

ANO
2014



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

O objetivo desta pesquisa foi compreender as implicações que as inserções tecnológicas, decorrentes de políticas educacionais do PROUCA, trazem para os sentidos do trabalho docente, em especial, aos professores que atuam em escolas públicas participantes desse Programa. A fim de alcançarmos este objetivo, entrevistamos cinco professores de uma escola da Grande Florianópolis. Por meio deste estudo, percebeu-se que os professores, em sua maioria, não incorporaram de fato o *laptop* educacional ao seu cotidiano de trabalho, ocasionando poucas mudanças aos sentidos que os professores atribuem ao seu trabalho.

Orientador: Mariléia Maria da Silva

Florianópolis, 2014

ESTER KONIG DA SILVA | OS SENTIDOS DO TRABALHO E USOS DAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DO PROGRAMA UCA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**OS SENTIDOS DO TRABALHO
DOCENTE E USOS DAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO
CONTEXTO DO PROGRAMA UCA**

ESTER KONIG DA SILVA

FLORIANÓPOLIS, 2014

ESTER KONIG DA SILVA

**OS SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE E USOS DAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DO PROGRAMA
UCA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Mariléia Maria da Silva

**FLORIANÓPOLIS
2014**

S586s Silva, Ester Konig da

Os sentidos do trabalho docente e usos das tecnologias digitais no contexto do Programa UCA / Ester Konig da Silva. - 2014.

174 p. : il. ; 21 cm

Orientador: Mariléia Maria da Silva

Bibliografia: p. 148-161

Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

1. Tecnologia educacional. 2. Prática de ensino. 3. Tecnologia-computadores. I. Silva, Ester Konig da. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD:372.358 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

ESTER KONIG DA SILVA

**OS SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE E USOS DAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DO PROGRAMA
UCA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Orientadora:

(Prof^a. Dr^a. Mariléia Maria da Silva)
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membro:

(Prof^a. Dr^a. Geovana Mendonça Lunardi Mendes)
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membro:

(Prof^a. Dr^a. Maria Chalfin Coutinho)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Florianópolis, 27/06/2014

Dedico este trabalho à Mikaela e a Chica (*in memoriam*). À primeira, por vir a acrescentar um novo sentido a minha vida. À segunda, por me ensinar sobre demonstrações de amor incondicional, não importando a distância.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a minha orientadora pela dedicação durante as orientações, pela paciência e pela compreensão com os “surto” acadêmicos durante os semestres.

Agradeço às professoras Geovana Mendonça Lunardi Mendes e Maria Chalfin Coutinho por disponibilizarem seu tempo para a leitura deste trabalho e avaliação do mesmo, tanto na qualificação do projeto quanto na defesa desta dissertação. Muito obrigada por suas contribuições.

Agradeço à escola em que realizei o estudo, onde fui muito bem recebida, por disponibilizarem o tempo e espaço de vocês. Sem a contribuição dos coordenadores e professores que se disponibilizaram a participar, este estudo não seria concluído desta forma.

Agradeço aos amigos que colaboram com o processo desta pesquisa através de compreensão, incentivos e leituras deste trabalho. Obrigada por terem “aturado” as mudanças de humor, os choros, os tempos indisponíveis, as dúvidas que decorreram ao longe destes anos.

Agradeço aos meus familiares, que longe ou perto me apoiaram, possibilitando que eu pudesse concretizar esta etapa. Estar longe de vocês teve um preço.

RESUMO

SILVA, Ester Konig. **Os sentidos do trabalho docente e usos das tecnologias digitais no contexto do Programa UCA**. 2014. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

No âmbito da educação brasileira, as políticas educacionais das últimas duas décadas têm promovido a inserção de artefatos tecnológicos nos contextos escolares e a formação de professores para a utilização das tecnologias da informação e comunicação nos processos educativos. Dentre estas políticas, o Programa Um Computador por Aluno (UCA), do Ministério de Educação, é uma das mais recentes iniciativas em vigência. O objetivo desta pesquisa foi compreender as implicações que as inserções tecnológicas, decorrentes de políticas educacionais do PROUCA, trazem para os sentidos do trabalho docente, em especial, aos professores que atuam em escolas públicas participantes desse Programa. A fim de alcançarmos este objetivo, entrevistamos cinco professores de uma escola da Grande Florianópolis que possui os *laptops* educacionais há cerca de dois anos. Através de entrevistas, buscou-se: aprofundar a trajetória profissional dos professores participantes do estudo; analisar a relação dos *laptops* educacionais presentes na escola com o trabalho dos professores; analisar os sentidos atribuídos às novas tecnologias e as respectivas políticas que visam sua inserção, especialmente as relacionadas ao PROUCA. A análise

dos dados foi realizada a partir do viés da Psicologia Histórico Cultural. Por meio deste estudo, percebeu-se que os professores, em sua maioria, não incorporaram de fato o *laptop* educacional ao seu cotidiano de trabalho. Utilizando a máquina esporadicamente e de maneira funcional, não parece ter ocorrido o processo de apropriação de práticas inovadoras para as práticas pedagógicas e, por consequência, um maior impacto nas relações com o trabalho. Àqueles professores com menor proximidade com as tecnologias digitais, é maior a dificuldade de autonomia sobre esses processos no trabalho, necessitando de constante ajuda técnica, ou evitando o uso do computador. A necessidade de contínua formação a estes educadores se evidencia através da falta de planejamento que os professores referem, evidenciando que não se sentem preparados para pensar os usos das tecnologias digitais de forma autônoma.

Palavras-chave: Trabalho docente. Tecnologias Digitais. Programa Um Computador por Aluno.

ABSTRACT

SILVA, Ester Konig. **The meaning of the teacher work and uses of technology of the UCA project.** 2014. 174 f. Paper (Master Degree in Education) University of Santa Catarina State. Master Degree in Education Program, Florianopolis, 2014.

The educational policies of the past two decades in Brazil, have promoted the inclusion of technological tools in the classrooms and in training teachers to use communication and information technology in classes. Among those policies is the One Computer per Child Program (UCA), it is one of the latest projects from the Ministry of Education. This research objective was to understand the implications that the insertion of the technological tools of the PROCUA brings to the meaning of teaching, in special for the teachers who work in the public schools participating in the project. In order to achieve this objective, five teachers from a public school in Florianopolis, who have been working with the educational computer for two year were interviewed. Trough interviews we sought to: better understand the participating teacher's professional career; analyze the relation between the educational computers in school with the teachers work; analyze the meanings of this new technology and the related policies related to the PROUCA. Data analyses were made using the History-Cultural Psychology. This study shows that most teaches, in fact, does not use the educational computer in his daily work. Using the machines only sporadically, it does not seem that the teachers have incorporated the new teaching practices, consequently it does not seem

that an impact on the teachers relation with work has happened. Teacher with less practice with technologies had bigger difficulties using it in work, needing constant tech support and avoiding to use the educational computer. There is a necessity for continuous training for those teachers, this is shown in the lack of planning those teacher had in using the educational computers because they does not feel prepared to use the technology.

Key-words: teaching's work; technology; One Computer per Child Program.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 – Lista de obras selecionadas no levantamento das teses e dissertações..... | 21 |
| Figura 1 – Modelo CCE distribuído pelo projeto Um Computador por Aluno | 44 |
| Quadro 2 – Caracterização dos participantes da pesquisa | 78 |
| Figura 2 – Modelo de formulário para controle da utilização do <i>laptop</i> educacional..... | 82 |
| Figura 3 – Esquema para formação do núcleo de significação..... | 87 |
| Figura 4 – Núcleos de significação e seus indicadores .. | 88 |
| Quadro 3 – Indicador: qualificação profissional | 92 |
| Quadro 4 – Indicador: caminhos percorridos para a formação..... | 94 |
| Quadro 5 – Indicador: Influências para ser professor..... | 95 |
| Quadro 6 – Indicador: utilização das tecnologias digitais para uso pessoal | 99 |
| Quadro 7 – Indicador: utilização de tecnologias digitais no trabalho..... | 102 |
| Quadro 8 – Indicador: percepção sobre a utilização do computador/internet..... | 104 |
| Quadro 9 – Indicador: preparação para utilização do <i>laptop</i> educacional..... | 110 |
| Quadro 10 – Indicador: dificuldades encontradas para a utilização do <i>laptop</i> educacional..... | 112 |
| Quadro 11 – Indicador: manejo da aula com o <i>laptop</i> educacional | 122 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 12 – Indicador: em busca da inclusão das tecnologias digitais no trabalho | 130 |
| Quadro 13 – Indicador: papel do professor | 134 |
| Quadro 14 – Indicador: compreensão sobre a educação | 139 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|-------------------------------------------------------------|
| 1:1 | Um para Um |
| ACT | Admitido em Caráter Temporário |
| CenPRA | Centro de Pesquisa Renato Archer |
| CERTI | Fundação Centros de Referência em Tecnologias Inovadoras |
| CEP | Comitê de Ética e Pesquisa |
| FacTI | Fundação de Apoio à Capacitação em Tecnologia da Informação |
| LSI | Laboratório de Sistemas Integráveis Tecnológico |
| MIT | <i>Massachussets Institute of Technology</i> |
| MEC | Ministério da Educação |
| MOW | <i>Meaning of Work International Research Team</i> |
| NTE | Núcleos de Tecnologia Educacional |
| OCDE | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| OLPC | <i>One Laptop per Child</i> |
| PBLE | Programa Banda Larga nas Escolas |
| ProInfo | Programa Nacional de Informática na Educação |
| PRONINFE | Programa Nacional de Informática Educativa |
| PROUCA | Programa Um Computador por Aluno |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TIC | Tecnologias da Informação e da Comunicação |
| UCA | Um Computador por Aluno |
| UDESC | Universidade do Estado de Santa Catarina |

SUMÁRIO

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 15 |
| 2 DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS ÀS POLITICAS EDUCACIONAIS: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO | 29 |
| 2.1 O PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO (PROUCA)..... | 40 |
| 3 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE OS SENTIDOS DO TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE | 48 |
| 3.1 MUDANÇAS NAS RELAÇÕES COM O TRABALHO: DO FORDISMO AO MODELO DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL..... | 49 |
| 3.2 O “SENTIDO” SEGUNDO VYGOTSKY..... | 63 |
| 4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA ANÁLISE EMPÍRICA..... | 77 |
| 4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES E DA ESCOLA ESTUDADA | 77 |
| 4.2 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DOS DADOS..... | 83 |
| 4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS..... | 84 |
| 5 A EXPERIÊNCIA DOCENTE COM O PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO (PROUCA) EM UM MUNICÍPIO DE SANTA CATARINA..... | 91 |
| 5.1 O PROCESSO PARA SE TORNAR PROFESSOR . | 92 |
| 5.2 A COMPREENSÃO DOCENTE SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO COTIDIANO | 99 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.3 O PROCESSO DE INCLUSÃO DO <i>LAPTOP</i> EDUCACIONAL NO AMBIENTE DE TRABALHO DOCENTE | 109 |
| 5.4 A COMPREENSÃO DE SI ENQUANTO PROFISSIONAL DOCENTE..... | 133 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 143 |
| REFERÊNCIAS | 151 |
| APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada | 165 |
| APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) | 168 |
| ANEXO A – Modelo de declaração de ciência e concordância das Instituições envolvidas..... | 171 |
| ANEXO B – Modelo do termo de consentimento para fotografias, vídeos e gravações..... | 173 |

1 INTRODUÇÃO

Na história da existência humana, é notório que a introdução de uma nova ferramenta ou técnica no processo de trabalho traz implicações das mais variadas para o trabalhador. E, se por um lado, uma nova técnica traz possibilidades de aperfeiçoar os processos de produção material, por outro, muitas vezes traz efeitos catastróficos para as condições de trabalho e vida social do trabalhador.

Ao falar sobre este tema, Ronchi (2010) refere que, atualmente, vivenciamos um processo de mudança na sociedade, seja econômica, tecnológica ou cultural, que traz um desdobramento sobre a vida dos trabalhadores e implica em novos arranjos organizacionais. Estas mudanças acarretam implicações aos indivíduos, uma vez que os mesmos são pressionados a se manterem constantemente capacitados para alcançarem os resultados objetivados pelas organizações. No âmbito da educação, mais especificamente, tem-se observado nas últimas décadas um forte apelo (expresso no discurso governamental e nas políticas educacionais) para inserção de novas tecnologias, com o suposto de que tornem mais coetâneos os processos de ensino e aprendizagem.

No que se refere à temática deste trabalho, ao longo da minha trajetória acadêmica, deparei-me inúmeras vezes com a dificuldade dos docentes na utilização de ferramentas tecnológicas que tinham o intuito de tornar a aula mais interativa, mas que acabavam por “bagunçá-la”. Diante destas situações, corroborando com as discussões acerca da saúde do trabalhador realizadas, muitas vezes, em sala de aula durante a graduação em Psicologia, surgiu o questionamento sobre as implicações para o trabalho no

uso ou não uso destas tecnologias digitais pelos docentes. Refletindo sobre as mudanças ocasionadas pelas novas dinâmicas do capitalismo e do processo de globalização da economia, questionou-se como o processo de inserção tecnológica modificava a subjetividade do professor em sua relação com o trabalho. Pensando no novo perfil ao qual os docentes são chamados a exercer, em que necessitam de constante formação, aprimoramento de suas “competências”, questionamos as implicações para os sentidos construídos por eles em relação ao seu trabalho mediante a inserção de tecnologias digitais em suas atividades estimuladas por políticas educacionais que visam este fim.

Sobre este aspecto, Sancho e Hernandez (2006) exercem uma crítica sobre as políticas educacionais para inserção das TIC na educação. Isto porque, no geral, além de provocar pouca mudança nos processos educacionais, a inserção das TIC muitas vezes mascara sob uma falsa ideia de inovação o mesmo estado das coisas e as mesmas práticas consolidadas.

Sabemos também que os professores estão sujeitos com frequência ao fenômeno do mal-estar docente que, conforme Souza e Leite (2011), está relacionado a um fenômeno social ocidental desencadeado pela desvalorização, constantes exigências profissionais, violências, indisciplinas e outros determinantes que contribuem para promover uma “crise de identidade” do professor. (BATISTA; CODO, 1999). Portanto, precisamos pensar o docente inserido no meio de todas estas contingências para compreender o processo de incorporação de novas práticas de trabalho e os novos sentidos que se constroem a partir destas exigências impostas.

Ao considerar que a inserção de uma nova tecnologia em um processo produtivo traz implicações (em diferentes níveis e de diferentes consequências) para o trabalhador, é possível supor que as políticas educacionais para inserção das tecnologias digitais nos processos educativos trazem também certas implicações para o trabalhador da educação, em especial, aos professores. Segundo Oliveira (2004), a escola tem passado por um novo processo de regulação das políticas educacionais que refletem sobre a composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Por consequência, estas medidas acabam por alterar a rede de ensino nos aspectos físicos e organizacionais. A autora explica que uma das consequências deste novo arranjo das políticas educativas no que se refere ao trabalho docente, é a desqualificação e a desvalorização sofrida por esses trabalhadores a partir das novas condições e do processo de organização do seu trabalho.

Podemos considerar as contribuições que Afonso (1993) fornece quando analisa a inserção de uma nova ferramenta de trabalho, ou de uma nova tecnologia, na rotina do professor. Segundo o autor, os processos de inovação são encarados pelos professores como ganhos ou perdas. Muitas vezes uma nova tecnologia não traz mudanças na forma como se trabalha porque “os professores operam com rotinas, que funcionam de acordo com suas necessidades, as quais eles não querem abandonar, face a propostas inovadoras que exigem muitas e variadas respostas, completamente novas”. (AFONSO, 1993, p. 112). Por sua vez, Oliveira (2004) nos revela que os trabalhadores docentes têm sido expostos às novas exigências pedagógicas e administrativas que acarretam a esses sujeitos sensações como insegurança e desamparo diante da

falta de condições de trabalho adequadas e também em relação à própria subjetividade dos docentes.

Em pesquisa divulgada pelo Comitê Gestor de Internet no Brasil (CGI.br, 2013) sobre o uso das TIC nas escolas, se evidencia que a falta de infraestrutura é ainda uma das principais barreiras que se apresentam ao trabalho do professor, principalmente, a baixa velocidade de conexão da internet nas instituições públicas e o baixo número de computadores. Quanto ao perfil do professor, fica evidente no estudo que a formação inicial docente não o prepara para o uso das novas tecnologias, necessitando iniciativas próprias do docente para se qualificar para a utilização das TIC em sala de aula. Esta tende ser a tônica dos discursos em torno da qualificação docente: a iniciativa e boa vontade do professor, combinada com uma política de introdução de TIC, acarretará em mudanças positivas no processo de ensino-aprendizagem. Uma perspectiva reducionista na qual o professor passa a ser compreendido com um mediador entre o discente e o recurso tecnológico.

Então, nesta relação – nem sempre harmoniosa – entre educação e tecnologias, nos questionamos: quais as implicações que o uso do computador traz para os sentidos do trabalho docente? A partir desta perspectiva, podemos refletir sobre as muitas e variadas estratégias pedagógicas que necessitam ser adotadas pelos professores no desempenho de seu trabalho quando se veem diante da necessidade de utilizar tecnologias que, tradicionalmente, não fazem parte da sua rotina de trabalho. Em especial, nesta pesquisa, nos referimos às mudanças no trabalho dos professores em decorrência da introdução do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), nas escolas públicas da Grande Florianópolis.

O PROUCA do Ministério da Educação (MEC) tem como objetivo “ser um projeto educacional utilizando tecnologia, inclusão digital e adensamento da cadeia produtiva comercial no Brasil.” (BRASIL, 2010, s/p). De acordo com o blog oficial do UCA em Santa Catarina, o Ministério da Educação assim entende essa iniciativa:

[...] a ideia do *laptop* conectado um para um (1:1), disponibilizado na escola para cada aluno e educador, gera novas dimensões de acesso à informação e novas relações com o saber que podem resultar em tendências educacionais inovadoras, descortinando novos e promissores horizontes de trabalho do conhecimento nas escolas. Articula diferentes conceitos, permeados na sociedade e cultura digital, em especial, o aprender pela interação em redes sociais e o desenvolver as competências e habilidades exigidas pela sociedade atual. Possibilita a criação de redes em interação aluno com aluno, aluno com professor, professor com especialista e um tanto outro número de enlaces numa experiência de inteligência coletiva, rica, inovadora e multiplicadora do conhecimento. (PROGRAMA UCA-SC, 2010, s/p).

Assim, as primeiras iniciativas do Programa UCA no Brasil datam do ano de 2007, quando cinco escolas integraram uma fase pré-piloto do projeto. Em 2010, teve início a fase piloto do UCA, agora transformado em Programa do Ministério da Educação. Dados do portal UCA dão conta de que, inicialmente, 150 mil *laptops* foram distribuídos para 300 escolas em todo o Brasil. No estado de Santa Catarina, doze escolas fazem parte do

Programa UCA, localizadas nos municípios de Agrolândia, Brusque, Caçador, Chapecó, Florianópolis, Herval do Oeste, Joinville, São Bonifácio, Jaraguá do Sul e Tubarão.

Muitas pesquisas têm sido elaboradas na área da educação no que diz respeito às TIC no contexto escolar. Na tentativa de compreender de que maneira a inserção de artefatos tecnológicos tem modificado seus cotidianos de maneira a ressignificar seu trabalho, realizamos um balanço das produções que envolvem o tema do trabalho docente e suas subjetividades no uso das tecnologias digitais, mais especificamente, o computador, abrangendo o período de 2001 a 2011. A delimitação do tempo, circunscrita aos últimos dez anos, justifica-se pela natureza das questões apresentadas nesta pesquisa que, em grande medida, só pode ser capturada no período em que as políticas educacionais para inserção das TIC na educação tornam-se mais sólidas do ponto de vista de sua abrangência, o que nos possibilita elementos mais consistentes de análise.

Para a concretização do que propomos, foi realizado um levantamento das teses e dissertações no banco de dados da CAPES durante o mês de maio de 2012, a respeito do tema. Ao buscar por palavras-chaves como “tecnologia, trabalho, professor”, “significado do trabalho docente”, “condições de trabalho docente” e “*laptop* educacional” e fazermos um breve refinamento dos trabalhos encontrados, selecionamos 16 obras, vinculadas a alguns Programas de pós-graduação em Educação, que mais se aproximavam do nosso objeto de estudo. No quadro abaixo apresentamos uma lista das obras encontradas a fim de facilitar a compreensão do levantamento realizado.

Quadro 1 – Lista de obras selecionadas no levantamento das teses e dissertações.

| ANO | AUTOR | TÍTULO | UNIVERSIDADE |
|------|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| 2010 | Denis M. L. dos Santos | O professor diante da implementação das tecnologias da informação e da comunicação no ensino fundamental: uma experiência na escola pública | Centro Universitário Moura Lacerda |
| | Raquel M. de Lima Bento | O uso do <i>laptop</i> educacional 1:1 nas séries iniciais do Ensino Fundamental: o que muda na gestão da aula. | PUC-MG |
| 2009 | Vivina Dias Sol Queiroz | Sentidos e Significados da docência na sala de tecnologia educacional | UFMS |
| | Leticia B.Z. Franco | www.professor.com.br – Experiências do uso da tecnologia na vida profissional e pessoal de professores | Universidade Metodista de São Paulo |
| | Maria José dos Santos | Usos pedagógicos das NTIC na sala de aula entre maneiras de fazer e táticas: a ressignificação do trabalho docente | UFMA |
| | Lucia H. N. Junqueira | Computadores em escolas municipais de Uberaba, MG: Desafios ao trabalho e à formação docente | Universidade de Uberaba |
| | Renata Kelly Silva | O impacto inicial do <i>laptop</i> educacional no olhar de professores da rede pública de ensino | PUC-SP |
| | Doraci M. P. Munhoz | Trabalho docente e inclusão digital: um olhar crítico. | Universidade de Sorocaba |

Continua

| | | | |
|------|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| 2008 | Carlos A. Maia da Silva | . Tecnologias da Informação e Comunicação na prática pedagógica de professores da área tecnológica de Escolas Técnicas: aprovação, resistência e indiferença. | Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro |
| | Acácio S. França | Ressignificar a docência diante das tecnologias de informação e comunicação | PUC-Campinas |
| | Gisele M. Tozetto | Formação docente, prática pedagógica, Tecnologias da Informação e Comunicação: rupturas e transformações em uma Instituição do ensino superior | PUC-PR |
| 2007 | Renata O. Garcez | O uso da tecnologia da informação e da comunicação, no ensino, por professores universitários | UFPEl |
| 2006 | Andria A. B. Feital | Na tecedura da rede mais um nó se faz presente: a formação continuada do professor para o uso do(a) computador/Internet na escola. | UFJF |
| 2005 | Adélia V. de C. D. Lopes | A interação do professor com a internet em sala de aula. | UFPR |
| 2003 | Marcos Tofoli | Utilização e compreensão do computador: Um olhar no dia-a-dia do professor | USP |
| 2002 | Márcia Rotenberg | O professor e a internet: condições de trabalho, discurso e práticas | UNICAMP |

Fonte: Elaboração da autora, 2013.

Quanto às características dos estudos encontrados, 15 são dissertações e um se refere a uma

tese, sendo esta a pesquisa de Queiroz (2010). A maior parte destes trabalhos foi realizada nos últimos sete anos, o que parece demonstrar que, juntamente ao apelo tecnológico cada vez mais crescente nas políticas educacionais, também há uma preocupação acadêmica de como essa inserção é vivenciada nas escolas.

Do balanço realizado, percebemos que dez produções selecionadas, correspondentes a 62,5% do levantamento, buscam centrar suas investigações especificamente nas práticas pedagógicas existentes a partir do uso das novas tecnologias, sendo estas, em sua a maior parte, relacionadas ao ensino básico e duas referentes ao contexto do ensino superior. Outros cinco trabalhos estão direcionados à percepção/compreensão dos docentes sobre os usos das tecnologias no ambiente de trabalho e um estudo se refere aos sentidos e significados da docência no trabalho com tecnologias digitais. No levantamento, apenas dois estudos estão relacionados com o uso do *laptop* educacional, porém nenhum deles está ligado ao Programa Uca. De modo geral, todas as pesquisas recaem na prática pedagógica, uma vez que ela compõe o fazer do professor.

Estes estudos, muitas vezes, evidenciam sentidos dos docentes sobre seu próprio trabalho, uma vez que é pela prática pedagógica que seu trabalho se concretiza e possibilita que o docente construa seus sentidos. Sobre os estudos que buscam privilegiar o fazer do professor, Tardif e Lessard (2012, p. 38) referem que:

[...] a peculiaridade das práticas cotidianas, é que elas reproduzem bem as variáveis do sistema, mas o fazem introduzindo nele constantes deslocamentos, desorientações, conflitos, desvios, tensões e contradições, cujo peso acumulado dia

após dia acaba produzindo, às vezes, outra coisa em vez daquilo que as variáveis anunciavam.

Portanto, compreende-se que os docentes são trabalhadores que dão sentidos e significados aos seus atos, construindo uma experiência pessoal de sua profissão. (TARDIF; LESSARD, 2012). Logo, entendemos que este balanço nos ajuda a compreender um pouco mais sobre a o trabalho docente nos dias de hoje, no que diz respeito aos usos ou não usos dos dispositivos tecnológicos.

De modo geral, os trabalhos encontrados apontam um olhar sobre a tecnologia que exalta a sociedade em rede, a “explosão tecnológica” vivenciada, a “era tecnológica”, bem como a “revolução” na comunicação propiciada pelas novas tecnologias. Poucos são os que referem um olhar mais crítico que ultrapasse esse discurso de transformação, em que o trabalho do professor é questionável quando não se utiliza das TIC. Alguns pesquisadores conseguem abordar a questão da transformação advinda do uso das tecnologias como um processo histórico.

Por meio deste levantamento, pudemos perceber que, para os docentes com pouca familiaridade com as TIC, o computador adquire um sentido negativo, como uma “perda de tempo” ao utilizá-lo em seu trabalho, logo, não sendo percebido como um instrumento capaz de possibilitar mudanças no seu cotidiano escolar. Outros professores, ao utilizarem o computador, eram capazes de se perceber enquanto responsáveis pela interação e mediação do aluno com a máquina, possibilitando a aprendizagem a partir dela, ainda que existam dificuldades para a realização desta tarefa.

Também evidenciamos, em quase todas as pesquisas, as dificuldades que os professores enfrentam para a efetivação de seu trabalho, principalmente no que se refere às TIC. Estas dificuldades influenciam sobre o processo de ressignificação do trabalho com as TIC, visto que podem impossibilitar muitas vezes até a utilização dos equipamentos. Entre os fatores apontados, está a falta de professores, a desvalorização da profissão, turmas com número elevado de alunos, dificuldade de lidar com as mudanças, formação precária dos docentes, além de dificuldades mais específicas ao uso das TIC como falta de infraestrutura, internet precária ou inexistente, e outras circunstâncias do trabalho docente que podem ser alienantes e levar o docente ao desinteresse pelo uso das tecnologias digitais.

