

PROFESSORES E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO SUPERIOR: TENDÊNCIAS DE USO E IMPLICAÇÕES PARA A SUBJETIVIDADE DE PROFESSORES

Sálua Cecílio*

Denise Oliveira Silva Araújo**

Resumo: Este artigo trata do trabalho de professores universitários no contexto da vida digital. O objetivo é compreender como as tecnologias digitais são entendidas e apropriadas pelos docentes em seu trabalho e o que disso decorre para o delineamento de sua subjetividade. De abordagem qualitativa, a investigação se baseou em entrevistas com professores do Ensino Superior em Uberaba, MG. O material foi analisado segundo orientações da Análise Temática de Conteúdo. As tecnologias digitais são utilizadas como ferramenta e não se mostram indispensáveis para o desenvolvimento das atividades docentes. Em razão do uso delas, a secundarização do professor no processo ensino-aprendizagem é temida por alguns. Os docentes demonstraram ter compreensões próprias sobre a influência das tecnologias digitais em suas vidas. Mas, apesar de a internet e o computador estarem presentes no cotidiano da maioria dos professores, sua apropriação pedagógica ainda é insuficiente.

Palavras-chave: Subjetividade. Tecnologia. Professores. Trabalho docente.

Teachers and digital technologies in Higher Education: tendencies for usage and implications in the subjectivity of the teachers

Abstract: *This article deals with university teachers' work, in the context of digital life. The purpose is to perceive how digital technologies are understood and*

* Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo; Mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, *Campus* Centro; Av. Guilherme Ferreira, 217, Bairro Centro, 38010-200, Uberaba, MG; salua.cecilio@uniube.br

** Ex-aluna do Curso de Psicologia da Universidade de Uberaba; foi aluna de Iniciação Científica e bolsista da Fapemig em 2009; denisecapricornio@hotmail.com

appropriated by teachers in their work and what results from that for the designing of their subjectivity. Of a qualitative approach, the investigation is based on interviews with teachers of, Higher Education in Uberaba, MG. The material was analyzed according to the guidance given by Content Thematic Analysis. Digital technologies are used as a tool and are not indispensable for the development of teaching activities. Due to their use, the secundarization of the teacher in the teaching-learning process is feared by some. The teachers showed that they had their own understanding concerning the influence of digital technologies in their lives. However, in spite of Internet and the computer being present in the daily lives of most of the teachers, its pedagogic appropriation is still insufficient.

Keywords: *Subjectivity. Technology. Teachers. Teaching.*

1 INTRODUÇÃO

O trabalho e a sociedade transformam-se na esteira dos avanços tecnológicos no campo da microeletrônica e da informática, cujo potencial de inovação e geração de novos produtos se faz presente em variados setores da atividade humana. Apesar do importante papel dessas tecnologias na direção de novos rumos da sociedade e do mundo do trabalho, nem sempre se pontuam suas inter-relações com a formação de um novo sujeito, em um tempo que não é somente novo, mas também bastante diferente no conteúdo, na forma e nos efeitos.

As transformações têm se estabelecido nos âmbitos do trabalho, da economia, da cultura e da educação. Nessa perspectiva, a educação, o trabalho docente e a subjetividade de professores vêm se reconfigurando, ora de forma explícita, ora sutil e lenta, ora com naturalidade, ora com surpresa e resistências, como de modo geral ocorre diante de qualquer inovação. Nem sempre os contornos e as implicações de tais mudanças são conhecidos, embora apregoados os sentidos pessoais e os significados culturais a elas atribuídos. Então, a necessidade em discutir se e como a tecnologia interfere no trabalho e na subjetividade de professores de Ensino Superior, seja na dimensão da produtividade e do ritmo, seja na esfera do controle.

Saber como isso ocorre e que rumos se delineiam para as práticas educativas e os nela envolvidos é o que está em tela. Trata-se de compreender como tem ocorrido a incorporação das tecnologias digitais (TDs) por professores do ensino superior; se elas têm um caráter revolucionário ou meramente instrumental; se permitem uma alteração substantiva e transformadora do trabalho docente ou se

lhe conferem uma modernização aparente e até mesmo “conservadora”, em uma analogia ao “vinho velho em pipas novas”.

Este artigo pretende ser uma contribuição para a análise da natureza, formas e expressões das articulações do trabalho docente, das tecnologias e da subjetividade de professores, de modo a discutir não apenas o que cada um dos aspectos da tríade significa e representa para os sujeitos, mas principalmente o conteúdo e o modo como se processam as ligações entre eles e o que disso deriva para quem por elas é afetado.

2 TECNOLOGIA, TRABALHO E SUBJETIVIDADE: INTER-RELAÇÕES EM QUESTÃO

Não obstante, a considerável produção teórica sobre tecnologia, trabalho e subjetividade, em vários campos do conhecimento, os estudos em que tais temas são tratados de forma isolada parecem se sobrepor aos demais, e as abordagens disciplinares são mais frequentes que as interdisciplinares. Disso a necessidade em se avaliar como, entre tais processos, produzem-se as relações, conteúdos e efeitos delas advindos aos sujeitos. Para tal, estabelecem-se marcos teóricos e conceituais das noções de tecnologia, trabalho e subjetividade e, em seguida, analisa-se como os professores percebem o alcance e os significados das transformações tecnológicas no seu trabalho e o modo de ser professor.

Quanto aos significados, a noção de tecnologia remete a uma ideia de progresso e evolução, e inclui técnicas, conhecimentos e modos de fazer próprios a um tempo e a uma cultura. Supõe a expansão e disseminação de todo o conhecimento necessário para o controle, divulgação, aplicação e aperfeiçoamento da referida cultura. Etimologicamente, conforme Baumgarten (2006, p. 290), tecnologia – do grego *tecnologia* – significa “[...] tratamento ou descrição sistemática de uma ou mais *tekhnai* (artes práticas, ofícios).” Mas, se considerada de forma isolada e/ou ao pé da letra, essa definição pode restringir as inúmeras possibilidades e compreensões de seu potencial e limites.

Em uma perspectiva ampliada e histórica, o conceito de tecnologia remete a articulações com diferentes dimensões da vida e insinua possibilidades de reconfigurações da subjetividade das pessoas que dela fazem uso. “Como toda produção humana a tecnologia deve ser pensada no contexto das relações sociais e dentro de seu desenvolvimento histórico.” (BAUMGARTEN, 2006, p. 288).

São muitos os significados de tecnologia e diversas as formas de abordagem de suas interfaces com a sociedade e o ser humano. Dependem dos referenciais teóricos adotados e óticas de análise de quem os produz ou reproduz. Há os que se preocupam em destacar seus conteúdos e repercussões como expressão de outro estágio social e histórico, em uma espécie de demarcação singular do progresso humano, científico e técnico, conforme o sugerido pelos estudos de Negroponte (1995) e Lévy (2000); e em parte pelos de Castells (2007) e Bauman (2001). De acordo com Negroponte (1995, p. 158), este estágio é denominado era da “Pós-informação”, caracterizada pela informação personalizada, e “[...] tem a ver com o conhecimento paulatino: máquinas entendendo indivíduos com o mesmo grau de sutileza (ou mais até) que esperamos de outros seres humanos [...]” Para Lévy (2000), as mudanças representam um novo movimento social presente na sociedade contemporânea, denominado “Cibercultura” e que tem relações com a ação social.

Pode parecer estranho falar de “movimento social” quando se trata de um fenômeno habitualmente considerado como “técnico”. Eis, portanto, a tese que vou tentar sustentar: a emergência do ciberespaço é fruto de um verdadeiro movimento social, com seu grupo líder (a juventude metropolitana escolarizada), suas palavras de ordem (interconexão, criação de comunidades virtuais, inteligência coletiva) e suas aspirações coerentes. (LÉVY, 2000, p. 123).

