por meio delas”. (ARAÚJO, 2010, p. 685). Uma pedagogia do imaginário necessita conciliar o domínio dos pensamentos com os motivos míticos e com o devaneio poético constituidores do imaginário (TEIXEIRA e ARAÚJO, 2010, p. 685), tal como o exemplo da força simbólica do mestre, como re(a)apresentação de sabedoria e de orientação de caminhos, adentrando nos domínios da imaginação – elemento fermentador de mudanças e transformações.

Diante disso, é necessário empreender reflexões capazes de possibilitar e inaugurar processos formativos, que tenham a tecnologia como uma aliada na formação humana de professores. Nisso, a técnica tem papel preponderante, pois, na era tecnológica moderna, há uma provocação da natureza, feita pelo sujeito, que ao provocar, também é provocado, como afirma Silva (2006, p.39) “[...] ao provocar a natureza, transforma-se com a transformação que opera, modificando a própria condição humana”.

A Era Tecnológica tem como uma de suas características a submissão da natureza à razão, tornando-se, desse modo, um instrumento de controle, do qual não se pode escapar. Entretanto, se o controle anda de mãos dadas com o poder, a Internet torna-se a prova de que “não há técnica que não sofra distorção, pois todo controle enfrenta a corrosão da potência do controlado (SILVA, 2006, p. 43)”.

A tecnologia pode causar deslumbramentos pelas possibilidades que inaugura. No caso da educação a distância, ela aproxima espaços geográficos, promove possibilidades de formação a recantos longínquos, até então não alcançados pela formação presencial, e oportuniza aos trabalhadores horários diferenciados de estudos. Os ambientes virtuais de aprendizagem tornam-se espaços/tempos de comunicação, possibilitando cada um criar seus caminhos na formação escolhida. Aqui retomamos o questionamento motivador desta escrita: quais imaginários da formação docente são constituídos pela educação a distância? Na tentativa de encontrar respostas, deparamo-nos com técnicas organizacionais dos ambientes de aprendizagem, com a necessidade de estabelecimento de regras bem definidas para dar conta do cotidiano formativo, com as redações bem claras e com sentidos bem estreitos, a fim de não gerar mal entendidos na intenção da comunicação que, por sua vez, precisa ser extremamente direta e objetiva, procurando evitar outros entendimentos daqueles propostos pelos professores. Por fim, considerar a individualidade, pois tudo se faz sozinho, quase solitariamente pelo estudante.

Porém, a essência da técnica remete-nos ao seu imaginário, e, nele, enraízam-se os sentidos de uma parte do vivido, do experimentado, do praticado e do que ganhou novo significado ao ser reabsorvido pelos sentidos. A comunicação que a técnica possibilita inaugurar por esses espaços/tempos de formação talvez possa carregar em si a interatividade implícita criadora de humanidade. Acerca disso, é necessário ponderar que ainda é presente, na formação de professores, a concepção tecnicista, ao conceber a ação pedagógica como um fazer instrumental. Essa concepção, enquanto herança positivista, mantém-se por conceitos pré-estabelecidos, gerais e científicos, recomendados para ser aplicados na prática. Essa concepção torna-se uma racionalidade redutora e prescritiva, reduzindo o ato pedagógico à reprodução de

tecnologias, desconsiderando o caráter ético, cultural, político e estético da educação. Nessa concepção, a formação do professor se assemelha a de um técnico que aplica regras e torna-se especialista na sua área do conhecimento.

A racionalidade técnica instalada na formação de professores gera em si a necessidade de buscar alternativas, ao não dar conta de compreender a diversidade cultural na qual o professorado vive e interage. Afinal, o mundo, em constante movimento, com novos estudos sobre o humano, sobre a própria ciência, bem como das transformações do mundo do trabalho, do mundo midiático e das ações afirmativas, exige do profissional da educação um preparo muito maior do que a racionalidade técnica lhe pode propiciar. É, nesse sentido, que a formação de professores procura sempre assumir novos propósitos e novas perspectivas, e percebemos isso nas políticas para a formação de professores, adotadas em nosso País, que apesar de sucessivas mudanças, ainda não conseguiram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar brasileira (MARQUES, 1992).