Considerando, então, que a inserção de uma nova tecnologia digital no processo de trabalho traz implicações (positivas ou negativas) para o trabalhador, a partir da inserção de novas tecnologias proporcionadas pelo Programa UCA nas escolas, indagamos: quais os sentidos que os professores atribuem às tecnologias digitais? A reorganização de sua prática modifica seu trabalho significativamente? De que forma o professor lida com os obstáculos que surgem em sua rotina de trabalho decorrente da utilização de *laptops* por seus alunos, em sala de aula? Quais são as dificuldades vivenciadas pelo professor que atua nestes contextos e que demandas elas trazem às estratégias pedagógicas adotadas pelos professores em sua prática docente? Como os professores que atuam nos contextos escolares do Programa UCA percebem as mudanças – decorrentes da inserção das tecnologias – em seu trabalho e as consequentes necessidades de reconfiguração dos seus processos de trabalho? Quais

os sentidos que o trabalho docente adquire, na percepção dos professores, face ao uso das novas tecnologias?

A partir deste conjunto de perguntas, esta pesquisa procurou compreender os sentidos que os professores atribuem ao seu trabalho a partir dos usos de *laptops* educacionais decorrentes de políticas de inserção de tecnologias digitais nos processos educativos. Como objetivos específicos, buscamos: caracterizar a trajetória profissional dos professores participantes do estudo; analisar a relação dos *laptops* educacionais presentes na escola com o trabalho dos professores; analisar os sentidos atribuídos às novas tecnologias e as respectivas políticas que visam sua inserção, especialmente as relacionadas ao programa UCA; e caracterizar os sentidos que os professores atribuem ao seu trabalho.

Nesta perspectiva, o estudo se propôs a contribuir com o conjunto das pesquisas decorrentes do Programa UCA em Santa Catarina e a aprofundar as reflexões sobre o trabalho docente. Além disso, pretendemos contribuir para a reflexão sobre a necessidade de que, ao se implantar projetos educacionais que demandem uma mudança tão complexa, esses Programas não se restrinjam aos objetivos pedagógicos e aos fatores técnicos envolvidos, mas levem em consideração os sujeitos que fazem parte deste processo e as implicações de mudanças na sua relação com o trabalho.

O estudo foi realizado em uma escola de um município da região da Grande Florianópolis, vinculada ao PROUCA desde o projeto piloto. Realizamos o estudo com cinco docentes, dois homens e três mulheres, que tinham presentes em suas aulas o *laptop* educacional

em posse de seus alunos. Para a coleta dos dados, utilizamos um roteiro de entrevista semiestruturada.

Optamos como perspectiva teórica a Psicologia Histórico Cultural, representada por Vygotsky e seus seguidores, por entender que a partir da sua compreensão do sujeito enquanto ser social e histórico, em sua condição humana e material, é possível compreender as relações construídas pelos docentes em busca de sentidos. Para a análise dos dados, optamos por uma metodologia de análise baseada na Perspectiva Sócio-Histórica, denominada de Núcleos de Significação. Conforme explica Aguiar (2006), esta metodologia busca, a partir da fala dos sujeitos, capturar sentidos e significados existentes ao sujeito. Consideramos, neste estudo, significado como produções históricas e sociais que possibilitam a comunicação e socialização das experiências vivenciadas pelos indivíduos. O sentido, por sua vez, “coloca-se em um plano que se aproxima mais das subjetividades, que com mais precisão expressa o sujeito”, logo, o sentido é compreendido de forma mais ampla que o significado. (AGUIAR, 2006, p. 15).

O desenvolvimento deste trabalho é composto por outros quatro capítulos. No primeiro capítulo, buscamos caracterizar a relação das tecnologias com a educação, contextualizando as políticas educacionais e programas, com foco no Programa UCA. No segundo capítulo, apresentamos as bases teóricas que fundamentam a pesquisa, conceituando o que vem a ser os sentidos, na perspectiva Vygotskiana, e contextualizando as mudanças nas relações de trabalho advindas das novas dinâmicas do capitalismo. Procuramos contextualizar também algumas implicações aos docentes decorrentes destas mudanças. Em um terceiro capítulo, apresentamos a trajetória metodológica de nossa

pesquisa empírica. Por fim, em nosso quarto e último capítulo apresentamos a análise empírica dividida de acordo com os núcleos de significações encontrados.

2 DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO

O termo tecnologia é amplo e, da mesma forma, vastamente utilizado por pessoas das mais diversas qualificações e com propósitos diferentes, tomando o conceito de tecnologia essencial, mas, muitas vezes, confuso. (VIEIRA PINTO, 2005). Partindo deste pressuposto, Vieira Pinto (2005) propõe quatro significados principais para tecnologia. Um primeiro significado seria o da tecnologia enquanto logos da técnica. Uma segunda compreensão, o de equivalência à técnica, pura e simplesmente que, ressalta o autor, pode trazer perigosos equívocos em análises sociológicas e filosóficas. O terceiro significado de tecnologia seria o de conjunto de todas as técnicas existentes em uma determinada sociedade e em dado momento histórico. Por último, o significado de ideologia da técnica. A partir dessas premissas, a tecnologia aparece como indissociável da técnica que, por sua vez, é entendida enquanto processo produtivo inerente à existência e à historicidade humana, em sua constante luta para superar as contradições da natureza.

Segundo Alves e Mancebo (2006), analisar os efeitos das novas tecnologias é importante para entender as questões contemporâneas, uma vez que com elas se alterou as noções de tempo e de espaço, assim como as formas de representação do mundo e a relação do homem com o trabalho.

A ideia de “avanço tecnológico” e a de que uma sociedade se mede pelos aparatos e possibilidades tecnológicas que possui podem ser cada vez mais facilmente observadas no âmbito dos discursos. Alguns destes enunciados que exaltam a importância da

tecnologia a transformam em uma categoria universal a-histórica, conforme nos pontua Lima Filho (2011). O autor nos leva a refletir sobre o conceito de ‘era tecnológica’ que dizem estarmos vivenciando. Para o autor, a categoria ‘tecnológico’ não define especificamente nossa atualidade, se considerado que a tecnologia sempre esteve presente na história do homem. Além disso, também é questionado por Lima Filho (2011, p. 15) o conceito de revolução:

[...] partindo do conceito de que revolução pressupõe ruptura da ordem social anterior, considero que não existem rupturas nos sistemas de relações sociais vigentes que nos permitam caracterizar a dita “era tecnológica” como o advento de uma revolução, ainda que muito a caracterizem como a terceira ou a quarta “revolução industrial”.

De maneira semelhante, alertando sobre esses conceitos que desconsideram a historicidade da tecnologia, Viera Pinto (2005) defende que, diante do pensamento dialético, essa ideia torna-se contraditória, pois a situação da técnica atual é resultado da acumulação histórica do saber e da prática social, e, portanto, a “explosão tecnológica” também aconteceu em outros momentos históricos. O autor nos revela as contradições presentes na sociedade que busca, por meio da posse das novas tecnologias, medir o seu desenvolvimento.

Cria-se assim a “ironia” histórica que vitima além do pequeno reduto de pensadores honestos o incontável número de seres

humanos trabalhadores, especialmente agora que o caráter de “metropolitaneidade” se mede pela posse da supremacia tecnológica: é a consciência dos centros de poder político que se julga incumbida de definir a condição das massas humanas situadas em seu horizonte e de oferecer as soluções que devem remediar-lhes a trágica condição de vida. Se a ilusão metropolitana tivesse validade, os povos situados em etapas mais atrasadas da tecnologia (...) ficariam privados do direito de fazer do próprio atraso técnico o fundamento de uma autêntica compreensão do mundo. (PINTO, 2005, p. 226).

Lima Filho (2011, p. 19) nos chama a atenção para um processo produzido pelas relações sociais vigentes, denominado de fetichismo da tecnologia. Para o autor, essas fantasias sobre a tecnologia seriam a atribuição de certas qualidades ou características aos objetos materiais, neste caso, as tecnologias digitais resultantes de um discurso dominante, como se estas lhe pertencessem naturalmente. Como consequência, muitos ao olharem para os artefatos tecnológicos, percebem apenas seus fetiches, ocultando todas as suas limitações de condições materiais e econômicas, fruto de uma realidade atual decorrente de um longo processo histórico de conflitos políticos, desigualdades sociais, exploração e condições econômicas desfavoráveis. O fetiche comum atribuído à tecnologia quando pensada na educação, conforme Moreira e Kramer (2007), se refere à inserção tecnológica como garantia de qualidade na educação apenas por sua presença, sem considerar a realidade das práticas existentes e possíveis na escola.

As tentativas de ordenar os sistemas educacionais e de promover qualidade na educação não devem ser orientadas por valores definidos “de cima”. Também não cabe celebrar a capacidade “mágica” de qualquer componente do processo pedagógico (como as novas tecnologias, por exemplo) e vê-lo, por si só, como catalisador de mudanças significativas. (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1046).

Assim sendo, para os autores, não basta ordenamentos dos processos educacionais que sejam pensados pelos parâmetros vigentes sem se considerar as relações macro e micro das realidades escolares.

Quando se fala no uso de tecnologia na educação, a definição de tecnologia normalmente se refere às tecnologias digitais, mais especificamente às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), presentes na sociedade contemporânea. Com o advento da internet, tais tecnologias passam a ser dominadas desta forma, se popularizando no Brasil a partir de 1995, quando a internet passa a ser comercializada no país. (BONILLA, 2012).

Em uma perspectiva das convergências das mídias para o digital e da inserção das tecnologias digitais em diversos contextos da vida econômica, cultural e social, as tecnologias digitais são entendidas – mais do que uma representação das técnicas ou dos artefatos tecnológicos existentes – como uma forma de cultura presente em nossa sociedade. O entendimento das tecnologias como forma de cultura é central, segundo Cunha e Quartiero (2010), pois deste entendimento resultam as preocupações com as políticas educacionais adotadas no Brasil nos últimos 15 anos, que visam promover a formação de professores e

a inserção das tecnologias digitais nos processos educativos. Os autores afirmam que a cultura e a sociedade atuais estão impregnadas pelas tecnologias digitais nos mais diversos contextos e que os “movimentos da sociedade da informação em favor das ‘inovações tecnológicas’ apontam para a necessidade das instituições educacionais acompanharem os movimentos de mudança que estão conformando esta sociedade”. (CUNHA; QUARTIERO, 2010, p. 311).

Entre os artefatos tecnológicos atuais da cultura digital, Almeida e Silva (2011) destacam os jogos eletrônicos, as inúmeras ferramentas na internet, os dispositivos móveis, como celulares e computadores portáteis, que permitem acessar ambientes virtuais de diversos espaços e tempos, presentes cada vez mais nas salas de aulas, trazidos pelos próprios alunos. No entanto, esta não é uma realidade que pode ser generalizada a todos os contextos escolares. Não devemos esquecer, conforme salienta Porto (2006, p. 44), que “os contextos (sociais, culturais e financeiros) também têm um papel definidor entre o sujeito e a tecnologia, ampliando e/ou limitando as relações e situações que daí se originam”. Portanto, a relação com os artefatos tecnológicos não pode ser generalizada, uma vez que, no Brasil, existem contextos escolares que divergem do contato cotidiano com as tecnologias, dada a precariedade educacional e social de algumas regiões brasileiras.

Por outro lado, Lévy (1993), ao falar sobre as tecnologias na escola, explica que não basta inserir os computadores no contexto escolar para que haja sucesso em seu uso. É necessário se desfazer dos usos de práticas consolidadas historicamente no contexto escolar, e isso requer tempo. Logo, a utilização das tecnologias digitais, vai depender “do grau de domínio

que o professor possui das ferramentas, da sua disponibilidade, acesso e uso pelo grupo de estudantes, dos equipamentos disponíveis na instituição de ensino, dos objetivos de aprendizagem”, dentre outros determinantes. (QUARTIERO et al., 2012, p. 71).

Em artigo escrito por Alonso (2008), buscou-se refletir sobre a escola, a formação de professores e as implicações das tecnologias da informação e comunicação (TIC), partindo do entendimento de que as TIC não se produzem no contexto escolar e por isso, muitas vezes, dificulta o processo de interconexão entre essas três realidades. Para realizar essa reflexão, a autora inicia explicando a influência do fenômeno da globalização nos hábitos da sociedade, ao implicar uma nova lógica de visão de mundo, em que as TIC vão se moldando, pouco a pouco, para se tornar o que ela chama de “sincronismo de tempos e espaços que não se coadunam aos tempos e espaços escolares” (ALONSO, 2008, p. 749), ou seja, há um descompasso entre a produção escolar e a produção das TIC.

Em um levantamento sobre estudos relacionados à cultura digital no GT Educação e Comunicação da Anped, Bonilla (2012) percebeu que apesar das tecnologias digitais estarem presentes nas escolas, não há um fortalecimento da cultura digital. Para que houvesse, seria necessário que os processos e vivências fossem profundamente compreendidos pelos docentes, de forma que produzissem sentido às práticas sociais e pedagógicas que, segundo a autora, quase não ocorrem. Considerando isso, Bonilla (2012, p. 79) conclui que, de modo geral, tem ficado a responsabilidade para os jovens desenvolverem processos criativos e dinâmicos com as tecnologias digitais, uma vez que não estão “presos às amarras da cultura escolar instituída e terem o desejo natural de experimentar, propor, trocar, numa

perspectiva mais democrática de apropriação dos novos meios”. Além disso, a autora conclui que a realidade da formação de professores no Brasil, muitas vezes frágil, relacionada ao uso das TIC nos processos pedagógicos impacta sobre a incorporação delas nas escolas, assim como também nos sentidos que a escola atribui a estes objetos.

Considerando o contexto da educação brasileira, marcada pelas desigualdades, Barreto (2011) nos alerta que há uma tendência para que as TIC operem a partir de dois movimentos contraditórios que se complementam: a expansão e a redução.

De um lado, a suposição de que as TIC sejam “a solução” para todos os problemas, incluindo os que extrapolam os limites educacionais. De outro, seu uso intensivo inscrito em estratégias de substituição tecnológica, total ou parcial, de modo que elas ficam reduzidas à condição de suportes para a veiculação de materiais, cuja assimilação será objeto de avaliação unificada, produzida de acordo com o conjunto de competências predefinidas e alçadas ao patamar de princípios de organização curricular, em circularidade que favorece a obtenção de resultados positivos. (BARRETO, 2011, p. 355).

A autora, ao falar sobre as simplificações associadas às TIC, nos revela movimentos antagônicos referentes aos modos de recontextualização das TIC nos contextos educacionais. Para a autora, existem dois movimentos, um que representa as TIC como a “nova força motriz da sociedade”, desconsiderando os

determinantes do desenvolvimento desigual do capitalismo e suprimindo as múltiplas determinações do social; o segundo movimento percebe as TIC como produção que “não pode ser pensada fora das relações sociais que as engendram”. (BARRETO, 2012, p. 989). Levando em conta que o primeiro se refere à hegemonia, aqueles que se opõem são taxados como *tecnofóbicos*, na tentativa de desqualificá-los.

Barreto (2012) alerta que nos discursos acadêmicos sobre formação de professores no uso das TIC, se percebe uma tendência a desvincular a aprendizagem do ensino, ocasionando duas implicações: a ressignificação do trabalho docente, que evidencia o esvaziamento e precarização do trabalho docente, e a desterritorialização da escola. A autora defende que o acesso aos bens culturais, incluindo aí as TIC, não se resume a simplificações que o descaracterizem. Logo, preza por uma ruptura do silêncio de como as diferenças e desigualdades se instauram nos modos como o acesso é produzido e os sentidos que lhe são atribuídos.

Sobre a repetição da palavra ‘acesso’ nos estudos sobre as TIC, Barreto (2012) nos alerta que muitas vezes a palavra se encontra associada como conhecimento e aprendizagem diante do acesso à informação. Em um movimento que ela denomina de deslocamento radical, percebe-se “a aprendizagem não mais como processo interno, deslocada para a condição de ‘produto dado’, a ser acessado”. (BARRETO, 2012, p. 992). Deste modo, numa perspectiva que se oponha a forma como vem se construindo o pensamento acerca da inserção das tecnologias digitais nas escolas, Barreto (2012, p. 999) destaca que “é necessário analisar as condições de produção das práticas concretas, nas suas dimensões histórica e situacional”.

Por sua vez, Bonilla (2010) salienta que o processo de promoção da inclusão digital deve oportunizar aos beneficiados a participação efetiva desse movimento, não se sujeitando a meros consumidores de informações, de bens ou de cultura. A autora ainda salienta que o discurso do uso das TIC como ferramenta para o mercado de trabalho para a população de baixa renda deve ser ultrapassado, assim como a utilização dos computadores mantendo os mesmos conteúdos e mesmas maneiras de aprendizagem, proibindo que alunos façam uso de recursos próprios da web 2.0 tal como salas de bate-papo, jogos, comunidades virtuais, entre outros.

As políticas educacionais colocadas em prática nas últimas décadas, no Brasil, estão inseridas nestes “movimentos” da sociedade da informação. Algumas propostas que se destacaram na tentativa de disseminação das tecnologias que podem ser mencionadas são o Projeto Educom, na década de 1980, quando se iniciaram as experiências com a utilização do computador em sala de aula e, em 1997, o lançamento do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo)¹, que desenvolve diversos outros programas atualmente.

O Projeto Educom foi o primeiro projeto a tratar da informática na educação, investindo em pesquisas educacionais sobre o assunto. A partir desse projeto, foram implantados centros-piloto em algumas universidades públicas, voltados à pesquisa no uso da

¹ O Programa inicialmente chamava-se Programa Nacional de Informática na Educação, a partir de 2007, com a criação do decreto nº 6.300, passou a ser denominado Programa Nacional de Tecnologia Educacional. (BRASIL, 2014).

informática educacional, capacitação e criação de subsídios para a elaboração de políticas nessa área. (TAVARES, 2002). Apesar dos inúmeros problemas encontrados para sua implementação, foi um projeto pioneiro, principalmente no que diz respeito à capacitação de professores, e referência para programas elaborados posteriormente, tal como o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), lançado pelo governo federal em 1989. O objetivo do PRONINFE, segundo Tavares (2002, p. 6), era “desenvolver a informática educativa no Brasil, através de projetos e atividades apoiados em fundamentação pedagógica sólida e atualizada, assegurando a unidade política, técnica e científica”. Por meio de núcleos descentralizados geograficamente, seu foco maior foi a formação de professores e sua estrutura e objetivos serviram de base para a criação do ProInfo.

Lançado quase 10 anos depois do PRONINFE, através da Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, o ProInfo, teve por estratégia inicial a distribuição de laboratórios de informática para as escolas públicas brasileiras. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008). Tavares (2002) destaca que, na década de 1990 transcorreu um período em que, além de tentar combater a alta taxa de analfabetismo no Brasil, havia um intenso avanço tecnológico mundial impulsionando as indústrias a produções de maior escala e qualidade, fazendo-se necessária a existência de mão de obra qualificada. Ao atingir o país, esse fenômeno acarretou algumas consequências à educação, refletindo através de políticas como ProInfo.

Com o ritmo de exportação em baixa e a importação aumentando, a preocupação nacional passou a ser não apenas

alfabetizar a parte da população com menos condições de acesso à educação escolarizada, mas permitir que ela tivesse acesso às modernas tecnologias, que soubesse tanto ler e interpretar orientações quanto tomar decisões dentro do limite de sua atuação profissional. (TAVARES, 2002, p. 7).

São através dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), formados por educadores e especialistas em informática e presentes em diversos Estados, que o ProInfo busca alcançar seus objetivos. Conforme salienta Bonilla (2010) sobre as políticas de inclusão digital, o ProInfo, apesar de ter um objetivo amplo, se pautou em conceitos que colocavam a tecnologia digital como um auxílio à educação, o que ocasionou estratégias limitadas para sua implantação. Prova disso, segundo a autora, é que um de seus objetivos, disponibilizar internet às escolas, só iniciou em 2008, mais de 10 anos após a criação deste Programa.

Atualmente, o ProInfo inclui outros programas educacionais que buscam a inclusão das TIC na educação, tal como o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) e os *Tablets*. (BRASIL, 2014). O PBLE, lançado em 2008, objetiva “conectar todas as escolas públicas urbanas à internet, rede mundial de computadores, por meio de tecnologias que propiciem qualidade, velocidade e serviços para incrementar o ensino público”. (BRASIL, 2010b, s/p). Os *Tablets*, que são a mais nova distribuição tecnológica do Governo, são direcionados aos professores de Ensino Médio que atuam em escolas que já possuem a sala informatizada, internet banda larga e rede sem fio (wi-fi), conforme informações do site

do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2014). Sua distribuição está vinculada ao programa de formação para o uso didático-pedagógico das TIC no contexto escolar realizado pelo ProInfo.

O relatório da Câmara dos Deputados (2008, p. 26), que avalia o PROUCA e contextualiza as políticas de inclusão digital, afirma que a desvantagem competitiva da população excluída digitalmente não é bem vista pelas modernas economias, uma vez que a exclusão "reduz a capacidade dos indivíduos não só de se beneficiarem do progresso dos países, mas também de contribuir produtivamente para sua construção." Assim, o governo se apropria desta visão utilitarista parcialmente como base para criação de políticas de inclusão digital, além de outros "benefícios" tal como "aumento de eficiência, melhora nos fluxos de informações, disponibilização de acesso a um maior número de fontes de conteúdo, criação de canais para a troca de informações e experiências." (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008, p. 26). Logo, podemos pensar que o governo utiliza-se de um discurso hegemônico sobre as tecnologias digitais, tal como mencionado por Barreto (2012) anteriormente, desconsiderando outros determinantes sociais importantes.

2.1 O PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO (PROUCA)

A iniciativa do Programa Um Computador por Aluno visa ajudar no processo de disseminação das tecnologias digitais. Segundo o Conselho de Altos Estudos e Avaliação Tecnológica da Câmara dos Deputados (2008), esperava-se com essa iniciativa não apenas melhorar o nível de qualidade de ensino, mas também impactar a economia e o setor produtivo.

Criado a partir da Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010 e regulamentado pelo decreto nº 7.243, de 26 de julho de 2010, o Programa UCA objetiva:

promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal ou nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de computador (software) neles instalados e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento. (BRASIL, 2010c, s/p).

Este Programa, financiado com recursos destinados ao ProInfo, é uma tentativa de socializar novas maneiras de se utilizar as TIC nas escolas públicas, além de ampliar o processo de inclusão digital e promover o uso e a apropriação pedagógica das TIC. (PROGRAMA UCA-SC, 2010, s/p).

Conforme o *site* oficial do Programa, a iniciativa *One Laptop per Child* (OLPC) foi apresentada ao governo brasileiro durante o Fórum Econômico Mundial em Davos - Suíça, em janeiro de 2005. A OLPC encontra-se dentro de uma série de programas governamentais, em diversos países, que têm como centro o uso de tecnologias em processos educacionais e, especificamente, o uso de *laptops* na proposta “1 para 1”. A proposta é distribuir computadores portáteis de baixo custo – o *laptop XO*, desenvolvido pelo *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) – a

crianças de vários países em desenvolvimento, a fim de que se utilizem como ferramenta educativa.

No Brasil, realizou-se parceria entre a Fundação de Apoio à Capacitação em Tecnologia da Informação (FacTI), Centro de Pesquisa Renato Archer (CenPRA), Fundação Centros de Referência em Tecnologias Inovadoras (CERTI) e o Laboratório de Sistemas Integráveis Tecnológico (LSI) para validar a proposta da OLPC para moldes brasileiros. Com isso, em 2007 foram escolhidas cinco escolas brasileiras de diferentes Estados, para realizar o pré-piloto desta iniciativa. Nestas escolas, quanto aos equipamentos, foram utilizados 800 *laptops Classmate*, da Intel, no Rio de Janeiro e em Tocantins. Outras 275 máquinas modelo XO, doadas pela OLPC, foram utilizadas em uma escola do Rio Grande do Sul e mais 275 em São Paulo. No Distrito Federal, foram usados 40 equipamentos do Modelo *Mobilis*, doados pela Encore. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008).

Além de serem modelos diferentes de aparelho, a avaliação realizada pela Câmara dos Deputados (2008) sobre esta 1ª fase diz que os métodos aplicados foram diferenciados, não seguindo, necessariamente o modelo 1:1. Conforme o relatório da Câmara, apenas a escola gaúcha seguia o modelo OLPC, o que implicava em características diferentes a serem avaliadas entre as cinco escolas.

Ao tempo em que a escola gaúcha testa o famoso paradigma Um para Um, isto é, um computador para um aluno [...], em São Paulo, há algo como o modelo 8:1, ou oito alunos por computador, sendo o uso do laptop compartilhado por dois alunos em cada um dos quatro turnos da escola. Num

mesmo turno, o compartilhamento do laptop pelos alunos é feito em momentos e turmas diferentes. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008, p. 94).

Problemas com a infra-estrutura, suporte técnico e com o próprio sistema do *laptop*, que por si só já é limitado, foram apontados como as principais dificuldades pelo relatório da Câmara dos Deputados (2008). Um dos destaques feitos pela Câmara foi referente ao suporte pedagógico que cada escola recebia, em que pode se concluir que o suporte pedagógico, muito mais que a formação continuada, era capaz de fazer a intervenção do professor mais objetiva e, por consequência, mais efetiva.

A mobilidade é apontada como a palavra chave para caracterizar o *laptop*, comparado aos dispositivos *desktop* presentes nas salas de informática das escolas. A presença da máquina dentro da sala e a possibilidade de carregá-la a qualquer espaço possibilitam que o uso do aparelho se torne mais frequente do que o tradicional, considerando que, na sala de informática, é necessário agendamento prévio e não é capaz de comportar diversas turmas ao mesmo tempo. Segundo o relatório da Câmara dos Deputados (2008), nas escolas da fase pré-piloto era possível perceber um comportamento colaborativo diferente, em que alunos compartilhavam com seus colegas informações encontradas na internet constantemente.

Após a realização do pré-piloto, levou-se três anos para a compra do aparelhos que fariam parte da segunda fase do Programa, ocasionando um processo de implantação lento devido ao encarecimento dos aparelhos nos pregões realizados, fazendo com que, por duas vezes, fosse cancelada a licitação. Somente em

janeiro de 2010, o consórcio CCE/DIGIBRAS/METASYS foi escolhido pelo pregão do Governo para fornecer os 150.000 *laptops* iniciais que foram utilizados na fase piloto do projeto, custando R\$ 550,00 cada unidade, distribuídos em cerca de 300 escolas brasileiras, entre elas, a escola em que realizamos nosso estudo. Na figura 1, apresentamos o *laptop* educacional escolhido para estar presente no cotidiano escolar de milhares de professores e alunos.

Figura 1 – Modelo CCE distribuído pelo projeto Um Computador por Aluno



Fonte: CCE (2014)

No início desta segunda fase do Programa, houve um diferencial, tendo em vista que seis municípios, que possuem aproximadamente entre 3.000 e 30.000 habitantes, foram selecionados para ter o *laptop* em todas as suas escolas. Os municípios escolhidos para fazer parte do assim chamado UCA Total foram: Barra dos Coqueiros/SE; Caetés/PE; Santa Cecília do Pavão/PR; São João da Ponta/PA; Terenos/MS; Tiradentes/MG.

