

WALAS LEONARDO DE OLIVEIRA

**O DOCENTE DO ENSINO MÉDIO E AS TECNOLOGIAS
DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: análise de possíveis
alterações no processo de trabalho**

BELO HORIZONTE – MG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFMG
MARÇO DE 2007

WALAS LEONARDO DE OLIVEIRA

**O DOCENTE DO ENSINO MÉDIO E AS TECNOLOGIAS
DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: análise de possíveis
alterações no processo de trabalho**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, como requisito parcial à obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. **Fernando Fidalgo**

BELO HORIZONTE – MG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFMG
MARÇO DE 2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social

ATA DA 634ª. (SEXCENTÉSIMA TRIGÉSIMA QUARTA) DEFESA DE DISSERTAÇÃO NO COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social

Aos vinte e dois dias do mês de Março do ano dois mil e sete, realizou-se, na Faculdade de Educação da UFMG, uma reunião para apresentação e defesa da dissertação: **"O docente do Ensino Médio e as Tecnologias da Informação e Comunicação: Análise de possíveis alterações no processo de trabalho"** do aluno **Walas Leonardo Oliveira** requisito final para obtenção do Grau de Mestre em Educação. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Fernando Selmar Rocha Fidalgo - Orientador, Gaudêncio Frigotto e Daisy Moreira Cunha. Os trabalhos iniciaram-se às 10h com a síntese da dissertação feita pelo mestrando. Em seguida os membros da banca fizeram uma argüição pública ao candidato. Terminadas as argüições, a banca examinadora se reuniu, sem a presença do candidato e do público, para fazer a avaliação final da defesa da dissertação apresentada. Em conclusão a banca examinadora considerou a dissertação aprovada. O aluno demonstrou seriedade e dedicação intensa no trabalho. A banca entende que seria interessante prosseguir investigando o tema no Doutorado e que publique artigos a partir da pesquisa realizada. O resultado final foi comunicado ao aluno **Walas Leonardo Oliveira** e ao público, concedendo ao aluno o título de Mestre em Educação, que deverá encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 04 (quatro) exemplares. Nada mais havendo a tratar, eu, Rosemary da Silva Madeira, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e por seus membros. Belo Horizonte, 22 de Março de 2007.

Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo – Orientador

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto - UERJ

Profa. Dra. Daisy Moreira Cunha - UFMG

Rosemary da Silva Madeira

Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social –
FaE/UFMG

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, repleto de alegria e com um grande sentimento de vitória, agradeço Àquele que no seu infinito amor me concedeu as condições necessárias para vencer: Deus. Sem Ele, eu nada teria feito.

A vocês, meus amados pais, José Leonardo e Esmeraldina, gostaria de dizer que hoje eu sei que, se não tivesse vocês, não teria também a quem fazer o maior e o mais sincero agradecimento de minha vida. Por todas as vezes que acompanharam meus passos, minhas ansiedades e minhas pequenas vitórias até aqui; pelas emoções e lágrimas com as minhas conquistas, pelas preocupações e pela solidariedade nos momentos difíceis; pela compreensão das horas roubadas do convívio familiar em face da dedicação aos estudos; pela doação inteira e pelas muitas renúncias em favor de mim, seu filho, é que dedico a vocês esta dissertação com todo meu amor e gratidão.

Pai, obrigado por ter me ensinado a ter perseverança e disciplina. Sem os teus exemplos eu não teria chegado ao final deste trabalho. Mãe, obrigado por ter me ensinado a “pensar grande” e a ultrapassar os limites das nossas condições sociais. Vocês são mestres tanto quanto eu! Amo-vos incondicionalmente!

Também agradeço aos meus “pais adotivos”, meu sogro Jonnathas e minha sogra Dona Eunice por terem me acompanhado nesses últimos anos. Obrigado pelo carinho e pela acolhida!

Obrigado Welbert e Kênia, meus irmãos, por terem ficado do meu lado em todas as circunstâncias que passei nesses últimos anos. Valeu pelo carinho, pelo ombro amigo e pela paciência em ouvir as minhas inquietações.

Madalena, minha princesa, mulher da minha vida, você que me acompanhou por todo o tempo deste trabalho, primeiro na condição de namorada, depois na de noiva e, recentemente, como esposa, saiba que lhe serei eternamente grato por seu entusiasmo e companheirismo. Obrigado por seu amor. Obrigado por tudo sofrer, tudo crer, tudo esperar e tudo suportar!

Ao meu orientador, o professor Fernando Fidalgo, gostaria de agradecer por reconhecer meu potencial e estimular meu desenvolvimento intelectual. Contigo, aprendi não apenas questões relacionadas ao campo da pesquisa em educação, mas também a ser mais autônomo e auto-confiante. Saiba que para mim tu és não apenas um grande professor, mas também um bom amigo.

Igualmente agradeço as inúmeras contribuições de todos os professores que tive na Faculdade de Educação da UFMG, especialmente as dos professores do NETE e, em particular, da professora Daisy Moreira Cunha.

Aos amigos Josué Carvalho, Lidiane Xavier, Sandra Medina meu muito obrigado por me acompanharem de perto. Agradeço também à Nádia, Eliandra, Érica Sarubi e a todos os colegas do mestrado e da graduação em pedagogia.

E agradeço, ainda, a todos os profissionais das escolas em que trabalhei: E. M. Antônio Mourão Guimarães, E. M. Morada da Serra e E. M. Bela Vista. Obrigado por terem “caminhado junto” na dura e sofrida realidade da escola pública brasileira. Agradeço especialmente às educadoras e amigas Edméa Silva, Graça Avelar, Geovana Aparecida, Ana Souza e Elza da Luz por terem, através de suas práticas pedagógicas, me incentivado a acreditar em uma educação pública de qualidade e voltada para aprendizagens mais humanas.

Enfim, agradeço a todos aqueles que aqui não foram citados, mas que contribuíram, direta ou indiretamente, para o meu sucesso acadêmico.

SUMÁRIO

RESUMO	8
RÉSUMÉ	9
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - RESULTADOS EMPÍRICOS: apresentação	13
Procedimentos metodológicos.....	13
Os sujeitos, o campo da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados	14
Caracterização das escolas.....	18
Escola Órium.....	18
Escola Cruzeiro do Sul.....	19
Escola Asus.....	20
Principais achados do trabalho de campo.....	21
Como foi o primeiro contato dos sujeitos com o computador	22
A influência de alunos, direção e pares no uso do computador para ensinar	22
Como os professores aprenderam a dar aula com o computador	24
A relação dos familiares dos docentes com o computador	25
O uso didático do computador.....	26
As vantagens e desvantagens do uso do computador no ensino	27
A junção do público e do privado em função do computador	29
Intensificação do trabalho docente: o “fim” da vida privada?.....	30
A possibilidade de substituição do professor pelas TIC’s.....	32
As relações interpessoais dos docentes através das TIC’s	34
Aprendizagem das TIC’s: uma corrida sem fim?	35
Alterações no trabalho docente com as TIC’s na perspectiva dos entrevistados.....	37
Resumo dos achados gerais.....	38
CAPÍTULO 2 - AS TIC’S E O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	41
O processo de constituição histórica da profissionalização do trabalho docente	41
O processo de proletarização do trabalho docente	51
Tecnologias da informação e comunicação: profissionalizam ou proletarizam os docentes? ..	59
Resumo dos principais elementos levantados no capítulo	62
CAPÍTULO 3 - AS TIC’S E O TRABALHO DOCENTE: a dissolução dos limites entre o	
público e o privado e as relações sociais de sexo	64
A junção da esfera pública e privada entre os professores que adotam as TIC’s	64
Relações sociais de sexo.....	77
Resumo dos principais elementos levantados no capítulo	87

CAPÍTULO 4 - AS TIC'S E O PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE: precarização e intensificação	89
Sobre o processo de trabalho	89
Precarização do trabalho docente	91
As TIC's e a intensificação do trabalho	95
A perspectiva da mais valia relativa de Marx	96
A perspectiva da complexificação do trabalho	100
A intensificação do trabalho segundo o uso que se faz das TIC's	105
A perspectiva da afirmação e negação da intensificação do trabalho	108
Resumo dos principais elementos levantados no capítulo	111
CAPÍTULO 5- CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
Sobre TIC's na escola	114
As TIC's no trabalho docente	119
Alterações nas práticas de trabalho	120
Alterações no processo de trabalho	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
ANEXOS	131

RESUMO

OLIVEIRA, Walas Leonardo de. **O docente do ensino médio e as tecnologias da informação e comunicação**: análise de possíveis alterações no processo de trabalho. Belo Horizonte: Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais. 2007. 136 pgs. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Prof. Dr. Fernando Fidalgo.

A presente pesquisa consistiu em uma investigação centrada no processo de trabalho docente mediado pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC's). Teve-se como objetivo principal analisar as possíveis alterações no processo de trabalho de docentes que usam tais tecnologias para o ensino de disciplinas escolares no ensino médio. Fez-se, além de pesquisa teórica, um trabalho de campo em três diferentes escolas, duas públicas e uma privada. Nelas, seis docentes foram entrevistados em dois momentos diferentes. Primeiramente, foram localizadas escolas públicas e privadas de ensino médio que possuíssem propostas pedagógicas que levassem em consideração o uso das TIC's no ensino de seus conteúdos e que tivessem, de fato, professores que as usassem. Foram respondidos dezenove questionários para a seleção da amostra acima citada. Após a escolha dos sujeitos, efetuou-se duas rodadas de entrevistas semi-estruturadas, com base na técnica de História de Vida. Para as discussões, duas categorias de análise foram tomadas como centrais: o processo de trabalho e as relações sociais de sexo. Para a primeira procurou-se contribuições na produção de Karl Marx e autores marxistas. Na segunda, levou-se em conta as recentes discussões ocorridas na França no âmbito da sociologia do trabalho. Após o diálogo entre contribuições teóricas e os dados obtidos na pesquisa de campo, obteve-se duas grandes alterações presentes no processo de trabalho dos docentes: a dissolução dos limites entre o público e o privado e a intensificação do trabalho. Foi constatado que os docentes que utilizam as TIC's em outros espaços e tempos fora dos escolares, em função do trabalho que exercem, acabam misturando vida pública com vida particular. Tais docentes fazem uma confusão entre tempo de trabalho e tempo de lazer e descanso. Com isso, verificou-se que o capital está explorando mais e melhor o trabalho dos professores, a ponto deles já não conseguirem separar o que é trabalho e o que é lazer. Observou-se, ainda que, os docentes que adotam as TIC's em suas práticas cotidianas com alunos, passam por um processo de intensificação do trabalho. Com base em algumas hipóteses explicativas, é demonstrado que o trabalho docente digital colabora para um significativo aumento da intensidade do trabalho na medida em que o capital extrai do trabalhador mais valia-relativa. Chega-se ao final com a tese de que o processo de trabalho docente baseado nas TIC's está, de fato, sendo alterado por essas tecnologias, especialmente pela internet.

PALAVRAS-CHAVE: trabalho docente, tecnologias da informação e comunicação e processo de trabalho.

RÉSUMÉ

OLIVEIRA, Walas Leonardo de. Le professeur d'enseignement secondaire et les technologies de l'information et de communication: analyse des possibles altérations du processus de travail. Belo Horizonte: Faculté d'Education – Université Fédérale de Minas Gerais. 2007. 136 pages. (Maîtrise en Education). Faculté d'Education, Université Fédérale du Minas Gerais. Directeur de recherche: Prof. Dr. Fernando Fidalgo.

La présente recherche a consisté en une enquête centrée sur le processus de travail professoral au moyen des technologies de l'information et de communication (TICs). Elle a eu pour objectif principal d'analyser les possibles altérations du processus de travail des professeurs qui utilisent de telles technologies pour l'enseignement des disciplines de l'enseignement secondaire. Il a été fait, au-delà d'une recherche théorique, un travail de terrain dans trois différentes écoles, deux publiques et une privée. Dans celles-ci, six professeurs ont été interrogés à deux moments différents. Il avait d'abord été localisé des écoles publiques et privées d'enseignement secondaire qui avaient des propositions pédagogiques qui prenaient en considération l'usage des TICs dans l'enseignement de leurs contenus et qui avaient, de fait, des professeurs qui les utilisaient. Il a été répondu à dix-neuf questionnaires qui ont abouti à la sélection citée ci-dessus. Après la sélection des sujets, il a été effectué deux séries d'entretiens semi-directif, en s'appuyant sur la technique de l'Histoire de Vie. Pour la partie réflexive, deux catégories d'analyse ont été privilégiées: le processus de travail et les rapports sociaux de sexe. Pour la première, on s'est appuyé sur des contributions issue de l'oeuvre de Karl Marx et d'auteurs marxistes. Pour la seconde, nous avons pris en compte les récentes controverses ayant eu lieu en France dans le cadre de la sociologie du travail. La confrontation entre les contributions théoriques et les données obtenues lors de l'enquête de terrain a permis de dégager deux grandes altérations présente dans le processus de travail des professeurs: la dissolution des limites entre ce qui est publique et privé, et l'intensification du travail. Il a été constaté que les professeurs qui utilisaient les TICs dans d'autres espaces et circonstances que les activités scolaires, en fonction du travail qu'ils exercent, finissaient par mêler vie publique et vie privée. Ces professeurs faisaient une confusion entre temps de travail et temps de loisir et de repos. Ainsi, il a été vérifié que le capital exploite plus et mieux le travail des professeurs, au point qu'ils n'arrivent plus à séparer ce qui est le travail de ce qui est loisir. Il a été observé également que les professeurs qui adoptent les TICs dans leurs pratiques quotidiennes avec les élèves passent par un processus d'intensification du travail. En s'appuyant sur un certain nombre d'hypothèses explicatives, il est démontré que le travail numérique des professeurs contribue à une augmentation significative de l'intensité du travail dans la mesure où le capital extrait du travail une plus-value relative. En conclusion de cette thèse, le processus de travail professoral fondé sur les TICs est, de fait, en train d'être altérer par ces technologies, en particulier par internet.

MOTS-CLE: travail professoral, technologies de l'information et de la communication et processus de travail

INTRODUÇÃO

As tecnologias da informação e comunicação¹ (TIC's) são uma realidade inegável na sociedade atual. Elas estão em todos os setores produtivos e nas mais variadas áreas do mundo do trabalho, inclusive na educação.

Principalmente nos últimos cinco anos, elas têm penetrado nas escolas brasileiras com uma rapidez impressionante. Tanto instituições privadas quanto públicas, hoje, possuem computadores conectados à internet. E tais recursos, aos poucos, começam a ser introduzidos no processo ensino-aprendizagem por docentes dos mais diferentes níveis e modalidades de ensino.

As instituições escolares vêm assistindo ao movimento de inserção de tecnologias em seu ambiente sem, de fato, compreender as suas implicações no trabalho de seus docentes e na própria formação de seus alunos. Por isso, não se trata de criar condições para a escola responder somente ao sistema produtivo, mas de inserí-la, com criticidade, na realidade vivida por seus sujeitos, de modo que ela saiba responder às necessidades de seus alunos e professores. A maioria dos docentes, por exemplo, exercem seu trabalho como se a escola estivesse deslocada da realidade vivida. E os poucos que começam a se ver diante das TIC's não tem encontrado, até o momento, suporte – seja da academia ou da própria escola – em termos de estudos capazes de lhes mostrar as vantagens e desvantagens do uso das TIC's no ensino.