Além da ênfase e quase apologia às dimensões revolucionárias da cibercultura e ao que de inovador e positivo ela representa e simboliza, há quem considere a tecnologia em suas dimensões políticas e de controle, evidenciando a face subjetiva dos mecanismos de dominação exercidos pelos chamados “dispositivos tecnológicos”, como é possível depreender das contribuições de Baudrillard (1991), Deleuze (1992) e Santos (2003). Estes apontam para os riscos de dominação subjacentes às TDs, nem sempre percebidos pelos usuários que vão sendo consumidos pelos aparatos tecnológicos que manipulam, em um processo de inversão de poderes, em que a criatura submete o criador ao seu império.

À medida que as técnicas e a tecnologia evoluíam, o trabalho foi se desenvolvendo em formatos por elas delineados, embora não fossem apenas elas as únicas determinantes de seus rumos em uma dada sociedade. Esta produz aquelas ou as condiciona à sua produção. A relação das técnicas com a sociedade inclui mais que uma determinação linear de causalidade. É expressão da cultura e de um tempo histórico. “Uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas.” (LÉVY, 2000, p. 25). A sociedade

impõe e direciona tendências de desenvolvimento tecnológico, ao mesmo tempo que este redesenha rumos daquela, em uma prova da bilateralidade de relações entre eles. A sociedade condiciona o aparecimento, o ritmo e as direções em que as tecnologias se revelam e se consolidam, mas, não as determina. Não há uma causa única para as transformações sociais e culturais, mas um complexo de fatores, como é possível depreender de algumas análises sociológicas que têm tomado a cena dos estudos atuais sobre o tema, como os de Castells (2007).

O estudo das relações sociedade, cultura e trabalho implica um esforço para apreender uma multiplicidade de fatores de diversas ordens e naturezas que se articulam em suas causas, processos e expressões. O desenvolvimento de técnicas e tecnologias não necessariamente se refere a melhoras qualitativas, mas a diferentes formas de organização do trabalho e às modificações das relações mantidas entre os sujeitos e a sociedade, por meio do trabalho. As técnicas não apenas se articulam a novos modos de produção e à evolução tecnológica, mas também à configuração de subjetividades – no caso dos que nascem já no contexto das inovações e na relação que com elas se formam e se desenvolvem – e/ou às suas reconfigurações, no caso dos que pertencem a outras eras e reaprendem a se relacionar como as tecnologias que lhes impõem novas necessidades e novos modos de pensar e viver. Assim, a importância em se discutir como as TDs são entendidas e apropriadas pelos professores em seu trabalho e o que, desse modo, decorre para o delineamento de sua subjetividade.

Em relação ao trabalho, as TDs são consideradas nas suas diferentes concepções, formas de uso, relações com a vida e implicações para os docentes do ensino superior que delas se servem. Eles, de uma forma ou outra, são expostos a condições culturais e a ambientes de trabalho, sujeitos a reconfigurações relacionadas às TDs. Estas penetram no tecido social e desencadeiam mudanças ou as potencializam, em níveis sutis, lentos e/ou em processos transformadores e revolucionários.

A mudança deixa de ser localizada, pontual e restrita a um segmento exclusivo que dela se apropria, em decorrência de acessibilidade econômica e de competências técnicas e científicas próprias que o colocam em posição de autoridade e lhe conferem privilégios e poderes diante dos demais. Diferentemente de outros tempos, ao menos em nível do acesso aos recursos tecnológicos, a mudança parece ser mais democrática, pois seus conteúdos e alcances se abrem a um maior contingente de pessoas e em âmbitos mais ampliados de possibilidades técnicas, profissionais e sociais.

3 TRABALHO MATERIAL E IMATERIAL

No Feudalismo, o trabalho vinculava-se intimamente à vida do sujeito e “[...] as atividades de trabalho permaneceram constituindo parte indissociável das demais dimensões da vida social, como lazer, família e comunidade.” (LIEDKE, 2006, p. 321). Era transmitido ao longo das gerações e mantinha vínculo com as tradições. Não requeria nessas condições muitos recursos e atributos. Aprendia-se o ofício, pela transmissão dos saberes por meio das gerações mais velhas, e a ele o sujeito permanecia vinculado grande parte de sua vida, senão a vida toda. Não havia muitas rupturas e nem inovações nos modos de trabalhar, nem tampouco múltiplas opções de trabalho. Este era artesanal e expressava muito do sujeito que se experimentava autor e senhor de sua obra.

A invenção das máquinas a vapor e do motor à explosão possibilitou o surgimento das fábricas. Nessa época, século XVIII, o significado do trabalho começa a se modificar. A burguesia, detentora dos meios de produção, transforma o modo de trabalhar e o trabalho se estabelece como forma de exploração capitalista, apesar de reunir outros significados e conteúdos de ordem objetiva e subjetiva. Nesse sentido:

A expressão *trabalho livre*, base da relação capitalista de trabalho, significa separação entre a força de trabalho e a propriedade dos meios de produção. A venda da força de trabalho torna-se a única alternativa do trabalhador livre para obter, por meio do salário, sua sobrevivência. (LIEDKE, 2006, p. 320).

As alternativas se multiplicaram ao longo do tempo. Contrapondo-se à antiga, clássica e rígida divisão taylorista do trabalho nas fábricas, “[...] na grande empresa reestruturada, o trabalho do operário é um trabalho que implica sempre mais, em diversos níveis, capacidade de escolher entre diversas alternativas [...]” (NEGRI; LAZZARATO, 2001, p. 25). Os referidos autores relacionam essas multiplicidades de tarefas ao conceito de interface. “Interface entre diferentes funções, entre as diversas equipes, entre os níveis de hierarquia, etc.” Na modernidade, a fábrica se tornou o modelo representante do mundo do trabalho. Esse período é definido por Bauman (2001) como “modernidade pesada” ou “era do *hardware*”, compreendida como aquela em que as “[...] máquinas eram pesadas e cada vez mais desajeitadas, dos muros das fábricas cada vez mais longos guardando fábricas cada vez maiores que ingerem equipes cada vez maiores [...]” (BAUMAN,

2001, p. 132). Na “modernidade leve, líquida”, as técnicas características do período atual permitem maior flexibilidade e emancipação em relação aos espaços físicos e territoriais. Ou seja, tudo o que é material tende a se tornar imaterial por meio do emprego das TDs que mobilizam o sujeito de forma mais abstrata, intelectual e, significadamente, mais intensa.

O surgimento e a disseminação das TDs, como o computador e a internet, têm proporcionado alterações no âmbito do trabalho. Em alguns setores mais e em outros menos. Algumas substantivas, outras marginais. Conforme Negri e Lazzarato (2001), de material e físico, o trabalho se torna cada vez mais imaterial. Para Negri (2001, p. 25), a “[...] derrota do operário fordista e o reconhecimento de um trabalho vivo sempre mais intelectualizado são as variantes do modelo pós-fordista” e pós-industrial. Tal imaterialidade se caracteriza por um trabalho sempre mais intelectualizado, em que a força de trabalho almejada se relaciona com atividades abstratas, de captura e envolvimento cada vez maior da subjetividade dos trabalhadores, de sua autoimplicação e autorresponsabilização, conforme o reconhecido por Mancebo (2007). É o que Antunes e Pochmann (2007) explicam como “[...] desconstrução do trabalho”, processo relacionado à “[...] era da acumulação flexível” (HARVEY, 1992), que cria novas formas de trabalho, embora não elimine as antigas. Desse modo, “[...] no mundo do trabalho atual, tem-se a intensificação do trabalho *imaterial*, como se não bastasse a enorme exploração, ainda dominante, sobre o trabalho *material*.” (ANTUNES; POCHMANN, 2007, p. 199).

No novo mundo do trabalho, com tendências “[...] à construção de um cibertariado” (HUWS, 2009 apud ANTUNES; BRAGA, 2009, p. 37), as mudanças representam simultaneamente oportunidades e ameaças. Oportunidades de um trabalho mais limpo, mais envolvente. Ameaça de demissão, de secundarização no processo produtivo, de exclusão por enxugamento. Assim é que “[...] cada trabalhador tornou-se mais facilmente dispensável, mais facilmente substituível; portanto, as novas oportunidades também constituem ameaças.” (HUWS, 2009 apud ANTUNES; BRAGA, 2009, p. 49).