Atualmente, segundo informações que constam no *site* do Programa, 14 escolas e 5 NTE's em Santa

Catarina têm acesso ao *laptop* educacional através do Programa UCA, modificando a realidade das escolas de cerca de 400 professores e mais de 5.000 alunos.

Em pesquisa realizada por Quartiero e outros (2012) sobre a utilização do *laptop* em duas escolas de Santa Catarina e duas escolas da Bahia que fazem parte do PROUCA, constatou-se, através do depoimento de professores e de gestores, certa desorientação quanto à forma que devem utilizar os computadores portáteis quando chegam à escola, assim como falta de competências para o uso de forma crítica, transcendendo o simples acesso. O estudo destes pesquisadores trouxe frases ditas por docentes e gestores que dão vistas da complexidade que envolve a implantação de um projeto como este.

“Da maneira como foi implantado não é viável”, “faltou formação”, “falta estabelecer regras para uso nas salas de aula”, “alunos ficam nas redes sociais e acabam dispersando”, “precisa bloquear o uso da Internet”, “questiono o modelo do UCA não o uso da tecnologia”, “tem problema com a máquina e com a manutenção”. (QUARTIERO et al., 2012, p. 75).

Em contrapartida, os professores também destacam em suas falas algumas mudanças possíveis de ocorrer no cotidiano escolar, mesmo que de maneira pouco aprofundada: “Melhorou o uso e o acesso à informação, que é imediata”; “agora a gente interage mais”; “se melhorou não sei, mas faz pensar diferente de um modo em geral”. (QUARTIERO et al., 2012, p. 75). Os principais usos do *laptop* feito nessas escolas são

editores de textos, pesquisas na internet, jogos, fotografias, cálculos e apresentação de trabalhos.

Buscando contextualizar o avanço destas políticas educacionais que incentivam o uso das novas tecnologias no estado de Santa Catarina, podemos fazer referência ao município catarinense de Jaraguá do Sul que, de acordo com o noticiado no site do jornal Diário Catarinense, em agosto de 2012, investiu 2 milhões em 5,7 mil *laptops* para distribuir para alunos do 7º ao 9º ano de todas as escolas municipais. O investimento realizado pela prefeitura ocorreu após experiência considerada positiva com os *laptops* educacionais em uma escola que fez parte do piloto do Programa UCA a partir de 2010. (DELLAGIUSTINA; ZANGUELINI, 2012). Conforme noticiado, algumas das escolas contempladas não possuíam até a data da implantação dos *laptops*, internet disponível, dando visibilidade a outras mudanças necessárias para o processo de 'inclusão' que vão além do simples acesso.

Outras notícias sobre o PROUCA, por sua vez, dão vistas de um processo de implantação que fracassou. É o caso da reportagem do jornal Folha de São Paulo, publicado em fevereiro de 2012, que assim descreveu a implantação do Programa:

Em São João da Ponta, o sinal mal chegava à escola. Em Barra dos Coqueiros, chegava às praças públicas e, para recebê-lo, os estudantes saíam do colégio. Em Terenos não havia rede. Tudo bem, porque algum dia ela haverá de chegar. Até lá, alguns heroicos professores pagam as conexões de provedores privados com dinheiro dos seus bolsos. (GASPARI, 2012, s/p).

Não se pode desconsiderar o abandono por parte do Governo Federal que deixou de focar neste Programa, principalmente no que se refere à manutenção destas máquinas, bem como articulação com outras políticas e programas que pudessem propiciar aos professores uma maior incorporação desta ferramenta ao cotidiano de trabalho. Ao invés disso, o governo direcionou investimentos para outras políticas de inserção tecnológica, tal como a dos *Tablets*, citado anteriormente, que não possuem ligação direta com o uso dos *laptops*, ao mesmo tempo em que encaminha os instrumentos do UCA ao desuso, haja vista que os computadores tornam-se cada vez mais obsoletos.

Por fim, deve-se ter claro que não bastam políticas públicas educacionais voltadas ao uso de tecnologias digitais, se não houver integração entre as mesmas para que haja conexão, infraestrutura, equipamentos e, principalmente, formação dos professores. A dura realidade que se apresenta é “um conjunto de programas e projetos, iniciativas válidas, mas que no processo de implementação não conseguem fortalecer-se mutuamente e atender a todas as demandas das escolas.” (BONILLA, 2010, p. 51).

Os usos das tecnologias certamente podem modificar a forma de se relacionar com os outros e com o mundo e dá um repertório maior de possibilidades, tanto de desenvolvimento cognitivo, quanto de comodidade e conforto, quando apropriados para si. Entretanto, as realidades das implantações vivenciadas talvez estejam sendo influenciadas muito mais pela expectativa do “potencial” das tecnologias para a educação, descaracterizando o que compete ao professor em seu trabalho.

3 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE OS SENTIDOS DO TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE

Neste capítulo buscamos apresentar a base teórica desse trabalho, a Psicologia Histórico Cultural, e como, mediante esta perspectiva, é possível compreendermos o trabalhador na totalidade de suas relações e, particularmente, o trabalho docente. Considerando que o trabalho deve ser compreendido em seu processo histórico e dialético, torna-se importante que seja realizada uma contextualização breve de suas mudanças ao longo do último século, a fim de que se compreendam seus diversos significados, e como tais mudanças influenciam o processo subjetivo dos trabalhadores docentes em busca de um sentido para o seu trabalho. Somente por meio das dimensões históricas e ontológicas nas quais se constituem os sujeitos sociais, será possível entender a categoria trabalho como fonte de apropriação de conhecimentos e práticas. (LIMA-FILHO, 2011).

As mudanças ocorridas na contemporaneidade têm refletido de diversas formas sobre os trabalhadores. A crise do capital é responsável por muitas das mudanças vivenciadas na atual sociedade, entre elas, o pouco investimento de verba em educação e saúde, por exemplo, acentuando as diferenças das classes sociais, proporcionadas pelo neoliberalismo e o modelo de acumulação flexível. (HARVEY, 2011; ANTUNES, 2009). Ainda que algumas diferenças sociais estejam sendo “combatidas” por políticas sociais do governo a fim de diminuí-las, outras diferenças se destacam, tal como o aumento do trabalho informal, da flexibilidade dos empregos, o aumento do desemprego, destacado por Antunes (2011), denotando consequências para a relação subjetiva que o trabalhador estabelece com seu

trabalho. Coutinho (2009), por sua vez, destaca que, com as mudanças ocorridas, se faz importante que sejam realizadas pesquisas que percebam a relação subjetiva e objetiva que os sujeitos produzem nesse contexto.

No que diz respeito ao trabalho docente, a lógica de acumulação do capital se faz presente, seja direta ou indiretamente, através da

venda da força de trabalho do professor para instituições privadas, pela qualificação científico-tecnológica de trabalhadores para atender às demandas do trabalho capitalista, pelo disciplinamento com vista à subordinação, pela produção de ciência e tecnologia. (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 23).

Neste sentido, apresentamos algumas características dessas mudanças na sociedade capitalista, a fim de facilitar a compreensão sobre a relação que o docente faz com as TIC em seu contexto de trabalho.

3.1 MUDANÇAS NAS RELAÇÕES COM O TRABALHO: DO FORDISMO AO MODELO DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

Entre as inúmeras definições sobre o trabalho ao longo dos séculos, é na perspectiva marxista que se localiza a síntese que melhor dimensiona a relação entre o homem e o mundo do trabalho. Este, nessa perspectiva, é a principal forma de manter o metabolismo social entre o homem e a natureza, em busca da criação pela transformação dos objetos, através da produção de

valores de uso e valores de troca. (KUENZER; CALDAS, 2009; ANTUNES, 2005). No entanto, o processo de trabalho inserido na ótica capitalista acaba tendo como principal característica o valor de troca, voltando-o à finalidade de acumulação de riquezas, conforme Kuenzer e Caldas (2009).

Por sua vez, essa relação dupla, presente no mundo do trabalho, acaba se tornando alienante, degradante, ainda que possibilite o processo de criação aos trabalhadores. Antunes (2005, p. 99), ao falar dessa relação dupla que compõe o trabalho, o descreve “como resultado de um movimento, verdadeiramente dialético, de positividade e negatividade, criação e servidão, humanidade e desumanidade autoconstituição e desrealização”.

Embora tenha havido diversas mudanças no mundo do trabalho na mais recente forma de produção capitalista, as mesmas não modificaram o aspecto da centralidade do trabalho na vida dos indivíduos, como defende Antunes (2003) e Harvey (1989).

Foram tão intensas as modificações, que se pode mesmo afirmar que a *classe-que-vive-do-trabalho* sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua *materialidade*, mas teve profundas repercussões na sua *subjetividade* e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua *forma de ser*. (ANTUNES, 2003, p. 23).

A *classe-que-vive-do-trabalho*, mencionada por Antunes (2003; 2005; 2009), diz respeito a uma noção ampliada da classe trabalhadora proporcionada pela ampliação do valor do capital, decorrente de

transformações ocorridas a partir da década de 1980, fazendo com que o “sobretabalho” seja extraído de diversas esferas, desde as fábricas até a própria casa, onde hoje se encontram muito trabalhadores autônomos. Esta noção ampliada inclui, de acordo com Antunes (2005, p. 98), todos que “vendem sua força de trabalho em troca de salário”, incluindo a área industrial, rural e dos assalariados do setor de serviços. Além destes, há também aqueles trabalhadores terceirizados e precarizados, que fazem parte de um “subproletariado moderno” e os que estão desempregados, excluídos do processo produtivo. (ANTUNES, 2005, p. 98).

Para compreender melhor estas modificações, torna-se necessário caracterizar brevemente as dinâmicas do fordismo/taylorismo sobre os processos de trabalho, a fim de dimensionar as mudanças ocorridas posteriormente. O período fordista é mencionado por Antunes (2003) como a forma pela qual a indústria se consolidou durante o século XX, cujas principais características constitutivas eram dadas pela:

[...] produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo controle taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre *elaboração* e *execução* no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do *operário-massa*, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões. (ANTUNES, 2003, p. 25)

As proposições de Henry Ford (1863 – 1947), juntamente com a contribuição de F. W. Taylor (1856 – 1915) – que descreveu em *Os princípios da Administração Científica* (1911), modos de aumentar a produtividade do trabalho através de mudanças na fragmentação e organização de tarefas de trabalho, dividindo-os em padrões de tempo e movimento – possibilitou avanços consideráveis na indústria mediante expansões internacionais de alcance mundial. (HARVEY, 1989). Apesar do fordismo, que se especula sua origem em 1914, ter conseguido por muito tempo atingir seus objetivos de acúmulo de capital através das características apontadas, não tardou a demonstrar sinais de incapacidade para se adaptar às mudanças que o próprio movimento do capital demandava na época, sobretudo em um cenário de produtividade. (ANTUNES, 2009).

Há de se destacar que os supostos benefícios propiciados pelo modelo fordista não atingiam todos os segmentos sociais, havendo abundante desconforto de parte dos excluídos. Harvey (1989), ao abordar esta questão, salienta que o fordismo beneficiava principalmente a força de trabalho predominantemente branca, masculina e sindicalizada. Aos pertencentes ao Terceiro Mundo, o autor revela a ilusão de promessas de modernização que levariam desenvolvimento e emancipação, mas que, na prática, gerava “a destruição de culturas locais, muita opressão e numerosas formas de domínio capitalista em troca de ganhos bastante pífios em termos de padrão de vida e de serviços públicos”, exceto para a elite que contribuía para o capital internacional (HARVEY, 1989, p. 133). O autor revela que, da maneira como o fordismo foi se consolidando, se fundiu uma forte oposição, advinda de diversas correntes, formando um forte movimento

político-cultural que, apesar de existente, não impediu a expansão do regime fordista até 1973, quando sua incapacidade de conter as contradições do capitalismo torna-se inegável.

Com a constatação da crise do fordismo, buscaram-se novas formas de responder ao sistema político e econômico, a fim de reorganização do capital. Um dos teóricos que contribui para a elucidação das novas dinâmicas de capital é o já referido Harvey (1989), no seu livro *Condição pós-moderna*. O autor explica que uma das maiores dificuldades da chamada crise do capitalismo estava relacionada à sua rigidez, que conseguiu perdurar até meados da década de 1970, e é para confrontar esse modelo já inadequado que ocorre uma reestruturação econômica de produção, denominada de regime de acumulação flexível. Este regime está relacionado às mudanças tecnológicas, à automação, à dispersão geográfica em busca de novos mercados de trabalho e à aceleração de giro de capital que demandam flexibilidade aos processos de trabalho. Trouxe consigo “setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”. (HARVEY, 1989, p. 140).

É nesse contexto de necessidade de flexibilidade que surge no Japão o toyotismo, cujo objetivo era o de formar um novo modelo japonês de produção. O Sistema Toyota de Produção se disseminou como o principal modelo do novo regime de acumulação flexível, impactando “tanto pela revolução técnica que operou na indústria japonesa, quanto pela potencialidade de propagação que alguns dos pontos básicos do toyotismo têm demonstrado”. (ANTUNES, 2003, p. 31). Para Alves (2011), o toyotismo pode ser compreendido como “a

‘ideologia orgânica’ do novo complexo de reestruturação produtiva do capital”. Suas principais características seriam estas:

A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, [...] deste modo, a produção sustenta-se na existência do *estoque mínimo*. O melhor aproveitamento possível do tempo de produção [...] é garantido pelo *just in time*. O *kanban*, placas que são utilizadas para a reposição das peças, é fundamental, à medida que se inverte o processo: é do final, após a venda, que se inicia a reposição de estoques, e o *kanban* é a senha utilizada que alude à necessidade de reposição das peças/produtos. (ANTUNES, 2003, p. 34).

Segundo Alves (2011), uma das principais características deste modelo de produção em relação ao trabalhador diz respeito à busca de “capturar” a subjetividade do trabalho vivo. Isso ocorre, conforme o autor, através do engajamento moral e intelectual dos operários/empregados durante a produção, mobilizando corpo e mente em função do trabalho. O “espírito do toyotismo”, de acordo com o autor, incorpora-se através da intensa exploração do trabalho e se produz por meio do trabalho em equipe, controle de qualidade nas tarefas realizadas, trabalhadores polivalentes, capazes de operar não apenas uma máquina – como previa-se no modelo taylorista-fordista – mas várias, diminuindo o número de trabalhadores e intensificando a carga de trabalho em busca de atingir metas e competências. (ALVES, 2011). Este conceito de captura da

subjetividade se aproxima do que Seligmann-Silva (2011, p. 168) explica sobre a instrumentalização de dominação do trabalhador, vivenciada através da “desinformação, da utilização de sentimentos e da estimulação do orgulho pelo trabalho bem-feito”, técnicas utilizadas para uma eficaz disciplinação do trabalhador em busca de tornar mais eficaz a produção.

Alves (2011) salienta que o toyotismo se consolida como modelo universal de produção de mercadorias a partir de duas razões: primeiro, pela necessidade originada a partir da crise do capitalismo, impondo novas normas de produção para retardar a crise de super-produção com que se deparam os capitalistas; segundo, por se adequar às novas bases técnicas capitalistas, relacionada à Quarta Revolução Tecnológica, que impunha uma nova forma de subjetividade do trabalho.

A quarta revolução tecnológica – também chamada de “paradigma microeletr nico”, como descreve Alves (2011), intensifica globalmente o papel da informação, principalmente através do espaço virtual de informação e comunicação, denominado de ciberespaço. Com isso, presencia-se uma modificação das relações homem-máquina no contexto do trabalho. Conforme explica Alves (2011, p. 73) o surgimento “de objetos técnicos complexos constituindo as redes informacionais alteram, de forma qualitativamente nova, a relação entre a matéria técnica (objeto de trabalho) e forma organizacional (gestão de trabalho vivo)”. Portanto, a compreensão da forma de ser no trabalho se complexifica a partir da inserção da máquina no trabalho, mas não leva a negação, pois a máquina sozinha não é capaz de suprimir o trabalho humano. (ANTUNES, 2005).

No contexto do trabalho docente, essas mudanças do trabalho foram vivenciadas com características diferenciadas, como salienta Basso (1998, s/p):

[...] enquanto o processo de trabalho fabril é altamente objetivado, limitando a autonomia possível do operário na execução de suas tarefas, ao contrário, no caso do docente, seu processo de trabalho não se objetiva na mesma proporção, deixando uma margem de autonomia maior, pois a presença de professor e alunos permite uma avaliação e um planejamento contínuos do trabalho, orientando modificações, aprofundamentos e adequações do conteúdo e metodologias a partir da situação pedagógica concreta e imediata.

Antunes (2005), ao discutir sobre a crise da sociedade do trabalho, enumera alguns pontos principais como consequências da acumulação flexível do capital: 1) redução do proletariado fabril estável; 2) incremento de um novo *sub*proletariado fabril (também denominados de terceirizados, subcontratados); 3) incremento de assalariados médios; 4) exclusão dos jovens e idosos do mercado de trabalho; 5) inclusão de crianças no mercado de trabalho; 6) aumento do trabalho feminino (mas ainda muito desigual comparado ao trabalho dos homens); 7) expansão do terceiro setor; 8) expansão do trabalho em domicílio; e 9) a transnacionalização do capital. Apesar da autonomia propiciada pela natureza do trabalho do professor, as características advindas do sistema capitalista vão se desenhando nos modos de gestão da escola, interferindo no trabalho docente, porém não da mesma maneira como no trabalho fabril.

No que se refere aos serviços educacionais, Tardif e Lessard (2012) destacam que a escola e o ensino são historicamente construídos por modelos de gestão e de execução do trabalho advindos do contexto industrial e de organizações econômicas. Por sua vez, Kuenzer e Caldas (2009, p. 26) revelam que o ensino também sofreu impacto das crises do capitalismo, sendo “forçados a se reorganizar para serem competitivos e assegurar acumulação, desencadeando estratégias próprias da reestruturação produtiva”, assim como em outros tipos de processo de trabalho. Conforme as autoras, no caso dos professores, fica mais evidente por meio da terceirização – ou trabalho temporário – e pelas novas formas de articulação entre qualificação-desqualificação dos trabalhadores docentes.

Na opinião de Antunes (2003), a expansão do toyotismo tende a enfraquecer o “*welfare state*” até então preservado na Europa, uma vez que o novo modelo se aproxima muito da lógica neoliberal. Isso porque o Estado de Bem Estar social se esvazia a partir de políticas neoliberais, que impõem responsabilidades sociais sobre os indivíduos, na tentativa de evitar qualquer forma de restrições à acumulação do capital advinda de medidas de solidariedade social do governo. (HARVEY, 2011). Antunes (2003) também advoga que o toyotismo não deve ser encarado como um avanço em comparação ao modelo fordista, mas o que deve ser dimensionado é a diferença entre ambos.

Antunes (2003, p. 42) afirma que o toyotismo aparenta uma eliminação da separação existente entre elaboração e execução no processo de trabalho, ao produzir um sentimento de que são os trabalhadores que decidem como e o que produzir, mas isso seria impossível, uma vez que “seu comando permanece movido pela lógica do sistema produtor de mercadorias”.

O significado deste corte existente entre planejamento e execução para a identidade dos trabalhadores é, segundo Seligmann-Silva (2011), um dos mais importantes temas estudados no que se refere à saúde psicossocial do trabalho.

Um dos pontos importantes, ao pensar a reestruturação produtiva, diz respeito aos “arranjos flexíveis” que passaram a estar presentes no mercado de trabalho, tornando as relações de trabalho mais complexas e, por conta disso, mais propensas a efeitos negativos ao trabalhador. Harvey (1989, p. 144) explica que esses novos arranjos acarretam em mudanças na “cobertura de seguro, os direitos de pensão, os níveis salariais, e a segurança no emprego”, que não se apresentam positivas para a classe trabalhadora. Isso leva ao questionamento sobre as consequências desse novo regime sobre o trabalhador, rodeado de incertezas e de possibilidades, que nem sempre levam ao crescimento profissional ou estabilidade no emprego.

Se durante o período em que se instaurou o modelo fordista percebia-se uma maior segurança dos trabalhadores quanto à estabilidade em seus trabalhos, principalmente nas indústrias, no modelo de acumulação flexível se percebe uma relação com o trabalho que se torna impreciso. Há trabalhos informais, subempregos, trabalhos que não exigem mais a presença em um espaço físico, como também empregos em que não há um horário determinado para trabalhar, sendo possibilitado principalmente pelo uso das tecnologias. Conforme Harvey (1989, p. 144), a tendência dos mercados de trabalho no regime de acumulação flexível “é reduzir o número de trabalhadores ‘centrais’ e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins.”

Muito embora isso diga respeito às novas formas de organização do trabalho, não significa que não existam mais as formas de trabalho enraizadas no modelo fordista, uma vez que as transformações terão características próprias de acordo com cada meio social. As tecnologias e as formas organizacionais flexíveis não se tornaram preponderantes por todo o mundo, assim como o fordismo também não o foi. (HARVEY, 1989). Além disso, a complexidade do trabalho gera, muitas vezes, uma exigência maior de qualificação para o trabalho, uma vez que o mercado torna-se muito competitivo e instável. Essas mudanças não refletem apenas sobre o trabalho, mas em toda a cultura da sociedade a fim de que se mantenha a lógica capitalista.

Batista e Codo (1999) afirmam que as mudanças propiciadas pela reestruturação do sistema capitalista irão refletir sobre o papel social da educação e da escola na formação do educador, colocando em dúvida a identidade profissional dos docentes. Para os autores, esta crise de identidade estaria relacionada a uma insegurança do saber fazer e como ensinar. Com a expansão do ensino público, o professor se depara com elevado grau de carências e ausências no que diz respeito à infraestrutura para o ensino juntamente às novas exigências do papel da escola, como a possibilidade de acesso ao mercado de trabalho.

Fidalgo, Oliveira e Fidalgo (2009a), por sua vez, referem que o trabalho docente vem recebendo as consequências do processo de reestruturação do setor produtivo, porém com limitações relacionadas à adesão do professor. Segundo os autores,

[...] o trabalho docente, por mais que seja programado, concebido por 'outros', tem certa autonomia, na medida em que o

professor pode optar por métodos, técnicas, adaptações/transposições, didáticas e outros 'expedientes', pois se processa numa relação entre sujeitos que podem estabelecer certo controle sobre seu trabalho. (FIDALGO; OLIVEIRA; FIDALGO, 2009a, p. 16).

O trabalho docente, no entanto, enquanto inscrito no campo de "serviços", pode estar articulado à lógica de acumulação, pois ao se inserir numa instituição, é ela quem irá atribuir as dimensões do seu trabalho, retribuindo através de um salário. Nestas condições, "o trabalho tende a ser mais controlado, intensificado, precarizado e, portanto, mais explorado [...]". (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 25).

Por sua vez, por se tratar o trabalho docente como trabalho não material, existem peculiaridades específicas relacionadas a este tipo de trabalho. As autoras revelam que os trabalhadores não materiais estão submetidos a mais sofrimento no trabalho, tornando-se vulneráveis às doenças ocupacionais. Isso porque seu trabalho não se separa do produto, criando condições que dificultam o completo retorno das energias dispendidas para se reconhecer como o "artesão de sua obra". (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 28).

Fazendo relação entre o que afirmam as autoras e o objeto de nosso estudo, podemos supor que a inclusão de um dispositivo tecnológico pode abalar essa relação dos professores com seu trabalho, uma vez que muitos dos **procedimentos** do professor para ensinar o aluno passam a ser realizados pelo computador, necessitando apenas de uma suposta mediação docente que, ainda que seja de suma importância, pode não ter sido internalizada como um processo pedagógico que advém

da sua profissão. Logo, a inserção de novas tecnologias podem ser vistas como um desestabilizador, já que não há controle do professor sobre a utilização ou não deste aparelho em sua aula.

Estimula-se o professor, por diferentes meios, a adaptar-se a circunstâncias variáveis, a produzir em situações mutáveis, a substituir procedimentos costumeiros (às vezes repetitivos, às vezes bem-sucedidos) por “novas” e sempre “fecundas” formas de promover o trabalho docente. Deseja-se um professor disposto a correr riscos e a investir em sua atualização. Subjacente a todos esses princípios e comportamentos, que visam reinventar a escola, tendo por norte padrões globalmente definidos, está a preocupação com o sucesso, com a eficiência, com a eficácia, com a produtividade, com a competitividade, com a qualidade na educação (entendida segundo os parâmetros vigentes). (MOREIRA, KRAMER, 2007, p. 1041).

Ao falar sobre algumas tendências presentes no cotidiano do trabalho docente por conta da dinâmica capitalista do mundo contemporâneo, Mancebo (2007) destaca três aspectos que se sobressaem das múltiplas consequências ocasionadas ao professor universitário, sendo estas a precarização do trabalho, a flexibilização das tarefas e uma nova relação que se estabelece com o tempo de trabalho. A precarização do trabalho docente, conforme nos revela a autora, torna-se evidente em muitas das universidades através das contratações temporárias de professores que, apesar de ser uma estratégia econômica viável para a manutenção

financeira das Universidades, ocasiona efeitos indesejados, tais como a intensificação do regime de trabalho, aumento do sofrimento subjetivo e aprofundamento do individualismo, sobre aqueles que trabalham nas instituições de ensino superior. Ora, essa tendência está presente também nas instituições de ensino básico, onde a contratação temporária tem sido um movimento cada vez mais comum nas escolas. É o que a pesquisa realizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), realizada em 2010, sobre a educação pública de Santa Catarina percebe:

O atual quadro de professores do estado conta com 41 369 profissionais, divididos em categorias: 19 859 professores efetivos, 16 549 professores temporários e 4 962 profissionais com cargos administrativos. A grande maioria dos professores efetivos, mais exatamente 14 282, tem formação universitária especializada, enquanto outros 616 têm mestrado e 32 têm doutorado. Uma característica interessante do corpo docente é o número de professores temporários contratados pelo sistema, que totaliza cerca de 5% dos profissionais que exercem em sala de aula. (OCDE, 2010, p. 234).

Além disso, vale destacar para nosso estudo a nova relação que os professores estabelecem em seu cotidiano com o tempo de trabalho. Mancebo (2007) afirma que, apesar de esta dinâmica não ser exclusiva do trabalho docente, cada vez mais se destaca a intensificação do trabalho, seja através da aceleração da

produção docente ou pela extensão do tempo dedicado ao trabalho, facilitado pela introdução das novas tecnologias.

Batista e Codo (1999) revelam que dessa crise entre objetividade e subjetividade resulta a crise de identidade do professor, com profundas consequências sobre os sentidos atribuídos ao seu trabalho. Portanto, torna-se necessário aprofundarmos a respeito das percepções construídas pelos professores a partir dos significados e sentidos que se fazem presentes diante da realidade imposta a estes trabalhadores.