Não obstante à falta de estudos sobre a temática em questão, o trabalho docente tem sido confrontado, nos últimos anos, com a introdução e desenvolvimento das TIC's. Essas tecnologias têm sido objeto de preocupação de alguns pesquisadores brasileiros, embora, até recentemente, estas fossem pouco disseminadas no país. Por exemplo, no Ensino Médio da Rede Municipal de Belo Horizonte, rede escolhida para o trabalho de campo, de acordo com a Fundação João Pinheiro (2005) em 77,08% das escolas há laboratórios de informática. Ou seja, em cerca de 80% dessas escolas há laboratórios completamente montados para o uso das novas tecnologias: com computadores de última geração e impressoras multifuncionais, com todas as máquinas ligadas em rede e com conexão a internet.

Assim como toda área de estudos que está nascendo, as contribuições oriundas de pesquisas têm sido construídas com base em estudos de caráter dedutivista, nos quais transpõe-se resultados de investigações sobre o impacto das TIC's na sociedade ou no trabalho em geral para a compreensão do que deveria estar se passando com o trabalho docente (APPLE, 1995). Essa

¹ Por tecnologias da informação e comunicação entende-se o computador, a internet e todos os equipamentos com eles relacionados.

constatação, então, levou à indagação do porquê dessa lacuna, visto que o trabalho do professor é integrante e necessário ao sistema produtivo capitalista e, além disso, em diversos setores da sociedade são apresentadas discussões mais contundentes sobre a entrada das TIC's na escola.

Portanto, com base em Sancho (1998), torna-se necessário que os docentes conheçam melhor tais tecnologias, bem como suas repercussões em suas práticas e processo de trabalho, para que possam tomar decisões mais acertadas.

A incorporação das TIC's às aulas está sujeita a questões de ordem econômico-política. Por isso, conhecer a finalidade de cada uma delas, avaliando suas virtudes e limitações e as intenções que verdadeiramente estão por detrás de propostas pedagógicas que as sustentam, pode ser um dos melhores caminhos para se evitar, de um lado, uma maior exploração do trabalho docente e, de outro, uma maior perda de qualidade da educação. Assim, não faz sentido os professores ficarem do lado dos defensores das TIC's, nem do lado daqueles que a consideram como o "mal" dos últimos tempos.

Devido à associação da lacuna teórica sobre a temática em pauta com estudos de caráter dedutivista, optou-se por desenvolver uma investigação de mestrado que levasse em consideração o que os professores, de fato, pensam e fazem com as TIC's. Portanto, procurou-se dar ênfase no trabalho de campo realizado, inclusive colocou-se os achados gerais da pesquisa empírica já no primeiro capítulo e usou-se as contribuições de diversos autores em constante diálogo com os dados obtidos através dos sujeitos entrevistados.

Este texto está dividido em cinco capítulos. No primeiro, como já se disse, são apresentados os passos da pesquisa de campo. Faz-se uma caracterização dos sujeitos, das escolas e dos instrumentos de coleta de dados. Em seguida, faz-se uma descrição sucinta dos principais achados da pesquisa de campo.

No capítulo segundo, procura-se discutir o processo de constituição histórica da profissionalização do trabalho docente, o processo de proletarização do trabalho dos professores e as possíveis relações das tecnologias da informação e comunicação com a profissionalização e proletarização desses mesmos sujeitos.

No capítulo terceiro, objetiva-se analisar a dissolução dos limites entre a vida pública e privada dos docentes que adotam as TIC's em suas práticas. Mostrar-se-á como essas ferramentas, ao serem usadas nos domicílios dos docentes, podem causar uma confusão nos tempos dedicados ao trabalho, à família e ao descanso. Também serão discutidas as relações sociais de sexo. Será mostrado como o trabalho feminino e, dentro dele, o trabalho feminino docente mediado pelas TIC's, é ainda mais usado pelo capital na extração de mais-valia que o mesmo trabalho realizado por sujeitos do sexo masculino.

No capítulo quarto, pretende-se refletir sobre a intensificação do trabalho do professor que adota as TIC's para ensinar. Depois de se trabalhar acerca da atual precarização do trabalho do professor, argumenta-se que quatro explicações diferentes poderiam contribuir para a compreensão do fenômeno da intensificação do trabalho docente investigado.

Por fim, no quinto capítulo, tenta-se arrolar algumas considerações finais associando e integrando todos os elementos levantados tendo como foco de análise as alterações nas práticas cotidianas e no processo de trabalho dos docentes que adotam as TIC's com alunos. Nesta parte são focalizadas as especificidades dessas práticas e desse processo de trabalho, sua natureza e seus elementos de distinção em relação ao trabalho pedagógico convencional. Ou seja, objetiva-se nestas considerações finais não fazer apenas uma síntese geral do que foi apresentado nos capítulos precedentes, mas retornar ao problema central da investigação numa perspectiva mais ampla.

Assim, com esta dissertação espera-se destacar elementos teóricos que possibilitem problematizar a temática trabalho docente e tecnologias da informação e comunicação, bem como fornecer subsídios para estudos futuros.

Capítulo 1

Resultados empíricos: apresentação

Devido a natureza das pesquisas que vêm analisando as relações entre o trabalho docente e as tecnologias da informação e comunicação, optou-se por começar esse trabalho expondo o que os professores realmente pensam a respeito dessas tecnologias antes de se fazer considerações teóricas. Optou-se, então, por analisar o que os professores de fato pensam e fazem das TIC's antes de quaisquer considerações sobre o que eles estariam pensando e fazendo a respeito dos novos meios de trabalho.

Trata-se de uma análise de dentro para fora ou, de baixo para cima. Ao invés de se elaborar um emaranhado de suposições sobre como estariam acontecendo os embates entre os professores e as TIC's, escolheu-se trabalhar com as práticas cotidianas na perspectiva dos próprios sujeitos.

Lessard e Tardif (2005), estudiosos do trabalho docente e referências centrais para o presente trabalho, afirmam que é um erro corrente pesquisar trabalhadores docentes sob a ótica do que eles deveriam fazer, desprezando o que de fato fazem. Eles defendem uma perspectiva de análise baseada na prática cotidiana dos professores, ou seja, uma abordagem que parta daquilo que os docentes realmente fazem no dia-à-dia da escola. Segundo esses autores,

(...) o primeiro passo a ser dado para analisar o trabalho dos professores é fazer uma crítica resoluta das visões normativas e moralizantes da docência, que se interessam antes de tudo pelo que os professores deveriam ou não fazer, deixando de lado o que eles realmente fazem (LESSARD & TARDIF, 2005, p. 36).

Portanto, iniciar-se-á o texto apresentando os procedimentos metodológicos que nortearam a realização de todo o trabalho de campo, bem como os passos desta etapa da pesquisa. E, finalmente, expor-se-á os principais achados da pesquisa de campo empreendida.

Procedimentos metodológicos

A investigação realizada centrou-se na análise do processo de trabalho docente, na qual foram estudadas as repercussões das TIC's nesse processo, especialmente o que diz respeito a intensificação do trabalho e as relações entre trabalho e descanso, ou vida pública e privada de docentes que adotam tais tecnologias em suas práticas cotidianas com alunos.

Perseguiu-se o objetivo de analisar as possíveis alterações no processo de trabalho docente mediado pelas TIC's, levando em consideração toda a trama de relações sociais que pudessem envolver os sujeitos, principalmente as relacionadas às diferenças de sexo.

Os sujeitos, o campo da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados

Optou-se pela pesquisa com professores do ensino médio pela quase inexistência de professores do sexo masculino nas séries iniciais, o que dificultaria um estudo que pretendia, também, discutir relações sociais de sexo².

Procurou-se trabalhar com a rede pública e particular de ensino. Além disso, pensou-se o público e o privado ainda no sentido da vida profissional e da vida pessoal³.

No caso da rede pública, deu-se preferência para a rede municipal de Belo Horizonte.

Optou-se pela análise do trabalho docente na rede pública e na rede privada porque tem-se a hipótese de que os enfrentamentos que os docentes passam ao usar as tecnologias da informação e comunicação, especialmente o computador, em processos de ensino-aprendizagem, são diferentes conforme se está na rede pública ou privada de ensino.

Arruda (2004) constatou algumas diferenças neste aspecto. Por exemplo, na escola particular em que o autor realizou sua pesquisa havia duas grandes salas de informática, todos os computadores dessas salas eram conectados a internet e possuíam *softwares* educativos comerciais do tipo pacotes fechados, os professores usavam os computadores para fins de simulação, exercícios, tutorial, RPG's, a maior parte dos alunos possuíam computadores em casa, etc. Já na escola pública estudada, havia apenas uma sala de informática, os softwares educativos eram livres e mais flexíveis, valorizando mais o aspecto lúdico, tais computadores não eram conectados a internet e a maioria dos alunos não tinham computadores em casa.

A análise do segundo aspecto, por sua vez, se explica porque, como evidenciaram as pesquisas de Fidalgo e Mill (2002), Mill (2002 e 2006) e Arruda (2004), com as TIC's a vida pessoal dos professores é invadida em outros tempos e espaços que não os escolares. Seja para preparar aulas com os novos recursos, ler e-mail's, etc. os docentes acabam tendo que utilizar os tempos privados do descanso e, às vezes, do lazer. Neste sentido, os estudos empreendidos por Mill (2002 e 2006) e Fidalgo e Mill (2002) revelam o aumento da intensidade do trabalho docente em situação de educação a distância (inclusive com o prolongamento da jornada de trabalho para dentro do espaço doméstico). Tais estudos demonstraram também que a organização do processo de trabalho da educação a distância é ainda mais complexa que no ensino presencial, particularmente com relação ao controle, pelo docente, de seu tempo e ritmo de trabalho.

² Tal conceito será discutido mais tarde.

³ A análise não centrou-se nas diferenças entre professores de escolas públicas e privadas, mas na esfera pública (principalmente a do mundo do trabalho) e na esfera privada (da vida familiar) desses sujeitos.

Arruda (2004), no caso do ensino presencial mediado por computador, relata:

Uma questão interessante do ponto de vista do trabalho docente foi verificar as possíveis alterações no tempo de trabalho do professor no uso de TIC's, que não se resume somente ao momento em que está na escola exercendo seu ofício. O trabalho do professor é realizado dentro da escola, em casa, nos finais de semana, na rua, em todos os lugares possíveis e imagináveis (ARRUDA, 2004, p. 101).

A prioridade pela escolha de escolas da rede municipal de Belo Horizonte se justifica, principalmente, por esta possuir um projeto político-pedagógico inovador, a Escola Plural. Além disso, o fato do autor desta dissertação já ter trabalhado em tal rede motivou a escolha do campo.

A definição dos estabelecimentos específicos onde foi realizada a pesquisa foi precedida de um levantamento realizado junto à Gerência de Planejamento e Informática – GPLI – da prefeitura de Belo Horizonte e de telefonemas a várias escolas de ensino médio da rede particular de ensino de Belo Horizonte. Este levantamento visou selecionar os estabelecimentos que possuíssem docentes com o perfil mais adequado à investigação: professores que utilizassem, de fato, o computador para dar aula.

Uma vez escolhidos os estabelecimentos, passou-se a definir os professores que seriam alvo da investigação.

Escolhidas as escolas, em cada uma foi aplicado um breve questionário com o objetivo de selecionar somente aqueles docentes que possuíssem o perfil desejado. Este questionário era muito simples: continha um cabeçalho com o nome da pesquisa, o objetivo geral da mesma, um espaço para o entrevistado preencher com seus dados pessoais, tais como nome, idade, sexo, formação, etc. e oito perguntas de múltipla escolha que buscavam fazer uma sondagem do uso que o professor fazia do computador para dar aulas.

Estes questionários foram aplicados, inicialmente, em quatro escolas: três públicas e uma privada. Marcava-se, por telefone, um encontro com os professores ou os coordenadores e deixava-se os questionários para serem respondidos. Após uma semana, retornava-se e os recolhia. Ao todo, foram preenchidos dezenove questionários.

Depois de se analisar todos esses questionários, escolheu-se apenas seis sujeitos de três escolas: duas públicas e uma privada. Os critérios adotados para tal escolha foram, principalmente, os seguintes: frequência do uso do computador para dar aula, tempo que já usa o computador para dar aula, motivação para adotar o computador no ensino e o sexo dos sujeitos.

Faziam parte desse grupo três mulheres e três homens.

O perfil do grupo era o que se segue. Para se preservar a identidade dos entrevistados, os nomes apresentados são fictícios.

Tabela 1 – Perfil dos entrevistados

	Oscar	Márcia	Pedro	Júlia	Fabiana	Roberto
Idade	27	38	45	46	48	55
Formação	Graduação	Especialização	Mestrado	Especialização	Especialização	Especialização
Rede	Particular	Particular	Pública	Particular	Pública	Pública
Tempo de escola	3 anos	5 anos	15 anos	7 anos	20 anos	8 anos

Após a análise dos questionários, fez-se duas rodadas de entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos escolhidos. Em ambas, procurou-se adotar a técnica de entrevista *história de vida*. Decidiu-se por esta modalidade de entrevista por se tratar de uma pesquisa qualitativa em que os próprios sujeitos entrevistados poderiam esclarecer os sentidos que atribuíam às suas práticas.

De acordo com Barros e Lehfeld (2003), por meio desta técnica antropólogos, sociólogos e cientistas políticos procuram levantar opiniões dos entrevistados acerca da história das suas vidas. O pesquisador que usa esta técnica procura deixar que o pesquisado livremente reconstrua a sua vida até os dias atuais buscando, porém, ressaltar os atos e/ou aspectos que mais interessam para a pesquisa.

No caso da pesquisa em questão, os entrevistados não chegaram, pelo menos com frequência, a analisar os sentidos que atribuíam às suas práticas. Contudo, foi permitido que falassem com uma certa liberdade sobre algumas questões que os levaram a aplicar as TIC's em suas aulas.

Na primeira rodada de entrevistas, o roteiro⁴ possuía 21 perguntas distribuídas em dois eixos: 1) histórico e uso familiar do computador e 2) Uso didático do computador. No primeiro eixo pretendeu-se desvendar quando o computador surgiu na vida do entrevistado, como ele aprendeu a manuseá-lo, porque resolveu usar o computador para dar aulas, como era o uso doméstico do computador, como era a relação de outros familiares com essa máquina, etc.

No segundo eixo buscou-se descobrir alguns detalhes do uso do computador na prática de ensino dos sujeitos pesquisados. Passadas algumas semanas, foi realizada a segunda rodada de

⁴ Os dois roteiros de entrevistas, bem como o questionário que foi usado para selecionar a amostra, estão no final deste trabalho na parte “Anexos”.

entrevistas com esses mesmos sujeitos. Dessa vez, o roteiro continha apenas 9 questões, também distribuídas entre dois eixos: 1) detalhes do uso do computador e 2) aspectos subjetivos, sentimentos em relação às inovações tecnológicas.

No primeiro eixo, assim como o segundo da primeira rodada, buscou-se conhecer os detalhes do uso do computador no ensino desses entrevistados. A diferença é que, enquanto da primeira vez apenas pediu-se a eles para relatarem como dão aula utilizando o computador, nessa segunda oportunidade solicitou-se aos docentes para descreverem, com o máximo possível de detalhes, como realmente trabalharam no computador na última semana. Ou seja, foi pedido que fizessem um relatório sobre o uso profissional – e também particular – do computador na última semana.

Com esta estratégia, pretendia-se saber se a forma com a qual diziam lidar com o computador coincidia efetivamente com suas práticas cotidianas. Partia-se da hipótese de que o trabalho real podia guardar pouca relação com o trabalho prescrito ou idealizado.