Quanto à análise dos subprodutos das mudanças no mundo do trabalho, Antunes e Braga (2009, p. 62), inspirados nas análises de Castells (2007) sobre a “sociedade em rede” e a polarização entre “trabalhadores qualificados incluídos e trabalhadores desqualificados excluídos”, reconhecem que: “Sob o impacto dos fluxos informacionais, a rede acolhe os vencedores e abandona os perdedores.” Desse modo, a sociedade em rede abre caminho e instaura um modelo de trabalho

e de vida atravessado pelo acirramento das diferenças e do poder de minorias em detrimento da exclusão das maiorias.

A esse quadro de violência aparentemente obscurecida pela apologia da modernização do mundo do trabalho e da democratização do acesso de uma maioria aos seus quadros, contrapõe-se uma realidade de redução das reais oportunidades. Estas serão acessíveis para os privilegiados na formação e na qualificação que precisarão se mostrar especialmente preparados, caso queiram garantir sua inserção e permanência no mundo do trabalho.

4 SUBJETIVIDADE

O trabalho imaterial exige mudanças significativas por parte das pessoas e das organizações sociais em relação aos moldes característicos de épocas anteriores, séculos XVIII e XIX. Hoje, século XXI, mais rapidamente que em outras épocas e de modos bem diversos, a subjetividade é solicitada a se engajar no processo produtivo, de modo total, intenso, responsável e comprometido. Conforme Negri e Lazzaroto (1991, p. 30), “[...] o trabalho imaterial não se reproduz (e não reproduz a sociedade) na forma de exploração, mas na forma de reprodução da subjetividade.” Daí ser o estudo da subjetividade tão relevante para os que pretendem compreender o mundo do trabalho e nele intervir. Ele proporciona a medida da relação sujeito/trabalho e da unificação trabalho/vida. A discussão de tais relações se fundamenta, especialmente nas concepções de González Rey (2003), que a compreende a partir das relações com a realidade concreta e historicamente construída, e de Santaella (2007) que a toma como multiplamente construída e cujas imagens se marcam pela incerteza e indefinição.

O sujeito é constituído e ao mesmo tempo constitui relações com os diferentes contextos sociais, históricos e culturais, que se explicam ora em uma perspectiva dialética ora em um processo de produção autônoma e alternativa. Compreender o que se é e o que se faz supõe adotar uma concepção de subjetividade, seja analisando-a na perspectiva de González Rey (2003), que a considera modulada a partir de um contexto social, em que as TDs exercem papel significativo; seja conforme Negri e Lazzaroto (1991), que para os quais é possível entender a sociedade pós-industrial em uma contradição não necessariamente dialética ao domínio capitalista, mas lhe é alternativa e ao mesmo tempo constitutiva de uma realidade diferente. Nessa direção, aqui são buscadas e analisadas as formas como as transformações tecnológicas são percebidas e se expressam nas falas dos pro-

fessores, além de como as suas subjetividades se reconfiguram a partir do papel que as referidas tecnologias exercem em suas vidas. Assim, mais do que um fenômeno no âmbito da comunicação, as chamadas inovações tecnológicas requerem análises referidas ao sistema social e econômico para além de discursos parciais e/ou tão somente legitimadores.

As alterações tecnológicas extrapolam o componente técnico-material. Têm um conceito amplo relacionado conforme sua influência na vida dos sujeitos, como o indicam, por exemplo, à concepção de *Cibercultura* de Lévy (2000) e de *Cultura das mídias* de Santaella (2008). Lévy identifica amplas influências dessas tecnologias. Para ele, o espaço virtual ou “ciberespaço” emerge em decorrência de um verdadeiro movimento social denominado Cibercultura, que tem como palavras de ordem a “[...] interconexão, criação de comunidades virtuais, inteligência coletiva.” (LÉVY, 2000, p. 123). Visa, acima de tudo, à comunicação universal e sobressai com alternativa de democratização social. Nessa direção, há ainda as análises proféticas anunciando que “[...] em um futuro próximo, a interconexão digital seja a lógica de nossos relacionamentos interpessoais.” (ROCHA, 2009, p. 577). Esse novo ambiente modulado pelas tecnologias e pelo ciberespaço impõe a revisão da noção de sujeito e de identidade. Estas passam a ser redimensionadas, deixam de significar unidade e imutabilidade impermeáveis e anunciam multiplicidades em permanente mudança, colocando “[...] em relevo a instabilidade e a dinâmica complexa, bioideológica, pela qual o sujeito é marcado: múltiplo, estigmatizado pela falta, descentrado, uma verdadeira estrutura dissipativa em que a ordem e desperdício se conjugam.” (VILLAÇA, 1999, p. 102 apud SANTAELLA, 2007, p. 85).

A vida psíquica passa a se expressar por “novas imagens” resumidas por Santaella (2007, p. 86) como: “[...] multiplicidade, heterogeneidade, flexibilidade e fragmentação.” Nesse aspecto, ainda a autora conclui:

A emergência da cultura digital e seus sistemas de comunicação mediados eletronicamente põe a nu o modo como o sujeito era pensado até então [...] Teorias que ignoram as linguagens das tecnologias comunicacionais ou as consideram do ponto de vista meramente instrumental deixam de enxergar as novas questões colocadas pela cultura digital, avaliando-as por meio dos antigos paradigmas que foram gerados para teorizar sobre a cultura impressa. (SANTAELLA, 2007, p. 91).

No lugar da imutabilidade, evidenciam-se os movimentos e as rupturas, A suspensão ou relativização das dicotomias põem em xeque noções de sujeito e do eu, herdeiras do período da modernidade, agora em evidente transformação de conteúdos e de paradigmas.

Delineada tal realidade e alguns de seus aspectos, e reconhecidas suas inter-relações com um possível redesenho das subjetividades de professores do ensino superior, seguem a metodologia e os resultados da investigação, considerando o exame das alterações trazidas pelas formas de uso TDs no trabalho docente.

5 A PESQUISA

O contexto da sociedade em rede e o conceito de trabalho imaterial constituem o pano de fundo para a pesquisa e a análise do papel das TDs no trabalho docente e na reconfiguração da subjetividade de professores. A questão é compreender a forma como os professores estão se relacionando com as tecnologias em seu trabalho e em sua vida. Entre os objetivos, a ênfase recai na análise das alterações trazidas para a reconfiguração das subjetividades docentes pelo uso da internet e pelo grau de imersão na “vida digital” (NEGROPONTE, 1995).

Para o estudo de esferas de vida diversificadas e relações que os sujeitos estabelecem dentro delas e entre elas, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, abordagem amplamente utilizada ao longo das últimas décadas, e relevante para o “[...] o estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida.” (FLICK, 2009, p. 21). A metodologia incluiu pesquisa bibliográfica e de campo. Para o estudo teórico, analisaram-se as principais contribuições teóricas para a temática da subjetividade e seus respectivos autores no período compreendido entre 2000 e 2012, e a consulta de livros no banco de dados de bibliotecas físicas e eletrônicas. Os termos de busca foram: subjetividade, trabalho, tecnologia e trabalho docente.

A partir do embasamento teórico e em permanente referência a ele, partiu-se para a pesquisa de campo, que incluiu entrevistas semiestruturadas com professores do Ensino Superior de Uberaba, MG. Dos seis professores selecionados na amostra, três provêm de uma mesma instituição de Ensino Superior e três de outra, embora tenham trabalhado ou trabalhem em outras instituições de ensino.

A amostra foi selecionada aleatoriamente a partir da lista de professores das instituições. O contato inicial com os professores ocorreu a partir de *e-mails* e por telefone. As entrevistas foram marcadas com antecedência, em dia e horário determinados a partir da disponibilidade dos escolhidos. Desde o primeiro contato, reafirmou-se a importância da relação entre pesquisador e pesquisado na pesquisa qualitativa. A partir dela, a pesquisa se viabilizou. O objetivo não era o de estabelecer uma imparcialidade entre “sujeito” e “objeto”, mas um diálogo entre pesquisados e pesquisador.