3.2 O “SENTIDO” SEGUNDO VYGOTSKY

Existem inúmeras concepções acerca do termo sentido que permeiam nossa sociedade. No que se refere ao campo psicológico, a compreensão de “sentido” foi distinta ao longo da história da psicologia. Namura (2004) e Barros et al. (2009) explicam que, dentre tantas, duas vertentes se destacaram, a saber: uma que diz respeito ao “sentido” enquanto impressões sensoriais, que possibilita os processos cognitivos através das sensações e percepções captadas; e a segunda faz referência ao “sentido” no campo da linguagem e comunicação. Estas construções, conforme os autores, se devem ao fato da grande influência do positivismo sobre a psicologia. Os objetos de estudos da ciência, naquela época, conforme pontua Molon (2003), só poderiam ser concebidos enquanto aspectos possíveis de observação, comparação ou mensuração, portanto, a subjetividade enquanto objeto de estudo era tomada como não acessível.

Lev Vygotsky (1896 – 1934) buscou formular um novo conceito sobre subjetividade e constituição do sujeito através de um novo entendimento sobre o

fenômeno psicológico. Contrapondo as vertentes psicológicas dominantes, ele introduz ao cenário da psicologia concepções de linguagem e signos a fim de debater sobre a dimensão semiótica e seu papel na constituição da subjetividade. (MOLON, 2003). É a partir destas novas concepções que Vygotsky traz uma compreensão de sentido relacionada à linguagem e à consciência. Os sentidos pertencem ao processo de significação, do qual também faz parte os significados, possuindo papel fundamental na relação pensamento-linguagem.

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala. (VYGOTSKY, 2008, p. 181).

Em definição a partir da perspectiva da Psicologia Histórico Cultural, Queiroz (2009, p.18) afirma que “o sentido aproxima-se mais da subjetividade e só pode ser apreendido via significado expresso tanto na semântica do conceito em si quanto na sua generalização por meio da palavra escrita e verbalizada”. Assim, o processo de

transformação do homem e da natureza perpassa pelo processo de criação de sentidos a partir de um sistema de reflexos – a consciência, por meio de estímulos sociais com papel importante na operacionalização do eu que está sempre em transformação. (MOLON, 2003; NAMURA, 2003). O homem se transforma, recria, produz a partir das práticas sociais, “através da articulação dialética da história de constituição do mundo psicológico com a experiência atual do sujeito.” (BARROS et al., 2009, p. 179).

Dessa forma, esta teoria foge de teorias que enquadram o indivíduo como um “comportamento observável” ou como inconsciente, caracterizando-o como “uma conformação de um sistema de reflexos - a consciência -, na qual os estímulos sociais desempenham um papel importante na operacionalização do eu”. (MOLON, 2003, p. 64). Logo, é possível pensarmos em múltiplas construções de sentidos. Barros et al. (2009, p. 179), ao buscarem elucidar esse processo, afirmam que:

o que o sujeito diz no curso de uma investigação psicológica, por exemplo, não contém sentido em si mesmo, senão que consiste numa criação resultante tanto de suas interações face-a-face, quanto de suas relações com signos e outros sentidos que circulam nas tessituras sociais.

Vygotsky (2008, p. 188), ao explicar o processo de linguagem e pensamento, refere que numa investigação psicológica, não basta a fala do outro, mas é necessário compreender seu pensamento, conhecendo a sua motivação. Nisto se insere o sentido das palavras, na

motivação, nos interesses, nas emoções que movem o pensamento.

Namura (2003) destaca que, apesar da ênfase que Vygotsky dá à atividade mediada pela linguagem e pelos processos de significação, ele não abandona a perspectiva do materialismo histórico-dialético. Por sua vez, Molon (2003) ressalta que o pressuposto básico da teoria de Vygotsky é a hominização possibilitada pelo trabalho, demonstrando a clara influência do pensamento de Marx em sua teoria. O homem se constitui e se transforma por meio de sua produção, de seu trabalho.

Por meio do trabalho aconteceu uma dupla produção: a produção dos objetos culturais e a produção do próprio homem. O homem, no trabalho, ao transformar a natureza, imprimiu à natureza uma dimensão humana. Pelo trabalho ocorreu a passagem do biológico ao social, do natural ao humano-cultural, pois a atividade humana apresenta uma característica *sui generis*, qual seja a atividade humana é uma atividade mediada socialmente, é uma atividade mediada semioticamente. (MOLON, 2003, p. 83).

De maneira semelhante, Saviani (2007, p. 154) explica que o processo de transformar a natureza e se construir como sujeito a partir disso, além de ser um processo produtivo de formação, é também um processo educativo, portanto, “a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade”. Por conta disso, essa perspectiva teórica torna-se uma importante escolha metodológica para este estudo, uma vez que buscamos

fazer uma análise acerca dos sentidos do trabalho de docentes em um contexto de mudança, sendo esta a inserção de dispositivos tecnológicos. Como, então, a necessidade de incorporar novas práticas pedagógicas, a partir do uso do *laptop*, impulsiona sua relação com o trabalho, entendendo o trabalho como processo de criação?

No que diz respeito ao sentido do trabalho, Tolfo e Piccinini (2007) referem estudos em diferentes perspectivas epistemológicas que, muitas vezes, fazem alusão ao sentido e significado como sinônimos. . Assim, autoras compreendem o sentido do trabalho como “um componente da realidade social construída e reproduzida, que interage com diferentes variáveis pessoais e sociais e influencia as ações das pessoas e a natureza da sociedade num dado momento histórico”. (TOLFO, PICCININI, 2007, p. 40).

Coutinho (2009), a partir da abordagem sócio-histórica e construcionista, se utiliza dos processos identitários para estudar os sentidos do trabalho, destacando a possibilidade que estes processos possuem de mostrar os diferentes sentidos que se constroem ao longo da trajetória de trabalho. Tanto Coutinho (2009) quanto Tolfo e Piccinini (2007), ao abordarem sobre o fenômeno de seus estudos – sentido do trabalho –, refletem um discurso que condiz com o sentido e significado segundo a perspectiva sócio-histórica.

Os significados são construídos coletivamente em um determinado contexto histórico, econômico e social concreto, ao passo que os sentidos são caracterizados por ser uma produção pessoal em função da apreensão individual

dos significados coletivos, nas experiências do cotidiano. Sendo que essas transformações que os sentidos e significados sofrem, são construídos por meio de uma relação dialética com a realidade. (TOLFO; PICCINI, 2007, p. 44).

Deve-se considerar, portanto, que o processo de tornar-se professor, como revela Queiroz (2009), é uma construção social e cultural antes de ser individual. Se inúmeras mudanças vêm ocorrendo nos processos de trabalho nas últimas décadas, o trabalho do professor tem suas características próprias ancoradas nas mudanças propiciadas pelo impacto da crise do capitalismo e suas novas determinações na expropriação da força de trabalho. Pensando na inserção das tecnologias digitais no ambiente escolar, muitas mudanças decorrem a partir disso, que vão muito além de ser apenas um novo artefato tecnológico.

O trabalho docente tem por finalidade propiciar aos alunos apropriações culturais que “permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual” (BASSO, 1998, s/p). Logo, a atividade pedagógica do professor está baseada em sua capacidade de mediação, expressa através de ações conscientes e intencionais em direção a um fim, no caso, a construção de vivências do aluno.

A fim de destacar as consequências do capitalismo sobre o ensino educacional, Tardif e Lessard (2012, p. 23) ressaltam que este impacto não se restringe às questões econômicas, uma vez que o processo de escolarização está “no coração do processo de renovação das funções sociotécnicas, como também da distribuição e partilha de conhecimentos e

competências entre os membros da sociedade”. No entanto, os autores revelam que o estudo da docência enquanto trabalho negligencia algumas variáveis.

[...] o perigo que ameaça a pesquisa sobre docência e, mais amplamente, toda a pesquisa sobre educação, é o perigo da abstração: elas se fundamentam a maioria das vezes sobre abstrações – a pedagogia, a didática, a tecnologia do ensino, o conhecimento, a cognição, a aprendizagem, etc. – sem levar em consideração fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho, etc. (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 24).

Por isso ressalta-se a importância de estudos que considerem outras contingências, tal como nos propomos. Outros estudos relacionados ao trabalho docente, como o de Kuenzer e Caldas (2009) revelam, por sua vez, que os serviços educacionais foram forçados a se reorganizar de modo a desenvolver a competitividade e assegurar a acumulação, tornando semelhante a outras empresas. Conforme revelam as autoras, ao analisar o fenômeno do trabalho docente, pesquisadores se deparam com o paradoxo que de um lado revela a precarização do trabalho e de outro a satisfação e o comprometimento.

Campos (2007), em pesquisa sobre a subjetividade dos professores no uso das tecnologias, afirma que o professor sofreu mudanças significativas no que diz respeito ao seu papel na escola a partir da criação do ambiente virtual de aprendizagem, o reconfigurando em diversos pedaços. Divididos entre o professor, o tutor e o monitor, surgem diferentes papéis a serem exercidos que antes pesava apenas ao docente. Segundo Alonso, (2008, p. 755) as significações atribuídas as TIC no contexto escolar “têm implicado transformações que relativizam a função do professor como transmissor de conhecimento, deslocando o centro da questão para o ‘protagonismo’ dos alunos”.

Outro ponto relevante apontado por Campos (2007) se refere à intensificação do trabalho, uma vez que o ambiente virtual possibilita um número maior de alunos, pela facilidade de acesso, complexifica o trabalho ao aumentar a demanda de trabalhos e provas a corrigir. Por conta disso, têm se buscado estratégias de sintonia entre currículos, conteúdos, métodos e os usos das tecnologias (CAMPOS, 2007), em busca de novas dimensões de ensino. Ainda assim, mesmo com mudanças, na maior parte das vezes, o professor não abandona seu trabalho em formato presencial, e acaba por sobrecarregar-se de atividades, não recebendo, muitas vezes, a remuneração e o reconhecimento esperado, como revela o estudo da autora.

Del Pino, Vieira e Hypolito (2009, p. 124), ao falarem sobre a intensificação do trabalho docente, referem como característica a pressão para o uso de inovações técnicas em condições de trabalho que não se modificam ou pioram, tornando o trabalho precário. Os autores afirmam que a forma como é vivenciado esse processo de intensificação do trabalho dependerá da relação do professor com o seu contexto de trabalho.

Fidalgo, Oliveira e Fidalgo (2009b, p. 139), por sua vez, referem que:

a intensificação do trabalho docente vem se acirrando em virtude tanto da hegemonia da díade neoliberalismo/globalização quanto da implantação do conjunto de reformas educacionais veiculado após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96). Conseqüentemente, os professores estão vivenciando uma situação de proletarização, enfrentando uma crise profissional, ao mesmo tempo em que são vistos como técnicos e executores reduzidos à tarefa de implementar reformas concebidas de forma verticalizada.

Dessa intensificação também resulta a necessidade de adequação e incorporação de habilidades e competências no que diz respeito ao uso das TIC. No entanto, os professores parecem estar sujeitos ao lugar de objeto das reformas educacionais e seu papel parece não ser valorizado no processo educativo. (FIDALGO, OLIVEIRA; FIDALGO, 2009b).

Sem negar o papel fundamental dos professores nesta tarefa, Alonso (2008, p. 756) afirma que a incorporação das TIC acaba gerando aos professores pressões para “alcançar os objetivos da qualidade na educação, restringendo mudanças, sobretudo no perfil profissional dos professores”. A autora se utiliza de uma metáfora para explicar o sentimento de “mal-estar” vivenciado por professores:

[...] a situação dos professores diante das mudanças que ocorrem na escola é comparável a um grupo de atores que trajam vestimentas de determinado tempo e que, sem nenhum aviso anterior, mudam-lhes os cenários e as falas. Para ele, a primeira reação do grupo seria de surpresa, depois tensão, associadas a forte sentimento de agressividade. A conseqüência deste tipo de exposição desembocaria na demonstração pública da fragilidade a que estão expostos os professores. (ESTEVE, 1999 apud ALONSO, 2008, p. 756).

A partir da percepção da autora, a incorporação das TIC parece estar ligada muito mais a uma política do que a necessidade do professor de inovar suas práticas. Sobre este aspecto, Kuenzer e Caldas (2009) revelam que, apesar da constante relevância que as políticas educacionais atribuem às novas exigências educacionais anunciadas pelas mudanças tecnológicas da atualidade, as condições para o exercício na prática educativa não têm ocorrido da mesma forma.

De forma semelhante, no livro “Vida de Professores”, Nóvoa (2000) busca explanar o percurso da vida dos professores, entendendo que não há como fazer uma divisão entre um “eu” profissional e pessoal. O autor evidencia “um paradoxo entre o excesso das missões da escola, o excesso de pedidos que a sociedade nos faz e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente”. (NÓVOA, 2007, p. 12). Apesar do posicionamento se referir ao contexto das escolas portuguesas, o mesmo paradoxo pode ser percebido nas escolas brasileiras, corroborando para um discurso de fragilidade da profissão docente.

Uma das consequências diretas da intensificação do trabalho docente, conforme destaca Fidalgo, Oliveira e Fidalgo (2009b), é a falta de tempo dos professores, ocasionada pela baixa remuneração, obrigando-os a trabalhar vários turnos para complementação da renda. Essa falta de tempo gera algumas dificuldades para que o professor dedique-se ao seu processo formativo, possibilitando brechas no enfrentamento das mudanças presentes em seu trabalho os quais nem sempre estão preparados.

Sobre outras mudanças possíveis à identidade profissional de alguns professores, Nóvoa (2000, p. 17) refere que existem dilemas impostos aos docentes, que ele chama de “efeito de rigidez”, diante de algumas mudanças que ocorrem no trabalho, fazendo com que se dificultem algumas práticas profissionais em favorecimento de outras.

Em um artigo elaborado por Costa (2004) sobre as razões para o fraco uso dos computadores na escola, um dos apontamentos foi sobre a rejeição dos novos mecanismos de trabalho, relacionando o medo de ter seu trabalho substituído pela tecnologia. Esse medo se aproxima muito de um sintoma causado pelas mudanças impostas pelo capitalismo recente, com a ascensão da tecnologia cada vez mais presente. Por conta disso, Batista, Codo (1999) e Nóvoa (2000) afirmam que estes profissionais vêm sofrendo de uma crise de identidade diante de novas demandas para lidar com as mudanças do mundo atual.

Está claro que a “figura” docente sofre todos esses impactos e intervenções e cada mudança que se insere no seu contexto de trabalho e fora dele impacta sua laboralidade e suas identidades

profissional e social, pois as mudanças transpõem os limites de seu lugar de trabalho, de fora para dentro e de dentro para fora. (FIDALGO, OLIVEIRA; FIDALGO, 2009b, p. 159).

Outro viés sobre o enfrentamento dessas mudanças é apresentado por Queiroz (2009), ao referir sobre as mudanças que sofreremos ao nos depararmos com a nova realidade imposta. Queiroz (2009) aborda a necessidade de nos apropriarmos de novas formas de aprendizagem para podermos nos apropriar das produções presentes em nossa cultura, consequência do desenvolvimento tecnológico, a informação e a comunicação. Conforme nos revela a autora:

As atuais tecnologias têm influenciado a maneira de organizarmos a nossa vida individual e social, na medida em que são criados novos sistemas simbólicos modificadores das nossas funções mentais superiores; esse momento pelo qual estamos passando, internalizando outros signos e símbolos, faz com que criemos formas divergentes de interagir com o mundo social, ao mesmo tempo em que modificamos a nossa anatomia humana. (QUEIROZ, 2009, p. 22).

Quanto ao significado do trabalho docente, Basso (1998) afirma que ele é composto pela finalidade da ação de ensinar, ou seja, pelo objetivo e conteúdo concreto das operações realizadas pelo professor. Para tanto, o autor revela a importância da ação mediadora nesse processo de apropriação dos resultados da prática social. Outro conceito revelado pelo autor diz respeito ao

trabalho alienado. Fundamentando-se em autores como Marx e Leontiev, Basso (1998) defende que o trabalho do professor pode se tornar alienado quando o sentido atribuído à suas ações não corresponder ao significado dado pelo conteúdo da atividade prevista socialmente, característica predominante na sociedade capitalista.

Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade, haverá a cisão com o significado fixado socialmente. (BASSO, 1998, s/p).

Partindo deste entendimento, o trabalho alienado seria uma descaracterização da prática educativa, impulsionado pela compreensão que o professor faz de sua realidade. Basso (1998) defende que é através da dialética entre as condições objetivas e subjetivas expressada pelos professores que se torna possível uma compreensão do trabalho docente. Esta compreensão, por sua vez, possibilita “o delineamento de possíveis intervenções, visando a reformulação da prática do professor e de sua formação inicial e continuada”. (BASSO, 1998, s/p)

Diante das pontuações realizadas, busca-se compreender a relação que o professor vem construindo com o seu trabalho, uma vez que estas relações refletem sobre a sua identidade profissional e, conseqüentemente, constroem novos sentidos sobre si, sobre seus trabalhos. É inegável, como defende Queiroz (2005), que a introdução de novas tecnologias tem

gerado modificações no processo de trabalho dos professores. Para tanto, torna-se necessário compreender esse processo de inserção tecnológica como resultado da atividade humana, advindo de condições históricas e sociais, para que se possa situar o docente enquanto trabalhador presente nessa relação. Reforçamos o que defende Queiroz (2005, p. 82), quando afirma que “não se trata de adaptar o projeto educacional às novas exigências do mercado de trabalho e sim romper com a concepção mercadológica e imediatista de educação”.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA ANÁLISE EMPÍRICA

Para a realização de uma pesquisa científica, é preciso nortear os caminhos percorridos e escolhas metodologias realizadas durante o processo acadêmico. Esta pesquisa, haja vista sua natureza qualitativa, se dirigiu “à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.” (FLICK, 2009, p. 37). Seus objetivos são de caráter descritivo, tendo em vista tratar da busca dos sentidos dos indivíduos atribuídos a determinado fenômeno. Quanto ao delineamento desta pesquisa, trata-se de um estudo de campo, uma vez que este define-se por aprofundar fenômenos de determinado grupo ou comunidade, ressaltando a interação entre eles (GIL, 2002), tal como fazemos ao nos propormos buscar a relação existente entre os sentidos do trabalho de docentes e os usos de tecnologias digitais.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES E DA ESCOLA ESTUDADA

É necessário, diante dos pressupostos definidos neste estudo, caracterizarmos os participantes e o contexto da escola investigada a fim de compreender o discurso dos sujeitos que fazem referência ao ambiente de trabalho. Realizamos nossa pesquisa empírica com cinco professores de uma escola estadual da Grande Florianópolis, vinculada ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA). No quadro a seguir, destacamos as principais características dos participantes.

Quadro 2 – Caracterização dos participantes da pesquisa

| Participante ² | Sexo | Idade | Tempo de profissão | Tempo atuação na escola | Carga horária trabalho | Tipo de Contrato | Formação |
|---------------------------|------|---------|--------------------|-------------------------|------------------------|------------------|-------------------------------------|
| Deise | F | 46 anos | 25 anos | 24 anos | 40h sem | Efetivo | Magistério / Pedagogia |
| Carol | F | 29 anos | 3 anos | 3 anos | 10h sem | ACT | Cursando Letras |
| Pedro | M | 46 anos | 29 anos | 25 anos | 80h sem | Efetivo | Letras / Pedagogia |
| Leandro | M | 40 anos | 10 anos | 3 meses | 60h sem | ACT | Matemática |
| Anita | F | 32 anos | 1 ano e meio | 1 ano e meio | 30h sem | ACT | Administração / Cursando Matemática |

Fonte: Elaboração da autora (2013)

Dos cinco participantes entrevistados, apenas dois deles, Deise e Pedro, eram efetivos, sendo também os que tinham maior tempo de trabalho na escola, 24 anos e 25 anos, respectivamente. Ambos são pedagogos, sendo que Deise tem formação inicial em Magistério e Pedro em Letras. Deise é a única dos participantes da pesquisa que trabalha com crianças das séries iniciais, dedicando 40 horas semanais de atividade docente. Quanto a Pedro, além da carga de 60 horas semanais de

² Os docentes foram apresentados neste trabalho com nomes fictícios a fim de preservar a identidade deles.

trabalho na unidade escolar ministrando a disciplina de português, leciona também em uma universidade há nove anos, dedicando mais 20 horas semanais a esse emprego.

O restante dos participantes foram Admitidos em Caráter Temporário (ACT) na Instituição. As professoras Carol e Anita, ainda não haviam completado suas formações em licenciatura, tendo três anos e um ano e meio de experiência na escola, respectivamente. Elas são as participantes mais jovens e ambas iniciaram suas carreiras como professoras nesta escola, residindo no município há quatro anos, vindas de Florianópolis. Carol cursava Letras e dedicava dez horas semanais à escola, na época da coleta dos dados, enquanto Anita cursava Matemática e trabalhava 30 horas semanais na instituição.

Por sua vez, Leandro, que leciona Matemática há oito anos e possui graduação em Gestão, além das 20 horas dedicadas a esta escola, na época, também lecionava em outras três instituições escolares, uma estadual e duas municipais, totalizando 60 horas semanais. É o único participante que não mora na cidade em que se localiza a escola.

A escola estadual em que os participantes da pesquisa trabalhavam se localiza em um pequeno município no estado de Santa Catarina, pertencente à região da Grande Florianópolis. O município, colonizado por alemães, possui aproximadamente 3 mil habitantes, segundo dados do IBGE (2010), sendo a agricultura a base da economia local. Estas características dão vistas a uma cultura diferente da habitualmente encontrada nas grandes metrópoles, uma vez que a maior parte dos moradores pertence à zona rural do município. Optamos por não divulgar o nome da cidade, haja vista que há apenas uma escola estadual na região e que isso

facilitaria a identificação da unidade escolar, logo, dos sujeitos participantes.

Em conversa com um dos assessores da escola que nos recebeu na primeira visita, a questão do acesso às tecnologias foi destacada ao pontuar que a maior parte das crianças, principalmente as pertencentes à zona rural, não tinha acesso a computadores em casa, antes da chegada do Programa UCA. Ainda que a direção escolar tentasse se mostrar satisfeita por terem sido equipados com os *laptops* educacionais, foi alertado que poucos professores faziam o uso do *laptop* em sala, deixando indícios de que a satisfação era voltada muito mais aos alunos do que aos professores, no que se refere ao uso. A falta de uso dos professores, percebida pelo assessor da escola, dava vistas de que a implantação do *laptop* não ocorreu da forma que a direção escolar esperava.

Trabalhavam nesta escola cerca de 20 professores para a demanda de 319 alunos. A diretora da escola, por ter assumido recentemente o cargo, disse não saber detalhes sobre o funcionamento do Programa UCA no contato inicial que realizamos com a escola, deixando a responsabilidade de passar informações a uma das professoras habituada ao uso do *laptop*, também participante desta pesquisa. Por intermédio desta professora e do orientador de tecnologia educacional, soubemos que a escola havia recebido do Governo Federal 452 *laptops* no ano de 2011, sendo entregues aos alunos no último dia de aula daquele ano. Considerando as avarias decorrentes do mau uso ou de problemas do próprio *software*, restavam 390 aparelhos disponíveis, sendo que a maior parte deles estava em posse dos alunos. Outras tantas máquinas aguardavam sobre uma mesa para a tentativa de conserto a partir, muitas vezes, do improvisado, já que o governo distribui os

equipamentos, mas não há reposição de peças para a manutenção deles, segundo nos disse o orientador.

Considerando que a coleta de dados foi realizada nos primeiros meses do primeiro semestre de 2013, a escola tinha experiência de pouco mais de um ano com o uso do *laptop* educacional em sala de aula. O orientador de tecnologia educacional, responsável principalmente pelo trabalho com o Programa UCA (havia outro orientador de tecnologia responsável pela sala de informática), demonstrava persistência na implantação do Programa, ainda que em seu discurso se evidenciasse a falta de apoio dos órgãos governamentais para a implantação, ou o descaso existente por muitos dos professores no uso do computador portátil nesta unidade escolar. Percebia-se isso pelas iniciativas que o orientador relatava para aproximar os professores dos usos dos aparelhos, como, por exemplo, a elaboração de projetos pedagógicos que não faziam parte da demanda do seu trabalho.

O orientador era responsável, direta ou indiretamente, pela manutenção das máquinas avariadas ou com defeito, suporte técnico aos professores na sala de aula durante a utilização da máquina, fiscalização do uso inapropriado do *laptop* feito pelos alunos e, por vezes, buscava pensar projetos de inserção do computador nas atividades de aula, conforme relatou. Aos orientadores de tecnologia, também eram reportadas as atividades que os professores realizavam com o *laptop* educacional. Esta medida que, segundo o orientador de tecnologia educacional, foi orientada pelo MEC a fim de monitorar a frequência e forma que os docentes utilizavam as máquinas nas escolas, se iniciou no mês de maio de 2013 na instituição em questão, conforme um aviso presente no mural das salas dos professores. Além da descrição da forma como

utilizaram, do número de alunos, conteúdo e horário de utilização, nos chamou a atenção no formulário proposto que o documento possibilitava descrever eventuais dificuldades enfrentadas no uso do *laptop* nas aulas, como no modelo da figura 2, em que recortamos uma parte do formulário.

Figura 2 – Modelo de formulário para controle da utilização do *laptop* educacional

| | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Dificuldades de uso e problemas apresentados com o equipamento</p> | | <p>() Sem conexão com a Internet <input checked="" type="checkbox"/> Conexão lenta <input checked="" type="checkbox"/> Computador lento <input checked="" type="checkbox"/> Número insuficiente de Laptops () Outros:</p> |
| <p>Houve alguma outra dificuldade ou observação? Descreva ao lado se possível</p> | <p><i>Computadores aquecidos em sala.</i></p> | |

Fonte: Arquivo da escola (2013)

O formulário possibilitava aos orientadores de tecnologia quantificar a utilização do *laptop* do UCA na instituição e as principais dificuldades encontradas, que apesar de serem relatadas constantemente, até então não havia um controle sobre elas. A orientação da direção era de que todos os professores preenchessem o formulário em cada aula em que utilizassem o computador.

Estas foram as principais características que encontramos na escola antes de entrevistarmos os

docentes. Diante deste contexto, cabe explicarmos a metodologia para a coleta dos fenômenos que buscamos compreender.

4.2 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DOS DADOS

Para realizarmos a coleta de dados, optamos pela utilização de um roteiro de entrevista semiestruturada (ver apêndice A) elaborado a fim de colher os conteúdos subjetivos. Uma vez que o fenômeno estudado são os sentidos produzidos, a entrevista possibilita expressar “de forma diferenciada a luz e sombra da realidade, tanto no ato de realizá-lo como nos dados que aí são produzidos”. (MINAYO, 2012, p. 17). Conforme destaca Aguiar (2006), a entrevista permite acesso a aspectos psíquicos, particularmente, os sentidos e significados dos indivíduos entrevistados. A entrevista teve como foco caracterizar alguns aspectos da trajetória profissional dos professores; como eles têm utilizado o *laptop* e como se sentem fazendo uso do aparelho; como percebem este tipo de tecnologia e as políticas públicas como o programa UCA; e como percebem seu trabalho.