No segundo eixo, interessava descobrir os sentimentos dos professores em relação a algumas questões referentes às inovações tecnológicas, entre elas: o sentimento frente a possibilidade do professor ser substituído pelo computador, o sentimento de estar sempre atrasado em relação ao tempo e participando de uma corrida sem fim, o sentimento em face da invasão do computador no ambiente doméstico, etc.

Tais entrevistas foram todas realizadas no local de trabalho dos professores, ou seja, nas escolas. Aconteceram sempre em horários previamente marcados pelos próprios sujeitos. Todas foram gravadas com a ajuda de um gravador digital e, em média, cada uma durou cerca de 30 minutos.

No percurso do trabalho de campo, ocorreram dois pequenos problemas. Um no início e outro ao final da tarefa.

Logo no início da pesquisa de campo, após se ter selecionado os docentes com o perfil adequado através da aplicação dos questionários, uma professora de uma das duas escolas públicas resolveu não participar da pesquisa. Tratava-se justamente de uma pessoa que demonstrava ter uma relação interessante com as TIC's e, além disso, seria a entrevistada de maior formação acadêmica: era doutoranda em química na UFMG. Era, portanto, também uma pesquisadora.

Alegou não ter tempo para responder as perguntas que seriam feitas a ela durante as entrevistas. E, não obstante ao fato de também estar vivenciando a prática da investigação científica, simplesmente disse “não” à pesquisa.

Sendo assim, o grupo que a princípio seria composto por sete sujeitos, foi trabalhado com seis.

Ultrapassada a primeira dificuldade, outras menores vieram. Principalmente as relacionadas à marcação das entrevistas. Como o autor deste trabalho desenvolveu esta pesquisa trabalhando 6 horas diárias como pedagogo e como todos os professores pesquisados trabalhavam mais de um horário, teve-se uma certa dificuldade em conseguir conciliar os horários para a realização das entrevistas. Encontros e desencontros que geralmente não encontram espaço para serem comentados em trabalhos acadêmicos...

Após a realização de todas as entrevistas, mais um problema tomou algum tempo. Ao se deter um pouco mais na entrevista de uma professora que demonstrava não dominar minimamente a competência de usar computadores no ensino, considerou-se mais sensato não usar sua entrevista para a análise que já se estava começando a empreender. As duas rodadas de entrevistas com essa professora já haviam sido feitas, mas somente ao se escutar, com muita atenção, suas respostas foi percebido que ela não poderia permanecer na amostra selecionada pelo fato de se distanciar consideravelmente do perfil do restante do grupo.

Através da escuta de suas respostas, ficou claro que ela não dominava as TIC's no uso com alunos. Quando os levava ao laboratório, quem de fato os orientava era o coordenador de informática. Além disso, segundo suas próprias declarações, ela não se interessava pelas novas ferramentas de trabalho.

Sendo assim, ao final da pesquisa de campo teve-se que selecionar uma outra professora com a ajuda dos questionários que haviam sido aplicados. Felizmente, conseguiu-se uma amostra de seis sujeitos que realmente dominavam e usavam de fato as tecnologias da informação para lecionar.

Caracterização das escolas

Como já dito, o trabalho de campo foi realizado em três diferentes escolas de Belo Horizonte: duas públicas e uma privada. Para se preservar suas identidades, elas serão chamadas, respectivamente, de Órium, Cruzeiro do Sul e Asus.

Escola Órium

A escola Órium é uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Está localizada na região centro-sul da capital mineira, em um bairro de classe média. Ocupa um andar de um antigo prédio e possui turmas de Educação de Jovens e Adultos. Atende adolescentes, jovens e adultos na sua maioria carentes. Embora esteja em um bairro privilegiado de Belo Horizonte, a

grande maioria dos discentes são de outros bairros da periferia da cidade. Em geral, são estudantes sem acesso ao computador fora do ambiente escolar.

Nesta escola há um laboratório de informática com pouco mais de uma dezena de computadores de última geração interligados em rede e com conexão a internet. Todos possuem o ambiente Linux e, alguns poucos, também o Windows. Este laboratório é coordenado por monitores, adolescentes que estudam na própria escola.

No caso da Rede Municipal de Belo Horizonte, todos os computadores que foram enviados nos últimos dois anos para as escolas possuem o ambiente Linux. É que a rede de BH, em parceria com a UFMG, criou o Programa Libertas, uma estratégia para não ter custos elevados com licenças da Microsoft. É uma espécie de software livre, sem encargos para a prefeitura.

Nas salas de aula não há computadores. Sendo assim, os professores que costumam adotar as TIC's têm que levar os alunos até o laboratório de informática.

É uma escola que já possui uma certa tradição no uso das TIC's, já chegando até mesmo a apresentar sua experiência em seminários promovidos pela Rede de Belo Horizonte sobre novas tecnologias. Contudo, segundo o relato do entrevistado nesta escola, atualmente o trabalho com os novos meios tem sido menosprezado em relação a importância dada a alguns anos anteriores.

Nesta escola, entrevistou-se o professor Pedro. Trata-se de um professor de matemática com 45 anos de idade e 15 anos de trabalho nesta instituição. É o único professor da amostra escolhida que possui mestrado em educação. Em sua dissertação discutiu as novas tecnologias. E, segundo seu relato, é um professor que realmente domina e usa as TIC's para ensinar. Possui, inclusive, uma comunidade virtual que discute frequentemente o uso das novas tecnologias na educação. Além de dar aulas para adolescentes, jovens e adultos, é professor de uma faculdade particular.

Escola Cruzeiro do Sul

A escola Cruzeiro do Sul também pertence à Rede Municipal de Belo Horizonte. É uma escola muito grande que funciona em três turnos, tendo turmas do 1º ciclo ao Ensino Médio. Está localizada em um bairro da periferia da região norte da cidade.

A maioria dos alunos são socialmente desfavorecidos e moram na região ou em bairros distantes, mas com características da periferia. São, portanto, alunos sem acesso às tecnologias da informação em outros espaços fora da escola.

Nesta instituição, também há um laboratório de informática com cerca de treze computadores, todos com acesso a internet, a maioria com o ambiente Linux e alguns também com

Windows. Além deste laboratório, há uma sala de cinema com data show e capacidade para setenta alunos. Também há uma biblioteca com alguns computadores.

Nesta escola, assim como na anterior, os professores adotam as TIC's apenas no laboratório. Nas salas de aula não há computadores.

Esta escola, assim como a anterior, também possui tradição no uso das tecnologias da informação. Possui, inclusive, uma página na internet e já recebeu vários prêmios relacionados a projetos envolvendo as novas ferramentas.

Nesta escola, foram entrevistados dois professores, Fabiana e Roberto.

Fabiana é professora desta instituição há 20 anos. Tem 48 anos de idade, é graduada em Educação Física e possui pós graduação *Lato Sensu*. No período das entrevistas ocupava o cargo de diretora. De acordo com seu relato, foi a pioneira na implantação e desenvolvimento das tecnologias da informação na escola. Considera-se uma autodidata e já foi objeto de estudo em uma dissertação de mestrado. Segundo a entrevistada, ela tem participado, nos últimos anos, de congressos em todo o país sobre as relações entre novas tecnologias e a escola, inclusive como palestrante.

Roberto é um professor de filosofia com 55 anos de idade. Está há 8 anos na escola e também possui especialização. Assim como a colega, domina muito as novas tecnologias no uso didático e se considera também autodidata.

Quando dirigia-se até esta escola para entrevistar estes dois professores, constantemente eles estavam usando seus *laptops* em função do trabalho.

Escola Asus

A escola Asus é uma escola de ensino médio da rede privada. Está localizada na região leste de Belo Horizonte, bem próxima ao centro da capital mineira.

Esta escola possui ensino médio técnico e curso superior e atende adolescentes e jovens de classe média. Segundo os próprios entrevistados nesta instituição, a maior parte dos estudantes tem acesso ao computador em casa ou em *Lan Houses*.

Funciona em um prédio com salas e instalações modernas. Assim como as outras escolas pesquisadas, possui um laboratório de informática. Contudo, neste há uma quantidade de máquinas um pouco maior. Todos os computadores têm o ambiente Windows e conexão à internet. Além disso, ao contrário das outras duas escolas, nesta existem computadores para o professor em algumas salas, inclusive com conexão a internet e a um televisor.

Esta escola, assim como as anteriores, possui grande experiência no uso das novas tecnologias, sendo conhecida em Belo Horizonte como uma escola totalmente informatizada. E, de fato o é, pois toda a vida escolar dos alunos está imersa nos novos meios: as notas são disponibilizadas no site do colégio, as provas são marcadas por e-mail, os trabalhos são corrigidos em meio digital e enviados também por e-mail, os professores esclarecem dúvidas pelo MSN e participam de comunidades virtuais juntos com os alunos.

Nesta escola, foram entrevistados três professores: Oscar, Márcia e Júlia.

Oscar é um professor de biologia com 27 anos de idade. Trabalha na instituição há apenas três anos e é o único docente da amostra que não possui algum tipo de pós-graduação. É um professor dinâmico e que usa muito o computador para desenvolver suas aulas.

Márcia é uma professora de inglês com 38 anos de idade. Possui um curso de especialização e está na escola há 5 anos. Também é uma professora que adota com muita frequência o computador para ensinar.

Júlia é professora de português, tem 46 anos de idade e há 7 é professora da instituição. Possui especialização e faz uma matéria isolada do curso de mestrado em letras da UFMG. Além de ser professora do ensino médio, também ministra aulas na faculdade que a escola possui. Também domina e utiliza bastante o computador no ensino.

Enfim, os seis sujeitos da amostra são professores que usam muito o computador, não só para dar aula, mas também para tratar de assuntos pessoais. Todos lêem e-mail todos os dias, conversam com colegas da área e alunos pelo MSN⁵ ou Orkut⁶ e utilizam especialmente o *Power point* como recurso didático.

Principais achados do trabalho de campo

Nesta seção apresentar-se-á os principais achados da pesquisa de campo. Por enquanto, limitar-se-á a apenas explicitá-los citando, em alguns casos, trechos das entrevistas. Posteriormente, a partir do segundo capítulo, far-se-á a análise de alguns desses achados mais gerais com base na pesquisa teórica.

⁵ Recurso que possibilita a comunicação entre duas ou mais pessoas em tempo real.

⁶ Comunidade virtual onde os sujeitos se aglutinam por temas de seu interesse. Por exemplo: artistas, intelectuais, professores, adolescentes, etc.

Como foi o primeiro contato dos sujeitos com o computador

O primeiro achado da pesquisa mostra que, ao contrário do que se imagina, a primeira vez que os professores se depararam com um computador não foi somente em cursos de informática. Pelo contrário, alguns aprenderam sozinhos ou no próprio local de trabalho.

No sentido da aprendizagem por conta própria, Fabiana relata que: “sempre aprendi sozinha, lendo instruções, manuais, etc. Nunca fiz um curso”.

Márcia, igualmente, respondeu: “aprendi sozinha. Quando tinha alguma dúvida perguntava para alguém”.

Roberto também menciona que aprendeu, de fato, sozinho: “através de professor em casa. Depois fui autodidata. Depois fiz um curso básico em uma escola de informática. Mais mesmo é autodidata”.

Pedro, por sua vez, declara que aprendeu a usar o computador no próprio local de trabalho: “aprendi a utilizá-lo no próprio trabalho. Já tinha aquela trajetória de usar máquina de escrever, inclusive fui professor de datilografia”.

Oscar, assim como Roberto, diz ter aprendido em casa. Entretanto, sua fala leva a compreender que de fato aprendeu por iniciativa própria, visto que em sua família já havia uma cultura informática: “fiz um curso de computação em casa. Era uma moça que ia à minha casa. Meu pai sempre teve computador. Eu tinha uns quatorze anos”.

Júlia é a única entrevistada que deixa claro que teve seus primeiros embates com o computador por meio de um curso básico de informática: “fiz um pequeno curso voltado para Windows, Word, Excel, Power point, etc.”.

Portanto, depreende-se dessas entrevistas que os sujeitos pesquisados tiveram seus primeiros contatos com o computador usando as seguintes estratégias: sozinhos e por iniciativa própria, acompanhados de um instrutor, mas por iniciativa própria ou no ambiente familiar ou, simplesmente, no próprio local de trabalho.

Apenas uma das entrevistadas afirmou que aprendeu, de fato, a usar o computador em um curso formal de manuseio básico.

A influência de alunos, direção e pares no uso do computador para ensinar

Uma das perguntas que foram feitas aos entrevistados procurava saber se eles já se sentiram ou se sentem pressionados pelos alunos, pela direção da escola ou pelos colegas de profissão a usar o computador no ensino.

Os sujeitos responderam que não se sentem nem nunca se sentiram pressionados a adotar as TIC's no ensino por causa de um desses atores. Ao contrário, dizem que fizeram essa escolha por serem pessoas “inovadoras” e que usam muito a ferramenta. Contudo, alguns citaram que, às vezes, os alunos sugerem que a aula seja no laboratório.

Segundo Fabiana, a entrevistada que possui 20 anos de escola: “não. Uso por ser uma pessoa inovadora, que gosta de desafios”.

Oscar, o professor mais jovem da amostra, de maneira semelhante, respondeu: “não. Eu nunca senti isso pelo fato de utilizar muito a ferramenta”.

Márcia, a professora mais jovem da escola privada, também comenta que nunca foi pressionada: “não, nunca fui pressionada a usar a máquina. Hoje tudo é informática e nós precisamos inovar. Este é o termo: quem inova e renova consegue alcançar seu objetivo”.

Roberto, o professor mais velho da amostra, por sua vez, declarou que: “não. Há uma motivação no... para criar o hábito dos professores usarem. Às vezes um aluno do 3º ano cobra. Mas o apelo em sala de aula é muito pequeno”.

Por último, Pedro, o único entrevistado com mestrado, informa que: “os alunos propõem irem para o laboratório. Eu tenho notado isso de uns dois anos para cá, geralmente entre os mais jovens. A direção da escola, a coordenação e os colegas não impõem o uso do computador, mas há um ambiente propício”.

Portanto, pode-se observar que não há exatamente pressão, por nenhum ator escolar, no sentido de obrigar os professores a darem aulas usando o computador. Entretanto, em algumas entrevistas fica claro que os alunos preferem as aulas com o auxílio do PC⁷ e que nas escolas há um “clima” que favorece o uso das tecnologias da informação.

Arruda (2004), em sua pesquisa sobre novas tecnologias, ensino e trabalho docente, também constatou que não havia pressão para que os professores adotassem as novas ferramentas com os alunos. Porém, esses últimos de fato pediam aos docentes que soubessem falar algo sobre os novos meios. De acordo com o autor:

Os 16 professores entrevistados afirmaram não haver pressão para que apreendam essas tecnologias – pelo menos por enquanto – e muito menos para que as utilizem sistematicamente. Por outro lado, eles identificam uma pressão através de seus alunos para que saibam dizer algo a respeito desses conhecimentos tecnológicos (ARRUDA, 2004, p. 97).

⁷ *Personal Computer*. Sinônimo da palavra “computador”.

Como os professores aprenderam a dar aula com o computador

Outro achado da pesquisa revela que a maior parte dos professores, contrariando as hipóteses iniciais, também não aprenderam a usar as TIC's no ensino através de cursos de formação. Ao contrário, aprenderam principalmente sozinhos e com os próprios colegas de profissão.