O instrumento para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada episódica. Tal tipo de entrevista permitiu abordar situações da vida cotidiana dos sujeitos pesquisados, passadas e presentes, relacionadas ao trabalho e ao conhecimento destes sujeitos sobre tecnologias digitais. Nesse sentido, Flick (2007, p. 116) observa que o “[...] conhecimento episódico compreende o conhecimento que está ligado a circunstâncias concretas (tempo, espaço, pessoas, acontecimentos, situações) [...]” Os professores narraram situações como: o primeiro contato com as tecnologias ou o processo de escolha pela docência que se relaciona com experiências concretas de vida. Conforme Flick (2007, p. 116), com base em Strube (1989), o conhecimento episódico se difere de outro tipo de conhecimento, o semântico. Diferente do último, o primeiro busca a narrativa de situações concretas e parciais, enquanto o outro busca situações genéricas e conceituais.

Após apresentação do pesquisador ao pesquisado, entrega e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com os esclarecimentos sobre as atividades do projeto desenvolvido, a natureza da participação de cada sujeito e a importância do sigilo das informações, iniciaram-se entrevistas, com base em um roteiro com as seguintes perguntas:

- a) Como ocorreu sua escolha pela docência?;
- b) Que tipo de formação para a docência você realizou?;
- c) Tem recorrido ao uso de TDs no trabalho docente e na vida pessoal?;
- d) Fale sobre o seu trabalho docente na atualidade;
- e) Como você se sente em relação ao seu trabalho?

Em comum acordo com os sujeitos, as entrevistas foram realizadas predominantemente nos seus ambientes de trabalho, em meio aos intervalos de suas atividades cotidianas profissionais. Em alguns poucos casos, fora deles. Tiveram uma duração que variou em média de 20 a 60 minutos. Foram transcritas literalmente, obedecendo fielmente à linguagem dos pesquisados. Na transcrição, com base em Tourtieu-Bonazzi (1996), foram utilizados símbolos para registrar entre colchetes [...] as falas não compreendidas, as pausadas entre parênteses (...) ou a fala intensa e com alteração de voz (**em negrito**). O tratamento do material obtido ocorreu segundo a análise de conteúdo, proposta por Bardin (1995) e compreendeu a leitura das entrevistas e a definição de categorias para identificar e sistematizar as falas dos pesquisados. Assim, em um primeiro momento, foi possível medir as frequências e recorrências de determinadas falas e compreensões dos professo-

res em diferentes níveis de análise, a partir das categorias: subjetividade; trabalho docente; significados do professor; tecnologias; aspectos positivos e negativos da tecnologia; uso das tecnologias no trabalho; relação homem/máquina; relação aluno/professor; educação; formação de professores; problemas e desafios.

A interpretação do material transitou entre a compreensão de sujeito – defendida por González Rey (2003) – enquanto um ser complexo e em relação dialética à realidade histórico-social – e a noção de autores que reconhecem a impossibilidade de se definir o sujeito e a subjetividade, como unidades estáveis, engessadas e definitivas. Admite-se uma mescla de noções que ora apontam para o tradicional e instituído, ora pendem para o novo, mesmo ainda não estabelecido. A intenção foi apreender os significados de experiências e seus efeitos para aqueles que as assimilam, considerando a compreensão de como a inserção em um novo contexto produtivo possibilita, ou não, a emergência de novas relações com o ambiente, com o outro e, portanto, de novas subjetividades.

Em consonância com a natureza da pesquisa qualitativa o tamanho da amostra não teve relevância, pois a proposta não era alcançar o caráter absoluto do conhecimento e a formulação de leis gerais em relação ao objeto de estudo. Visava-se à identificação das particularidades reveladas, sugeridas e indicadas e dos aspectos e variáveis que as sustentam, tendo como referência as relações entre o contexto social e a subjetividade dos participantes e sua interação com os pesquisadores.

Quanto à relação com o próprio trabalho e com as tecnologias, os pesquisados demonstraram compreensões próprias, embora ao mesmo tempo gerais e comuns, a um grupo e a um momento histórico marcado pela transição de um tempo analógico para o digital e o virtual. Nessa direção, foi realizada a leitura do material coletado, identificadas e organizadas as categorias, a partir das quais se estruturaram os resultados e o seu tratamento.

Quanto às condições e fatores relacionados à escolha e aos significados do trabalho docente, e em um esforço de um exercício pendular entre o estabilizado pela tradição e o delineado pela emergência da cultura digital, foi possível identificar, a partir das respostas de maior frequência e sua interpretação referida ao contexto do trabalho e de vida dos pesquisados, os aspectos que seguem indicados.

Embora, por um lado, o início do trabalho docente tenha ocorrido, para a maioria, por gosto e paixão pela docência, (quatro vezes), e signifique uma resposta a um chamado e a uma vocação, por outro, como em coerência com o mundo do trabalho no capitalismo flexível –, tal trabalho representa, para outros, o apro-

veitamento de uma “oportunidade que surgiu” e a força de circunstâncias, como: início de carreira, acaso, indicação, influência dos pais. Seja aparecendo uma vez seja de duas a quatro vezes, identificam-se fatores exógenos e endógenos relacionados à escolha da profissão. Com ela se entrecruzam e se delineiam as condições e os significados da docência.

Não foi possível avaliar a preponderância e a força da escolha pessoal e da autonomia no projeto de escolha e formação docente. Em um contexto desenhado por muitas variáveis, é difícil estabelecer a escolha profissional como resposta a uma vocação que se renova em projetos de desenvolvimento profissional docente permanente. Para além de explicações por um único nexos causal ou uma relação linear de causas e efeitos, abrem-se brechas para reconhecer a multiplicidade de fatores. Estes se relacionam com diferentes momentos da história de cada um e se constituem como possibilidades de leitura de uma fase ainda não plenamente configurada pelas mudanças. Quanto ao modo “como começou a história de ser professor”, as respostas variam de uma casualidade, um acaso e um quase acidente de percurso, passam por uma escolha apaixonada e assumida e chegam a se identificar com um aproveitamento de oportunidade, conforme se depreende nos e dos depoimentos:

[...] eu comecei é dando aula, acho mais pelo fato de eu estar na ABCZ, porque eu formei em dezembro de 82, ah... e [...], em Junho de 83, eu entrei aqui na ABCZ, e por acaso, por acaso assim, eu sempre quis trabalhar aqui, mas eu vim aqui entregar um documento de animais tal, [...] e aí eles me falaram amanhã, amanhã tem um concurso. *Aí eu prestei o concurso e passei e comecei a trabalhar aqui. Eu não imaginava que eu ia acontecer aquilo na minha vida, naquela semana.* (Professor A) (informação verbal).

Essa realidade é cada vez mais prevalente no atual mundo do trabalho. Este, pelas suas mutações constantes, expõe os sujeitos a contínuas e necessárias adequações profissionais e a redirecionamentos na carreira, mesmo que isso lhes custe o sacrifício de convicções ou o adiamento de necessidades. Tal quadro é coerente com o pensamento de Sennett (2009, p. 9), que reconhece: “O capitalismo flexível bloqueou a estrada reta da carreira, desviando de repente os empregados de um tipo de trabalho para outro.” Ele denuncia uma revolta da sociedade contemporânea contra a rotina que parece ser progressivamente substituída e destronada pela flexibilidade.

O mundo do trabalho deixa de ser o porto seguro de outrora e exige cada vez mais a capacidade e a disposição de mudar. Sobre o acaso como o determinante do ser professor, há os migrantes profissionais que se tornaram professo-

res. Eles vêm de outras profissões e formações, e, em um processo de transferência de saberes e conhecimentos técnicos, tornam-se professores. Para eles, a profissão docente é quase um acidente de percurso.

Eu sou formada em direito, eu fiz exame da ordem, essas coisas, mas eu não exerço, tá? Eu dô aula no Curso de Direito e dou aula de Economia.