Inicialmente, firmamos acordo com a direção da escola para realização do estudo, primeiro via telefone e posteriormente em visita à escola, quando foi assinada pelo responsável da direção, neste caso um assessor, a declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas, conforme modelo instituído pela Universidade (ver anexo A).

Este assessor nos apresentou a primeira professora entrevistada e, após a entrevista, coube ao orientador de tecnologia educacional nos apresentar aos demais professores durante o horário de intervalo das aulas, possibilitando que se realizasse o convite para

participação na pesquisa a todos os docentes presentes. Com aqueles que aceitaram o convite, foi marcado um horário conforme a disponibilidade do docente. Firmamos a participação de cada um com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme modelo aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), apresentado no Apêndice B.

Para facilitar o processo de coleta dos dados, se utilizou também um aparelho gravador a fim de registrar a entrevista e posteriormente transcrevê-las. Para isso, firmamos o aceite do uso do gravador com cada participante através do termo para consentimentos de gravações, instituído pelo CEP (conforme modelo no Anexo B). Destacamos que para a realização desta pesquisa empírica submetemos o estudo ao CEP e obtivemos o devido aceite do Conselho para a sua realização.

Todas as entrevistas foram realizadas dentro da Instituição escolar, em períodos de aula livre que cada professor possuía, sendo que duas ocorreram na sala de vídeo, duas foram realizadas na sala dos professores e uma aconteceu na sala do coordenador pedagógico. Para a concretização das cinco entrevistas, foram realizadas quatro visitas à escola entre os meses de abril e junho de 2013.

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS

Os docentes estudados nesta pesquisa foram considerados em sua relação dialética e, ao produzirem sua existência, expressam de diversas formas suas historicidades ao mesmo tempo em que revelam suas singularidades, a partir dos significados sociais e os

sentidos subjetivos construídos. (AGUIAR, 2006). Portanto, consideramos, nessa perspectiva, que indivíduo e sociedade se incluem e excluem na relação, ora se destacando como ser social, ora se sobressaindo como ser singular. Lembramos, conforme Aguiar e Ozella (2013), a diferenciação entre significado e sentido, pontuando a relação mediativa existente entre ambos:

Ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como sendo constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. Afirma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz ante uma realidade. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304).

Significado, segundo Aguiar (2006), diz respeito a construções sociais e históricas que operam sobre o agir humano, que permitem a comunicação e socialização das nossas experiências. Os sentidos, por sua vez, são mais amplos por incluir a subjetividade que mobiliza o sujeito construído a partir dos significados sociais, se modificando constantemente. (AGUIAR, 2006). Com base nesta perspectiva tomamos as falas dos sujeitos entrevistados como ponto de partida para buscar

apreender os sentidos construídos relacionados ao contexto de trabalho no uso das tecnologias digitais. Para compreendermos as construções dos sentidos dos docentes, precisamos olhar para os significados presentes em seus discursos, pois deles se extraem a singularidade dos seus sentidos.

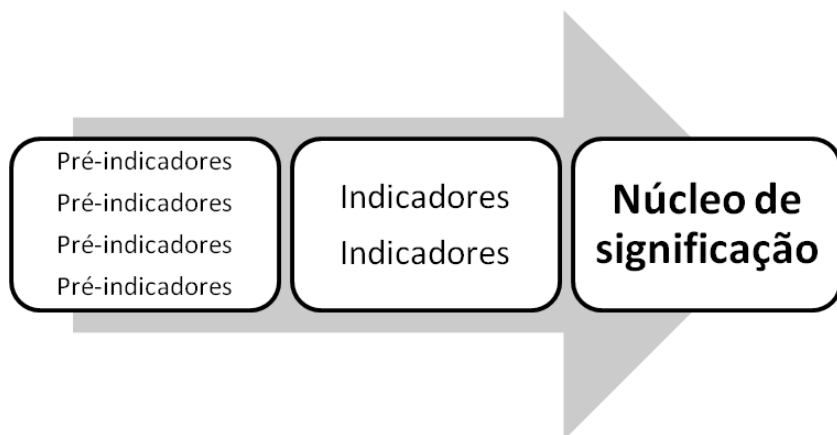
Buscando ser coerente com estes pressupostos, optamos como metodologia de análise os Núcleos de Significação para realizarmos o processo de apreensão dos sentidos, conforme apresentado por Aguiar e Ozella (2013, p. 308):

O esforço empreendido é na direção de, num processo construtivo-interpretativo, partir do empírico, mas, superá-lo. Os núcleos de significação expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas pela sua negação, permitindo o caminho em direção ao concreto. Buscamos, a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito: apreender a fala interior do professor, o seu pensamento, o processo (e as contradições presentes nesse processo) de constituição dos sentidos que ele atribui à atividade de docência.

O processo de construção dos núcleos de significação se iniciou com a leitura e releitura das entrevistas após a transcrição destas, realizadas com o intuito de familiarização com o discurso dos docentes. Disto, destacamos algumas falas dos sujeitos condizentes com nossos objetivos e as classificamos como pré-indicadores. Posteriormente, sistematizamos estes pré-indicadores como conteúdo de alguns indicadores formulados por nós que se destacavam seja

pela carga emocional, pela ênfase, pelas ambivalências ou contradições presentes nos discursos (ver Figura 3). Aglutinamos os diversos indicadores que encontramos em diferentes núcleos de significação, respeitando a similaridade, a contraposição e a complementação do discurso presente neles. Os núcleos de significação objetivam “expressar os pontos centrais e fundamentais que tragam implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente e que revelem as determinações constitutivas do sujeito.” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309). Ainda que os núcleos de significação que criamos sejam coletivos para todos os entrevistados, respeitamos a singularidade do discurso de cada sujeito. No esquema abaixo, buscamos exemplificar o processo explicado.

Figura 3 – Esquema para formação do núcleo de significação



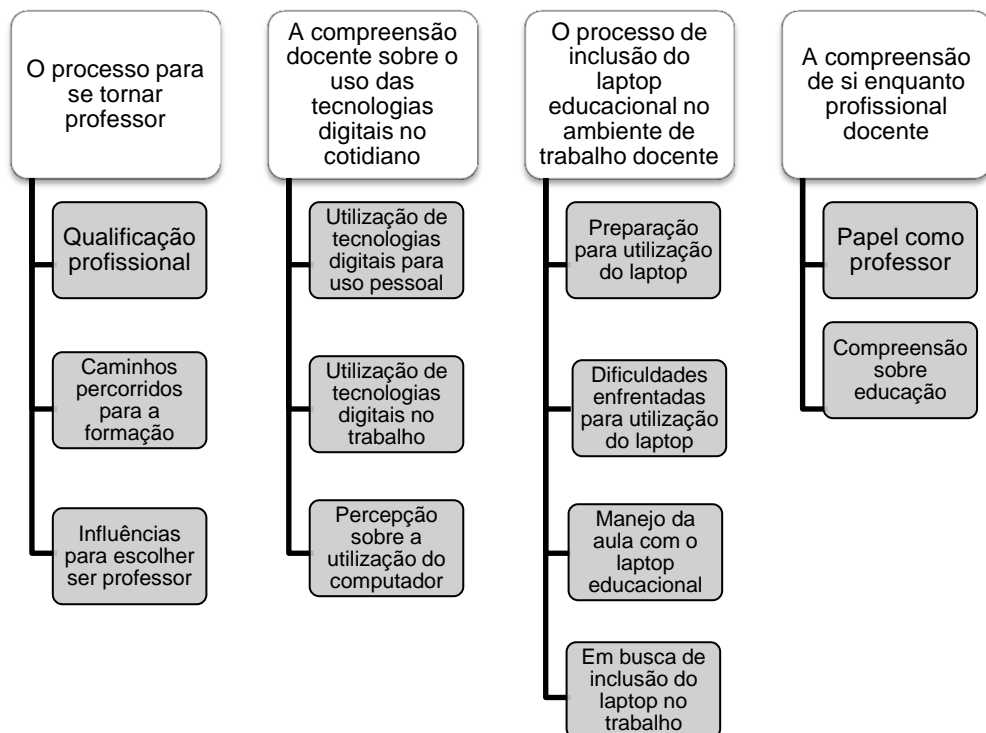
Fonte: Elaboração da autora (2014)

Ao fim da organização dos dados para análise encontramos os seguintes núcleos de significação:

- a) o processo para se tornar professor;
- b) a compreensão docente sobre o uso das tecnologias digitais no cotidiano;
- c) o processo de inclusão do *laptop* educacional no ambiente de trabalho docente;
- d) a compreensão de si enquanto profissional docente.

Cada núcleo de significação é composto por seus respectivos indicadores, como demonstrado no esquema a seguir (Figura 4). Nesta pesquisa, apesar de os indicadores trazerem conteúdos particulares para cada sujeito, todos possuem a mesma nomeação, diferenciando-se pelos seus pré-indicadores que serão apresentados ao longo da análise individualmente.

Figura 4 – Núcleos de significação e seus indicadores



Fonte: Elaboração da autora (2014)

A partir destes núcleos, buscamos resgatar as contradições e as transformações dos sentidos dos professores na relação com o trabalho no uso de novos dispositivos tecnológicos digitais. Por fim, reforçamos, por meio de Aguiar (2006), que não podemos considerar apenas o discurso presente na fala dos entrevistados, mas deve-se articular o discurso ao contexto social, político e econômico em que estão inseridos, a fim de

que tenhamos a compreensão do sujeito em sua totalidade.

5 A EXPERIÊNCIA DOCENTE COM O PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO (PROUCA) EM UM MUNICÍPIO DE SANTA CATARINA

No bojo das políticas educacionais do Governo Federal, no intuito de inserir *laptops* educacionais em diversas escolas do Brasil, consideramos como questão central a especificidade de cada contexto escolar. Embora essas políticas sejam abrangentes, cada escola se constitui como território próprio, com características distintas, frequentada por um público específico e com formas de implementação diferenciadas das políticas educacionais. Com isso, cada escola possui uma história única de como a inserção do Programa UCA se concretizou.

Em nosso estudo, intencionamos compreender a constituição dos sentidos que os professores atribuem ao seu trabalho em relação ao usos do *laptop* educacional no seu trabalho. Tais sentidos são expressos por esses professores a partir da compreensão que fazem a respeito das tecnologias digitais, da forma como fazem uso dos computadores portáteis na escola, da maneira como reorganizam sua prática diante e a partir da implantação do Programa UCA, dentre outras maneiras, com base no que foi por eles relatado nas entrevistas que realizamos.

Neste capítulo, tratamos especificamente da análise da empiria da nossa pesquisa. Para tanto, dividimos o capítulo em quatro subcapítulos, sendo cada um deles referente a um núcleo de significação que encontramos a partir do que nos foi relatado pelos docentes nas entrevistas.

5.1 O PROCESSO PARA SE TORNAR PROFESSOR

Como já mencionamos, este núcleo de significação é composto por três indicadores: qualificação profissional; caminhos percorridos para formação; e influências para ser professor. Apesar de separados, eles se relacionam, uma vez que compõem um processo formativo do trabalhador docente, por isso, dificulta falarmos deles separadamente.

Inicialmente, descrevemos nosso primeiro indicador, que diz respeito à **qualificação profissional**, composto pelos seguintes pré-indicadores (quadro 3):

Quadro 3 – Indicador: qualificação profissional

| PARTICIPANTES | PRÉ-INDICADORES |
|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Deise | Formação. Especialização. Novas experiências. Vontade de realizar aperfeiçoamento. Apoio da escola para aperfeiçoamento. |
| Carol | Superior cursando. |
| Pedro | Formação. Especialização. Busca por cursos Ead. |
| Anita | Superior cursando. Projetos futuros para formação. |
| Leandro | Formação. |

Fonte: Elaboração da autora (2014)

Deise e Pedro são os professores que possuem maior formação acadêmica na área de tecnologias entre os participantes. Conforme nos contou, Deise participou de cursos produzidos pelo NTE de Santa Catarina, realizou curso sobre Tecnologias da Informação e Comunicação, curso de elaboração de projetos e se especializou em Mídias na Educação. Em seu relato, se evidenciou o desejo por aprender coisas novas constantemente: “E esses cursos são *muito bons* porque tu *vai trocando* , e não é só... tu vê que eu sou uma analfabeta quase em tecnologia, mas vai te dando ideias, isso pode ser feito, aquilo... a gente *acolhe mais as ideias...* fica mais receptivo.” (DEISE). A participante também destacou o apoio da escola para seu processo de aperfeiçoamento.

O professor Pedro, por sua vez, possui Especialização em Metodologia EaD, pois leciona em cursos de pós-graduação a distância e está cursando Mestrado em Ciências da Linguagem. Carol e Anita ainda estão cursando o ensino superior. Anita tem formação inicial em Administração e cursou técnico em Edificações, demonstrando desejo de futuramente fazer mestrado em sua área de ensino. Leandro se formou em Matemática após ter contato com a disciplina em outro curso.

Sobre os **caminhos percorridos para formação e as influências para ser professor** , dois outros indicadores deste núcleo de significação, percebemos que os participantes trilharam caminhos bem distintos, levando-os à profissão docente. Estes caminhos foram permeados por afetividades, valores, influências de outras pessoas, oportunidades, eventos casuais particulares, presentes na história de vida de cada um deles. Por isso, buscamos descrever brevemente um pouco da história dos caminhos vivenciados por eles,

entendendo que estes caminhos possibilitaram a construção de quem eles são hoje como sujeitos. Apresentamos abaixo dois quadros que evidenciam os pré-indicadores presentes no discurso de cada participante. Apesar de separados em diferentes indicadores, optamos por descrevê-los juntos, já que são intimamente interligados, facilitando a compreensão do processo de formação dos docentes. No quadro 4, elencamos os pré-indicadores sobre os caminhos percorridos para a formação dos docentes.

Quadro 4 – Indicador: caminhos percorridos para a formação

| PARTICIPANTES | PRÉ-INDICADORES |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Deise | Dificuldades para formação. Apoio no processo formativo. Amadurecimento. Experiência profissional. Novas oportunidades de trabalho. |
| Carol | Dificuldades para formação. Interrupções da faculdade. |
| Pedro | Internato. |
| Anita | Dificuldades de gestão do tempo de trabalho em outra profissão. Dificuldades financeiras na família. |
| Leandro | - |

Fonte: Elaboração da autora (2014)

No quadro 5, por sua vez, listamos os pré-indicadores referentes às influências que levaram os participantes a escolher a profissão docente.

Quadro 5 – Indicador: Influências para ser professor

| PARTICIPANTES | PRÉ-INDICADORES |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Deise | Afetividade. Projeção. Influências da família. |
| Carol | Afetividade pelo público adolescente. Características da personalidade. Afetividade. |
| Pedro | Oportunidade ao se formar no ensino médio. |
| Anita | Realização com a profissão. Características da personalidade. Facilidade com a área das exatas. |
| Leandro | Facilidade com a área das exatas. |

Fonte: Elaboração da autora (2014)

Conforme relato de Deise, apesar da influência da família para que seguisse outra profissão, revela ter tido o apoio do pai em sua escolha: “Sempre *me vi* mexendo com *desenhos e textos* e daí eu vi que o único que mais se aproximava era ser professora e é isso mesmo, tanto é que o meu pai *queria que eu fosse dentista.*” (DEISE). Sua fala denota uma projeção existente para tarefas que se assemelhavam com a do professor, repleta de afetividade. Sua satisfação com a escolha realizada se evidencia, de certa maneira, quando revela preocupação com a aposentadoria, pois está acostumada com a vida “agitada” (sic) que leva como docente.

Eu sempre me vi nisso e eu *tô preocupada quando eu me aposentar* com o que é que eu vou fazer, porque eu tenho *uma vida bem agitada*, até demais. (...) os primeiros meses eu queria que fosse legal, botar minha vida em dia, mas depois *vai dar um tédio*, se eu não cuidar... Então eu tenho que pensar bem. (DEISE).

Deise necessitou abandonar sua cidade temporariamente a fim de buscar a formação desejada na capital, em uma das universidades públicas. A participante revelou dificuldades durante esse processo, sendo que estas iniciaram-se desde o momento de ingresso na universidade, que lhe exigiu esforço e dedicação durante o cursinho pré-vestibular, e perpetuou-se durante os anos da graduação, principalmente no modo de moradia, o que ela percebe como uma forma de amadurecimento. Após se graduar, retornou à cidade natal, onde lecionou em um município próximo e seis anos depois, se transferiu para a escola onde trabalha atualmente.

Quanto ao participante Pedro, o processo de formação não foi uma escolha evidenciada pelo desejo de ser professor, mas por suas necessidades financeiras. A oportunidade foi obtida por meio do seu processo formativo no Ensino Médio que ocorreu na rede particular de ensino, mas especificamente, em um Internato. Ao terminar o colegial no Seminário, ingressou como professor de escola pública, visto que havia demanda no ensino público.

Foi por *oportunidade*, como sempre tem a falta de professor, isso foi há muitos anos atrás, lá em 1980, como a gente tinha *um*

pouco de clareza das coisas acabamos dando aula, acabei dando aula, em [nome da cidade], uma comunidade menor. (PEDRO).

A participante Carol, por sua vez, associa sua escolha pela profissão com a afeição pelo público adolescente e também com características pessoais dela. Conforme sua fala:

Porque eu gosto... não tem outra razão. *Eu gosto*. Tenho problemas sérios em lidar com adultos. Não gosto de trabalhar num escritório cheio de adultos onde tá todo mundo querendo mandar. Eu tenho esse problema sério social né. Mas eu *adoro lidar com adolescentes*, porque eles são *sinceros*. (...) Eu *acho pra mim o adolescente o ser humano mais encantador que existe*. Eu *gosto de trabalhar com adolescente*. Eu adoro a energia deles. (CAROL).

Apesar do afeto pela profissão e pelo público com que trabalha, Carol vivenciou situações familiares durante o processo formativo, que a levaram a interromper diversas vezes seu curso. Justificou que além do casamento ainda jovem, estava em sua terceira gestação, o que talvez tenha ocasionado mais uma interrupção da faculdade, como nas outras gestações.

Por sua vez, Anita largou a profissão que a obrigava a trabalhar em elevada carga horária, e escolheu estudar matemática, em busca de outra profissão na qual se sentisse realizada, uma vez que se descreve como alguém com facilidade em atuar com

conteúdos das Ciências Exatas, e possibilitasse passar mais tempo com seus filhos. Leandro, de maneira semelhante à Anita, afirma ter optado pela escolha de ser professor de matemática devido à familiaridade com a área das Ciências Exatas. Inicialmente cursou Engenharia Agrônômica, mas ao se deparar com disciplinas de cálculo trocou seu curso por licenciatura de matemática.

Cada experiência vivenciada pelos docentes possibilitou uma construção social sobre ser professor que permitiu a constituição de sentidos que constantemente se ressignificam. Conforme refere Aguiar (2012, p. 62):

[...] acreditamos que o movimento de transformação do sujeito, no caso o professor, ocorre nas relações com o social e a história, mas, sem dúvida, a partir da sua subjetividade historicamente constituída e assim, do conjunto dos sentidos por ele produzido.

Portanto, as características da história de cada sujeito aqui apresentadas dão vistas da construção do processo de tornar-se professor para cada um dos docentes. Contextualizar este processo formativo nos ajudará a compreender as formas de como os participantes dão sentidos aos acontecimentos que vivenciam no trabalho, uma vez que a história de cada um influencia nesse processo de subjetivação.

5.2 A COMPREENSÃO DOCENTE SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO COTIDIANO

Considerando que as evoluções tecnológicas alteraram “significativamente as noções de tempo e de espaço, bem como o sistema de representação do mundo, a relação do homem com a vida, com o pensamento e com o trabalho”, Alves e Mancebo (2006, p. 46) reforçam a importância dos estudos que analisam o efeito das novas tecnologias para as questões contemporâneas. Para se compreender melhor como ocorrem essas mudanças possibilitadas pelas relações com a tecnologia, é necessário descrever como se estabelece aos docentes o uso das tecnologias digitais de modo geral, visto que cada sujeito fará uso de acordo com suas condições sociais e históricas. Neste núcleo de significação trouxemos três indicadores, a saber: utilização das tecnologias digitais para uso pessoal; utilização de tecnologias digitais no trabalho; e percepção sobre o uso do computador/internet.

Apresentamos, inicialmente, nosso indicador que diz respeito à **utilização das tecnologias digitais para uso pessoal**, com seus respectivos pré-indicadores, conforme o quadro 6.

Quadro 6 – Indicador: utilização das tecnologias digitais para uso pessoal

| PARTICIPANTES | PRÉ-INDICADORES |
|---------------|-----------------------------------------------------------------|
| Deise | Pouca familiaridade. Uso do e-mail. Pouco uso de redes sociais. |
| Carol | Convivências com as tecnologias digitais. |

| | Dependência das tecnologias. |
|---------|-----------------------------------------------------------------|
| Pedro | Pouca familiaridade. Uso do e-mail. Pouco uso de redes sociais. |
| Anita | Uso de redes sociais. Uso do e-mail. |
| Leandro | Pouca familiaridade. Uso do e-mail. Pouco uso de redes sociais. |

Fonte: Elaboração da autora (2014)

Ainda que todos os professores investigados relatassem ter computadores em casa e referiram fazer uso deles, Deise, Pedro e Leandro se descrevem com pouca familiaridade com a máquina, utilizando normalmente para fins de trabalho, e-mails e, com pouca frequência, redes sociais. O que estes professores têm em comum é o fato de serem professores da faixa etária de 40 anos em diante, que vivenciaram a inclusão das novas tecnologias digitais em um período mais tardio em suas vidas.

As professoras Carol e Anita, por sua vez, relatam ter mais familiaridade com o computador e a internet. Carol, casada com um profissional da área de tecnologias da informação, relatou maior convivência com as tecnologias digitais, dentre todos os entrevistados.

A gente é muito tecnológico, tem computador, tem tablet. Ah... Por exemplo, nossa TV é muito velhinha, porque a gente assiste muito pouco a TV. Porque a gente não assiste jornal na TV, nós usamos computadores pra ter acesso aos

noticiários. A gente procura notícias de outros lugares também, não fica limitado só ao que passaria no jornal e tal... É tudo muito... *É tudo muito dependente de tecnologia.* (CAROL).

Estas duas professoras vivenciaram a inclusão de novas tecnologias digitais como o computador e a internet, quando ainda adolescentes, o que pode ser visto como um facilitador do processo de apropriação destas tecnologias no cotidiano de ambas, desde o contato que tiveram em casa quanto o contato que podem ter tido durante a graduação. Vale lembrar que, de certa maneira, vivenciam a inclusão das tecnologias no cotidiano da própria formação docente, uma vez que ainda são estudantes de licenciatura e o uso de computadores é muito presente nas universidades, comparado a quem se formou há mais de 10 anos. Prensky (2001) defende que a vivência num ambiente repleto de grande volume tecnológico possibilita que os alunos dos tempos atuais processem as informações de maneira diferente das gerações anteriores, facilitando a habilidade diante das novas tecnologias digitais que surgem. Esta pode ser uma das razões pelas quais elas façam uso de mais tecnologias do que os outros referem fazer. Porém, é necessário ponderarmos que não é possível generalizar um processo cognitivo aos “alunos atuais”, sem distinguir os diferentes contextos sociais vivenciados pelos estudantes. A “dependência de tecnologia” ressaltada por Carol, no entanto, revela características do contexto social que vão ao encontro do pensamento de Prensky. Em pesquisa realizada por Fantin (2010, p. 23) sobre mídias e tecnologias na prática docente, evidenciou-se que a incorporação de novos hábitos de consumos midiáticos no âmbito

pessoal do docente apresentava aspectos positivos sobre sua prática.

Assim como a investigação sobre os usos do computador no âmbito pessoal, também tentamos verificar de que forma os participantes da nossa pesquisa fazem uso do computador e da internet no trabalho, como se verifica no quadro a seguir.

Quadro 7 – Indicador: utilização de tecnologias digitais no trabalho

| PARTICIPANTES | PRÉ-INDICADORES |
|---------------|------------------------------------------------------------------|
| Deise | Utilização de recursos digitais. |
| Carol | Ferramenta de pesquisa. |
| Pedro | Ferramenta de pesquisa. Uso do computador para fins de trabalho. |
| Anita | Uso do computador para fins de trabalho. |
| Leandro | Digitar provas. |

Fonte: Elaboração da autora (2014)

Sobre a **utilização de tecnologias digitais no trabalho**, de modo geral, a forma mais utilizada indicada pelos participantes é para pesquisa e digitação de trabalhos. A professora Deise demonstra esforço em tentar aprender a utilizar alguns recursos digitais de forma pedagógica, como o *Blog*, por exemplo, tendo criado o primeiro *blog* do UCA, na época das capacitações do NTE, em 2011. A docente revela utilizar as tecnologias digitais com os alunos, principalmente

através do computador portátil, para realização de pesquisas, digitações e outros programas e recursos existentes no aparelho digital que possibilitam filmar, fotografar, gravar áudio e desenhar. Apesar da diversificação dos usos relatados, Deise revela necessitar de ajuda constante dos orientadores de tecnologia educacional em suas atividades quando utiliza esses recursos digitais.

Outros professores referem utilização voltada mais ao uso como fonte de pesquisas na internet e à preparação das aulas, como revela Carol, Anita e Pedro.

*O meu uso profissional é muito na área de pesquisa. (...) Nós temos um problema aqui com o acervo de livros que ainda não está organizado, então eu não tenho muito acesso aos livros ainda. Então, o que eu faço: procuro muito, *pesquiso muito*. Técnicas de ensino, maneiras de chegar mais próximo do adolescente, pra fazer eles gostarem das aulas. Eu pesquiso muito isso e pra coisas rotineiras também. (CAROL).*

*Eu uso ele apenas para *fins de trabalho*, 90% né, *pra fazer pesquisa*, pra *buscar informações*, pra trabalhar com *novas metodologias*, *buscar novos conteúdos*, enfim... Coisas que tu possa interagir com os adolescentes né. (PEDRO).*

Leandro refere utilizar pouco o computador em seu cotidiano, utilizando com maior frequência para ver e-mails, digitar provas e, raramente, utiliza para redes sociais, descrevendo-se como alguém com pouca familiaridade com as tecnologias.

Descrever os usos que são feitos pelos docentes relacionados às tecnologias digitais não nos revelam toda amplitude do consumo deste artefato. Conforme nos explica Fantin (2010, p. 22), o conceito de consumo envolve usos, representações e apropriações. Os usos, conforme a autora, envolvem lugar, tempo e modos de consumo das mídias, em um formato descritivo. Mais do que a descrição das atitudes do professor diante do computador, nos questionamos sobre a representação que a utilização destes objetos tem para eles. Por conseguinte, em um de nossos indicadores, buscamos compreender a **percepção sobre a utilização do computador/internet**, como pode ser verificado no Quadro 8.