Fabiana, sem deixar dúvidas, relata que, assim como foi seu primeiro contato com o computador, aprendeu a usá-lo como recurso didático também sozinha:

(...) a minha utilização do computador veio por ser uma pessoa bastante inovadora, que gosta de desafios. A nova tecnologia trouxe uma inquietação muito grande ao meu perfil educacional e vi que a escola não podia ficar distante desse mundo novo que está aí (...) Nunca tive medo de ousar sempre, de perguntar sempre. Por exemplo, li muitos tutoriais. Por exemplo, a construção de home page: na época eu estudei toda a linguagem html sozinha. Imprimi as apostilas e estudei sozinha. Aprendi a construir no bloco de notas (...).

Roberto também relata que realmente aprendeu a usar o computador com aluno através de uma busca pessoal:

(...) Mais mesmo é autodidata. Tenho uma coleção total de cd-rom, revista *CD-rom*, que é uma revista voltada para aplicativos que avalia os softwares que entraram no mercado ou que vão entrar no mercado, comprei duas coleções de programas de computador. Então, eu sou um curioso, um 'fuçador' de computador, há muito tempo.

Pedro também menciona essa dimensão autodidata na aprendizagem do uso didático do computador. Segundo o entrevistado,

Eu aprendi a usar o computador para dar aula dentro da minha própria vida. Eu já tinha vivência com o computador e isso me facilitou trazer isso para dentro da sala de aula. Foi pessoal e autodidata. A prefeitura de uns tempos para cá vem incentivando a questão do computador, mas acho que passa pelo individual, pelo desejo de usar.

Júlia, a professora mais velha da Escola Asus, a escola privada, além de citar o cursinho em escola de informática e cursos de formação na própria escola em que trabalha, também diz ter aprendido por iniciativa própria, por ser uma pessoa que gosta de inovar: “através daquele cursinho rápido e de cursos no próprio.... Aprendi também porque não gosto de ficar parada, gosto de acompanhar a evolução. Leio Pierre Levy, *Cibercultura, As Tecnologias da inteligência*, etc.”.

Resposta semelhante é dada por Márcia: “como disse aprendi sozinha. A escola sempre oferece cursos de aperfeiçoamento em informática (por ser uma escola..., o profissional tem que sempre reciclar na área de informática) é onde eu aprendo algumas técnicas e emprego em sala”.

Oscar comenta que aprendeu a usar o computador para dar aulas já na faculdade, quando tinha que apresentar trabalhos. Relata também que os cursos promovidos pela própria escola em que trabalha ajudaram, mas comenta que foi a partir daí que ele começou a buscar. Ao final, é enfático ao dizer que nunca fez curso para dar aula usando computador. Em suas próprias palavras: “na faculdade... eu cheguei a apresentar muita coisa em power point na faculdade. O próprio ... Para

entrar aqui eu tive que entregar uma aula em power point. Então, a partir daí eu passei a buscar mais. Curso pra dar aula com computador eu nunca fiz não. Nunca li nada sobre essa temática”.

Sendo assim, observa-se que os professores entrevistados aprenderam realmente a utilizar as TIC's para dar aula por iniciativa própria. Embora alguns tenham feito cursos de formação na própria escola ou fora dela, mencionam que são pessoas autodidatas: procuram estudar sozinhos, acompanham as evoluções tecnológicas, são ousados, curiosos e “fuçadores”.

A relação dos familiares dos docentes com o computador

Outro dado relevante, e que se considera estritamente relacionado à forma pela qual os sujeitos aprenderam e desenvolveram o uso didático das TIC's, diz respeito às relações dos familiares desses entrevistados com o computador. De acordo com as informações obtidas nas entrevistas, todos os docentes possuem alguém em casa que usa o computador com frequência.

Primeiro, foi perguntado se havia alguém, na casa do entrevistado, que usasse o computador. E, caso a resposta fosse afirmativa, perguntava-se como era a relação dessa(s) pessoa(s) com o PC.

Fabiana, neste sentido, respondeu: “tenho dois filhos. Um é técnico formado pelo Senai e o outro faz Engenharia Elétrica voltada para a informática. Usam muito”.

Roberto, o entrevistado de 55 anos, igualmente mencionou: “tem minha filha. Ela trabalha com publicidade, editoração. Utiliza em casa para lazer”.

Oscar, por sua vez, comentou que: “sim, meu irmão e minha mãe. Meu irmão faz publicidade e minha mãe trabalha na Assembléia. Meu irmão utiliza para fazer trabalho de escola, Orkut, MSN, etc. Eu já tive Orkut, também utilizo MSN. Minha mãe só utiliza para trabalho”.

A fala de Júlia também é bastante esclarecedora: “todo mundo da minha casa usa. Todos utilizam. São meus filhos, são universitários. Usam para pesquisa, jogos, etc. Há inclusive briga para ficar no Orkut e no MSN”.

Enfim, todos os docentes entrevistados disseram que têm pessoas da família em casa que utilizam o computador, alguns para o lazer e outros para o trabalho. São principalmente filhos, filhas e cônjuges que, em função de seus cargos no mercado de trabalho ou em razão da escola, necessitam usar constantemente o computador. São professores, portanto, socializados nas TIC's dentro do ambiente familiar.

Acredita-se que os sujeitos entrevistados sofreram algum tipo de influência dessas pessoas de maneira a contribuir para o trabalho docente com as TIC's. Alguns docentes, inclusive, disseram que quando têm alguma dúvida ou dificuldade pedem ajuda a essas pessoas.

Júlia, por exemplo, relata que quando aparece algum “probleminha” ela recorre aos “técnicos” que têm em casa: “bom, eu tenho dois técnicos em casa. Eu corro atrás deles. Através dos próprios alunos a gente pode buscar. Na escola há técnicos. O professor tem sempre que trazer uma carta na manga, vai que eu chego lá e tem um probleminha. Ontem, por exemplo, aconteceu (...).

O uso didático do computador

Outro dado interessante refere-se às estratégias que os professores entrevistados desenvolvem para usar o computador nos seus processos de trabalho.

Os professores da Escola Asus adotam o computador em suas aulas de duas maneiras: 1) levam os alunos ao laboratório de informática e cada um ou cada dupla fica em frente a um micro ou 2) usa o computador que fica dentro de suas próprias salas de aula conectado a uma televisão. Tais aulas são chamadas de PC-TV.

Os trabalhadores docentes das escolas Órium e Cruzeiro do Sul, por sua vez, lecionam usando o computador apenas como da primeira forma acima citada, ou seja, levando os alunos ao laboratório de informática.

Provavelmente, isto acontece pelas diferentes condições materiais que essas escolas possuem: enquanto na escola privada há tanto laboratório de informática quanto salas de aula com um computador ligado a um aparelho de televisão para o professor, nas escolas públicas só há o laboratório de informática. No caso das escolas Órium e Cruzeiro do Sul, os professores não têm a possibilidade de usar o computador dentro de suas próprias salas de aula. Alguns dos docentes dessas escolas, tais como Roberto e Fabiana, possuem notebooks e relataram ter o desejo de usá-los dentro de sala, mas o fato de suas escolas não possuírem televisão nas salas dificulta ou até mesmo inviabiliza esta estratégia de uso didático do computador.

Júlia foi quem esclareceu com mais objetividade como ela e os demais colegas de profissão usam o computador em sua escola: “levo os alunos para produzirem no laboratório. Uso também em sala de aula. Há um computador para o professor nas salas de aula”.

Outro dado importante dentro do uso didático do computador diz respeito aos programas ou recursos mais adotados pelos docentes. Todos os entrevistados disseram que usam o power point e a internet.

No caso do power point, utilizam animações, fotos, sons e filmes. Ele serve, então, como uma estratégia de apresentação. Se parece ao quadro negro, porém é mais chamativo. De acordo com Pedro, o entrevistado com mestrado, usando esse recurso:

A exposição é mais tranqüila, mais clara, ela fica mais bonita, ela permite uma interação maior com o aluno, o aluno às vezes pergunta; embora o power point quase substitua o quadro negro... mas ele substitui com mais qualidade, com mais colorido, com mais animação. O power point pode ser um quadro negro ou pode possibilitar a interação, ou não. Depende muito da postura do professor. No meu caso ele substitui algum cartaz, ele me dá mais possibilidades, mais recursos, de mostrar de uma forma mais clara, mais bonita para meu aluno. Acho que a interação vai depender muito mais da negociação que está acontecendo ali no momento da aula do que do computador, da máquina.

Aqui, o entrevistado aponta outro dado importante: as TIC's não carregam em si mesmas as potencialidades da inovação. Pelo contrário, o docente pode usar o computador do mesmo jeito que usa o quadro negro. Sua aula com a máquina pode ser ou não inovadora, dependendo da postura que ele assume diante dela. Pedro informa que, no caso do power point, por ser uma apresentação, esse recurso pode ou não ser interativo, dependendo das negociações que o professor combina com a turma.

No caso da internet, a maioria dos entrevistados relatou acessar a rede com os alunos basicamente para realizar duas atividades: 1) fazer pesquisa em *sites* relacionados ao que se está estudando e 2) comunicar.

Contudo, são os próprios docentes que usam diariamente a rede mundial de computadores. Eles lêem e-mail todos os dias, alguns várias vezes ao dia. Quase todos usam o MSN e alguns são membros do Orkut.

Ao serem solicitados a descrever o que haviam feito na semana da entrevista usando o computador, suas respostas evidenciaram um uso intenso da internet para receber trabalhos de alunos, conversar com eles e trocar materiais com os pares.

Este é o caso de Oscar, o jovem professor da Escola Asus, o qual ilustra bem essa rotina de receber e enviar mensagens via internet:

Segunda-feira na parte da manhã olhei meus e-mails e respondi alguns. Segunda-feira na parte da tarde, elaborei umas aulas em power-point. Terça-feira só utilizei o computador na parte da tarde para dar aula PC-TV e para ler meus e-mails. Quarta-feira na parte da manhã dei uma aula com PC-TV e olhei meus e-mails. Quarta-feira na parte da tarde olhei meus e-mails. Quinta-feira na parte da manhã dei aula com PC-TV e olhei meus e-mails. Quinta-feira na parte da tarde olhei meus e-mails. Sexta-feira na parte da manhã e tarde, olhei meus e-mails e dei aulas com PC-TV. Todos os dias à noite eu olho meu e-mail antes de dormir e costumo ficar online no MSN para conversar com os amigos e alguns alunos.

As vantagens e desvantagens do uso do computador no ensino

Todos os entrevistados perceberam vantagens e desvantagens na aplicação das TIC's no ensino. Em geral, as vantagens estão relacionadas ao fato da máquina ser mais atrativa e despertar

maior interesse nos alunos, além de possibilitar a convivência com o erro e uma série de recursos que outras tecnologias não dispõem. As desvantagens, por sua vez, giram em torno do risco dos alunos entrarem em *sites* inadequados quando estão na internet, de não darem continuidade ao trabalho por não terem acesso ao computador em casa e por ficarem indisciplinados durante as apresentações um pouco mais demoradas.

De acordo com Fabiana, professora da escola pública da região norte, a presença das tecnologias da informação no ensino possui:

Muito mais vantagens do que desvantagens. Vantagens: a convivência com o erro, o computador é coadjuvante, ele não pune quando se erra, ele desenvolve uma inteligência coletiva e proporciona prazer. Desvantagens: quando o professor traz para o computador uma aula tradicional. Levar o aluno para a sala de informática em si mesmo não é inovar. Por exemplo, quando o professor leva o aluno ao laboratório só para digitar um texto.

Roberto comenta que: “vantagens têm muitas. Desvantagens: às vezes não dá para dar continuidade no trabalho porque o aluno não tem computador em casa. Vantagens: é uma coisa diferente. É algo novo, moderno e é uma máquina que pode ser tocada. É um objeto de curiosidade”.

Oscar relata que: “as vantagens são: agilidade, estar inserido na realidade dos alunos, estar por dentro das atualidades. Agora, desvantagens... a indisciplina de alguns alunos, quando a aula é apresentada”.

Pedro, por sua vez, considera que:

Vantagens... a questão da novidade, as possibilidades de texto, do colorido, de diferentes figuras, etc. Desvantagens... o acesso a *sites* inadequados, pornografia, por exemplo. No caso do editor de texto e power point eu não vejo desvantagens. Acho muito bacana o aluno copiar, colar, recortar, acho muito bacana. Embora eu acredite que o uso de outras tecnologias também seja necessário, como o lápis, o caderno, etc. Outra dificuldade é você ter que preparar muito, preparar o equipamento, etc.

Por fim, Júlia afirma que:

Vantagens... uma aula mais agradável, a disciplina é melhor, ficam mais quietos. Desvantagens... o risco de entrarem em *sites* inadequados, a carga-horária de trabalho foi alterada. Para selecionar as informações é preciso mais tempo. Exige mais tempo, mais conhecimento, leva muito tempo para selecionar as informações.

No relato dos dois últimos entrevistados é interessante perceber que eles consideram como uma desvantagem a necessidade de terem que preparar mais a aula do que preparavam anteriormente. Contudo, no caso de Júlia, seu relato é contraditório, pois, mais à frente, ela relatará que acha que com o computador o tempo de preparar aula diminui.

A junção do público e do privado em função do computador

Outro achado que chamou a atenção foi com relação à “invasão” do computador e, conseqüentemente do trabalho, no espaço doméstico.

Primeiramente, perguntou-se aos docentes se eles utilizavam o computador nos finais de semana e quantas horas em média.

Roberto respondeu: “sim, utilizo muito para preparar material. Agora aposentei no Estado e estou com a parte da manhã para fazer isso. No final de semana utilizo cerca de duas horas por dia. Utilizo para preparar aula”.

A resposta de Júlia também é bastante ilustrativa:

Sim, faço. O computador tem uma coisa na vida da gente: se você não estipular um horário x, o tempo vai passando, passando, você vai trabalhando, trabalhando, então, acho que a máquina domina é aí. Então você tem que tomar muito cuidado. Geralmente umas duas horas no sábado e no domingo. No meu dia-a-dia, em casa, 01 hora.

Pode-se observar, através das respostas dos professores, que eles utilizam de fato o computador para preparar aulas e inclusive em casa nos finais de semana. Júlia, além disso, faz um alerta sobre a possibilidade da “dominação” pela máquina.

De acordo com os entrevistados, eles adotam as tecnologias da informação, sobretudo o computador e a internet, para se corresponderem ora com os alunos, ora com seus pares, ora com a própria escola em que trabalham. Fazem isto em todos os locais imagináveis, não apenas em casa. Como alguns possuem notebooks, levam o trabalho da escola para onde quer que vão.

E esse trabalho realizado em seus domicílios tem um caráter misto para esses professores. Ele se confunde com o próprio lazer. Quando estão, por exemplo, conectados à internet, em suas casas, nos finais de semana ou feriados, navegando em algum *site* de interesse pessoal e observam que o recurso visual do MSN está piscando no canto da tela, deixam de lado o que estavam fazendo e passam a gastar seu tempo de “ócio construtivo” com alunos ou colegas professores.

Para os professores pesquisados, trabalho e lazer se confundem. Não possuem mais limites bem estabelecidos. Talvez, esta seja a forma de exploração capitalista mais cruel já existente sobre a face da Terra. Viver em uma época em que o trabalho se confunde com o descanso, o lazer e os gostos pessoais, não porque ele se tornou mais prazeroso, mas porque ele é possível de ser transportado para qualquer lugar e horário, até mesmo aqueles historicamente destinados para a reposição da força de trabalho.

Hoje, o trabalhador docente parece estar em uma fase de exploração e expropriação do seu trabalho e do seu descanso maior que antigamente, maior inclusive que no período da Revolução Industrial. Nessa época, segundo Marx (1985), o trabalho a domicílio fazia suas vítimas, mas não

se misturava, pelo menos não tão sutilmente, ao tempo de descanso e lazer. Agora, o trabalhador docente trabalha quase sem perceber.