[...] eu acho que tomaram a decisão [de ser professora] por mim.

Foi. Eu levei susto. Eu tinha feito uma especialização, precisava de professor, aí eles disseram olha: [...] você tem perfil e você vai começar amanhã. (Sujeito C) (informação verbal).

O que parece naturalmente ser tão somente a expressão do acaso expressa uma reestruturação produtiva, que é a própria história do capitalismo e vice-versa. “A história do capitalismo é a história da reestruturação produtiva.” (DIAS, 1998, p. 46).

No percurso e na história profissional de trabalhadores no século XXI, a certeza de um modelo e de uma carreira linear se esvai a cada momento. É preciso garantir o trabalho a cada dia e a cada minuto, pela produtividade, cada vez mais cobrada, e, para muitos, à custa de sofrimento. Isso é bem evidente em um contexto em que: “Operacionalmente tudo é muito claro, emocionalmente, muito ilegível.” (SENNETT, 2009, p. 79). Então para a consolidação do trabalho como mera execução de rotinas, o percurso é curto e os resultados podem ser danosos. Podem os professores, apesar de permanecerem no trabalho, sentirem-no penoso e fonte de estranhamento.

Para os que exercem a docência sem terem uma formação específica para tal, preparar e formar docentes significa, até certo ponto, acreditar na formação pelo exemplo e perpetuar-se no discípulo. É no outro manter e reproduzir a tradição e o modelo. A preparação e o exercício da docência como profissão passam como marginais à vida de quem as exerce, principalmente não sendo o magistério ocupação central do professor. Nesse caso, ser professor se resume a um processo de transmissão de conteúdos e de saberes, muitas vezes alicerçado nos dons pessoais; podendo o trabalho docente se resumir a uma estratégia de sobrevivência e de complementação salarial. Mas este pode ser um dos modos de exercer a docência. Não o único. Em coerência com a dinâmica e os tempos de modernidade líquida e de trabalho flexível, pode ocorrer que a formação profissional se amplie e se redirecione, dando um formato mais profissional ao que inicialmente era uma circunstância e um acaso.

[...] a minha opção pela carreira da docência foi mais uma questão circunstancial também, porque embora a gente sempre gostou, sempre lutou na parte da Educação Física. O meu primeiro vestibular foi pra Engenharia Elétrica, e eu tinha formado em Educação Física também no Rio de Janeiro, e prestei vestibular mesmo pra Engenharia Elétrica, vim pra Uberaba, eu comecei a trabalhar na área de Educação [...] fui fazer o Curso de Pedagogia, depois eu fiz especialização em Administração escolar, depois eu comecei a trabalhar [...] em Educação Física. (Sujeito B) (informação verbal).

As demandas por um novo modelo de qualificação são cada vez mais complexas, variadas e múltiplas. A elas, associa-se a capacidade de correr riscos, de enfrentar o novo e de ousar. Em uma palavra: não se acomodar ao instituído e consolidado nos tempos da formação. A profissão docente requer atualizações formativas que complementem as dimensões afetivas nela em jogo. Há também quem perceba uma unidade entre o que faz e o que gosta. Mas, isso não garante ao professor um avanço na sua concepção de docência e não representa necessariamente profissionalismo e autonomia docentes. O gosto pelo trabalho, mesmo relevante, pode não ser suficiente. “Eu sou professora há *trinta anos* tá, por gostar da profissão, por gostar de estar realmente de estar como professora que me empurrou pro magistério e como eu gosto de ser professora, eu estou na área há trinta anos.”(Sujeito D) (informação verbal).

O que era uma virtude e um indicativo de competência e garantia de sobrevivência trazidos pelo diploma, no capitalismo flexível perde sua validade absoluta. O tempo de exercício deixa de ser critério único para qualquer análise do trabalho e de seu papel na vida de quem trabalha. Diferentemente dos dias atuais, em que a inovação, a mudança e o trabalho flexível, a produtividade e o desempenho delineiam a configuração profissional, para a referida professora o tempo de magistério parece ser a condição de sua identidade, embora sejam admitidas as necessárias mudanças no significado de ser docente e a demanda por uma atualização contínua.

O professor hoje não é mais aquela *fonte de sabedoria inquestionável*. Ele é um facilitador ali, mas muitas coisas os alunos conhecem mais que a gente. [...] E eu, eu sou muito tranquilo nisso. Eu nunca tive essa postura, porque eu vim aqui *dar aula*, ensinar [...] [...] ser professor pra mim é legal porque me *obriga* a estar atualizado. (Sujeito D) (informação verbal).

Sem investimentos permanentes na formação e no desenvolvimento profissional, na forma de cursos, pesquisa, produção técnica e científica, parti-

ciação em eventos da área ou a ela correlatos, o docente passa ao largo das exigências contemporâneas impostas ao mundo do trabalho, podendo inclusive nele subsistir, mas de forma precarizada. Ou seja, deixa-se levar por um trabalho que não contribui para seu crescimento e realização pessoal e profissional, pois não se sustenta em qualificações atualizadas e não expressa sua resposta técnica ao dele esperado. Confunde-se com rotina e simples cumprimento de tarefas em troca de um salário previsto. Não se vincula a um projeto profissional e muito menos demarca o movimento de uma carreira escolhida e alimentada pela autonomia e pelo desenvolvimento profissional.

Quanto ao significado de ser professor, reconhecem-se mudanças e reconfigurações na sua imagem e papel, mesmo ainda não suficientemente sedimentadas e que até certo ponto relativizam sua importância e teor no processo educativo. Em um mesmo discurso, a avaliação do trabalho docente comporta dimensões que o caracterizam como ora fraco ora complexo e de natureza invisível.

[...] em qualquer instituição de ensino, qualquer uma, qualquer nível e dá uma peneirada, você tira aí metade do professor que não sabe aí muita coisa, né. (Sujeito B) (informação verbal).

Quando a gente fala do trabalho, nós professores tem[os] o chamado trabalho *invisível*, a curiosidade é saber, a gente faz, mas não aparece. (Sujeito C) (informação verbal).

A ideia de invisibilidade parece indicar a insatisfação com a natureza do trabalho docente, pela sua imaterialidade que não permite seu reconhecimento à altura do comprometimento de quem o exerce e das finalidades sociais e humanas que carrega. Embora possa sugerir ambivalência e/ou polarizações de um contínuo em questão, a avaliação não se apoia em um referencial comum. Pode denotar um desconhecimento ou não tomada de consciência da real natureza do trabalho docente imaterial em tempos, sua associação e/ou até diluição nas tecnologias que incorpora. De um lado, o trabalho é complexo, enquanto sujeito a múltiplas condições e composto por variadas dimensões que se entrecruzam e se estabelecem em uma dinâmica e formato peculiares. Por outro lado, é avaliado como “fraco, muito fraco”; traduzível em falta de saber, de competência e profissionalismo. Esta avaliação aparentemente simplificada não o é. É complexa e põe em xeque a formação profissional, a competência e a qualidade do desempenho dos docentes. Expõe o seu trabalho como um todo, e os saberes que o perpassam, e por ele são veiculados, muitas vezes sem referência às condições de seu exercício e às políticas públicas que o regulam.

A multiplicidade parece ser inerente à natureza do trabalho. Ele serve tanto para afirmar a ideia de “gratificação por ver a sala acompanhando o raciocínio”, “passar as coisas”, quanto para “vencer a timidez”. No grupo pesquisado, o trabalho centra-se na figura do professor transmissor e conteudista, e o papel dos alunos é acompanhar o exposto por ele. Dessa forma, isso pode representar um paradoxo. Em tempos de incorporação de tecnologias ao trabalho, intriga-as ainda não significarem quase nada em relação a uma nova visão sua do trabalho e dos seus efeitos sobre ele. Ao menos à época da pesquisa, não se constataram mudanças substantivas na concepção do trabalho docente, nem tampouco o que acontece com ele fora dos muros da escola, à exceção da existência de “atividades extraclasse” que, ainda assim, não são bem-vistas e causam muitas queixas. Importa que, ao menos, sejam os professores sensibilizados pela formação e/ou pela prática para a necessidade da escola e os profissionais repensem seus campos de possibilidades e suas alternativas de inserção na vida digital, sem que a ela se reduzam a condição de objetos. Afinal, o sistema capitalista é um sistema continuado de reinvenção de si mesmo, pelas reestruturações dos processos de trabalho, de captura e conformação dos sujeitos que nele trabalham (DIAS, 1998; ALVES, 2011).