Quadro 8 – Indicador: percepção sobre a utilização do computador/internet

| PARTICIPANTES | PRÉ-INDICADORES |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Deise | Falta de domínio; Impaciência; objetividade no uso; produtividade; exposição no ambiente virtual; |
| Carol | Facilidade de ensinar com ferramentas digitais quando há domínio do uso; Acréscimo ao ensino; |
| Pedro | Repensar uso das crianças com a tecnologia; Vazio tecnológico; Desconhecimento dos <i>tablets</i> . |
| Anita | Mau uso dos recursos digitais na escola; Incomodo com o conforto possibilitado pelo computador portátil. |
| Leandro | Questiona uso intensivo de tecnologias digitais; |

Fonte: Elaboração da autora (2014)

Como é possível verificar no quadro anterior, Deise se descreve como alguém que não gosta do “mundo virtual” (sic), apesar das iniciativas no uso do *laptop* educacional em sala de aula. Para esta professora, sua falta de domínio acaba por gerar impaciência na utilização de alguns recursos, como o *Facebook*, por exemplo. Para tanto, Deise revela que o uso dos discursos digitais tem que ter objetividade. A exposição gerada através do uso da internet também é algo que lhe assusta. Em seu discurso, se descreve como alguém que, apesar de estar aberta a aprender e utilizar as novas tecnologias digitais (afirmamos isso a partir do relato de formações voltadas a esta área, como também à prática relatada na entrevista), possui pouca familiaridade com o computador, portanto, pouca apropriação deste instrumento.

Na percepção de Pedro, a internet deve ser repensada quanto ao uso das crianças na escola, pois, para ele, os adolescentes e as crianças não têm maturidade para utilizar o computador e acabam utilizando a internet para redes sociais ao invés de voltar seu uso para as atividades de aula. Outro apontamento feito foi em relação ao desconhecimento do uso dos *Tablets* em sala de aula, que gera, na opinião do participante, um vazio sobre a utilização das tecnologias digitais nas escolas.

A nível de escola, eu acho que é *um vazio muito grande* né. *Agora tem os tablets.. eu não consigo nem liberar minha senha. O que é que tem ali dentro? Não sei, então eu preciso estudar ali antes de passar para os alunos. Vai separar por série? por série ou idade? Não sei, é uma caixinha de surpresa o resultado. E pode ser de uma grande valia como não.* (PEDRO).

O docente traz uma questão interessante para nossa discussão. Em sua fala, se evidencia a compreensão de que as políticas de inserção tecnológica na educação não caminham juntas, necessariamente, com a necessidade profissional do docente para o uso destes instrumentos (como o caso do *tablet*). Desse descompasso entre políticas, necessidades e desconhecimento, parece originar o “vazio” revelado por Pedro. Quando pensamos no modo como foram inseridas as tecnologias digitais nesta escola, esse processo pode ser relacionado à generalização das TICs que, ao deixar de ser pontual, ocasiona uma “discrepância entre produção, uso e apropriação dos seus resultados.” (BIANCHETTI, 2001, p. 36).

Anita, por sua vez, também revela preocupação com o mau hábito do uso do computador feito pelos alunos na escola, referindo que isso se apresenta como uma cultura da instituição. Para ela o computador portátil possibilita um “conforto” (sic) ainda maior ao aluno quanto à forma como irá utilizá-lo, o que causaria certo desconforto na docente, pelo uso normalmente incorreto feito pelos alunos. Mas o que seria um uso incorreto? Apesar de não nos dizer quais usos seriam esses e as implicações para o seu trabalho, podemos supor que pode ocasionar em não uso do computador, assim como a compreensão de que o computador pode atrapalhar a sua aula, devido ao “conforto”. Deve-se destacar que a “cultura da instituição” no que se refere ao uso do *laptop*, apontada pela docente, é ainda superficial, uma vez que não fazia muito tempo que os alunos utilizavam o computador portátil. Portanto, essa prática precisaria ser moldada pelo professor, exigindo dele novas dinâmicas de trabalho.

Carol aponta o computador como uma ferramenta que lhe agrada e possibilita uma aula “mais fácil” quando

o aluno domina o dispositivo. Chama-nos a atenção para a descrição de “mais fácil”, relacionada ao domínio de alguns recursos digitais, tal como o *powerpoint*. O domínio de um *software* que possibilita a explanação de conteúdos escolares não modificaria o trabalho docente, apenas mudaria a forma de explicar a didática, substituindo o uso do quadro ou do retroprojetor. Logo, a facilidade apontada pela professora se aproxima muito mais de uma habilidade cotidiana dominada por ela, do que uma mudança metodológica no trabalho. Podemos pensar no uso da máquina de escrever que depois foi substituída pelo computador, onde facilitamos, com esta substituição, o processo de digitação, mas utilizávamos ambos com os mesmos fins. A diferença, claro, está nas múltiplas finalidades possibilitadas pelo computador, mas nem sempre utilizadas. Essa característica vai ao encontro da constatação de Bonilla (2010), de que muitos professores fazem uso de dispositivos digitais como mais uma ferramenta, mas com as mesmas práticas consolidadas.

Leandro, por sua vez, chama atenção para o uso intensivo das tecnologias digitais hoje, questionando a necessidade das ferramentas digitais e suas consequências.

Inclusive, na maioria das vezes eu não deixo meus alunos usarem calculadora, por que... A tecnologia por um lado ajuda e por outro atrapalha bastante. Deixa você com a mente muito preguiçosa. Ela deixa, se você não souber utilizar ela.
(LEANDRO)

Para ele, o excesso de utilização da ferramenta impacta nos momentos em que será necessário fazer

uso dos conhecimentos adquiridos, mas não poderá ser feito uso da ferramenta, como na prova do vestibular, por exemplo. Sua compreensão dá visibilidade a uma dimensão do uso das tecnologias digitais muitas vezes ignoradas quando se pensa sobre a incorporação das tecnologias digitais no cotidiano, ressaltando suas limitações.

Diante dos indicadores que apresentamos, é possível perceber que ainda que sejam relatados os usos de artefatos digitais por alguns sujeitos de forma mais aprofundada e por outros de maneira mais superficial, os participantes se dividem entre críticas e exaltações aos usos das tecnologias digitais. Nas críticas, se evidenciam limitadas apropriações do computador diante das diversas possibilidades oferecidas pela ferramenta, ao mesmo tempo em que são ressaltadas as incongruências das políticas de inserção tecnológica no ambiente escolar. A apropriação que nos referimos diz respeito à forma de incorporação das tecnologias digitais na vida individual e social (FANTIN, 2010). Fazer uso de tecnologias digitais no trabalho não necessariamente significa incorporar novas práticas de trabalho, mantendo práticas antigas ao utilizar um artefato digital. Estas críticas realizadas por alguns participantes também podem estar relacionadas a resistências dos educadores à inovação tecnológica, como “certo temor pela máquina e equipamentos eletrônicos, medo da despersonalização e de ser substituído pelo computador, ameaça ao emprego, precária formação cultural e científica”, que são vistas como razões culturais. (LIBÂNEO, 2001, p. 68).

Políticas educacionais como o PROUCA buscam a inclusão digital, mas questionamos se os professores encontram-se integrantes da cultura digital a fim de facilitar o processo mediador para inserção dos alunos

nesta cultura. Conforme Bonilla (2010, p. 44), um professor que não se “inclui” digitalmente terá poucas condições de articular e argumentar no mundo virtual o que, por consequência, repercutirá sobre suas práticas que envolvam artefatos digitais.

5.3 O PROCESSO DE INCLUSÃO DO *LAPTOP* EDUCACIONAL NO AMBIENTE DE TRABALHO DOCENTE

Muitas vezes, a introdução de novas tecnologias digitais no ambiente escolar ocorre sem que, necessariamente, haja uma reflexão sobre as consequências disso no trabalho docente. Por conta disso, muitos professores não têm encontrado o suporte necessário que lhes mostre as vantagens e desvantagens do uso das TIC em seu trabalho na escola. (OLIVEIRA, 2010).

O PROUCA, de certa maneira, foi implantado no ambiente escolar estudado de forma inesperada aos professores, uma vez que a iniciativa não partiu de um movimento dos docentes, mas foi oferecido pelo governo e consentido pela direção escolar. Com a chegada do computador portátil na instituição, que ocorreu após longo tempo de espera, houve um processo de introdução do aparelho em meio a algumas características específicas da escola que impactaram sobre o seu uso. Este processo se consolidou de maneira diferenciada para cada professor, como poderá ser percebido na discussão deste capítulo.

Neste núcleo de significação, denominado processo de inclusão do *laptop* educacional no ambiente de trabalho docente, abordamos quatro indicadores que se aproximam do discurso sobre a utilização, dificuldades e manejo do computador portátil no

processo laboral dos participantes. O primeiro indicador trata da **preparação para utilização do *laptop* educacional** na escola e é composto por alguns pré-indicadores, como ilustra o quadro abaixo.

Quadro 9 – Indicador: preparação para utilização do *laptop* educacional

| PARTICIPANTES | PRÉ-INDICADORES |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Deise | Capacitação; Novas ideias; Socialização das experiências; Auxílio a outros colegas docentes; Capacitação Técnica |
| Carol | Não houve capacitação; |
| Pedro | Experiência; Contrário ao uso do <i>laptop</i> educacional; Desaprova a forma de implantação do projeto; |
| Anita | - |
| Leandro | - |

Fonte: Elaboração da autora (2014)

Dos participantes desta pesquisa, Deise, Pedro e Carol trabalhavam na escola na época em que os *laptops* educacionais do PROUCA chegaram à instituição. A professora Deise foi quem mais aprofundou em seu discurso sua relação inicial com o projeto do Programa UCA. Por meio das capacitações ofertadas pelo NTE e pelo PROUCA, Deise afirma que foi possível socializar experiências com o *laptop*, auxiliar outros docentes que encontravam algum tipo de dificuldade e

deparar-se com novas ideias para a utilização do computador portátil, além de receber capacitação técnica para utilizar o aparelho com o qual não tinha familiaridade. Em sua fala, era perceptível que para ela o *laptop* era bem-vindo à escola. Sua disposição para a formação oferecida pelo PROUCA, bem como outras formações que já mencionamos relacionadas ao uso de mídias e tecnologias digitais das quais participou, dão vistas às características profissionais do docente na “sociedade digital”, descritas por Kenski (2006, p. 96), em que existe a “preocupação com a atualização de seus conhecimentos e práticas, a melhoria do seu desempenho”, em busca de se adaptar “às exigências educacionais dos novos tempos”.

A professora Carol, por sua vez, referiu ter participado de algumas capacitações realizadas na escola, porém avalia que não houve capacitações relacionadas ao PROUCA. O discurso de Pedro, sobre a preparação para a utilização do *laptop* educacional, é de que a forma como a implantação ocorreu foi inadequada e cheia de obstáculos, por isso seu posicionamento era, de modo geral, contrário ao uso do dispositivo digital. Entretanto, o professor não detalhou se havia participado de capacitações ou como se preparou para a utilização do aparelho.

Anita e Leandro foram efetivados na escola depois que o *laptop* já estava incluso na instituição. O docente Leandro referiu desconhecer o Programa UCA e não ter recebido as informações necessárias para acreditar que incluir o *laptop* em suas aulas facilitaria o processo de ensino-aprendizagem.

Haja vista algumas características apontadas pelos docentes, que segundo eles, atrapalharam o processo de implantação ou foi mencionado como motivo para não utilização da máquina, adentramos em

nosso segundo indicador, como é possível verificarmos no Quadro 10.

Quadro 10 – Indicador: dificuldades encontradas para a utilização do *laptop* educacional

| PARTICIPANTES | PRÉ-INDICADORES |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Deise | Problemas na implantação do PROUCA; Ausência de internet na escola; Greve dos professores; Desintegração entre os programas presentes no <i>laptop</i> educacional; Baixa adesão para os projetos do PROUCA; Aceitação das dificuldades; |
| Carol | Expectativas diferenciadas entre professor e aluno para o uso do computador portátil; Falta de treinamentos; Falta de projetos; Rejeição do <i>laptop</i> por professores mais velhos; Distração dos alunos; Acesso a redes sociais; subutilização do <i>laptop</i> educacional; Falta de controle; |
| Pedro | Falta de outros dispositivos tecnológicos; Falta de acompanhamento didático; Projeto sem objetivo; Alunos não sabem pesquisar; Falta de planejamento; Reestruturação do uso do <i>laptop</i> ; Mobilidade desnecessária; dificuldades de ordem material; Internet inadequada; |
| Anita | Irresponsabilidade dos alunos no uso do <i>laptop</i> ; Acesso a redes sociais; Acesso a conteúdos pornográficos; Uso do <i>laptop</i> para lazer; Aula perde o sentido; Necessidade de bloqueio; Falta de planejamento; |

Continua

| | |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Leandro | Falta de treinamento; Falta de softwares adequados; Falta de tempo para o planejamento. |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaboração da autora (2014)

O segundo indicador denominamos de **dificuldades encontradas para a utilização do *laptop* educacional**. Conforme é possível verificar no quadro anterior, Deise relatou algumas dificuldades relacionadas à época em que o *laptop* chegou à escola. A primeira dificuldade encontrada, segundo a professora, refere-se à reforma pela qual a escola passava quando ocorreu a entrega dos *laptops*. A reforma ocasionou uma estrutura inadequada para o recebimento dos dispositivos e, por falta de segurança no armazenamento deles, optaram por entregar o *laptop* aos alunos no último dia de aula, no fim do ano letivo. No ano seguinte, quando iniciaram o uso do “Uquinha” (sic) nas salas, também enfrentaram a falta de internet como problema. Enquanto realizavam a capacitação dos professores relacionada ao uso do *laptop* educacional, ocorreu uma greve de professores do estado de Santa Catarina que também atrapalhou a implantação do Programa, conforme relata Deise, desanimando alguns colegas. Apesar disso, a docente buscou encarar as dificuldades com aceitação: “a gente ia levando do jeito que dava, não adianta ficar se estressando, a gente *levava na esportiva, ria das desgraças...*” (DEISE). A professora acredita que estas dificuldades da época contribuíram para a baixa adesão dos outros educadores nos projetos com o PROUCA. No contexto da escola pública, sabemos que “rir das desgraças” é algo rotineiro para professores de muitas

instituições. No âmbito da psicologia, esse comportamento pode ser compreendido como forma de enfrentamento diante das dificuldades no trabalho, a fim de evitar desgastes físicos e mentais. Batista e Codo (1999, p. 79) revelam que o professor, ao tentar trabalhar como “deve ser”, depara-se com déficit de infraestrutura e recursos ausentes, que lhe demandam, em maior ou menor medida, maior esforço no trabalho para tentar contornar as dificuldades.

A única dificuldade relatada por Deise relacionada ao uso atual do aparelho, referiu-se aos programas existentes no computador portátil, que diferem de uma máquina pra outra, dificultando, às vezes, o uso coletivo de alguns *softwares* em determinadas atividades em sala de aula. Ela demonstrou habilidade de enfrentar esta dificuldade ao não colocar este problema como um empecilho para usar o *laptop*.

A docente Carol, por sua vez, relatou dificuldades relacionadas ao uso atual do *laptop* na escola. Conforme ela refere, a expectativa dos alunos quando o aparelho chegou à escola era diferente do que o professor esperava fazer com o dispositivo. Por conta disso, no cotidiano, os adolescentes utilizam a máquina para jogos e redes sociais, tornando o UCA uma distração aos alunos que parece fugir do controle dos docentes. Uma questão relevante apontada por Carol diz respeito à rejeição que educadores mais velhos têm diante do *laptop*.

[...] fora que, eu vou fazer 30 anos, pra mim o computador é uma coisa muito rotineira, mas nós temos professores que 30 anos eles têm de profissão e não recebem bem o fato de ser trocado por uma máquina em sala de aula. Então nós

temos professores que não olham aquilo como um bem. (CAROL).

Na compreensão que ela faz acerca da relação com as tecnologias, é mais fácil os professores mais jovens aceitarem interagir com o computador, do que os docentes mais velhos. Isso pode estar relacionado à falta de incorporação da cultura digital (BONILLA, 2012) para aqueles que advêm de uma cultura anterior da que hoje se impõe. Estas resistências dos professores podem estar relacionadas há razões culturais, políticas ou sociais, gerando atitudes difusas e ambivalentes no contato com o computador em seu trabalho. (LIBÂNEO, 2001).

Outra razão que percebe para a pouca adesão do *laptop*, segundo Carol, refere-se à falta de preparo e treinamentos dos professores. Também reclama da falta de projetos voltados aos alunos do Ensino Médio, pois na escola só há projetos específicos para as séries iniciais, destaca a docente.

Como eu trabalho 10 horas, era necessário que *nós tivéssemos um projeto interdisciplinar* e que todos os professores tivessem um pouco do seu tempo com aquelas turmas pra desenvolver o projeto. Mas *não houve um treinamento do pessoal*, dos profissionais. Não houve, nós não tivemos. O que nós temos são os meninos da tecnologia, a gente pede socorro e eles estão lá pra ajudar. Mas ainda assim eles *não têm tempo pra desenvolver com a gente algum tipo de projeto que a gente possa usar 100% o UCA*. (CAROL).

Anita ressalta como problema o acesso a redes sociais, jogos e conteúdos pornográficos que dão mostra, na visão da participante, de que os alunos não sabem ser responsáveis no uso do *laptop* na sala de aula, optando por utilizar o computador para lazer, ao invés de usar para os conteúdos da aula. Para Anita, uma aula sem o foco correto gera, por consequência, uma aula sem sentido.

[...] mas eu percebo assim que é uma facilidade incrível de eles usarem essa ferramenta boa só *para lazer*, e “ai, mas por que eu trabalho no ‘sítio’”, “mas a dona é malvada”, acho que mais malvado que tirar a ferramenta que eles *não estão usando direito*, é fingir que eles estão usando de uma maneira boa e fazer eles saírem de tão longe, lá do ‘sítio’, para eles virem para escola para não aprender. [...] Como *não tem bloqueio*, eu *sou obrigada na sala a frear eles*, só que aí o trabalho fica uma pressão que acho que é até chata, a professora atrás do computador olhando, passando nas salas para olhar a tela. Eu odiaria se fosse aluno, mas, se eu, se eu não fizer, eu sei que eles desfocam. *Aí perde o sentido da minha aula*, não preparo aula para isso. (ANITA).

Ao trazer em seu discurso que o computador portátil serve ao aluno mais para lazer e do que para produção educativa, Anita e Carol parecem entender que lazer não produz aprendizagem ao aluno. Sobre lazer e entretenimento que hoje é tão presente na vida dos jovens por meio das tecnologias digitais, Arruda (2013, p. 269) diz que “diferentemente da perspectiva do ócio, as tecnologias contemporâneas envolvem uma constituição

de sentidos sociais de labor, de aprendizagem, de seriedade, aspectos que ainda são obscuros para o espaço escolar”, uma vez que a escola historicamente esteve no centro destas características.

Quanto à necessidade de projetos para desenvolverem com os adolescentes onde possa ser utilizado o *laptop* educacional, esta talvez seja a resposta que os docentes necessitam para conseguir “capturar” a atenção dos alunos. Entretanto, não parecem receber apoio pedagógico necessário para reformulação das práticas, seja por políticas educacionais que vão de encontro à nova demanda que se coloca por meio de um novo artefato tecnológico, seja por falta de formação adequada aos professores que necessitam adaptar-se a este novo instrumento. Esse processo de modificação das práticas dos docentes e dos alunos é um desafio para ambos, pois impõe que o uso das TIC seja ressignificado a tal ponto.

O jovem possui autonomia para buscar leituras, problematizar situações e construir conhecimentos, mas acontece que as tecnologias do entretenimento tecem laços de permanência pela criação contínua de novos desafios voltados para a manutenção do jovem dentro de suas estruturas, com vistas claras para a manutenção do seu consumo. É essa a questão que pode ser rompida pela escola a partir da apropriação das estratégias de permanência do jovem nas estruturas midiáticas de entretenimento: fazer o jovem se sentir pertencente ao universo escolar, apropriar-se desse espaço escolar, bem como desenvolver ações de ensinar e aprender em estreito laço com os demais sujeitos envolvidos no processo

educativo, sob a perspectiva de um rompimento com a lógica do consumo. (ARRUDA, 2013, p. 270).

A falta de preparo com o PROUCA se evidencia novamente no discurso de Pedro, ao referir que o objetivo do *laptop* educacional em sala de aula é ainda muito vago, faltando acompanhamento pedagógico e planejamento do uso da máquina nas aulas, apontamento como solução a reestruturação do uso do *laptop*. O professor alega que faz falta outros dispositivos tecnológicos na escola, como lousa digital, por exemplo, que complemente o uso do computador portátil em sala. O que podemos inferir em seu discurso é a questão da incompletude da ação pedagógica quando é promovido um discurso de inclusão digital, mas não são possibilitadas as ferramentas tecnológicas que o docente acredita necessitar para alcançar as “práticas inovadoras” tão desejadas pelos entusiastas. Sobre isso, Queiroz (2009) afirma que as limitações encontradas no uso das tecnologias se devem tanto as rotinas impostas por resoluções das políticas educacionais quanto pelas circunstâncias alienantes do trabalho docente. A autora salienta que o computador traz benefícios para a educação na medida em que o papel exercido pelo professor seja focado como o principal elemento da mediação com o aluno.

Sobre a velocidade com que novas tecnologias digitais surgem e causam estranhamento aos professores, Arruda (2013, p. 277) afirma:

Mal os professores se apropriam de determinadas tecnologias ou de determinados discursos, outros são criados em velocidade impressionante e

criam “sensações” de incompletude, de autoria inacabada da ação pedagógica. É importante lembrar que reconhecer as dinâmicas sociais como inacabadas é fundamental para a construção contínua da crítica e da reflexão que permite a produção do conhecimento pelo homem, entretanto, o que se percebe é uma mudança radical na maneira como se lida e interpreta o tempo, no sentido da duração e transformação, e o tempo histórico, no sentido das mudanças sociais.

Outro problema apontado por Pedro diz respeito à mobilidade originada pelo *laptop* que, na opinião dele, não tem necessidade de ser carregado o tempo inteiro pelos alunos, além do peso do material didático que os estudantes carregam normalmente. Ora, não seria a mobilidade um dos diferenciais do PROUCA comparado as salas informatizadas? O destaque negativo que o professor sugere à mobilidade, dão vistas à pouca familiaridade com o objetivo do Programa, como também, certo apego ao modelo tradicional de ensino.

A internet inadequada também é apontada como uma dificuldade, relatando que a mesma não consegue atender à demanda de todos os alunos, fazendo com que a utilização dela durante a aula ocasione atraso no conteúdo estudado.

De maneira semelhante, Leandro alega a falta de preparo que os professores têm para utilizar o computador em sala como uma das razões para a pouca aderência ao uso do *laptop*, seja pelo tempo que demanda e nem sempre o professor o tem disponível, seja pela inexistência de capacitações ofertadas aos professores novos temporários.

Porque na verdade eu não conheço o sistema, *é muito atropelado* as coisas, você chega e pega o barco andando e *você não tem informação* pra isso. Eu acho já que você naquele determinado lugar a primeira coisa que você *tinha que ser era capacitado pra usar*, aí você chega aí eles dizem "Ah, nós temos um programa tá bom, se precisar de alguma coisa você chega na minha sala que a gente te ajuda". Assim que funciona as coisas na rede pública. [risos] [...] com 60 horas teu tempo é mínimo pra ficar procurando, acabei de sair de uma escola, mal e mal comi e já a pouco emendo de novo. Acho que a motivação seria do *tempo que você teria que ter...* Para capacitar e para utilizar... Não adianta você vir aqui e capacitar todos os professores se não der tempo pra eles utilizarem... não tem como capacitar, não tem como. (LEANDRO).

O discurso de Leandro traz à tela as condições de trabalho que os professores ACTs muitas vezes se submetem. O docente de caráter temporário possui vínculos frágeis pelas instituições em que passa devido ao número de horas que dedica as diferentes escolas com frequência. Latorre (2013, p. 35), ao discorrer sobre as condições de trabalho dos trabalhadores temporários da educação, descreve-os como “boias frias”, que migram de uma escola para outra a procura de trabalho. Os contratos temporários beneficiam o Estado e precarizam as condições de trabalho dos docentes, revela o autor. Com menos direitos trabalhistas, o docente se vê obrigado a agregar trabalho temporário em diversas escolas, reduzindo seu tempo no que se refere aos preparos das aulas, capacitações e o próprio

lazer do educador, prejudicando, com frequência, o trabalho pedagógico realizado por ele.

Chama-nos a atenção a quantidade de horas trabalhadas por Leandro, que se dedica a quatro escolas em diferentes cidades. A elevada carga da jornada de trabalho vai ao encontro do que Latorre (2013) destaca em sua pesquisa, ao evidenciar em seu levantamento que 57,69% dos professores ACTs de Florianópolis que participaram de seu estudo trabalhavam entre 40 a 60 horas semanais, contrariando as leis trabalhistas que impõem um limite de horas de jornada de trabalho e evidenciando a precarização do trabalho docente em Santa Catarina. Olhando por este ângulo, para um professor que chega à escola onde existe uma nova ferramenta de trabalho para ser utilizada em sala de aula, a mesma não parece atrativa quando necessita que seja repensada novas metodologias de aula, sem que haja espaço e tempo para refletir, aprender e ressignificar suas práticas pedagógicas.

Quanto ao PROUCA, especificamente, Leandro nos informou que os professores temporários não recebem o aparelho para utilizarem em sala, como ocorre com os professores efetivos. Esta prática da escola pode dificultar que o professor ACT se aproxime das funcionalidades do computador portátil, reforçando um comportamento aversivo ao uso do dispositivo, uma vez que acentua o estranhamento quando o objeto em questão se mantém desconhecido.

Nosso terceiro indicador, nomeado **manejo da aula com o *laptop* educacional**, nos revela um pouco acerca do comportamento que os professores têm em seu trabalho com o dispositivo tecnológico e é composto pelos pré-indicadores visualizados no quadro abaixo.

Quadro 11 – Indicador: manejo da aula com o *laptop* educacional

| PARTICIPANTES | PRÉ-INDICADORES |
|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Deise | Aprendizagem mútua; Autonomia; Professor mediador; Regras de utilização do <i>laptop</i> educacional; Substituição de outras atividades pelo <i>laptop</i> educacional; Um para Um; |
| Carol | Acesso ao computador; Apoio técnico; Recolher <i>laptop</i> ; Acesso a informação; Aula dinâmica; Substituição do livro; |
| Pedro | Acesso ao computador; Ferramenta extra livro didático; Material didático; <i>Laptop</i> educacional como recurso; Pesquisa Monitorada; Acesso a informação; |
| Anita | Controle da utilização do computador em aula; Recolher <i>laptop</i> ; Utilização do laboratório de informática; Facilidade ao trabalho; Experiências positivas com o <i>laptop</i> educacional; |
| Leandro | Não faz uso; |

Fonte: Elaboração da autora (2014)

Para Deise, um dos fatores positivos do uso do *laptop* é a aprendizagem mútua que compartilha com seus alunos nas atividades desenvolvidas que envolvem o uso do computador portátil.