Quem poderia contabilizar os minutos ou horas gastas no domingo ou no feriado de um docente com o trabalho da escola, via computador? Como separar o que é lazer e o que é trabalho se ambos são realizados quase que simultaneamente diante da máquina? Essas são algumas questões que este trabalho visa levantar.

Intensificação do trabalho docente: o “fim” da vida privada?

Outro importante elemento que se pode retirar das entrevistas acima citadas, bem como de outros trechos, diz respeito ao aparente aumento da carga horária ou, simplesmente, da carga de trabalho no espaço do privado.

Todos os professores afirmaram que usam o computador em casa, em razão do trabalho, com muita frequência e inclusive nos finais de semana. Uns preparam aulas no power point, outros elaboram provas, alguns recebem, corrigem e devolvem trabalhos pela internet, tiram dúvidas dos alunos pelo MSN, etc. Enfim, adotam as TIC's em casa em função do trabalho que exercem na escola.

Contudo, a pergunta que se fez aos entrevistados procurava desvendar quais eram seus sentimentos em relação à “invasão” do computador e do trabalho que ele acarreta no espaço privado. Não se procurava, ao menos inicialmente, saber se o computador aumentou a carga-horária ou simplesmente a carga de trabalho do professor em casa. Mas, na medida em que respondiam falavam do tempo antes e depois do computador para preparar aulas e fazerem atividades afins. Na verdade, ora falavam usando a expressão “carga-horária”, usando inclusive a categoria “tempo”, e outras vezes apenas citavam a expressão “carga de trabalho”.

Não ficou claro, portanto, quando estavam se referindo a um possível aumento do tempo de trabalho e quando se remetiam a um possível aumento da quantidade de trabalho. Têm-se, entretanto, dois elementos fluidos: 1) aumento do tempo de trabalho em casa com o computador e 2) aumento da quantidade de trabalho em casa com o computador.

Com relação ao primeiro elemento, a possibilidade de aumento do tempo de trabalho em casa com o computador, os sujeitos entrevistados relatam que acreditam que o computador diminuiu a duração do trabalho realizado no espaço do privado. Neste sentido, é muito elucidativo a entrevista de Roberto, o entrevistado mais velho da amostra: “com o computador é mais rápido, ele

favoreceu muito, com muito mais rapidez. Talvez o que aconteça é que ele, por te possibilitar maiores possibilidades de pesquisa, você fica mais tempo usando ele (...)"

Júlia também acha que com o computador é mais rápido o trabalho feito em casa: "Quando eu preparava aula sem computador, gastava mais tempo que hoje. O computador diminui a carga horária de trabalho em casa, em certos aspectos".

Entretanto, mesmo acreditando que o computador diminui o tempo de trabalho em casa para preparar aulas e fazer outras atividades próprias do ofício de professor, os entrevistados falam a respeito da possibilidade de se perderem na imensidão de recursos que as TIC's oferecem e, de fato, terem seu tempo de trabalho em casa alongado. Ou seja, são conscientes das contradições do uso didático do computador. Sabem que ele pode tanto diminuir o tempo de trabalho em casa quanto aumentá-lo.

A respeito do segundo elemento, a possibilidade de ter a quantidade de trabalho realizado em casa aumentada com o computador, os entrevistados também não deixam claro o que pensam. Além de misturarem "tempo ou duração de trabalho" com "quantidade de trabalho", não explicitam de maneira objetiva se a quantidade do trabalho levado para casa realmente aumentou com o computador. Suas respostas não permitem afirmar que a quantidade de trabalho levada para casa aumentou com o advento do computador.

Numa análise apressada, poder-se-ia, de fato, pensar que a quantidade de trabalho em casa aumentou em virtude do computador, já que os sujeitos disseram que, como o computador oferece-lhes mais possibilidades e, às vezes, essas possibilidades podem lhes desviar a atenção, concluir-se-ia que a quantidade de trabalho aumentou no mesmo sentido do aumento do tempo de trabalho. Ou seja, os professores estariam trabalhando mais porque, ao usar o computador, seriam levados a usar mais recursos que de costume para realizarem tarefas próprias do *métier*.

Contudo, como se considera que a questão do possível aumento do "tempo" e da "quantidade" de trabalho do docente em casa é uma questão polêmica e de difícil mensuração, talvez, o que aconteça com o trabalho do professor no âmbito do privado não esteja ligado a um aumento ou a uma diminuição, mas sim a mudanças em termos de complexidade.

Como é sabido por todos e os próprios sujeitos relataram, os professores de profissão sempre levaram trabalho para suas casas. Entretanto, até poucos anos atrás, as tecnologias que usavam em casa em razão do trabalho eram de manuseio muito mais simples. Usavam em casa, para preparar aulas e outras atividades afins, principalmente três tecnologias: o livro didático, o estêncil e o mimeógrafo.

Através do livro didático, retiravam textos, questões e ilustrações que eram passadas para uma folha de estêncil. Uma vez no estêncil, a atividade recebia o nome de "matriz" e podia ser

“reproduzida” no mimeógrafo. Muitos professores, especialmente os das séries iniciais, rodavam suas atividades em casa devido ao fato da falta de tempo ou pessoal na escola para este trabalho.

Outra tecnologia que poderia ser acrescentada a essas três, mas que, na verdade, perpassa todas elas, é a caneta esferográfica. Nenhuma outra tecnologia foi tão usada pelos trabalhadores docentes como instrumento de poder como a caneta esferográfica. Usada em casa para preparar aulas em forma de anotações, corrigir provas e trabalhos, para elaborar atividades mimeografadas e várias outras, ela foi símbolo, por muito tempo, do estereótipo do professor.

Acontece que tais tecnologias demandavam dos professores um conjunto muito limitado de competências. Em geral, os docentes “bons” no uso de tais tecnologias eram simplesmente aqueles que conseguiam elaborar atividades com uma certa ordem e que possuíam uma bela caligrafia.

Agora, com as TIC's, os docentes são chamados a desenvolverem outras competências em seu trabalho doméstico: 1) ler e analisar um conjunto de informações muito maior do que continham os livros didáticos, 2) selecionar as informações realmente úteis para o ensino, 3) transformar essas informações em conhecimentos através de sínteses, críticas, relações, etc., 4) escolher alguma ferramenta informática para a apresentação e discussão da temática, 5) dominar os recursos da ferramenta escolhida, 6) testar a ferramenta escolhida, etc.

Enfim, talvez o que esteja acontecendo com os trabalhadores docentes esteja mais ligado a mudanças qualitativas do que quantitativas. Provavelmente, os professores não tenham seu “tempo” e sua “quantidade” de trabalho aumentados, mas tenham que fazer agora um trabalho mais complexo que o que vinham fazendo há várias décadas.

Os pesquisadores canadenses Lessard & Tardif (2005), com base em entrevistas realizadas com docentes em todo o país, argumentam que a carga de trabalho dos professores nos últimos anos da década de 90 aumentou não em termos de horas de trabalho, mas em dificuldade e complexidade. Segundo os autores, os professores não estariam exatamente trabalhando mais, mas sim exercendo um trabalho cada vez mais difícil e extenuante.

A possibilidade de substituição do professor pelas TIC's

Outro importante achado geral da pesquisa diz respeito ao que os professores pensam e sentem a respeito da possibilidade de serem algum dia substituídos pelas TIC's. Ao contrário do que se pensava a princípio, todos os professores disseram que isto não vai acontecer e que não se sentem com medo dessa possibilidade. Alegaram que tal substituição é impossível por causa da importância da dimensão afetiva entre professor e alunos.

Fabiana, a professora com 20 anos de escola, por exemplo, respondeu:

Nunca o professor vai ser substituído pelo computador. O computador não faz nada sem a inteligência humana. Para mim, isso não existe. O professor nunca vai ser substituído. A máquina não tem emoções. O computador é apenas um coadjuvante do ser humano. O professor não será substituído desde que ele tenha uma vontade pedagógica, desde que ele entenda que o computador é um recurso para ele.

Roberto, o professor de 55 anos de idade, de maneira semelhante comentou:

Eu não acredito que a máquina possa substituir o trabalho do professor. Ela vai ser uma ferramenta. Há a necessidade da presença do professor porque é ele que vai interagir em termos de emoção, de atitude do aluno, etc. Substituir é totalmente inviável. O computador é uma ferramenta e vai continuar sendo uma ferramenta por um bom tempo. A presença do professor é insubstituível. O computador só trabalha sujeito a comandos. O computador não vai substituir o professor devido a interação que é necessária entre o professor e o aluno.

Oscar, o professor mais jovem da escola particular, fala da dimensão mais ampla da educação:

Eu acho que quem pensa assim está completamente equivocado. Hoje em dia os alunos têm mais acesso a informação que a gente. Se hoje em dia não houver uma troca de informações não funciona não. É uma via de mão dupla. Então, acho que a gente nunca vai ser substituído por uma máquina. O professor hoje tem que ser um educador. Então, ele tem que ensinar também o menino a ter limites, valores mesmo, e a máquina não faz isso. Ser professor não é só passar um conteúdo não. Pelo contrário, eu acho que a gente tem a tendência de ser mais valorizado. O professor nunca será substituído pelo computador, apenas o papel dele dentro da escola está mudando com o tempo. Informação nossos alunos tem a qualquer hora sobre qualquer assunto na internet, mas muitas vezes ela traz informações erradas. Então, o papel do professor é orientar. Além disso, o papel do professor hoje é muito além de transmitir informações, mas também tem de educar e servir de apoio aos alunos.

Júlia, professora da Escola Asus, diz que o professor está é inseguro e com medo do “novo”.

Segundo a entrevistada:

Não. O professor não tem medo de ser substituído, é insegurança mesmo. Primeiro porque ele está com alunos que dominam às vezes até mesmo melhor que ele. Então é insegurança mesmo. Nunca vai haver. A máquina nunca vai superar o homem. O medo que os professores têm é o medo do novo. Ele é um auxiliar, uma ferramenta, uma motivação para a sala de aula. Eu, por exemplo, não consigo ler um livro no computador. Ministrando aula... jamais. A presença é fundamental. Esse contato direto entre professor e aluno é fundamental.

Pedro, o professor da Escola Órium, por sua vez, também esclarece que não acredita nessa possibilidade:

Não tenho essa preocupação. O computador propõe ressignificar sua prática pedagógica. Acho que a tecnologia propõe um desafio e uma reflexão sobre nosso trabalho. Propõe um outro contrato pedagógico. É claro, contudo, que se o professor é apenas um transmissor de informações, ele vai ser substituído. Até a televisão faz isso. A Fátima Bernardes e o Bonner transmitem informações melhor do que nós.

É interessante analisar que em suas respostas os sujeitos fazem referência principalmente à internet e ao mundo de informações que ela pode oferecer aos estudantes. Contudo, julgam que não serão substituídos porque o papel do docente hoje é muito mais que simplesmente informar. O professor hoje, segundo os entrevistados, tem que educar, tem que ensinar valores e limites aos alunos.

Além disso, em outros trechos de suas entrevistas os pesquisados voltaram a mencionar a importância da dimensão afetiva na relação ensino-aprendizagem. Para Júlia, por exemplo, o trabalho do professor não pode ser substituído pelo computador porque esta máquina não sorri para os alunos, não conversa com eles sobre como foi o final de semana, etc. Ou seja, os entrevistados concebem seu trabalho como uma atividade não só cognitiva, mas também emocional.

As relações interpessoais dos docentes através das TIC's

Como todos os entrevistados, com muita frequência, se comunicavam com os pares e alunos através de e-mail, MSN, orkut, etc. outro elemento significativo que a pesquisa de campo revelou foi a percepção desses professores quanto às alterações em seus relacionamentos familiares e interpessoais com as TIC's. Para tanto, foi perguntado a eles se achavam que o computador, principalmente a comunicação virtual, tornava essas relações mais sólidas ou menos sólidas e pediu-se que justificassem.

Todos comentaram a necessidade da existência do relacionamento presencial. Contudo, afirmaram que, no caso de amigos mais distantes, as TIC's ajudam bastante na comunicação. Em geral, as respostas sinalizam que os docentes consideram as novas tecnologias como uma ferramenta que pode tornar as relações interpessoais mais superficiais e efêmeras.

De acordo com a professora que trabalha na mesma escola há 20 anos:

Eu gosto do virtual, mas sou muito ainda pelo presencial. Acho que as relações podem se iniciar no virtual, mas devem se complementar pelo presencial. É um princípio para a solidificação das relações, mas pode sim atrapalhar. Pode aumentar as relações, os contatos, mas solidificar... acho que não. Vou na casa das pessoas, mas também uso a internet para me comunicar com elas.. Uma coisa não exclui a outra.

O professor mais jovem da amostra também respondeu na mesma linha de pensamento que a colega da escola pública:

Sou adepto ao encontro ainda, não sou a favor ao namoro pela internet, acho que o contato é tudo para uma relação, mas em contrapartida, o computador aproxima familiares que não se vêem por muito tempo ou amigos que moram em lugares diferentes etc. Desta forma isso é muito legal. Por exemplo, meu irmão fez intercâmbio para os EUA e conversávamos todos os dias pelo MSN através de uma webcam. Foi ótimo.

Júlia é outra professora que demonstra conferir maior importância ao relacionamento “face a face” que o virtual. Para ela, com o computador e suas possibilidades, as relações entre as pessoas tendem a ser:

Menos sólidas porque a máquina é muito atrativa. Meus filhos são adolescentes e acho que para eles a máquina atrapalha o diálogo deles. Cabe aos pais educar. Vai tomar tempo, vai trazer uma doença... Eu, quando estou usando a máquina e os meus filhos chegam em casa e querem conversar, eu páro de usar. Em relação a amigos, colegas, etc. o computador tornou as relações mais sólidas pela possibilidade de conversar com um amigo distante. Já o amigo de pertinho não. Prefiro o “real”. Nesse caso, para que colocar o virtual no meio? A máquina pode substituir o homem no sentido de lhe roubar o tempo, inclusive para os relacionamentos.

Por fim, o professor com mestrado também afirma que as TIC’s estariam tornando os relacionamentos mais passageiros e menos sólidos: “quando você tem um vínculo mais forte fora do ambiente virtual esse vínculo aumenta, mas quando você conhece alguém só pelo virtual, as relações são mais efêmeras, mais passageiras. Penso que nesse sentido as relações se tornam menos sólidas”.

Portanto, os docentes acreditam que os relacionamentos interpessoais com as pessoas mais próximas, tanto no sentido de maior intimidade, quanto no sentido geográfico, devem ser presenciais. Para eles, as TIC’s, especialmente a comunicação virtual, contribuiriam apenas para um determinado tipo de relação: a efetuada com pessoas geograficamente distantes ou com pouca afinidade pessoal.

Suas respostas ainda apontam para o fato das TIC’s colaborarem mais para o aumento dos contatos do que exatamente dos relacionamentos. Parece que com as novas ferramentas, os docentes conhecem mais pessoas, trocam mais dicas de aulas com seus pares, etc., mas não possuem relacionamentos interpessoais mais profundos. Possivelmente, segundo as entrevistas, esses professores deixam os relacionamentos “verdadeiros” acontecerem na esfera do presencial e com um número restrito de interlocutores. O virtual seria apenas para contatos rápidos e com uma quantidade maior de pessoas.

Aprendizagem das TIC’s: uma corrida sem fim?

Outra pergunta que foi feita aos sujeitos entrevistados procurava desvendar se eles tinham o sentimento de estar sempre atrasados em relação ao tempo, de estar sempre participando de uma corrida sem fim. Procurava-se saber se os docentes pesquisados se sentiam participantes de uma maratona no sentido de terem sempre que acompanhar as evoluções das tecnologias da informação. Buscava-se obter suas impressões, principalmente seus sentimentos sobre esta questão.