Há uma época estruturalmente nova, desenhada pela reestruturação produtiva do capital, e a esse contexto, o significado de ser professor não escapa. Sofre mudanças, é reelaborado e até modificado. Tem-se uma relativização da sua figura e de seu papel. O professor, “antes possuidor de sabedoria inquestionável”, hoje é tido como “transmissor de conhecimentos”, aquele que “ensina a matéria”. Outros conteúdos se somam aos mais tradicionais e indicam uma multidimensionalidade de unidades de sentido que permeiam e definem a docência e o trabalho docente. As respostas podem ser agrupadas conforme dimensões que oscilam entre aspectos intelectuais mesclados aos interpessoais, passam pelos componentes necessários da autonomia e atingem um conteúdo de liderança e carisma.

Ser professor pode significar:

- a) estar atualizado; ter um *hobby*; ser “coadjuvante e narrador” (com uso de *data-show*), “ser divertido, contar piada”;
- b) “autonomia de decisão; construção do caminho para que o aluno encontre sozinho”;
- c) ser um líder e ter capacidade de influenciar as pessoas; ter carisma; ou ser um modelo; não impor, mas conquistar.

Nesse sentido, tem-se uma ampliação da concepção do que é ser professor, a ponto de insinuar uma relativização da importância e centralidade da dimensão racional e intelectual no processo educativo, em favor de uma concepção de docência desdobrável em uma dimensão técnica e outra humana e interpessoal.

Quanto às formas de uso, as TDs são utilizadas como meio, ferramenta, facilitador, complemento, recurso, instrumento e equipamento. Para a maioria, são ferramentas de trabalho e não têm caráter substantivo no trabalho. Ou seja, não são imprescindíveis para que o trabalho se desenvolva; elas lhe são complementares. Isso pode indicar que os professores ainda preferem o modelo tradicional de ministrar aula (aula expositiva e quadro-negro) e que as TDs apenas auxiliam nesse processo, conforme se pode deduzir do exposto no Quadro 1.

Quadro 1 – Usos e papel das tecnologias digitais no trabalho docente

Recursos tecnológicos/ Sujeitos	Computador	Internet	Data-show
A	Utiliza para trabalhar	Não gosta e a utiliza pouco	Não utiliza
B	Utiliza diariamente	Utiliza diariamente	Mero coadjuvante ao utilizá-lo
C	Utiliza com frequência/ deveriam utilizar seus recursos para estimular os alunos	Os alunos não sabem utilizá-la	Seu uso não é adequado com alunos recém-chegados à Universidade
D	Não tem receio, mas sente dificuldade em seu manuseio/Pode tornar o trabalho solitário	Fundamental para fazer pesquisas	Acredita que esse recurso enriquece as aulas
E	São fundamentais e utiliza para pesquisar e se atualizar	São fundamentais e utiliza para pesquisar e se atualizar	Não utiliza por não haver recursos onde trabalha
F	Ferramenta especial	Ferramenta especial	Se mal utilizado, pode piorar a qualidade das aulas

Fonte: os autores.

Para os pesquisados, as TDs são utilizadas de diferentes formas e funcionam como recursos. Na maior parte dos casos, os recursos mais citados foram o computador e a internet. Na sala de aula, o uso de *data-show* é frequente. Por

isso, o foco é dado a esses três tipos de recursos muitas vezes interligados, como o identificado no relato dos sujeitos E e F.

Para o sujeito E, o computador e a internet são tecnologias fundamentais e ele as utiliza para pesquisar e se atualizar. Já o sujeito F apontou serem ferramentas especiais. Quatro sujeitos se referiram ao frequente uso do computador. No entanto, um deles observou que o computador poderia ser utilizado como estímulo aos alunos. Um dos professores sente dificuldade em manuseá-lo e acredita que o computador possa tornar o trabalho solitário. Em relação à internet, um professor mencionou sobre seu acesso diário, outro não gosta e utiliza pouco, e outro observou que os alunos não sabem utilizá-la. Um deles, assim como o sujeito E, acredita que a internet seja fundamental para fazer pesquisas. Quanto ao *data-show*, dois professores informaram não fazerem uso dele; um disse não haver recursos suficientes na instituição onde trabalha. Um professor acredita que o *data-show* enriqueça as aulas; outro observa que a qualidade das aulas pode piorar, se mal utilizado; um que é um mero coadjuvante; e outro acredita que seu uso não é indicado para alunos recém-chegados à Universidade.

O sujeito A utiliza o computador para trabalhar, não gosta de internet e a utiliza muito pouco. Disse que não usa *data-show* e o comparou a um “roteirão”. Para ele, o *data-show* é somente uma forma sofisticada de ministrar aula e pode ser comparada às antigas fichas. “Mas eu não sou muito de [...] uso o computador pra trabalhar, não gosto de Internet (internet), uso muito pouco, o mundo virtual pra mim é esquisito [...]” (informação verbal). Ele demonstra manter certa resistência ou falta de habilidade para o uso da tecnologia. Mas, por outro lado, sua opinião a respeito do uso do *data-show* sugere um movimento contra aulas estritamente expositivas e sem conteúdo. Tem-se ainda aqueles com a experiência da não diluição das fronteiras entre trabalho e não trabalho, casa e lugar de trabalho, herdadas do modelo fordista e industrial.

Já o sujeito B utiliza o computador e a internet diariamente. Para ele, a internet está na vida das pessoas. Apontou que o *data-show* é um mero coadjuvante. Porém, observa que às vezes o aluno valoriza a máquina do que o planejamento e preparação das aulas pelo professor, como a denunciar uma inversão, em que o pedagógico é secundarizado em decorrência da aparência e dos efeitos visuais, evidenciados pelo uso do *data-show*.

Pois é, eu dô algumas aulas com o *data-show*. Na verdade, eu sou um mero coadjuvante, eu sô só o narrador. Isso... Não é que isso me frustra. De maneira alguma. O aluno dá muito mais valor no *data-show* [...]ele não parou pra pensar que eu

fiquei ali duas semanas pesquisando, anotando, copiando, montando os meus *slides* [...] (informação verbal).

Entre outros aspectos, a preferência do aluno pela máquina em detrimento da dedicação e preparação prévias do professor pode indicar a supremacia da forma sobre o conteúdo. O aluno acostumado a navegar pela internet para fins de lazer, muitas vezes, pode optar pela busca da informação disponibilizada pelos recursos tecnológicos, correndo inclusive o risco de se perder em meio a esse processo. Além disso, as TDS integram vários tipos de linguagens que acionam diferentes percepções sensoriais no ser humano. Tal integração, chamada de hiper-mídia, pode ser descrita como “[...] a integração sem suturas de dados, textos, imagens de todas as espécies e sons dentro de um único ambiente de informação digital.” (FELDMAN, 1995 apud SANTAELLA, 2007, p. 48). Assim, os sons, as imagens, os textos e animações fazem parte desse universo diversificado e podem favorecer uma inovação no modo de ensinar, facilitada pela imersão e navegação do aluno em diferentes espaços virtuais ou ciberespaços.

Em face desses estímulos, o sujeito pode ficar fascinado pela forma e estética dos documentos, e ser capturado pela aparência e não pela consistência dos dados apresentados. Porém, à medida que se consolida uma cultura digital e se aprimoram as inter-relações entre educação e tecnologias, as apropriações e os resultados tendem a se aperfeiçoar um pouco mais.