Uma das coisas muito interessantes é o *aluno ensinar a gente*, a gente se *predispõe a aprender com ele*, “eu não sei

fazer isso” e o aluno te dizer “eu sei, deixa que eu faço”, tipo aumentar o volume. E às vezes o *laptop* é um pouquinho diferente do outro, cada um tem seu jeitinho, e *um ajuda o outro* também. Porque às vezes quando tu faz um trabalho em dupla, aí um ajuda, e faz por ti... É difícil um aluno ensinar o outro a fazer. Esse *compartilhar...* Pra mim *foi uma das maiores coisas...* E a gente se predispõe a aprender com ele, [...] daí *sai aquela coisa de professor e aluno.* (DEISE).

A professora afirma perceber em seus alunos certa autonomia ao usarem o “Uquinha” (sic), o que vê como um aspecto positivo. Quando percebe neles a necessidade de ajuda no uso do computador, busca ensiná-los a procurarem as respostas no computador, ao invés de responder a eles, exercendo o papel de mediadora entre o aluno e o conhecimento. O aprendizado não se resume apenas a questões técnicas do computador, pelo que refere a professora, mas a uma nova compreensão do comportamento do aluno no uso deste dispositivo, que parece transparecer ao falar do “compartilhar”. A iniciativa das crianças ao buscarem suas próprias respostas diante de questionamentos através do *laptop*, ao invés de esperar pelas respostas da docente, parece ser aprovada pela professora e ser um dos grandes diferenciais do acesso dos alunos ao computador durante a sua aula. Percebemos, a partir de sua fala, que Deise adota um novo posicionamento sobre sua ação diante da possibilidade de aprendizagem com o *laptop*.

Outro ponto ressaltado por ela diz respeito à funcionalidade “Um para Um”, possibilitado pelo *laptop*, diferenciando dos computadores da sala de informática,

onde alunos costumam trabalhar em duplas. Esta característica do aparelho móvel não funciona em todas as atividades, principalmente nas que necessitam utilizar a Internet, visto que a rede não consegue suprir o uso do computador por um grande número de alunos ao mesmo tempo. Por conta disso, atividades que utilizam a internet são realizadas em duplas, trios ou quartetos, conforme descrito por Deise. Para esta professora, entretanto, isso não parece ser encarado como um problema, mas como uma configuração necessária diante das possibilidades disponíveis.

Deise também afirma que há regras para a utilização do computador e que nem sempre é permitida a utilização do aparelho em sala de aula, ficando guardado até que a professora solicite atividade que necessite o uso ou os momentos de aula livre em que os alunos podem utilizar o *laptop* da forma como quiserem. Deise revela que substituiu muitas atividades que utilizavam outros recursos pelo uso do *laptop* e demonstra desejo de retomá-las, pois também traziam resultados positivos.

A docente Carol revela em seu discurso que o *laptop* educacional possibilita o acesso ao computador por muitos alunos que viviam à margem da população informatizada. Por ser uma região rural, refere que muitos não têm computador em suas residências e o *laptop* inova nesta questão. Sua fala nos revela uma compreensão do *laptop* como possibilidade de inclusão dos jovens às inovações tecnológicas. Sobre o discurso de inovação tecnológica, Arruda (2013, p. 275) refere:

Há uma aproximação entre o discurso das novas tecnologias e sua vinculação direta com a ideia de inovação, apresentada em uma perspectiva de transformação técnica

positiva para a sociedade. Ocorre que não é possível compreender somente a dimensão positiva na incorporação de qualquer tecnologia, dada a sua complexidade nas formas como altera as relações humanas. A inovação não diz respeito à introdução de um novo maquinário, mas a qualquer aspecto novo para um indivíduo dentro de um sistema.

Em outras palavras, a possibilidade de introduzir as TIC no ambiente escolar, ainda que seja uma etapa importante do processo, não é suficiente para considerar que houve mudança inovadora. Por sua vez, Barreto (2009) nos alerta de que as políticas educacionais assumem em seus discursos as TIC como o núcleo de suas políticas que visam os mais diversos processos de inclusão – educacional, digital e social –, não focando nas possibilidades de apropriação destas tecnologias para o professor para buscar redimensionar as condições de produção.

Nessa perspectiva positiva para as tecnologias digitais dadas pela docente, a professora Carol também percebe o computador portátil como uma rede imensamente maior de informações e conteúdos disponíveis para serem utilizados em suas disciplinas, o que a faz substituir, com relativa frequência, o livro pelo *laptop* educacional.

Com o UCA a coisa se inverte. [...] A coisa fica... Fica mais... Deixa eu achar uma palavra pra isso agora... As engrenagens funcionam melhor sabe... Fica mais dinâmico. [...] O trabalho é agora, porque a gente tá fazendo agora e pesquisando agora. Cada um tá pesquisando uma coisa

e a gente consegue formar toda uma ideia a partir das pesquisas que estão acontecendo na hora. Não porque eles foram pra casa e pediram pro irmão mais velho ajudar... Entende? Nesse ponto é espetacular o UCA. (CAROL).

Apesar dos benefícios desta substituição apontados pela docente, alguns autores (BONILLA, 2010; FANTIN, 2010) revelam que a inclusão digital vai muito além de substituir a ferramenta (trocar o livro pelo computador), mas sim de novas formas de produzir aprendizagem, que vão além das tradicionais. Para a docente, no entanto, a substituição é bem vista, o que demonstra a aceitação da inclusão do *laptop* em seus processos de trabalho.

Pedro também destaca o acesso ao computador possibilitado pelo UCA e a possibilidade de encontrar mais informações via rede. Na compreensão deste professor, o *laptop* educacional ora é descrito como uma ferramenta extra livro didático, ora como material didático, sendo mais um recurso educacional, como outros. Para ele, a pesquisa em sala de aula realizada com os alunos deve ser monitorada atentamente, uma vez que na sua compreensão o aluno não tem maturidade para isso.

A docente Anita, por sua vez, traz em seu discurso que a presença do *laptops* com os alunos lhe proporciona uma vigília constante, se descrevendo como “uma das piores em termos de recolher UCA” (ANITA), o mesmo comportamento foi relatado por Carol. Por essa tentativa esgotante de controlar os alunos, acabou optando por utilizar menos o *laptop* em sala de aula e por dar preferência ao uso do laboratório de informática. Este tipo de comportamento no trabalho do professor

pode ser compreendido como uma nova ação incorporada ao fazer docente que antes não existia a necessidade, ao menos não relacionado a um instrumento com função pedagógica.

[...] mas no geral *eu não tô usando mais o UCA*, o que eu uso mais agora é o laboratório de informática, por que, por que eu vejo que no laboratório de informática eles não estão tão confortáveis. Até tem outro monitor, que é o do laboratório, daí eu tô sempre passando na sala, nos computadores, mas *eles não têm aquele conforto* de eu estou aqui encostadinho e tal. (ANITA).

Diante dos problemas ocasionados a sua dinâmica de aula, Anita optou por não mais utilizar o aparelho móvel na sala de aula com a frequência que antes desejava. Portanto, entendemos que frente às dificuldades que o *laptop* ocasionava a sua prática docente, foi necessária uma medida de enfrentamento para diminuir as dificuldades que vinha lhe causando. Não deixou de utilizar o computador em suas aulas, mas necessitou modificar a dinâmica a fim de que conseguisse alcançar as metas previstas para suas aulas. Sacristán (1995) salienta que muitas vezes fala-se da autonomia do professor em como configurar sua aula sem considerar que outros aspectos estão envolvidos neste processo que amarram a prática do professor quando comparada à teoria.

Uma prática burocraticamente controlada dá origem a um sistema de dependências dos profissionais relativamente às

directrizes exteriores, de modo que os problemas que os docentes detectam e tem de resolver são, sobretudo, problemas de adequação/conflito com essas condições estabelecidas (legais, curriculares, organizativas, etc.). (SACRISTÁN, 1995, p. 72).

Para o autor, nem sempre as exigências impostas estão de acordo com a interpretação pessoal do docente, e nisso consiste um vazio preocupante para o desenvolvimento profissional. Isto se assemelha com a situação vivenciada por Anita. Para ela, a escola deveria bloquear o acesso dos alunos a determinados sites, mas apesar de já ter solicitado à direção, foi decidido manter o acesso livre.

Apesar destas dificuldades, ela revela que o computador portátil facilita alguns tipos de atividades em sala de aula e refere ter tido experiências positivas com algumas turmas, como na fala transcrita abaixo:

Por outro lado, eu tenho experiências bem agradáveis com o UCA, por exemplo, no ano passado eu fiz uma experiência com o atual Terceirão, mas porque é uma turma que é mais madura, não por estar no terceiro ano, mas por que é uma turma que vai sabe. Com essa turma eu deixei eles fazendo um jogo do site da USP, que tem um jogo de química lá sobre balanceamento de equações, ai eu até levei um chocolatinho para sala, para ver quem é que ganha. Foi que foi um negócio assim incrível, eu também fiquei passando nas carteiras, mas ninguém nem abriu outro site, nem nada. (ANITA).

Seu relato nos demonstra que, apesar da dificuldade que tem encontrado para utilizar o *laptop* em sala, suas tentativas se direcionam a práticas diferenciadas das habituais, utilizando o computador de maneira inovadora, não apenas como substituto de outros recursos. No entanto, ao mesmo tempo, lógicas lineares de aprendizagem se chocam e atrapalham seu trabalho como professora, ocasionando o não uso do computador portátil.

Leandro, em contrapartida, revela não fazer uso do aparelho digital em sala de aula e por isso o UCA “não faz diferença” (sic) em seu trabalho, deixando que os alunos o usem no final de suas atividades sem atrapalhar na dinâmica da aula. No entanto, refere que ter um *laptop* pode ser comparado ao uso do livro didático e a falta que o livro faria em caso de não estar presente em uma aula.

Nosso quarto indicador, como é possível verificar no quadro a seguir (quadro 12), denominamos de **busca da inclusão das tecnologias digitais no trabalho**.

Quadro 12 – Indicador: em busca da inclusão das tecnologias digitais no trabalho

| PARTICIPANTES | PRÉ-INDICADORES |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Deise | Busca por incluir as tecnologias digitais no cotidiano; Novas possibilidades; Apropriação; Tecnologia não substitui o professor; |
| Carol | Mesma carga horária de trabalho; Diminui trabalho externo a sala de aula; Modifica o trabalho realizado em aula; Praticidade; Tecnologia obsoleta; |
| Pedro | Aumento da carga horária docente; Contramão da educação; Não é uma verdade absoluta; Melhora da qualidade de ensino; |
| Anita | Objetivos definidos no uso do <i>laptop</i> ; Mesma carga horária de trabalho; Aprova uso dos alunos com tecnologias; Decepção com as tentativas de utilizar o UCA; |
| Leandro | Preparação para preparar as aulas com o UCA; |

Fonte: Elaboração da autora (2014)

A professora Deise, ao falar sobre o uso de tecnologias digitais, refere que se percebe tentando se incluir no mundo digital, apesar de relatar não gostar muito. Para ela as tecnologias digitais, em especial, o *laptop* educacional, proporcionam novas possibilidades, mas assinala que a máquina deve apenas servir para “acrescentar, não para substituir” (sic). Também afirma que o computador não substitui o papel do professor, e

reforça que os professores têm que se apropriar do uso do *laptop*.

Sobre esse processo de inclusão do novo, Biachetti (2001, p. 205) afirma que juntamente com o processo de “aprender a aprender”, é necessário que se aprenda a “desaprender”, investindo esforços em se adaptar às novas tecnologias que se atualizam constantemente, bem como saber superar outras, além da aprendizagem de novas atitudes. Não desistir dos métodos tradicionais de ensinar seria por apego ao conhecimento existente que se constituiu ao longo do processo formativo laboral de Deise, por dificuldades de manejo da máquina, ou por compreensão de que o método tradicional é mais efetivo que o uso pedagógico de um *laptop*? Questionamo-nos, apesar de não podermos chegarmos a um consenso quanto à resposta.

Por sua vez, Carol compreende que incluir o uso do “uquinha” (sic) em suas aulas não interfere na sua carga horária de trabalho, sendo que o trabalho realizado fora da sala de aula, na percepção dela diminui e as atividades realizadas em aula modificam-se, tornando-se mais práticas, uma vez que é capaz de fazer os alunos produzirem mais por conta do acesso a informações. Isto vai ao encontro do que afirma Libâneo (2001) sobre a relação docente com as tecnologias: as práticas docentes recebem interferência das TIC, causando uma reviravolta nos modos tradicionais de ensinar.

Além disso, Carol acredita que o *laptop* educacional disponibilizado pelo PROUCA encontra-se obsoleto, comparado às tecnologias digitais existentes atualmente. Conforme aponta Biachetti (2001, p. 35), “nunca antes na história da humanidade a distância entre inovação e a obsolescência foi tão pequena, seja dos produtos ou dos processos para construí-los e implementá-los”, ocasionando uma busca constante por

qualificação dos trabalhadores. Na fala da docente, no entanto, se evidencia a frustração ao contrastar as tecnologias digitais disponíveis no mercado e as disponibilizadas pelo governo aos alunos, indubitavelmente inferiores. Se, na época da elaboração do projeto piloto em 2010 o aparelho já se apresentava obsoleto, o que esperar das suas possibilidades comparadas ao computador comercializado atualmente?

De maneira semelhante, Anita também refere que a carga horária de trabalho com o uso do *laptop* se mantém, porém, o uso das tecnologias digitais só será positivo quando existirem objetivos bem definidos. Apesar de perceber a importância de que jovens utilizem as tecnologias digitais na escola, pois vivem na atualidade rodeados por uma sociedade tecnológica, Anita afirma se desgastar com suas tentativas de utilização do aparelho em sala.

[...] eu cheguei na escola muito empolgada, com essa questão de ter computador na sala. Usava muito mais, mas eu acabei vendo que é *tão desgastante*, até para eles, verem o colega no *Facebook*, o menino no não sei aonde. Acho que só tecnologia sem o devido preparo não resolve, ta jogando pérola pra porco, sem querer falar mal de alunos nem de ninguém, é só uma analogia. Não adianta tu dar uso de tecnologia para quem não sabe usar para o objetivo certo. (ANITA).

Em contrapartida, Pedro acredita que o uso do *laptop* ocasiona um aumento da carga horária de trabalho, pois implica em um novo planejamento de aula do professor. Ainda que afirme que as tecnologias

digitais possibilitam maior qualidade de ensino, quando oportunizadas aos alunos, compreende que a maneira como o PROUCA se instalou na escola pesquisada faz com que as tecnologias venham na contramão da educação e que elas não devem ser tomadas como uma verdade absoluta, mas serem vistas de forma crítica. De forma parecida, Leandro também destacou que é possível conciliar o uso de tecnologias digitais nas aulas, desde que você tenha preparo técnico e tempo para realizar novo plano de trabalho.

O uso do *laptop* educacional trouxe para alguns docentes a necessidade de readaptar suas práticas pedagógicas com atividades que não seriam possíveis sem o aparelho em sala de aula, mas também se utilizou o aparelho de forma a apenas substituir outras ferramentas, sem grandes inovações. Ainda assim, ocasionou algumas mudanças ao trabalho até mesmo aos que pouco o utilizam de forma pedagógica, seja pela atenção que o professor dispara sobre a nova “distração” aos alunos, seja pelas mudanças ao realizar trabalhos ainda que de forma tradicional como a utilização para pesquisa.

5.4 A COMPREENSÃO DE SI ENQUANTO PROFESSOR DOCENTE

Neste capítulo apresentamos a análise voltada às características gerais que envolvem a compreensão que os docentes têm acerca de seu papel como professor, bem como a compreensão do processo educativo. Dividimos este núcleo de significação em dois indicadores, sendo o primeiro sobre o papel do professor, como é possível verificar no quadro a seguir.

Quadro 13 – Indicador: papel do professor

| PARTICIPANTES | PRÉ-INDICADORES |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Deise | Professor não sabe tudo; Dedicção; Sempre aberto a aprender; |
| Carol | Professor mediador; Professor direciona; Afeto pela profissão; |
| Pedro | Professor mediador da pesquisa; |
| Anita | Independente da equipe de trabalho; Trabalha bem em equipe; Docente exigente; Crítica; Proximidade com as famílias dos alunos; Professor incentivador; Amigo; Orientador; |
| Leandro | Satisfação em ensinar; |

Fonte: Elaboração da autora (2014)

Para Deise é preciso assumir que o docente não tem resposta para todas as questões que os alunos apresentam e é importante, segundo ela, reconhecer que o professor não sabe tudo, estando sempre disponível para aprender: “De repente a gente *aprende muito mais que os alunos*” (DEISE). A professora também evidencia grande dedicação ao ensino, demonstrando estar disposta a fazer de tudo pelos alunos no tempo que dedica a eles, “*24 horas por dia em sala de aula*”, mesmo que sejam coisas que nem sempre tenha grande habilidade, como o computador, por exemplo. Segundo Kenski (2006), esta é uma característica do professor nos tempos atuais e se apresenta como um desafio ao professor. Conforme revela a autora, o docente “não

pode mais se postar diante do conhecimento como ‘aquele que sabe’, mas sim como ‘aquele que pesquisa’”, independente do nível de ensino em que se encontra. (KENSKI, 2006, p. 102).

Pedro e Carol destacaram que o professor tem como função ser o mediador da aprendizagem e não o lugar em que se busca o conhecimento, como a visão tradicional que colocava o educador como o centro. O docente, portanto, tem que saber mediar a curiosidade do aluno a fim de produzir conhecimento com o acesso às informações possibilitado pela internet. A professora Anita também parece compreender o papel do educador dessa forma ao descrevê-lo como orientador, incentivador.

Porque, pra mim, ensinar não é só pegar o que tá no livro e tentar colocar na cabeça deles. [...] Hoje eu vejo *professor não mais como responsável por ensinar*, que era aquele alguém que tem todo conhecimento e tem que ensinar. Não, *eu sou a pessoa que sabe onde tá o conhecimento e eu tenho que ensinar vocês a procurarem*. Não a ficar apegado só ao que eu tô passando, por que vocês precisam saber procurar, por que não precisa de um professor. Se você tem a *curiosidade*, pra você passar no vestibular você *não precisa de um professor. Você precisa saber onde buscar. Você precisa saber onde adquirir conhecimento, por que internet tem tudo já*. [...] Outro dia fui fazer uma horta e eles estavam rindo de mim porque eu plantei a coisa errada, na época errada. Então, eles sabem. É o que eu tento mostrar pra eles, “vocês já tem muitos conhecimentos, o que é q a gente vai fazer com isso que vocês têm? Nós temos essas opções, além

dessas nós temos outras opções que são essas.” Aí quando eles conhecem *você abre as cabecinhas deles.* (CAROL).

A fala de Carol esclarece a função que compreende como sendo do professor, a saber: mediador de um processo construtivo do ser, na busca de possibilitar a autonomia dos jovens neste caminho. Sobre o papel do docente na sociedade digital, Kenski (2006) o classifica como *agente de valores*, responsável por influenciar o comportamento e as atitudes dos alunos, contribuindo pra a construção de sua identidade e sociabilidade.

Seu papel, neste momento não será anunciar a informação, mas orientar, promover a discussão, estimular a reflexão, o debate e a identificação da qualidade do que lhes é oferecido pelos inúmeros canais por onde os conhecimentos são disponibilizados. (KENSKI, 2006, p. 103).

De maneira semelhante, Libâneo (2001) nos revela que assumir o ensino como mediação se torna uma das novas atitudes da docência na contemporaneidade, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo do aluno, dialogando com a sua realidade. A mediação pedagógica, segundo o autor, possibilita um processo de escuta das vivências dos estudantes, abrindo espaço para o diálogo, em que possam expressar sentimentos, pensamentos e desejos relacionados à realidade dos jovens. Na fala de Carol, apesar de ressaltar o papel do professor como mediador, não aprofunda a forma como ela realizaria isso em sala

de aula. Além disso, em alguns momentos se contradiz em um discurso que ora refere o processo de mediação como ensinar a utilizar uma ferramenta de busca – a função da escola não pode se resumir a isso –, ora destaca a relação do ensino contextualizada com as vivências e motivações dos estudantes. A mediação, numa perspectiva histórico-cultural, é compreendida como o centro que interliga a subjetividade e a objetividade para um sujeito, possibilitando suas próprias construções. (AGUIAR, OZELLA, 2013). Portanto, essa mediação pode ser feita tanto por objetos, tal como ocorreria com um computador, quanto por pessoas, tal como ocorre a mediação pedagógica.

Para Queiroz (2009), a mediação desempenhada pelo professor continuará exercendo sua função de transformar um objeto em instrumento de aprendizagem a favor da plenitude do ser.

Perseguir esse caminho pode ser uma alternativa de elucidar ao professor que suas escolhas são importantes e capazes de auxiliá-lo na edificação de uma sociedade cujos sujeitos compreendam as transformações nos modos de ser e de viver, não como determinismos decorrentes do avanço tecnológico, mas como construção histórica e social que anseia por sujeitos críticos, éticos e responsáveis por suas ações em prol de uma sociedade que tenha como meta o desenvolvimento da humanidade em toda a sua concretude. Para tanto, a complexidade do trabalho docente, que está além da construção do conhecimento pelo aluno mediado pelo professor, precisa resultar em uma relação com o conhecimento construído e integrado às

suas subjetividades, de modo a possibilitar-lhes contínuas reelaborações perante o dever das situações de ensino e de aprendizagem [...]. (QUEIROZ, 2009, p. 130).

Carol também revela em sua fala grande afeto pelo seu trabalho, independente das dificuldades encontradas em sua atuação. Para ela, o trabalho é fonte de prazer, sentindo-se recompensada pelo trabalho que exerce. O prazer e satisfação que encontram no trabalho, demonstrado por Deise, Carol e Leandro nas entrevistas, pode ser relacionado à sobreimplicação que, de acordo com Mancebo (2007, p. 77), se refere a um conceito que possibilita a compreensão dos sentidos dos professores relacionados ao prazer, “ao mesmo tempo em que se transformam em trabalhadores *“full-time”*, trabalhadores com 24 horas de trabalho diário, ainda que espacialmente fora dele”.

A docente Anita apontou algumas características pessoais suas que refletem em seu trabalho. Descreveu-se como uma pessoa de posicionamento forte que muitas vezes implica em desentendimentos no trabalho em grupo com outros professores, batendo de frente com opiniões que divergem da sua. Apesar disso, acredita trabalhar bem em equipe. Percebe-se como uma professora exigente, ao cobrar dos alunos disciplina como se fossem estudantes de colégio técnico, igualando a possibilidade de aprendizagem dos alunos, mesmo sendo da região rural. Trabalhar numa escola daquela região, segundo ela, aproxima os docentes dos alunos e familiares, tornando o processo educativo diferenciado.

Algumas questões relacionadas à educação, de modo geral, foram apontadas pelos docentes, e as

trazemos em um indicador denominado **compreensão sobre a educação**.

Quadro 14 – Indicador: compreensão sobre a educação

| PARTICIPANTES | PRÉ-INDICADORES |
|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Deise | Valorização do professor; Educação igualitária; |
| Carol | Aprova política do PROUCA; Mudanças curriculares; Políticas direcionadas ao vestibular; |
| Pedro | Rever políticas educacionais; Não há qualidade de ensino; Pedagogia das tentativas; |
| Anita | Desvalorização do professor pelo Governo; Categoria enfraquecida; Reconhecimento de um bom trabalho; |
| Leandro | Desvalorização do professor pela sociedade; Leis não incentivam o estudo; Rever políticas educacionais |

Fonte: Elaboração da autora (2014)

Deise refere que o professor tem que valorizar seu trabalho a fim de que enfrente o governo, que não os valoriza, nem possibilita uma educação igualitária. Só através do próprio trabalhador docente valorizando seu fazer será possível ir em busca de uma nova realidade, segundo ela. A desvalorização da profissão também foi referida por Leandro e Anita, sendo que o primeiro compreende que a sociedade não os valoriza, apesar de apontar desagrado com algumas leis que não incentivam o estudo e a segunda afirma que a desvalorização se

trata do governo. Sobre a profissão do professor, Libâneo (2001) diz que existe em nosso país um surto de pessimismo relacionado ao trabalho docente, ocasionado pela falta de profissionalização.

A desprofissionalização afeta diretamente o *status* social da profissão em decorrência dos baixos salários, precária formação teórico-prática, falta de carreira docente, deficientes condições de trabalho. [...] Além disso, estão ausentes programas de formação continuada em serviço e, quando existem, são inadequados, não motivam os professores, não se traduzem em mudanças na sala de aula. (LIBÂNEO, 2001, p. 90).

Nóvoa (1995, p. 22) constata, no entanto, que “o prestígio da profissão docente permanece intacto”. Para os professores deste estudo, parece que a valorização que dão a sua profissão não foi perdida, apesar de perceberem que para o restante da sociedade e para o governo o mesmo não ocorre. Para Anita, professores que desempenham bem seu trabalho recebem reconhecimento dos alunos e familiares. Esse reconhecimento é possível na relação diferenciada que estabelecem naquela região, uma vez que o número de alunos é menor. No entanto, o descaso de outros órgãos continua sendo percebido pela professora.

Não existe uma exigência muito grande por parte do governo para que um indivíduo se torne professor. Além disso, nenhuma espécie de avaliação de qualidade, nenhuma penalidade aplicada aos maus professores (e sim, há muitos).

Então o que ocorre é que a própria categoria se enfraquece. Ninguém valoriza um professor que não faz o seu trabalho. Nem eu. Professores que se esforçam pelo bem dos alunos são reconhecidos, ao menos por eles e suas famílias normalmente. Porém continuam sendo tratados como escória pelo governo, pelas direções das escolas e pela própria gerência de educação, infelizmente. (ANITA)

Devemos considerar o contexto de que esta escola, apesar de ser estadual, se localiza em uma área rural, onde o professor possui uma relação diferente com a comunidade. Já que “o relacionamento com as famílias é mais próximo, permitindo uma melhor apuração sobre a realidade pessoal de cada aluno” (Anita).

O professor Pedro afirmou não haver qualidade no ensino público brasileiro, ressaltando a necessidade de que sejam revistas as políticas educacionais, principalmente as voltadas à inclusão digital, posicionamento também defendido por Leandro. Ainda que tenha aprovado as políticas do PROUCA, este ressalta a necessidade de que sejam repensadas as questões curriculares de ensino e, em sua opinião, as políticas educacionais estão mais voltadas à finalidade de “passar no vestibular” (sic) do que para o desenvolvimento deles para a sociedade. A compreensão destes professores vai ao encontro do que constata Bonilla (2010, p. 51) sobre as políticas públicas:

[...] as políticas públicas precisam estar integradas (políticas para conexão, infraestrutura, equipamentos, formação dos professores), para que efetivamente

possamos falar em inclusão digital nas escolas, especialmente nas escolas rurais, considerando as carências enfrentadas por estas no Brasil. O que presenciamos, é um conjunto de programas e projetos, iniciativas válidas, mas que no processo de implementação não conseguem fortalecer-se mutuamente e atender a todas as demandas das escolas.