Em geral, mostraram-se angustiados. Mesmo aqueles que não afirmaram isso explicitamente, deixaram transparecer, em sua fala, certo desgaste emocional pela necessidade de uma constante atualização a respeito das tecnologias.

A fala do professor mestre em educação, nesse sentido, é bastante elucidativa:

Às vezes fico um pouco assustado. É uma angústia que a gente tem que lidar, é o mal contemporâneo. Às vezes eu fico mesmo muito angustiado. Há cobrança: “você viu isso? Você leu aquilo”? Mas a gente tem que trabalhar essa angústia.

A resposta do professor Roberto também vai na mesma direção:

Realmente é angustiante nós percebermos que as mudanças são muito rápidas. Antigamente, a escola era a única fonte de informações... Hoje, se a pessoa tiver acesso a internet ela tem mais informação que na escola. Ela passou a ser uma instituição que, se não buscar essas ferramentas, ela estará fadada a tédio, tédio, tédio. Eu tenho vontade de ampliar as minhas tentativas autodidatas de compreender o que está acontecendo. Angústia em nenhum momento. Dominar todo o conhecimento é inviável. Agora, na medida em que você puder avançar, ler, experimentar, só traz prazer (...).

Na primeira entrevista é mais perceptível a angústia presente na vida do professor quanto à necessidade de uma constante busca pelo saber informático. Já na segunda, o docente afirma e nega ao mesmo tempo a angústia. Fica clara em sua resposta a contradição que vive em torno das tecnologias da informação: são angustiantes, mas também prazerosas.

Já as duas entrevistadas a seguir consideram que não sentem angústia ou sentimentos parecidos e que o que sabem basta para seu trabalho cotidiano com os alunos.

A professora que possui 20 anos de trabalho na mesma escola relatou:

Não, não tenho essa sensação não. Pois a partir do momento que você tem uma concepção de trabalho, você tem que aprender a discernir o que é bom e o que não é. Eu não tenho que saber tudo, eu tenho que saber o que me interessa. Temos que priorizar o que nos interessa.

A professora mais velha da escola privada, por sua vez, comentou:

Perdida não. O que eu sei... para mim basta. A funcionalidade é importante porque se você vai colocar um aluno na frente do computador só para ele produzir um texto, isso ele pode fazer no caderno. Quanto mais você busca mais você encontra. A idéia é você já buscar direto aquilo que te interessa. “Eu quero é isso”. Ele é meu auxiliar, meu “braço direito”, mas não me supera porque ele não vai sorrir para meus alunos, não vai brincar com meus alunos, ele traz tudo muito artificial. Ele não tem esse lado afetivo.

Nessa última fala, novamente se pode observar a importância que esses professores atribuem à dimensão afetiva e relacional com os alunos. Além disso, é notória a personificação da máquina: “ele (o computador) é meu auxiliar, meu braço direito”.

Nas duas últimas entrevistas, percebe-se uma posição menos crítica e mais conformista. Para a professora mais jovem da escola privada, a necessidade dos professores estarem sempre participando dessa “corrida sem fim” parece um dado imutável. Ela comentou: “lógico. A informática muda a cada dia e todos nós temos que nos adaptar a mudanças que virão”.

Para o jovem professor da mesma escola, “isso sempre aconteceu e o computador veio para nos ajudar a acompanhar com mais precisão todas as evoluções tecnológicas e científicas”.

Enfim, essas entrevistas mostram que os professores estão angustiados e assustados diante das constantes evoluções tecnológicas. Em suas falas, se referem especialmente a internet como a fonte de uma infinidade de informações.

Pode ser considerado, ainda, que os professores mais velhos admitem, com mais ou menos clareza, que se sentem angustiados e reconhecem o motivo. Já os dois professores mais jovens da amostra demonstram certo fatalismo com as mudanças tecnológicas. Consideram as mesmas como algo dado, assumindo uma postura passiva e conformista. Talvez pensem assim por já terem sido socializados mais em um contexto informático. Para eles, provavelmente, durante seus primeiros contatos com as TIC's elas já estavam mais solidamente estabelecidas na sociedade brasileira.

Alterações no trabalho docente com as TIC's na perspectiva dos entrevistados

Por fim, o último achado geral informa sobre a percepção dos sujeitos pesquisados quanto às alterações das TIC's em suas práticas cotidianas de trabalho.

Todos os professores consideraram que houve alterações no seu trabalho depois que passaram a adotar as TIC's no ensino. As principais alterações se referem: 1) maior atenção e interesse nas aulas por parte dos alunos, 2) reconhecimento simbólico por parte dos pares e falta de valorização financeira pelos gestores educacionais, 3) educação pela pesquisa e 4) mudanças na carga de trabalho.

De acordo com Fabiana, o computador lhe possibilitou o trabalho com pesquisa, o desenvolvimento das competências coletivas e individuais, o reconhecimento dos colegas e alterações na sua carga de trabalho:

Completamente. Primeiro o desenvolvimento das competências coletivas. Passei a trabalhar com parceiros. Possibilitou a educação pela pesquisa. Passei a me valorizar dentro da competência individual. O respeito pelo conhecimento do aluno, a história que ele traz, etc. Fui agregando conhecimento, ampliou a minha visão: o espaço multimídia, o clube do xadrez. Recebi muitos prêmios, fiz parceria com a Microsoft. Tenho um texto publicado em um livro na França. Em termos de reconhecimento financeiro não tive. Por parte dos colegas professores fui muito reconhecida. Meu apelido é "Nonoca.com". Já ganhei o prêmio Paulo Freire. A carga de trabalho aumentou muito por causa de estudos, busca, pelo anseio de aprender. Dediquei-me muito mais que um professor qualquer.

Na mesma direção, o professor Pedro respondeu:

Alterou muito, a relação com o conhecimento e a relação com os alunos. A relação com o conhecimento, principalmente a internet, e eu estou frisando muito a internet, nem tanto a máquina em si, acho que a internet é a grande vedete das novas tecnologias, porque ela te possibilita diferentes figuras, diferentes textos, diferentes fontes, então acho que ela altera nesse sentido, de você deixar de ser o dono do conhecimento, você deixa de ser a única referência. O aluno tem acesso a outras fontes, outros autores, outras publicações. Financeiramente eu nunca me senti valorizado. Mas se você sabe você é preterido em relação a outro professor, o que aumenta as possibilidades de emprego. Há reconhecimento dos pares sobre o seu trabalho, financeiramente, não. Pra mim o computador aumenta a carga de trabalho, tudo tem que ser preparado com muita antecedência, a máquina às vezes falha, ela proporciona uma qualidade muito maior mas aumenta minha carga muito também.

Nessas duas entrevistas pode ser observado que os sujeitos consideraram que houve mudanças significativas em seus trabalhos depois que começaram a usar as novas ferramentas. Entre elas, uma

alteração contraditória: o aumento da carga de trabalho. Como já comentado anteriormente, ora esses professores consideram que as TIC's agilizaram o preparo das aulas, ora eles comentam que os novos recursos aumentaram a carga de trabalho.

Oscar, o jovem professor da escola privada, pensa que o computador trouxe na verdade foi uma agilidade ao seu trabalho de preparar aulas:

Sem dúvida, para preparar aula principalmente, com o computador é muito mais rápido. Hoje eu monto uma prova com questões da faculdade que eu quero, com o tema que eu quero, antes eu gastaria no mínimo 01 hora. Agora não, as minhas aulas ficam no portal, é só o menino entrar lá e acessar. Hoje a gente salva as aulas. No meu computador tem aula desde que eu comecei a formular aula, eu não preciso montar uma aula, é só pegar no meu banco de aula. O computador tornou o trabalho mais prazeroso. A gente acha na internet cada foto maravilhosa. A qualidade do trabalho. Proporciona estudo, a aula fica muito mais rica. Já tive reconhecimento da direção e coordenação por usar o computador. Se você não souber usar o computador aqui dentro você não fica. O papel aqui dentro quase não existe, tudo é no computador. Tudo é por e-mail.

É notória a contradição no que tange ao aumento da carga de trabalho. Parece que os professores mais jovens tendem a enaltecer as TIC's, assumindo uma posição muito otimista ou até mesmo pouco crítica quanto aos novos recursos. Já os professores mais experientes, ao mesmo tempo em que falam da dimensão do prazer, da praticidade e da agilidade em se preparar aulas com as tecnologias da informação, mencionam que as mesmas tecnologias aumentaram suas cargas de trabalho.

Embora Lessard & Tardif (2005) tenham falado sobre a possibilidade de uma alteração no trabalho docente não em termos de aumento da carga de trabalho, mas de um aumento da complexidade do mesmo, as entrevistas realizadas para este trabalho também podem levar a outras conclusões. Talvez, o que esteja acontecendo com os professores pesquisados seja antes uma simplificação do trabalho. Como o professor Oscar comentou, agora não é mais necessário preparar aulas. Atualmente, basta apenas acessar o banco de aulas e escolher alguma que se conforme ao que se está discutindo. Elas já foram previamente preparadas. Talvez, a explicação dos autores canadenses sirva apenas para o momento em que os professores tiveram que criar tais aulas. Mas, depois de preparadas e arquivadas na máquina, o trabalho docente não estaria passando por um processo contrário, ou seja, de simplificação?

Resumo dos achados gerais

Nesta seção, retomar-se-á sucintamente os principais achados expostos neste primeiro capítulo. Faz-se necessário lembrar, ainda, que alguns deles serão objetos de análise durante todo o restante deste trabalho.

1. Ao contrário do que se imagina, a primeira vez que os professores se depararam com um computador não foi exatamente em cursos de informática. Pelo contrário, alguns aprenderam sozinhos ou no próprio local de trabalho.

2. Ao contrário do que se pensava, os docentes pesquisados optaram por fazer uso das TIC's por serem pessoas "inovadoras". Contudo, alguns citaram que, às vezes, os alunos sugerem que a aula seja com o uso dos novos meios.

3. Os professores acompanhados, contrariando as hipóteses iniciais, também não aprenderam a usar as TIC's no ensino através de cursos de formação. Ao contrário, aprenderam principalmente sozinhos e com os próprios pares.

4. Todos os docentes possuem algum familiar em casa que usa o computador com muita frequência.

5. Os docentes utilizam basicamente o power point para dar aulas e acessam diariamente à internet em razão do trabalho e para tratar de assuntos pessoais.

6. Na opinião dos entrevistados, dar aula usando o computador tem vantagens e desvantagens. As vantagens estão relacionadas ao fato da máquina ser mais atrativa e despertar maior interesse nos alunos, além de possibilitar a convivência com o erro e uma série de recursos que outras tecnologias não dispõem. As desvantagens, por sua vez, giram em torno do risco dos alunos entrarem em *sites* inadequados quando estão na internet, de não darem continuidade ao trabalho por não terem acesso ao computador em casa e por ficarem indisciplinados durante as apresentações mais demoradas.

7. Com o computador, há uma junção do público e do privado. Vida profissional e vida pessoal, trabalho e lazer se tornam mais fluidos.

8. Há um aparente aumento da carga de trabalho dos docentes que adotam as TIC's. Tal elemento, entretanto, é contraditório nas falas dos entrevistados. Ora consideram que houve uma diminuição, ora acreditam que houve um aumento da carga de trabalho.

9. Os docentes não temem serem substituídos pelas tecnologias da informação. Para eles, tal substituição é impossível por causa da dimensão afetiva entre professor e alunos.

10. Os docentes atribuem maior importância aos relacionamentos presenciais. Acreditam que as TIC's tornam as relações interpessoais mais superficiais e efêmeras.

11. Os professores estão angustiados com a velocidade das mudanças tecnológicas. Embora falem que o que sabem lhes bastam, suas falas demonstram que estão sempre buscando se aperfeiçoar nos novos meios.

12. Todos os professores consideraram que houveram alterações no seu trabalho depois que passaram a adotar as TIC's no ensino. As alterações mais citadas foram a maior atenção e

interesse nas aulas por parte dos alunos, o reconhecimento simbólico por parte dos pares e falta de valorização financeira pelos gestores educacionais, a possibilidade de trabalharem na perspectiva da educação pela pesquisa e mudanças na carga de trabalho.

Capítulo 2

As TIC's e o processo de profissionalização docente

Neste capítulo, discutir-se-á o processo de constituição histórica da profissionalização do trabalho docente, o processo de proletarização do trabalho dos professores e as possíveis relações das tecnologias da informação e comunicação com a profissionalização e proletarização desses mesmos sujeitos.

O processo de constituição histórica da profissionalização do trabalho docente

De acordo com Nóvoa (1995), foi o Estado quem colaborou para que os professores, na Europa do final do século XVIII, se desprendessem do ideal do “mestre-escola⁸” e assumissem progressivamente um *status* de funcionários contratados com base em alguns requisitos mínimos para o exercício do magistério. De fato, conforme o autor, a segunda metade do século citado foi um período-chave na história da educação e da profissão docente. Por toda a Europa procurava-se delinear o perfil do “professor ideal”: ele deveria ser religioso ou leigo? Deveria integrar-se em um corpo docente ou agir individualmente? Como ele deveria ser escolhido e nomeado?

Nóvoa relata que o processo de estatização do ensino consistiu, especialmente, na substituição de um conjunto de professores religiosos (ou sob o controle da Igreja) por um corpo de professores leigos (ou sob o controle do Estado) sem que, entretanto, houvesse mudanças substanciais nas motivações, nas normas e nos valores fundamentais da profissão docente. O modelo do professor continuava muito perto do modelo religioso.

A princípio, segundo Nóvoa, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada. Tratava-se de um trabalho secundário exercido por religiosos, mas também leigos, das mais diversas origens. A gênese da profissão, segundo o autor, tem lugar em algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. A própria palavra “professor” denota um caráter religioso. Vem do latim e significa aquele que professa alguma coisa.

⁸ Em geral, eram professores sem formação específica que lecionavam em locais improvisados ou até mesmo em suas casas.

Durante os séculos XVII e XVIII, alguns docentes religiosos foram progressivamente construindo um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores próprios à profissão docente.

Conforme Nóvoa, a construção de um conjunto de saberes e técnicas foi a consequência lógica do nascente interesse que a Era Moderna consagrava ao futuro da infância. Tratava-se mais, segundo o autor, de um saber técnico do que de um conhecimento fundamental, já que se organizava sobretudo em torno dos princípios e das estratégias de ensino. Já naquele momento esse corpo de saberes e de técnicas foi quase sempre produzido no exterior do mundo dos professores, por teóricos e diversos especialistas.

A construção de um conjunto de normas e de valores, por sua vez, foi largamente influenciada por crenças e atitudes morais e religiosas. Inicialmente, os docentes aderiram a uma ética e a um sistema normativo essencialmente religioso. Mesmo quando a função de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede o lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem.

Paralelamente a este trabalho de produção de um corpo de saberes e de um sistema normativo, Nóvoa esclarece que os professores começaram a ter uma presença cada vez mais intensa no terreno educacional. A ampliação dos currículos escolares, o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas e a introdução de novos métodos de ensino dificultaram o exercício da educação como atividade secundária de tempo parcial. O ensino, aos poucos, tornava-se um assunto de especialistas que eram, progressivamente, chamados a dedicar-lhe mais tempo e energia.

Segundo Nóvoa (1995), a intervenção do Estado provocou uma homogeneização, bem como uma unificação e hierarquização em escala nacional, de todos os diferentes grupos de professores, leigos e religiosos. E foi exatamente o enquadramento estatal que, de acordo com o autor, instituiu os professores como corpo profissional.