Pesquisas revelam um crescimento das atividades relacionadas ao treinamento e à educação. Segundo o Comitê Gestor da Internet, houve um crescimento das atividades relacionadas ao lazer e ao treinamento e à educação, realizadas na internet. Entre 2005 e 2008 as atividades ligadas ao treinamento e à educação cresceram de “[...] 56% em 2005 para 72% em 2008.” (COMITÊ GESTOR DA INTERNET, 2009, p. 34). No entanto, 90% estão para as atividades relacionadas à comunicação e 82% para o lazer, conforme os dados de 2008. Mas, apesar do notado crescimento das atividades relativas à educação, elas mostram-se em números ainda inferiores às demais atividades realizadas na internet.

Os dados da TIC Educação 2010 indicam que as tecnologias de informação e comunicação já estão presentes no cotidiano de boa parte dos alunos: segundo os professores, os estudantes utilizam esses recursos em mais de 40% das pesquisas escolares, nos trabalhos por projeto e em grupo. Quando, no entanto, a atividade está mais centrada no próprio professor, como no caso das aulas expositivas, exercícios para fixação dos conteúdos e leitura e interpretação de textos, a incidência do uso das TIC não chega a 25% das

oportunidades de ensinar. (COMITÊ GESTOR DA INTERNET, 2011, p. 29).

Os hiatos entre o avanço na disseminação de novos produtos e novas práticas no âmbito da informação e geração do conhecimento persistem. Entre os pesquisados, são poucos os que entendem como natural a utilização dos recursos e equipamentos, como é o caso do sujeito C que utiliza o computador com frequência em seu trabalho e fora dele. Porém, acredita que de nada adianta ter o computador, se o professor não souber utilizar bem os seus recursos para estimular o aluno. Em outras palavras, não basta introduzir novos equipamentos nas escolas se os professores não se mostrarem preparados para a apropriação de seus potenciais pedagógicos, de forma a construir relações de autonomia na interface homem/máquina e promoverem mudanças que resultem em melhorias do trabalho pedagógico e da educação. É necessária formação para além do simples uso apoiado em concepções instrumentais da tecnologia, que a colocam como capaz de interferir no progresso e na inovação educacional e da escola. Estes supõem, entre outros fatores, políticas públicas voltadas à valorização da profissão e do trabalho docente e ao incentivo à educação de qualidade.

Sobre a interface homem/máquina, as avaliações não são tão positivas. É o caso do professor que admite que os alunos não sabem utilizar a internet como deveriam. Também há aquele que parece confundir o computador com a internet, o mundo virtual e todas as suas possibilidades informativas e de pesquisa, afirmando não ter muita paciência para ficar vendo mensagens, entrar em *chats*, bate-papo e *Orkut*. Acredita que a internet não aproxima o professor dos alunos e que o uso dela com e pelos alunos recém-chegados à Universidade não é adequado, pois eles se perdem em razão de estarem habituados ao quadro e ao giz no ensino médio. Embora apresente críticas em relação à tecnologia, admite que, na maior parte das vezes, utiliza-a com os alunos de outra Universidade onde trabalha. Considera a tecnologia no trabalho como um complemento. Alguns fatores podem explicar tais posições diante do potencial de mudança das TDs no campo da educação, como: o estágio e a qualidade de assimilação e incorporação no trabalho docente, a infraestrutura física e material da instituição para implantar e garantir adequada apropriação da tecnologia e condições pessoais e coletivas dos discentes para acolherem e desenvolverem a inovação em seus conteúdos, os recursos, as finalidades e produtos, além do marco temporal em que as mudanças tecnológicas são introduzidas. Esses aspectos podem ser entendidos como variáveis relacionadas ao baixo nível de apropriação pedagógica das tecnologias no período e nas condições

das escolas pesquisadas, como também revelam o conhecimento limitado de suas potencialidades educacionais no ensino superior.

O sujeito D não tem receios em relação ao computador, embora admita sentir dificuldades em manuseá-lo. Essa posição sugere um problema atual frequente: ter informação sobre as novidades técnicas, mas não apresentar, em relação a elas, apropriações que possibilitem extrair delas os potenciais educativos, de forma a transformar suas ações pedagógicas e pessoais.

De acordo com os dados da pesquisa do Comitê Gestor da Internet (2009, p. 15), a principal barreira para os pesquisados que declararam nunca ter tido acesso à internet em 2008 é a falta de habilidade no uso do computador e da internet. De certa forma, o problema da qualificação para o uso das TDs na educação, segundo pesquisas e artigos do Comitê Gestor da Internet (2012), persiste. A aprendizagem e a utilização pedagógica não se mostram compatíveis com os números do acesso e as modalidades de uso. Isso significa que há de se investir não apenas na aceitação das inovações tecnológicas dentro e fora da escola, mas na qualificação de sua apropriação, a partir do desenvolvimento de uma epistemologia que as embasa e oriente em relação a uma abordagem da interface homem/técnica.

Mesmo que não na extensão esperada, há entre os pesquisados quem reconheça ser a internet fundamental para fazer pesquisas. De forma crítica, o sujeito admite ter o professor o papel de ensinar o aluno a pesquisar, para que não fique colando e copiando as informações. Sobre o *data-show*, acredita que enriquece a aula, pois, ao contrário do retroprojeter, a imagem não necessariamente fica parada e as aulas ficam mais interessantes. Para um período inicial de contato com os recursos, tal posição pode significar uma abertura e certo avanço diante das TDs. Mas, à medida que o tempo passa e as mudanças se fazem mais rápidas, não basta acatá-las como destino de qualquer indivíduo. Importa se preparar continuamente para acompanhar e recorrer às suas possibilidades de forma autônoma e cientificamente contextualizada, de modo a ser capaz de entender e lidar com os subprodutos que dele advêm, como o demonstrado pelo sujeito que reconheceu, no computador, a possibilidade de tornar o trabalho solitário.

Apesar dos riscos de pouca qualidade e eficácia, se bem utilizados, os recursos tecnológicos podem promover mudanças significativas na relação aluno/professor e também no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido:

Em relação à educação, as redes de comunicações trazem novas e diferenciadas possibilidades para que as pessoas possam se relacionar com os conhecimentos e aprender. Já não se trata apenas de um novo recurso a ser incorporado

à sala de aula, mas de uma verdadeira transformação, que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação. A dinâmica e a infinita capacidade de estruturação das redes colocam todos os participantes de um momento educacional em conexão, aprendendo juntos, discutindo em igualdade de condições, e isso é revolucionário. (KENSKI, 2008, p. 47).

O sujeito E demonstrou certa ambiguidade no referente ao uso das tecnologias, especificadamente quanto à internet no trabalho. Ao mesmo tempo que disse não utilizar as tecnologias por não haver equipamentos suficientes onde trabalha, relatou serem fundamentais e que as utiliza para pesquisar e se atualizar. As condições de infraestrutura representam fator facilitador na incorporação da tecnologia digital no trabalho docente. Bons equipamentos podem favorecer o uso inteligente e pedagógico da internet, como propõe Prensky (2001, 2008).

Para o sujeito F, o computador e a internet são ferramentas especiais. Elas disseminam o conhecimento de forma ampla e parte do princípio de que são necessárias para que o aluno chegue a um determinado conhecimento. Por outro lado, também se refere a elas como meio. A partir do planejamento de suas aulas pelos livros, utiliza a internet para buscar novidades e enriquecê-las com exemplos.

Quanto às implicações das tecnologias na intensificação do trabalho e a uma sobrecarga dele para o docente, o sujeito F não acredita que o computador seja o responsável. Pelo contrário, entende que ele até facilita o trabalho, pois organiza melhor o material das aulas. Além disso, relatou sobre a crescente possibilidade que o computador tem para reproduzir o real no mundo digital. Entende que, se mal utilizado, pode piorar a qualidade das aulas. Nesse caso, de recurso pedagógico, o computador torna-se subterfúgio para esconder possíveis limites e despreparo profissional para a docência. As queixas podem indicar uma insatisfação por parte de um novo perfil de aluno que busca o conhecimento de maneira autônoma.