Ofertar formação de professores mediatizado pela tecnologia congrega os perigos de uma formação instrumental focada apenas na diplomação de um ofício especializado, distanciando do que coloca Gusdorf (1967, p.18): “ensino é sempre mais que o ensino”. A formação do humano implica em questões muito mais amplas e profundas do que pressupõem os currículos dos cursos de formação de professores. A formação dos professores deve ser concebida como um *continuum* e, nesse sentido, como processo desenvolvido na valorização dos aspectos culturais que fundamentam as identidades e os saberes dos docentes, alicerçadas culturalmente e entrelaçadas com suas histórias de vida e de sua profissionalização.

Assim, a formação, seja ela inicial ou continuada, presencial ou a distância, poderá tornar-se espaço/tempo de movimento, de busca, de descoberta, de experiência e de construção, e não apenas de contato como a aplicação de métodos, teorias e técnicas. São, nesses espaços que as pessoas interagem, como sujeitos históricos e culturais, colocando-se em processo de mudança de concepções.

Para Teixeira e Araújo (2011), a Pedagogia, nos pressupostos durandianos, seria “uma prática simbólica educativa, e uma manifestação de um universo imaginário numa práxis, através de um sistema sociocultural e de suas instituições” (TEIXEIRA e ARAÚJO, 2011, p.78). Nesse sentido, ela torna-se espaços/tempos de formação de símbolos, embalados no trajeto antropológico da espécie.

### **3. CONCLUSÃO**

As considerações tecidas, neste texto, intentaram colocar em debate reflexões em torno dos imaginários da docência que se constituem na educação a distância. É sabido que essa modalidade de ensino tem sido cada vez mais procurada por estudantes desejosos de formarem-se professores. No entanto, também é recorrente o preconceito com esse tipo de formação, impondo-lhe o estigma da falta de qualidade. Ainda assim, para tais reflexões, tomamos como pressuposto que a formação de um docente,

independentemente da modalidade, carrega as mesmas angústias que afligem a profissão.

Do questionamento sobre que Imaginários da docência se desenrolam no ambiente virtual de aprendizagem, refletimos sobre o constituir-se professor(a) pela virtualidade e, nessa direção, buscamos pelas potencialidades e também pelos perigos que rondam essa formação mediatizada pela internet. Dos perigos, apontamos a tendência tecnicista e neotecnicista, que parecem influenciar o desenvolvimento dessa modalidade de formação, o que ainda carece de maior investigação. A tendência pedagógica tecnicista não é algo novo na história da educação brasileira e apresenta-se, na atualidade, como um neotecnicismo, parecendo adentrar por meio da técnica e da tecnologia na formação de professores, especialmente na modalidade a distância, correndo-se, a partir disso, os riscos de fazer emergir imagens do professor(a) que o reflitam como um especialista ou como um técnico, bem como de que a solução para problemas educacionais históricos podem ser sanados pela tecnologia.

De qualquer modo, buscamos pelo entendimento da técnica e da tecnologia como potencialidades na formação, mesmo apontando seus limites. Afinal, conforme indicamos na epígrafe, a tecnologia escapa ao controle do indivíduo e transforma o sujeito em objeto. No entanto, a técnica não é fatalidade nem processo inevitável que não se pode modificar e, em essência, está enraizada no Imaginário que a sustenta.

Por fim, alicerçamo-nos numa formação de professores, mediatizados pela virtualidade, que contemple a maestria, a pedagogia simbólica e a imaginação criadora.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. F. R. de A. Quando o imaginário se diz educacional. **Revista brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, set./dez., 2010.
- BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- DOSSIÊ - **Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil**. Disponível em: <http://www.iphan.gov.br/bcrE/pages/indexE.jsf/>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- DURAND, G. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- DURAND, G. **O Imaginário**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2011.
- DURAND, G. **A Imaginação Simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988.
- GUSDORF, G. **Professores para quê?** Lisboa: Moraes Editora, 1967.
- HENTGES, A. **Imaginários fermentadores de educação nas rodas de capoeira Angola do ACCARA**: Elementos de uma educação circular. 2016. 144 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da Educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 1992.

SILVA, J. M. **As Tecnologias do Imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

TEIXEIRA, M. C. S.; ARAÚJO, A. F. **Gilbert Durand**: imaginário e educação. Niterói: Intertexto, 2011.

WUNENBURGER, J.; ARAÚJO, A. F. Introdução ao Imaginário. In ARAÚJO, Alberto Filipe. BAPTISTA, Fernando Paulo. **Variações sobre o Imaginário** – domínios, teorizações, práticas hermenêuticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.