Sendo assim, conforme Nóvoa, uma das primeiras preocupações dos reformadores do século XVIII consistiu na definição de regras universais para a seleção e nomeação do professorado. Esses sujeitos, lentamente, foram retirados das esferas locais e comunidades em que viviam e organizados como um corpo estatal. E esse ideal da funcionarização docente foi partilhado tanto pelo Estado quanto pelos próprios professores. Estes, aderiram ao projeto do Estado porque lhes assegurava um estatuto de autonomia e de independência em relação às lideranças locais. Estava se constituindo, já nessa época, a dicotomia que os professores carregariam por longas décadas: tinham características próprias do funcionalismo e, ao mesmo tempo, das profissões liberais.

No final do século XVIII já não era mais permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado. Este documento contribuía para dar um suporte legal ao exercício da profissão e delimitava ao professorado o direito exclusivo de intervenção na área.

Também naquele momento os professores já se organizavam no sentido de reivindicar um estatuto profissional mais definido. Em sua defesa, utilizavam-se de dois argumentos: o carácter especializado da sua ação educativa e a realização de um trabalho de mais alta importância social. Estavam prestes a conseguir a institucionalização de uma formação específica especializada e longa: as escolas normais. Segundo o autor:

As escolas normais representam uma conquista importante do professorado, que não mais deixará de se bater pela dignificação e prestígio destes estabelecimentos: maiores exigências de entrada, prolongamento do currículo e melhoria do nível académico são algumas das reivindicações inscritas nas lutas associativas dos séculos XIX e XX. As escolas normais estão na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente: o 'velho' mestre-escola é definitivamente substituído pelo 'novo' professor de instrução primária. As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional (NÓVOA, 1995, p. 18).

De acordo com Nóvoa (1995), a segunda metade do século XIX foi um momento importante para se compreender a ambigüidade do estatuto dos professores. Neste período ficou mais clara uma imagem intermediária dos professores, pois passaram a ser vistos como trabalhadores entre várias situações: não eram burgueses, mas também não eram do povo; não deviam ser intelectuais, mas tinham de possuir um bom acervo de conhecimentos; não eram nobres locais, mas tinham uma influência relevante nas comunidades; deviam manter relações com todos os grupos sociais, mas sem favorecer nenhum deles; não podiam ter uma vida miserável, por outro lado deveriam evitar a ostentação; não exerciam o seu trabalho com independência, mas era útil que usufruíssem de certa autonomia; etc.

Apple (1989) também destaca o carácter ambíguo da constituição docente. Para ele, os professores não podem ser vistos sem que se leve em conta sua localização contraditória na estrutura de classes. Os docentes, para o autor, ora podem ser enquadrados como membros da pequena burguesia, ora situam-se no conjunto da classe operária.

Fidalgo (1993) coloca a problemática da profissionalização dos docentes na lógica do estudo da estrutura ocupacional e no processo de constituição das profissões. Sua produção dialoga com a de Nóvoa e Apple pois esses autores nos esclarecem o processo no qual os professores passaram de preceptores individuais a trabalhadores do Estado e aponta também o aspecto ambíguo e contraditório da constituição dessa categoria.

E estas ambigüidades se agravaram ainda mais na passagem do século XIX para o XX quando se tornou mais evidente o processo de feminização do magistério, introduzindo um novo paradoxo, agora entre as imagens masculinas e femininas da profissão.

Segundo Nóvoa (1995), a indefinição do estatuto e o relativo isolamento social dos professores provocaram um aumento da solidariedade interna do conjunto dos docentes e, de certa forma, o surgimento de uma identidade profissional. Nesse momento, final do século XIX e início do XX, tiveram significativa relevância as associações de professores. De acordo com o autor, trata-se de um momento importante do processo de profissionalização na medida em que estas associações pressupõem a existência de um trabalho prévio de constituição dos professores em um grupo solidário e de construção de um ideário comum. Tais associações, inclusive, tinham à sua frente professores e antigos alunos normalistas, portadores de um projeto renovado da profissão docente.

O prestígio dos professores no início do século XX, segundo Nóvoa (1995), é inseparável da ação levada a cabo pelas suas associações, as quais acrescentaram à união extrínseca do corpo docente, imposta pelo Estado, uma unidade intrínseca, edificada com base em interesses comuns e na consolidação de um espírito de unidade.

Nóvoa (1995) resume os elementos que levaram os professores a certo avanço no processo de profissionalização no início do século XX. Os docentes, naquele momento, eram indivíduos que:

1. Exerciam a atividade docente a tempo integral (ou, pelo menos, como ocupação principal), não a encarando como uma atividade efêmera.
2. Eram detentores de uma licença oficial que confirmava a sua condição de “profissionais do ensino”.
3. Obtiveram uma formação profissional especializada e relativamente longa, em instituições destinadas a este fim.
4. Participavam de associações profissionais que desempenhavam um papel central no desenvolvimento de um espírito de unidade e de defesa do estatuto socioprofissional dos professores.
5. Possuíam um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessários ao exercício qualificado da atividade docente.
6. Aderiram a valores éticos e a normas deontológicas que regiam não apenas o quotidiano educativo, mas também as relações no interior e no exterior do corpo docente.
7. Gozavam de grande prestígio social e usufruíam de uma situação econômica digna, condições que eram consideradas essenciais para o cumprimento da importante missão que estava

confiada aos professores. Segundo Nóvoa, nos anos vinte os professores se sentiram, pela primeira vez, confortáveis no seu estatuto socioeconômico.

Enfim, para Nóvoa, compreender o processo histórico de constituição e profissionalização docente exige um esforço intelectual no sentido de se pensar tal processo como repleto de rupturas, avanços e recuos. De maneira alguma ele pode ser entendido como uma evolução linear e inexorável. De acordo com o autor:

(...) A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. O campo educativo está ocupado por inúmeros atores (Estado, Igreja, famílias, etc.) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projetos. Por outro lado, o movimento associativo docente tem uma história de poucos consensos e de muitas divisões (Norte/Sul, progressistas/conservadores, nacionalistas/internacionalistas, católicos/laicos, etc.) A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam (NÓVOA, 1995, p. 21).

Tem-se falado até aqui sobre a profissionalização docente, mas até o momento não se analisou o que esse termo encerra, bem como outros que com ele guardam relação. Portanto, cabe agora fazer algumas considerações nesse sentido.

De acordo com Popkewitz (1992), não há um significado universal para a palavra profissão. Segundo esse autor, existem diferenças importantes entre as tradições anglo-americanas e européias que, em parte, refletem a diversidade no desenvolvimento do Estado no momento em que se consolidaram os dispositivos de formação em certas atividades da classe média. Inclusive, ainda de acordo com Popkewitz, em muitos países europeus não existia, até há pouco tempo, uma palavra equivalente ao termo anglo-saxônico *profissão*. Este termo teria sido trazido para a língua de muitos países de modo a descrever as formações sociais do trabalho no contexto da classe média, bem como a importância cada vez maior da especialização no processo de produção/reprodução e, especialmente na educação, o esforço no sentido de um prestígio profissional crescente.

Segundo Popkewitz (1992), a palavra *profissão* é utilizada para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que passa pelo clivo da consciência pública. Mas o termo *professional*, ainda segundo o autor, seria mais do que uma declaração de confiança pública; seria uma categoria social que concede posição social e privilégios a determinados grupos.

O autor lembra que a profissionalização no ensino dos Estados Unidos significou, na prática, mobilidade profissional para os homens e regulação social para as mulheres. Por um lado, segundo Popkewitz, o profissionalismo serviu ao projeto dos que estavam no “topo” e detinham uma formação especializada, como os administradores ou os professores universitários. Este estrato profissional tendia a ser dominado por homens e ser mais bem remunerado do que os professores, os quais eram majoritariamente mulheres. Além disso, administradores e professores universitários

gozavam de certa autonomia relativa à concepção e organização das suas condições de trabalho. Por outro lado, para os professores, ou seja, para as mulheres, a profissionalização representou maior desenvolvimento da burocracia e controle por parte do Estado. Segundo o autor:

(...) A profissionalização tem conseqüências diretas não só para as elites e para as suas clientelas, mas também para os trabalhadores dos níveis mais baixos da organização do ensino, densamente ocupados por mulheres. É verdade que as reformas da viragem do século, destinadas a incrementar a profissionalização dos professores com base em critérios de eficiência, asseguraram os postos de trabalho, mas à custa de uma redução da responsabilidade dos professores relativamente aos currículos, tendo aumentado a supervisão e o controle exterior do seu trabalho (POPKEWITZ, 1992, p. 45)

Para Lessard & Tardif (2005), é necessário ligar a questão da profissionalização do ensino à questão mais ampla do trabalho docente. Para os autores canadenses, a profissionalização coloca concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar e docente. Profissão, para eles:

(...) Não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização (LESSARD & TARDIF, 2005, p. 27).

Para eles, esse poder das profissões não flutua no vazio, mas está enraizado, ao contrário, numa organização de trabalho que possui diversos grupos e subgrupos detentores de diferentes poderes. Na opinião desses pesquisadores, a temática da profissionalização do ensino não pode estar dissociada da problemática do trabalho escolar e docente, bem como dos modelos que regem a organização.

De acordo com Boing e Ludke (2004), para se considerar uma atividade profissional como sendo uma “profissão”, alguns atributos podem ser considerados. Esses autores fazem essa listagem com base na produção anglo-saxônica e francesa. Entre outros, quatro critérios seriam comuns a todas as profissões: a) uma profunda base de conhecimentos gerais e sistematizados; b) o interesse geral acima dos próprios interesses; c) um código de ética controlando a profissão pelos próprios pares; e d) honorários como contraprestação de um serviço e não a manifestação de um interesse pecuniário. Além desses, outros três poderiam ser listados: a) um corpo de conhecimentos abstratos; b) um ideal de serviço; e c) a especialização do saber (Cogan & Barber; Goode; e Bourdoncle in: BOING & LUDKE, 2004).

De acordo com Boing e Ludke (2004), para Viviane Isambert-Jamati, autora francesa, as principais características que vão ao sentido da profissionalização dos docentes das séries iniciais do ensino fundamental, ou *instituteurs* na França, seriam: a) o sentimento de responsabilidade sobre um serviço, uma missão, mesmo se o tom sagrado da vocação tenha desaparecido; b) a busca de

uma formação em “psicopedagogia” e de uma experiência, como representando uma competência própria de especialistas da infância; c) a diminuição do recrutamento dos sem-formação; d) o aumento rápido do número de anos de estudo; e e) a tendência a se especializar, a dividir o trabalho entre a língua materna, ciências, etc.

Já no caso dos professores do secundário, segundo Boing e Ludke (2004), Isambert-Jamati considera as seguintes características para a profissionalização: a) a formação longa como norma; b) a boa regulamentação da profissão com uma seleção severa por concurso de entrada a cargo de “colegas” do ensino superior, também responsáveis pela formação; c) a grande autonomia na escolha dos métodos e programas; d) a tendência a ir para as classes mais elevadas, nas quais os saberes ensinados são mais avançados; e) a existência de associações de especialistas; f) a palavra de ordem sindical de um ensino “de alto nível”; e g) uma tomada de distância com relação aos professores primários.

Boing e Ludke (2004), com base em um texto de Bourdoncle, procuram, por fim, fazer uma tripla distinção entre os termos “profissionalidade”, “profissionismo” e “profissionalismo”. Profissionalidade, termo de origem italiana e introduzido no Brasil pela via francesa, estaria associado às instabilidades e ambigüidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais, e geralmente vem apresentado como uma evolução da idéia de qualificação. Profissionismo ou corporativismo seriam termos novos ligados a estratégias e retóricas coletivas que tentam transformar uma atividade em profissão. Segundo Boing e Ludke, o que ocorre claramente pela ação dos sindicatos e das corporações para inculcar no *métier* um estatuto profissional, para transformar o trabalho especializado em efetivo exercício da profissão. Assim, o profissional em formação vai entendendo as exigências profissionais coletivas. Seriam coisas dadas de fora, um *habitus* da coletividade construído ao longo da história profissional, que seria desvendada progressivamente pelo indivíduo que vai se fazendo profissional.

Por fim, segundo os autores, o termo “profissionalismo” seria marcado pela adesão individual à retórica e às normas da corporação. Para Bourdoncle, segundo Boing e Ludke, seria nesse estágio que realmente começaria a socialização profissional. E o que distinguiria essa dimensão das anteriores seria a escolha pessoal que se faz pela profissão.

Oliveira (2004), com base nos estudos empreendidos por Rodrigues, entende o termo profissionalização como uma ocupação que exerce autoridade e jurisdição exclusiva, simultaneamente, sobre uma área de atividade e de formação ou conhecimento, transmitindo a convicção para a sociedade de que seus serviços são os únicos aceitáveis. A profissionalização, no texto de Oliveira, aparece caracterizada por autonomia para organizar e regular as respectivas

atividades; e com o monopólio profissional, ou seja, o direito de impedir que outros não oficialmente acreditados ofereçam os mesmos serviços.

Para Fidalgo (1993) a noção de profissão envolve requerimentos específicos de conhecimentos e habilidades, grau de especialização, formação sistemática, etc. O autor sinaliza que, anteriormente à sociedade capitalista, o termo “profissão” referia-se às ocupações desempenhadas por pessoas não envolvidas com atividades comerciais e manuais, como o sacerdócio, a advocacia e a medicina.

Na modernidade, passou-se a utilizar o termo profissão na identificação das pessoas portadoras de instrução acadêmica, de diploma ou equivalente, tais como professores, médicos, dentistas, sociólogos, filósofos, engenheiros, arquitetos, etc. Segundo Fidalgo, com o industrialismo, o termo “profissão” passou a indicar também aquelas ocupações que demandavam conhecimentos científicos específicos.

“Profissionalização, segundo Naville *apud* Fidalgo (1993), significa uma tendência das ocupações em organizar o *status* profissional.

Para a investigação que se realizou, o processo de profissionalização docente foi considerado como um processo de construção social, de luta política e ideológica na busca por valorização e *status* profissional. Esse conceito foi entendido, então, como:

(...) um processo de construção social e ocorre em contextos socioeconômicos diversos. Resulta de construtos mentais, mas sobretudo de lutas políticas e ideológicas. Depende do sistema social e das definições que esse sistema faz dos papéis sociais. No processo de profissionalização, a imagem social da categoria dos profissionais é construída, moldando aspectos da organização e da prática profissional. Nesse movimento, ocorre também a assimilação do meio profissional pelas instituições que o representam (...) (CAMPOS & MACHADO, in: FIDALGO & MACHADO, 2000, p. 262).

Garcia, Hypólito e Vieira (2005), discutindo as identidades docentes como fabricação da docência, expõem cinco tipos de profissionalismo docente: 1. profissionalismo clássico; 2. profissionalismo como trabalho flexível; 3. profissionalismo como trabalho prático; 4. profissionalismo como trabalho extensivo; e 5. profissionalismo como trabalho complexo.

Na primeira perspectiva, Garcia, Hypólito e Vieira (2005) explicam que o profissionalismo, concebido numa versão clássica, é a marca de todo trabalho que tem como meta atingir o *status* de outras profissões consideradas altamente qualificadas, tais como as de médicos e advogados. Tal perspectiva fundamenta-se na existência de um conhecimento especializado, baseado em “certezas científicas”; em uma cultura técnica partilhada por todos; em órgãos reguladores dos aspectos ético-profissionais; e, por fim, na auto-regulação como controle sobre as formas de ingresso na carreira e as políticas de formação, sobre os aspectos da ética e sobre os padrões para o exercício prático da

profissão. Segundo os autores, todos os estudos que têm confrontado a profissão docente com esses critérios encontram a docência como uma atividade não-profissional ou semiprofissional.