Nessa direção, Kenski (2008, p. 50) observa que as crianças e jovens da geração digital têm como característica a necessidade de autonomia em relação ao conhecimento, sendo ativos no processo de busca pela informação. Aos professores importa captar as novas demandas no contexto de uma sociedade em transformação, de modo a extrair pistas para delas aproximar seu trabalho e ajudar a construir respostas às necessidades emergentes.

Apesar da maioria dos professores utilizar as TDs e acessar a internet, demonstrou não se preocupar tanto com as TDs na sala de aula. Prevalece o uso de *data-show* como indicativo da inovação e atualização tecnológica. Em

determinados momentos, as tecnologias são essenciais no desenvolvimento e planejamento das aulas e na busca de informação e conhecimento. A importância de seu uso no trabalho difere de acordo com a área de atuação do professor. Entre os pesquisados, elas são mais utilizadas nas áreas de Engenharia e Computação, pois já fazem parte do cotidiano destas e os docentes se mostram mais familiarizados com elas. Apesar de se constatar uma tendência de uso cada vez mais generalizado das TDs, isso ainda não significa que sua apropriação pedagógica tenha ocorrido nos ambientes pesquisados, tampouco que a inovação educacional por elas tenha se iniciado. Entre sua instalação e a mudança, muito há o que se percorrer e mitos a se reconhecer e a superar. Importa que se tenha “vigilância epistemológica” diante as inovações, quais sejam elas, em especial as tecnológicas. Elas têm um potencial de sedução. Podem ser úteis ao sistema como um todo, indicar e materializar o avanço da humanidade e o caminho da inserção progressista e revolucionária na sociedade em rede e viabilizar a democratização do acesso e das oportunidades. Mas podem servir à captura da subjetividade, sem disso, muitos tenham consciência, clareza e contracontroles.

Em busca das relações interdisciplinares e temáticas, resta considerar o papel que as TDs têm em relação à reconfiguração dos sujeitos que delas fazem uso. Ou seja: A reconfiguração das subjetividades de docentes do Ensino Superior que recorrem às tecnologias em suas práticas pedagógicas é realidade ou mito? Tecnologias, equipamentos, novas condições e modos de fazer o trabalho mudam necessariamente a natureza do trabalho? O que significam e como podem as tecnologias explicar o que somos e o que fazemos? Como agem na “arquitetura” de nossas sociabilidades, de nossa intimidade e de nossa subjetividade? A ela corresponde algo essencial e proporcional ao apregoado “espetáculo da imersão e conectividade digital”? Ou seria esta subjetividade a coletânea de nossas adesões ao mundo *on-line*?

Sobre as mudanças na subjetividade dos professores, talvez seja cedo para reconhecer suas expressões e formatos. Perceber nas tecnologias o caminho para outras sociabilidades individuais e coletivas é um ganho.

Em associação à percepção das mudanças no perfil do professor ocasionadas pelas mudanças sociais e às novas exigências de mercado, o professor se vê em meio a diferentes desafios. Entre eles, o de saber qual é o seu lugar no processo educativo e como ele se articula à necessária transformação da escola. A percepção e a incorporação da mudança condicionam-se, sobremaneira, ao perfil de formação dos docentes e ao lugar que nela já ocupavam as TDs. Cuidar para

delas não ser caixa de ressonância, em um processo ligado à sedução que faz ver nelas tão somente os aspectos positivos, é o desafio. Importa estimular o exercício da docência em uma perspectiva profissional, em que a relação com as tecnologias seja de reconhecimento de seus fundamentos e articulações com o trabalho docente, de modo a compreender como elas se prestam à potencialização de benefícios e ao controle e manuseio dos limites do processo educacional. Intervir para que diante das tecnologias não se criem resistências ingênuas que vedam a adesão e a sua incorporação no trabalho e na vida pode ser uma estratégia de ação a ser adotada pelos professores. Isso demanda conhecimento, competências técnicas e domínio de habilidades, respaldados por uma visão crítica das TDs e de suas articulações com o contexto histórico e social e o exercício do trabalho docente em uma perspectiva crítica e situada.

6 CONCLUSÃO

A relação TDs e trabalho docente ocorre sob variadas formas e em diferentes níveis de complexidade. Expressa graus de incorporação distintos e dependentes da utilização destas no meio em que vivem e atuam os professores, e do modo como se articulam às condições da instituição onde trabalham, bem como do estágio de assimilação técnica e operacional que os sujeitos delas têm.

Entre outros fatores, como o perfil de docentes e de sua formação, a natureza de seu trabalho, as instituições que se encontram em condições de oferecer, aos seus docentes, equipamentos compatíveis com as transformações em curso na sociedade, podem colaborar para que a educação se aproxime dos progressos técnicos em curso na sociedade como um todo, contribuindo para na e a partir da escola viabilizar as mudanças necessárias.

Atentos aos significados das mudanças que o computador e a internet trazem ao trabalho docente, os professores podem delas se assenhorar, de forma a superar o estágio do medo de seus usos ou da cegueira para seus riscos. Para tal, investimentos na sua formação profissional, além de urgentes, reclamam por continuidade e permanência. Sem eles, não se equipam para lidar com as oportunidades propiciadas pelos tempos líquidos. Caso contrário, os professores ficarão à mercê de uma prática distanciada da realidade em mudança e seu trabalho poderá não lhes viabilizar a satisfação e a sintonia esperadas e previstas para o exercício da profissão docente na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ANTUNES, R.; POCHMANN, M. A desconstrução do trabalho e a explosão do desemprego estrutural e da pobreza no Brasil. In: CIMADAMORE, A, D.; CATTANI, A. D. (Org.). **Produção de pobreza e desigualdade na América Latina**. Porto Alegre: Tomo Editorial/Clacso, 2007. Disponível em: <<http://www.biblioteca.clacso.edu.ar>>. Acesso em: 15 fev. 2013.
- ANTUNES, R.; BRAGA, R. (Org.) **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo, Boitempo, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BAUDRILLARD, J. **Simulacros e simulação**. Lisboa: Relógio d'água, 1991.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMGARTEN, M. Tecnologia. In: **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.
- CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e de comunicação no Brasil**. Disponível em: <<http://www.cetic.br/usuarios/tic/2008/analise-tic-domicilios2008.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2009.
- _____. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e de comunicação nas escolas brasileiras**. Disponível em: <<http://www.cetic.br/publicacoes>>. Acesso em: 09 set. 2012.
- _____. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: ICT educação 2011**. São Paulo: CGI. Disponível em: <<http://www.cetic.br/tic/educacao/2010/index.htm>>. Acesso em: 04 jun. 2012.
- DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DIAS, E. F. “Reestruturação produtiva”: forma atual da luta de classes. **Revista Outubro**, 1998. Disponível em: <www.revistaoutubro.com.br/edicoes>. Acesso em: 15 maio 2013.

FLICK, U. Entrevista episódica. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2007

_____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 9. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre a modernidade**. São Paulo: Editora Loyola, 1992.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.

LIEDKE, E. R. Trabalho. In: **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006.

MANCEBO, D. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicol. Reflex. Crit.** v. 20, n. 1, p. 74-80, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 09 jun. 2011.

NEGRI, A.; LAZZARATO, M. **Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEGROPONTE, N. **A vida digital**. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PRENSKY, M. Backup Education? too many teachers see education as preparing kids for the past, not the future. **Education Technology**, v. 48, n. 1, jan./fev. 2008.

_____. Digital Natives, Digital Immigrants. **MCB University Press**, v. 9, n. 5, October 2001.

ROCHA, C. M. F. As tecnologias, as subjetividades contemporâneas eo (hiper) controle. **Revista mal-estar e subjetividade**. Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 575-601, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 9 jul. 2012.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2008.

_____. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, L. G. **Politizar as novas tecnologias**: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética. São Paulo: Ed. 34, 2003.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2009.

TOURTIEU-BONAZZI, C. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

Recebido em 15 de fevereiro de 2013

Aceito em 09 de maio de 2013