Sem considerar estas questões, a simples implantação de um Programa, tal como o caso do PROUCA, não garante mudanças efetivas na realidade da comunidade escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já mencionamos, a propagação de novas tecnologias digitais na sociedade alterou a forma de nos relacionarmos socialmente e cognitivamente, possibilitando novos significados e sentidos, para aqueles que se apropriaram destes novos objetos. No que diz respeito ao contexto educacional, em que se produzem e reproduzem as experiências da sociedade, há também implicações para os docentes em função da inserção tecnológica de novos dispositivos digitais, advindos de políticas do governo de inclusão digital nos processos educativos.

Tendo isso em vista, o objetivo desta pesquisa foi compreender os sentidos que os docentes atribuem ao seu trabalho diante da inserção de *laptops* educacionais no contexto de trabalho destes profissionais, especificamente no Programa Um Computador por Aluno (PROUCA). Com base nos dados analisados, foi possível perceber que os professores possuem novas demandas no trabalho, novos comportamentos, novas práticas pedagógicas em decorrência da presença do computador portátil em seus ambientes de trabalho. No entanto, os professores não parecem ter modificado significativamente a relação que estabelecem com trabalho, mesmo para aqueles que veem o computador mais como uma dificuldade do que uma possibilidade de trabalho, haja vista que os usos não são frequentes para a maioria dos participantes deste estudo.

Quanto ao objetivo de caracterizar a trajetória profissional dos professores, perceberam-se diferentes realidades entre os docentes entrevistados. Vivências significativas levaram cada qual à escolha da profissão docente. Fosse por meio da influência familiar, por oportunidade de emprego, por necessidade financeira ou

afinidade com a área estudada, os docentes foram influenciados por diferentes contingências de seus contextos sociais e históricos.

Uma característica importante que se destaca entre os professores, é o caráter de emprego temporário que três deles exercem, uma vez que as perspectivas de trabalho se modificam neste contexto. O tempo de trabalho dedicado à escola é diferente, as políticas são diferentes.

Sobre o objetivo de caracterizar os sentidos atribuídos às novas tecnologias e as respectivas políticas que visam sua inserção, especialmente as relacionadas ao PROUCA, os profissionais se dividem entre aqueles que se percebem com maior familiaridade com o uso de tecnologias digitais (sendo estas as professoras mais jovens e com pouco tempo de experiência docente) e outros com menor intimidade (docentes mais velhos e com maior tempo de trabalho). Esta característica nos indica duas realidades diferentes tanto no que diz respeito a carga cultural dos docentes, quando no que se refere aos processo de trabalho vivenciado por eles.

A pouca apropriação dos usos das tecnologias no cotidiano, parece refletir sobre a utilização do *laptop* como ferramenta de trabalho para alguns docentes. Ainda que uma das professoras entrevistadas fosse uma das que mais empregava o computador portátil durante as aulas, ela não se percebia como alguém que dominava o uso das tecnologias digitais, declarando precisar de constante ajuda técnica durante a realização de suas atividades em sala de aula. Logo, o que a diferenciava dos outros professores era a maior aceitação das dificuldades pessoais e ambientais no uso da máquina no contexto desta escola. Contraditoriamente, foi a única docente a afirmar, de fato, que não gosta do “mundo virtual” (sic).

Outros docentes revelaram a necessidade de repensar os usos das tecnologias pelos alunos na escola. Essa concepção dos professores parece estar pautada na compreensão do mau uso do computador que, muitas vezes, é feito pelos alunos, chegando a causar desconforto em alguns casos. Esta compreensão vai de encontro com o modelo educacional que vem sendo constantemente reafirmado, em que o estudante cada vez mais é pensado como um ser autônomo em relação ao seu processo formativo, sendo mediado pelos educadores em busca da construção do conhecimento. Como ser autônomo em seu processo educativo, se os docentes acreditam na falta de maturidade dos alunos para estudar através de tecnologias digitais? Como pensar os dois processos ocorrendo juntos de modo a facilitar o processo de trabalho dos professores? Como saber de fato o que pode ser considerado mau uso das tecnologias nos dias atuais?

Em contrapartida, houve professores que expuseram uma perspectiva mais otimista acerca das tecnologias digitais, afirmando a facilidade que o computador pode proporcionar ao seu trabalho, apesar de não detalhar como isso ocorreria.

Sobre as políticas educacionais, se evidencia entre alguns docentes a compreensão de que as políticas de inserção tecnológica na educação não estão, essencialmente, relacionadas com a necessidade profissional do docente para o uso destes instrumentos, tal como a política dos *tablets*, também presente na escola. Há necessidade de rever as políticas educacionais, segundo a percepção de alguns professores, para que a educação não se volte apenas a preparação ao mercado de trabalho, através da inserção dos alunos ao ensino superior.

Quanto ao objetivo de caracterizar a relação dos educadores com os *laptops* individuais, a pesquisa evidenciou que faltam projetos específicos que contribuam para que o *laptop* seja inserido de forma efetiva nas aulas, com exceção de uma professora, que utiliza com muita frequência a máquina, em diversos projetos. Uma diferença entre esta professora e o restante dos pesquisados diz respeito ao público a que se direciona o ensino, haja vista que ela atende crianças do primário, aumentando suas possibilidades de trabalhar os conteúdos com esses estudantes.

De acordo com as informações que coletamos no decorrer da pesquisa, as principais utilizações do *laptop* no trabalho dos docentes são: utilização como fonte de pesquisas na internet; digitações; filmagens; fotografia; gravação de áudio; e desenho. Destas, a pesquisa e a digitação é a utilização mais referida pelos docentes. Entre os principais problemas identificados por eles está o uso de redes sociais e acessos a conteúdos indevidos quando utilizam o computador portátil, o que é considerado pelos professores como incorreto, também pontuam a falta de planejamento para utilização do *laptop*. Sobre isso, questionamos se o uso de redes sociais deve ser visto, realmente, como algo que não faça parte do contexto educativo, haja vista a amplitude do domínio das redes na atual sociedade. Além disso, os dois problemas referidos podem estar relacionados, já que a falta de planejamento, recai sobre a utilização do computador sem objetivos relevantes.

A incorporação do computador ao cotidiano escolar demandou a criação de novas regras, novos cuidados a qual a atenção do professor deve estar direcionada. Substituições do livro pelo *laptop* educacional, por exemplo, modificou o formato de utilizar pesquisa, mas ao mesmo tempo demanda uma maior

preocupação aos professores, recaindo na tentativa de “controlá-los” durante a realização de atividades. A dificuldade de controle, aliás, é uma das razões que levam professores a não utilizarem o computador portátil. Logo, mesmo para aqueles que pouco utilizam o *laptop* para atividades pedagógicas há mudanças no ambiente de trabalho destes professores.

Para alguns professores usar o computador portátil demanda mais tempo de trabalho, pois necessita da reformulação de suas práticas pedagógicas. Já outros, não percebem esta necessidade e afirmam justamente o contrário: o tempo de trabalho diminui haja vista que a aula se torna mais produtiva e diminui a necessidade de trabalho fora da sala quando há objetivos bem definidos. O que percebemos de fato é que os professores ainda não se apropriaram dos usos das tecnologias digitais de maneira inovadora em suas práticas pedagógicas, ao menos não dentro das possibilidades que o *laptop* proporciona, com exceção de uma das professoras que explora melhor as possibilidades de uso desta máquina.

Ao falarem sobre o papel deles enquanto docentes, referem uma visão do educador como aquele responsável não apenas pelo processo de mediação da aprendizagem, mas pelo processo de transformação do ser. O trabalho também é descrito como fonte de prazer. A necessidade de que eles valorizem a profissão docente foi apontada por alguns dos participantes como importante, haja vista que, na compreensão dos professores, há desvalorização por parte do governo e da sociedade.

Através deste estudo percebemos que os professores, em sua maioria, não incorporaram de fato o *laptop* educacional ao seu cotidiano de trabalho. Utilizando a máquina esporadicamente e de maneira

funcional, não parece ter ocorrido o processo de apropriação de práticas inovadoras para as práticas pedagógicas e, por consequência, um maior impacto nas relações com o trabalho. Àqueles professores com menor proximidade com as tecnologias digitais, é maior a dificuldade de autonomia sobre esses processos no trabalho, necessitando de constante ajuda técnica, ou evitando o uso do computador. A necessidade de contínua formação a estes educadores se evidencia através da falta de planejamento que os professores referem, evidenciando que não se sentem preparados para pensar os usos das tecnologias digitais de forma autônoma.

Entendemos que o acesso às tecnologias digitais podem possibilitar inovações na prática pedagógica, porém apenas a sua inserção no meio escolar não garante que de fato professores tenham internalizado novas práticas, o que exige, de certa forma, maior aprendizagem do professor do que do aluno na presença do *laptop* em sala de aula. Se colocar neste lugar de aprendizagem pode não ser uma tarefa fácil aos docentes, uma vez que se deslocam do lugar de suposto saber. Por isso, este estudo evidencia a necessidade de cuidado na inserção de programas educacionais no contexto da escola, principalmente diante da dinâmica complexa dos trabalhadores educacionais de Santa Catarina. Além de pensar sobre as questões estruturais, é necessário perceber outras complexidades (metodológicas, curriculares, competências, formação) que deem condições de uso e objetivos bem definidos para a prática docente no uso das tecnologias. Tal como Queiroz (2009) revela, ao falar sobre a necessidade de que o professor possua ferramentas favoráveis a um processo de aprendizagem crítico e construtivo, além da habilidade de novas formas de interação.

Dentre as dificuldades encontradas para a realização dessa pesquisa, apontamos a sensação de que os professores, ao serem convidados para participar do estudo, tinham receios de falar acerca do PROUCA, o que dificultou a coleta dos dados. Além disso, a distância da escola e a limitação do tempo dos professores impactaram sobre os resultados.

Sugerimos, como pesquisas posteriores, que se aprofundem os mecanismos de enfrentamento dos professores diante da necessidade de utilizarem os artefatos digitais. Assim, será possível compreender melhor a maneira como esse processo vem sendo elaborado pelos docentes, ampliando discursos desta área.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Carlos. **Professores e computadores: representações, atitudes e comportamentos**. Rio Tinto/Portugal: Edições ASA, 1993.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: _____. (Org.) **Sentidos e Significados do professor na Perspectiva Sócio-Histórica: relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Armadilhas e alternativas nos processos educacionais e na formação de professores: uma análise na perspectiva da psicologia sócio-histórica. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; SATO, Leny. (Org.) **Diálogos em Psicologia Social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- ALMEIDA Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.1, abr. 2011.
- ALONSO, Katia Morosov. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 747-768, out. 2008.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES, Priscila Pires; MANCEBO, Deise. Tecnologias e subjetividade na contemporaneidade. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 11, n. 1, Abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2006000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 abr. 2014.

ANTUNES, Ricardo L. C. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e a sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho?. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 107, Set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n107/02.pdf>>. Acesso em: 01 Dez. 2012.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. A formação do professor no contexto das tecnologias do entretenimento. ETD. **Educação Temática Digital**, v. 15, p. 264-280, 2013.

BARRETO, Raquel Goulart. A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na

formação e no trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 985-1002, out.-dez. 2012.

BARRETO, Raquel Goulart. “Que pobreza?!” Educação e Tecnologias: Leituras. **Revista Contrapontos**, v. 11, n. 3, p. 349-359, set./dez. 2011.

BARRETO, Raquel Goulart. O discurso da “inclusão”. In: _____. **Discursos, tecnologias, educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

BARROS, João Paulo Pereira. Et al. **O conceito de "sentido" em Vygotsky**: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia e Sociedade*, V.21, n. 2, p. 174-181, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a04.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2012.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, Abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 jun 2013.

BATISTA, Analía Soria; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderlei. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BENTO, Raquel Matos de Lima. **O uso do laptop educacional 1:1 nas séries iniciais do Ensino Fundamental**: o que muda na gestão da aula. 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

BIANCHETTI, Lucídio. **Da chave de fenda ao laptop:** tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação. 2. ed. rev. e atual. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. **Motrivivência** (Florianópolis), v. 34, p. 40-60, 2010.

BONILLA, Maria Helena Silveira. A presença da cultura digital no GT Educação e Comunicação da Anped. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 71-93, set./dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. UCA. **Conheça o UCA**. 2010. Disponível em:
<<http://www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp>>. Acesso em: 27 ago 2011.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Um Computador por Aluno:** A experiência brasileira. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.

COSTA, Fernando Albuquerque. Razões para o fraco uso de computadores na escola. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 35-47, mai./ago. 2004.

CAMPOS, Regina Célia Pereira. Subjetividade e trabalho docente: como ficam os professores na era das transformações?. **Revista Vertentes**, n. 29, 2007. Disponível em:
<http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/regina_campos.pdf>. Acesso em: 06 set. 2012.

CCE. **Projeto Uca**. Disponível em:
<<http://www.cceinfo.com.br/uca/>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

CGI.BR, Comitê Gestor da Internet no Brasil, **Pesquisa TIC Educação 2012**. Disponível em:
<<http://www.cetic.br/educacao/2012/apresentacao-tic-educacao-2012.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

COUTINHO, Maria Chalfin. Sentidos do trabalho contemporâneo: as trajetórias identitárias como estratégia de investigação. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 12, n. 2, p. 189-202, 2009.

CUNHA, Rafael; QUARTIERO, Elisa Maria. Educação para uma geração pós-internet: olhares a partir da formação inicial de professores. In: **Congresso Iberoamericano de Informática Educativa**, v. 1, p. 311-319, Santiago de Chile: En J. Sánchez, 2010.

DELLAGIUSTINA, Fernanda; ZANGUELINI, Daiane. Alunos das escolas municipais de Jaraguá do Sul recebem notebooks. **Diário Catarinense**. Florianópolis, 29 ago. 2012, Tecnologia. Disponível em:
<<http://diariocatarinense.clicrbs.com.br/sc/noticia/2012/08/alunos-das-escolas-municipais-de-jaragua-do-sul-recebem-notebooks-3868039.html>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerenciamento e práticas do governo. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Lucilene Rocha. **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009.

FANTIN, Mônica. Dos consumos culturais aos usos das mídias e tecnologias na prática docente. **Motrivivência**, UFS, v. 34, p. 1-12, jun. 2010.

FEITAL, Andria Alvim Bellotti. **Na tecedura da rede mais um nó se faz presente**: a formação continuada do professor para o uso do(a) computador/Internet na escola. 2006. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Lucilene Rocha. Apresentação. In: _____. **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas: Papyrus, 2009a.

FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Lucilene Rocha. Trabalho docente, formação continuada e tecnologias. In: _____. **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas: Papyrus, 2009b.

FRANÇA, Acácio Silveira. **Ressignificar a docência diante das tecnologias de informação e comunicação**. 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.

FRANCO, Leticia Bechara Zukovski. **www.professor.com.br** – Experiências do uso da tecnologia na vida profissional e pessoal de professores. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2009.

GARCEZ, Renata Oliveira. **O uso da tecnologia da informação e da comunicação, no ensino, por professores universitários**. 2007. 176 f. Dissertação. (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.

GASPARI, ELIO. **O fracasso do UCA-Total**. Folha de S. Paulo. São Paulo, 08 fev. 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/poder/24686-o-fracasso-do-uca-total.shtml>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HARVEY, David. O Estado neoliberal. In: _____. **O neoliberalismo: história e implicações**. 2ª ed. São Paulo: Layola, 2011.

HARVEY, David. A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX. In: _____. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Layola, 1989.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Cidades – Estatísticas 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/uf.php?coduf=42&search=santa-catarina>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

JUNQUEIRA, Lucia Helena Nunes. **Computadores em escolas municipais de Uberaba, MG: Desafios ao trabalho e à formação docente**. 2009. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. O papel do professor na sociedade digital. IN: CASTRO, Amelia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa (Org.). **Ensinar a**

ensinar: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

KUENZER, Acácia Z.; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Lucilene Rocha. **A intensificação do trabalho docente:** tecnologias e produtividade. Campinas: Papyrus, 2009.

LATORRE, Diego Bernard Varella de Castro. **O fenecer da educação capitalista:** estudo das condições dos trabalhadores temporários da educação (ACTs) no ensino público de Florianópolis. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A “era tecnológica” entre a realidade e a fantasia: reflexões a partir dos conceitos de trabalho, educação e tecnologia em Marx. In: LUZ, N. S.; FAGUNDES, E. D.; LIMA FILHO, D. L. (Org.).

Tecnologia e Trabalho: desafios na construção da interdisciplinaridade. Curitiba: SINDUTFPR, 2011.

LOPES, Adélia Valeska de Castro David. **A interação do professor com a internet em sala de aula.** 2005. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2005

MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. *Rev. Psicologia: Reflexão e crítica*, v. 20, n. 1, p. 74-80, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n1/a10v20n1.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MONTEIRO, H. **Práticas de utilização de computadores portáteis**: um estudo de caso numa Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1037-1057, out. 2007.

MUNHOZ, Doraci Moron Parra. **Trabalho docente e inclusão digital**: um olhar crítico. 2009. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2009.

NAMURA, Maria Regina. **O sentido do sentido em Vygotsky**: uma aproximação com a estética e a ontologia do ser social de Lukács. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia Social) São Paulo: PUC, São Paulo, 2003.

_____. Porque Vygotsky se centra no sentido: uma breve incursão pela história do sentido na psicologia. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 19, p. 91-117, 2º sem 2004.

NÓVOA, António. Esboço de um modelo de análise da profissão docente. In: _____. **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 1995.

_____. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 2000.

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Simpro-SP, 2007.

OCDE. Avaliações de Políticas Nacionais de Educação - Estado de Santa Catarina, Brasil. OCDE: 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, Walas Leonardo de. As tecnologias da informação e comunicação e a intensificação do trabalho docente. **Educação, Formação & Tecnologias**, n. 3, v.1, mai. 2010. Disponível em: <<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/89>>. Acesso em: 28 mar. 2014.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, Imigrantes digitais**. 2001. Mimeog.

QUARTIERO, Elisa Maria. Et al. Gestão e práticas pedagógicas no âmbito do Programa UCA: desafios e estratégias à consolidação de uma política pública para a Educação Básica. In: SAMPAIO, Fábio Ferrentini; ELIA, Marcos da Fonseca Elia. **Projeto Um Computador por Aluno: pesquisas e perspectivas**. Rio de Janeiro: NCE/UFRJ, 2012.

QUEIROZ, Vivina Dias Sol. O Professor Diante dos Computadores: Marcas de sua Constituição Pessoal e Profissional, **Intermeio: revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, MS, v. 11, n. 21, p. 72-85, 2005.

_____. **Sentidos e Significados da docência na sala de tecnologia educacional**. 2009. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

PORTO, Tatiana Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis. relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n.31, p. 43-57, 2006.

PROGRAMA UCA-SC. **Apresentação**. 2010. Disponível em: < <http://pro-uca-sc.blogspot.com/p/apresentacao.html>>. Acesso em: 27 ago 2011.

RONCHI, Carlos César. **Sentido do trabalho: Saúde e Qualidade de Vida**. Curitiba: Juruá, 2010.

ROTENBERG, Marcia. **O professor e a internet: condições de trabalho, discurso e prática**. 2002. 156 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Contextos de determinação da prática profissional. In: _____. **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 1995.

SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernandez. (Org.). **Tecnologias para Transformar a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Denis Marcelo Lacerda dos. **O professor diante da implementação das tecnologias da informação e da comunicação no ensino fundamental**: uma experiência na escola pública. 2010. 125 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2010.

SANTOS, M. **Laptops na escola**: mudanças e permanências no currículo. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2010.

SANTOS, Maria José dos. **Usos pedagógicos das NTIC na sala de aula entre maneiras de fazer e táticas**: a ressignificação do trabalho docente. 2009. 182 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.

SANTOS, M. B. F.; BORGES, M. K. Laptops educacionais e o currículo: impressões sobre uma escola piloto do Projeto UCA Brasil. In: **XIV Taller Internacional de Software Educativo**, v. 5, p. 43-54, Santiago: 2009.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SELIGMANN-SILVA, Edith. **Trabalho e Desgaste Mental**: o Direito de Ser Dono de Si Mesmo. Rio de Janeiro: Ed. Cortez, 2011.

SILVA, Carlos Alberto Maia da. **Tecnologias da Informação e Comunicação na prática pedagógica de professores da área tecnológica de Escolas Técnicas**: aprovação, resistência e indiferença. 2008.

141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, Renata Kelly. **O impacto inicial do laptop educacional no olhar de professores da rede publica de ensino**. 141 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Marcia de Paula. Condições de Trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out/dez. 2011.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

TAVARES, Neide Rodriguez Barea. A história da informática educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos.. **Escola do Futuro**, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.lapeq.fe.usp.br/textos/tics/ticspdf/neide.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

TOFOLI, Marcos. R. **Utilização e compreensão do computador**: Um olhar no dia-a-dia do professor. 2003. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

TOLFO, Suzana da Rosa; PICCININI, Valmíria. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, Edição Especial 1, p. 38-46, 2007.

TOZETTO, Gisele Morilha. **Formação docente, prática pedagógica, Tecnologias da Informação e Comunicação**: rupturas e transformações em uma Instituição do ensino superior. 2008. 154 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VYGOTSKY, Lev. Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados pessoais

Idade:

Sexo:

Estado civil:

Possui filhos, quantos. Idade dos filhos?

Formação:

Local de nascimento (Estado, cidade)

Local de residência (cidade)

Reside com quem?

Ensino fundamental em escola pública ou privada:

Ensino médio em escola pública ou privada:

Ensino superior em escola pública ou privada:

Renda pessoal:

Renda da família:

- ***Trajétória profissional dos professores.***

- Escolha profissional: Como se deu o processo de tornar-se professor?

Hoje você ainda escolheria essa atividade?

- História profissional: Quais instituições já trabalhou?

Quanto tempo dedica ao trabalho? Sempre dedicou essa carga horária ao seu trabalho? Tem outro emprego atualmente?

- Qualificação profissional: Qual a sua formação? Fez outros cursos de formação?

Fez algum curso relacionado ao uso de tecnologias em sala de aula?

Já exerceu outras atividades profissionais? Quais?

- ***Relação dos professores com o uso de tecnologias em geral***

Tem computador em casa?

Tem e-mail e o usa para fins de trabalho?

Costuma acessar a internet para uso pessoal? Costuma acessar a internet para preparar aulas?

Participa de redes sociais pela internet?

- ***Relação dos laptops educacionais presentes na escola com o trabalho dos professores.***

Expectativa da implantação: Como vocês souberam dos laptops educacionais? Quando soube que haveria a implantação de laptops na escola, como você se sentiu? De que maneira você achou que fosse interferir no seu trabalho?

- Introdução dos laptops na escola: Como foi proposto a utilização e implantação do laptop na escola? Houve preparação? Algo na escola foi modificado para receber os laptops?

- Modificações no trabalho: Quais as mudanças percebidas em sala a partir do uso dos laptops? Você acha que sua aula se diferencia por ter laptops em sala? Você percebe aumento da carga de trabalho? Quais benefícios você percebe ao ter os laptops em sala? E as dificuldades que percebe? Como se sente trabalhando com o laptop educacional? Você incentivaria outros colegas de profissão a utilizarem o laptop com seus alunos?

- ***Os sentidos atribuídos às novas tecnologias e as respectivas políticas que visam sua***

inserção, especialmente as relacionadas ao programa UCA;

- Compreensão sobre as tecnologias: Como se percebe no espaço da sala de aula com tecnologias digitais? Houve alguma mudança no seu pensamento relacionado ao uso das TIC, após a inserção dos laptops em sua escola?

- Compreensão sobre as políticas: O que você pensa sobre as políticas educacionais como o ProUCA? O que você pensa sobre as políticas do governo do Estado de SC sobre a Educação?

• ***Os sentidos que os professores atribuem ao seu trabalho.***

- Compreensão sobre si no trabalho: Como se vê no seu espaço de trabalho atualmente?

O que no seu trabalho você identifica como positivo? O que no seu trabalho você identifica como negativo? A reação dos alunos interfere no modo como você percebe/avalia o seu trabalho? De que maneira?

Que importância é atribuída ao professor pela sociedade?

E qual o significado de 'ser professor' para você?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC

GABINETE DO REITOR

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS – CEP SH

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada *Os sentidos do trabalho docente: usos das tecnologias no contexto do Programa UCA*, que fará uma entrevista, tendo como objetivo compreender os sentidos que professores atribuem ao seu trabalho a partir do uso de laptops educacionais em sala de aula. Será previamente marcados a data e horário para a conversa, utilizando um roteiro de entrevista e questionário. Estas medidas serão realizadas no seu ambiente de trabalho ou no local que for de sua preferência. Você não é obrigado a responder todas as perguntas e poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem ser prejudicado(a) por isso.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver medições não invasivas. Uma vez que a entrevista aborda questões

referentes à sua percepção sobre o trabalho, existe a possibilidade de desconforto durante a sua realização. Caso isso ocorra, você deve informar a pesquisadora para que ela possa lhe fornecer o apoio necessário a fim de eliminar esse desconforto.

Todos os dados de identificação serão mantidos em sigilo e a sua identidade não será revelada em momento algum. Em caso de necessidade, serão adotados códigos de identificação ou nomes fictícios.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo será ter uma compreensão mais ampla de como o uso dos computadores em sala de aula afeta a sua relação com o trabalho, podendo assim refletir sobre as medidas possíveis a fim de amenizar que este processo de mudança possa ser causador de incômodo ao docente. Possibilita compreender que o uso de novas tecnologias implica muito mais que mudanças na prática pedagógica e revela a importância da subjetividade do trabalhador para a concretização das novas práticas.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores Ester König da Silva, estudante de mestrado, e a professora responsável Mariléia Maria da Silva.

Solicitamos a vossa autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome e do seu local de trabalho. Agradecemos a vossa participação e colaboração.

ESTER KONIG DA SILVA

(48) 9901-7188

konig.ester@gmail.com

Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação.

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Santa Mônica, Florianópolis.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso

Assinatura _____

Local:

_____ Data: ____/____/____.

ANEXO A – Modelo de declaração de ciência e concordância das Instituições envolvidas



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA
CATARINA - UDESC**

GABINETE DO REITOR

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
ENVOLVENDO SERES HUMANOS – CEPESH**

**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS
INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado "

_____ " declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos da resolução 466/2012 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

Local, ____ / _____ / _____ .

Ass: Pesquisador responsável (Orientador)

Ass: Responsável pela Instituição de origem

Nome:

Cargo:

Instituição:

Número de Telefone:

Ass: Responsável de outra instituição

Nome:

Cargo:

Instituição:

Número de Telefone:

ANEXO B – Modelo do termo de consentimento para fotografias, vídeos e gravações



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA
CATARINA - UDESC**

GABINETE DO REITOR

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
ENVOLVENDO SERES HUMANOS – CEPESH**

**CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E
GRAVAÇÕES**

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada “ _____

_____”, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não

deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

_____, ____ de _____ de

Local e Data

Nome do Sujeito Pesquisado

Assinatura do Sujeito Pesquisado