Sob a visão do profissionalismo como um trabalho flexível, há uma redefinição dos aspectos técnicos do trabalho docente de acordo com uma estratégia de desenvolvimento de culturas de colaboração e de comunidades profissionais solidárias. Segundo Garcia, Hypólito e Vieira (2005), a construção dessa modalidade com grupos específicos de docentes em escolas ou disciplinas específicas tem como finalidade o diálogo sobre ensino e melhoria da qualidade do trabalho pedagógico. Entretanto, muitas vezes essas práticas de colaboração podem ser colonizadas e controladas pelas burocracias educacionais. A noção de profissionalismo e profissionalização concebidos a partir das comunidades docentes locais substitui os princípios das “certezas científicas” por princípios das “certezas situadas” como base para o profissionalismo docente. E é por isso que essa noção influencia a identidade docente à medida que pode levar as práticas docentes segundo critérios flexíveis dependentes de cada localismo.

Na perspectiva do profissionalismo como trabalho prático, segundo Garcia, Hypólito e Vieira (2005), a visão da docência entende que essa é uma atividade cujos saberes coincidem com os saberes práticos, experienciais, os quais são moldados por valores e propósitos dos professores e das professoras que constroem suas próprias práticas educativas. Essa perspectiva colabora para o questionamento do conhecimento como saber acadêmico ou como saber científico, permitindo uma visão crítica e pode ajudar também a conectar a reflexão prática docente às agendas sociais de emancipação e igualdade, permitindo à reflexão prática uma reflexão social e crítica. Entretanto, de acordo com Garcia, Hypólito e Vieira (2005), quando essa visão fica reduzida a uma perspectiva romântica e individualizada pode conduzir a resultados preocupantes. Nem todas as práticas e reflexões docentes são valiosas e acertadas.

Sob o modelo do profissionalismo como trabalho extensivo, as habilidades docentes derivam da mediação entre teoria e experiência; a perspectiva dos docentes vai além da sala de aula para alcançar o contexto social mais amplo da educação; a sala de aula é entendida na relação com outros acontecimentos da escola; as metodologias de trabalho resultam da troca de experiência com a comunidade docente; outras atividades são valorizadas; o ensino é visto como atividade racional mais do que intuitiva. Contudo, este novo profissionalismo, segundo os autores, estaria sendo requisitado para a efetiva realização dos padrões de um currículo nacional como parte da reestruturação econômica do capitalismo.

Para os autores:

(...) As marcas discursivas desse “novo” profissionalismo, além do currículo nacional, são a colaboração, o trabalho integrado, a equipe, a parceria, a tutoria, o desenvolvimento profissional e o foco nos resultados. Entretanto, estudos mostram que, apesar do discurso da profissionalidade extensiva, as orientações de um currículo nacional, tais como os PCN’s, colocam os docentes numa “camisa-de-força”, como se estivessem “ensinando numa caixa fechada”. Essas práticas, mais do que reforçar o planejamento global da escola e o poder de decisão, sobrecarregam o trabalho docente com tarefas e responsabilidades extras, intensificando o trabalho de tal forma que resta cada vez menos tempo para preparação das atividades de sala de aula (GARCIA, HYPÓLITO & VIEIRA, 2005, p. 52).

A perspectiva do profissionalismo como um trabalho complexo entende que as rápidas mudanças provocadas pela globalização e pelas modificações econômicas estariam afetando o trabalho docente de modo a tornar a sua realização cada vez mais complexa. Certos autores, segundo Garcia, Hypólito e Vieira (2005), pensam que o trabalho docente deve ser encarado como um trabalho de alto grau de complexidade, assim como outras profissões, e que deve ser julgado pela complexidade das tarefas.

Farias (2003) e Lessard & Tardif (2005), por exemplo, acreditam que o que está acontecendo com o trabalho docente atual passa pela perspectiva do trabalho complexo. Segundo esses autores, o trabalho do professor não estaria, por exemplo, sofrendo uma intensificação, mas sim um processo de complexificação das tarefas, principalmente o trabalho mediado pelas tecnologias da informação e comunicação.

Garcia, Hypólito e Vieira (2005), todavia, demonstram preocupação diante desta interpretação. Para eles, mesmo que se admita uma maior complexidade do trabalho docente, o que preocupa é que essas atribuições mais complexas em certas áreas do processo de ensino excluem outras áreas mais políticas e sociais do trabalho a ser realizado. Decisões sobre currículo e objetivos finais da educação, sobre o direcionamento da educação de seus estudantes, têm se tornado menos “complexas” e têm sido retiradas do âmbito de poder e da autonomia docente.

Enfim, segundo Garcia, Hypólito e Vieira (2005), os modelos de profissionalismo anteriormente comentados, embora possam contribuir para uma melhor compreensão das implicações das reformas sobre o cotidiano escolar e a identidade profissional dos docentes, não devem ser entendidos de forma pura e excludente, pois não há modelos fixos. Eles são apenas categorias de análise que tem como objetivo mostrar possibilidades e implicações de modelos que convivem em contradição. Os autores lembram, ainda, que algumas das características apontadas nos modelos de profissionalismo listados podem ser encontradas nas políticas de formação e avaliação docente propostas pelo Estado brasileiro a partir da metade dos anos 90.

O processo de proletarização do trabalho docente

Segundo Rodriguez (1986), o termo proletarização designa o “fenômeno social registrável em determinadas situações históricas como conseqüência da perda dos meios de produção sofrida por certos grupos sociais” (RODRIGUEZ, 1986, p. 998).

Portanto, o processo de proletarização docente pode ser entendido como um processo de perda do controle dos meios de realização do trabalho docente, de autonomia, de valorização e de centralidade. Os autores que serão aqui apresentados podem confirmar essa definição.

Fidalgo (1993), por exemplo, oferece subsídios teóricos para a reflexão sobre o processo de proletarização docente. Segundo o autor, a formulação desse conceito tem sido, ao longo dos anos, sempre um ponto bastante confuso e controvertido nas teorias sobre a “estrutura de classes” no capitalismo. Tais divergências seriam baseadas, principalmente, na falta de consenso sobre os critérios precisos para a compreensão do processo de proletarização.

Fidalgo (1993), após analisar várias pesquisas, relata que alguns dos indicadores para se começar a entender o processo de proletarização docente são: a hierarquização na organização do processo de trabalho escolar através da separação entre concepção e execução, a perda de autonomia por parte dos docentes, a excessiva regulamentação do ensino, a perda de controle sobre o processo e sobre o produto do trabalho, a simplificação do trabalho docente a rotinas pré-estabelecidas, a degradação das condições de trabalho e o achatamento salarial. A esses fatores, o autor acrescenta outros como a heterogestão, a divisão do trabalho, o papel do Estado e a feminização do magistério.

Sobre o papel do Estado no processo de proletarização docente, Fidalgo (1993) argumenta que a expansão do setor público no setor educacional contribuiria para o fortalecimento desse processo porque em tempos de crise os recursos orçamentários para este setor são os que mais sofre, o que afetaria sobremaneira a remuneração do professorado. Outro aspecto, da relação entre o Estado e a educação e que contribuiria para o processo de proletarização docente, segundo Fidalgo (1993), seria o fato de que cada vez mais o Estado assume um papel mediador importante no processo de acumulação.

Sobre a questão da feminização, por exemplo, Fidalgo (1993) comenta que os autores estudados que enfatizam ou mencionam essa problemática parecem atribuir a este movimento uma grande relevância para a explicação do processo de proletarização dos professores.

Hypólito (1994) também endossa essa afirmação. Segundo o autor, o processo de feminização do magistério é um processo que coincide com o processo de transformação do

trabalho docente em trabalho assalariado, controlado pelo Estado, submetido a formas de controle externas ao próprio processo de trabalho, extraindo das professoras formas autônomas de controle sobre o *que e como* ensinar. De acordo com Hypólito, o processo de racionalização e parcelamento do trabalho docente seria simultâneo à transformação desse trabalho em trabalho feminino.

Devido à importância do processo de feminização do magistério no processo de proletarianização do trabalho docente, cabe fazer alguns comentários sobre como se deu o ingresso massivo das mulheres no ofício de ensinar.

De acordo com Hypólito (1994), o processo de feminização do magistério teve um desenvolvimento desigual e dessincronizado entre diferentes países, distinguindo-se em certas particularidades e ritmos, dependendo da realidade histórica onde ocorreu. Contudo, esse processo está, indubitavelmente, associado à expansão da rede escolar do ensino básico, fruto das transformações políticas, sociais, culturais e econômicas que se cristalizaram no século XIX e nas primeiras décadas do XX.

Nesse período, segundo Hypólito, consolidou-se um novo tipo de sociedade, cada vez mais internacionalizada a qual impôs, dentre outras coisas, um sistema escolar para atender às demandas do novo modelo econômico-social. A expansão do capitalismo, bem como os processos de industrialização e urbanização exigiam um sistema escolar que formasse um novo trabalhador, detentor de conhecimentos mínimos, capazes de operar as máquinas que não paravam de aparecer nas fábricas e lidar com as novas questões postas pela modernidade.

Conforme Hypólito, a escolarização tornou-se cada vez mais necessária. A escola se expandiu e houve um significativo aumento de vagas. Consequentemente, o professorado passou a se constituir como uma categoria social quantitativamente representativa. E a feminização do magistério foi parte desse processo, o que, evidentemente, segundo o autor, não se deu meramente por motivos econômicos. Pelo contrário, houve aspectos particulares e específicos da condição feminina, do próprio processo de escolarização, da estrutura ocupacional e das relações de sexo construídas historicamente que permitiram o ingresso massivo delas no magistério.

Como já dito, o processo de feminização do magistério aconteceu de maneira diferenciada de acordo com o nível de avanço do processo de industrialização e escolarização. Assim, por exemplo, enquanto Portugal teve um aumento substantivo de mulheres no ensino só nas três primeiras décadas do século XX, a Inglaterra e os Estados Unidos tiveram o incremento feminino já nas três últimas décadas do século anterior (HYPÓLITO, 1994).

No Brasil, de acordo com Hypólito, as informações mostram dados somente a partir de 1935. Contudo, há várias indicações de que já no Império iniciou-se o processo de feminização. Em 1935, quando a industrialização no país já estava avançada, bem como o processo de urbanização e

o alcance da escolarização, a participação feminina na vida pública já era visível, como por exemplo, a conquista do direito ao voto. Segundo o autor, a participação no magistério primário no Brasil já era, nessa época, um dado real: mais de oitenta por cento dos membros do magistério eram mulheres.

De acordo com o autor, o processo de feminização do magistério no Brasil, a partir, daí foi acelerado:

Em 1940 o número de mulheres professoras já ultrapassava o índice de noventa por cento (90,4%) atingindo, em 1948, 93,3%. Esse percentual se mantém na faixa dos noventa pontos até o final dos anos 50, chegando nos anos 70 à marca de 98,8%. Configurava-se definitivamente o magistério como uma profissão na qual as mulheres são absoluta maioria. Na década de 80 esse percentual cai para 96,2%. Não fica claro, nas fontes pesquisadas, o motivo desse decréscimo; talvez se possa atribuí-lo ao fato de os dados referentes ao anos 70 incluírem o pré-escolar. De qualquer forma, nos anos 80 as professoras são 86,6% no magistério em geral, 99% no Ensino Pré-escolar e 96,2% no Ensino de 1º grau (HYPÓLITO, 1994, p. 62).

Hoje, os dados de que se dispõem sobre o sexo do professor da educação básica no Brasil são os que se encontram em pesquisa realizada pelo Ministério da Educação, via Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Trata-se do Censo do Professor da Educação Básica, publicado em 1999.

Esta pesquisa abrangeu todos os estados brasileiros e levou em consideração sua distribuição por dependências administrativas. Embora demonstre dados relativos a cada unidade da federação, decidiu-se por apresentar somente aqueles referentes ao conjunto do país.

Tabela 2 – Docentes por sexo e dependência administrativa no Brasil

	Número de docentes por sexo e dependência administrativa						
	Sexo	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Não informado
Brasil	Total	1.617.611	10.059	810.906	566.276	208.578	21.792
	Masculino	227.975	5.562	122.449	55.964	41.081	2.919
	Feminino	1.386.089	4.477	687.013	508.767	167.042	18.790
	Não informado	3.547	20	1.444	1.545	455	83

Fonte: Censo do Professor – INEP/MEC 1997

Ou seja, no final dos anos 90 nosso país contava com 85,7% de professoras contra apenas 14,1% de professores atuando na educação básica. Contudo, cabe destacar que esta pesquisa abordou, além de professoras da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino

fundamental, docentes dos anos finais desse nível e do ensino médio. Portanto, provavelmente a relativa presença masculina deste levantamento se refere aos professores de disciplinas específicas e não aos docentes generalistas.

Se uma pesquisa como essa, a nível nacional, abordasse somente a educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental, provavelmente o número de professoras mulheres não seria menor que 98% do total de docentes desses níveis de ensino.

Retomando a constituição do magistério como uma profissão tipicamente feminina, Hypólito (1994) defende que não foram apenas questões econômicas que levaram as mulheres a se interessar mais pela educação do que os homens. Segundo o autor, há que se considerar características culturais próprias da constituição histórica da mulher enquanto ser social:

(...) A mulher se tornou participante do mundo do trabalho, especialmente na função docente, não só porque foi submetida mas também porque construiu essa possibilidade. As ações que incentivaram o processo de feminização se desenvolveram num tecido social favorável, com características culturais adequadas e, sob certos aspectos, interessantes para as mulheres (HYPÓLITO, 1994, p. 63).

De acordo com Hypólito, entre as características que permitiram o grande número de mulheres no ofício de ensinar, pode-se destacar: 1. a proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; 2. as 'habilidades' femininas que permitem um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar de crianças; 3. a possibilidade de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico; 4. a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer essa profissão; 5. a escolarização das mulheres em escolas normais; 6. o ideário da vocação conjugado com as 'habilidades' femininas; 7. a saída dos homens desse mercado de trabalho; e 8. a possibilidade de salários iguais.

De acordo com Hypólito, sobretudo a criação das escolas normais deu maior força ao processo de feminização do magistério. A Escola Normal, sendo o local de preparação de professores primários passou, com o decorrer do tempo, a ser um espaço privilegiado de educação e formação para as mulheres. Já que o estudo de nível superior era vedado a elas, o magistério era sua única oportunidade de prosseguir nos estudos.

Já a entrada delas no mercado de trabalho se deu, segundo Hypólito, mais pela possibilidade de conciliar os horários da profissão com os do trabalho doméstico. Pelo fato de ser um trabalho possível de se realizar em turno único as professoras poderiam, além de lecionar, continuar executando tarefas do lar, cumprindo seu papel de mães, esposas e donas-de-casa.

Atualmente, essa suposta flexibilidade de horários não se confirma na prática concreta da maioria das professoras. Vários estudos comprovam exatamente o contrário: grande parte das professoras trabalha mais de quarenta horas semanais, sem considerar-se as atividades extras que

são realizadas em casa em função do trabalho de professora. Além, é claro, das tarefas próprias à condição de mães e donas-de-casa.

Lessard & Tardif (2005), por exemplo, argumentam que no Brasil os professores trabalham mais que os docentes da OCDE. E, entre os professores brasileiros, eles supõem que as professoras do sexo feminino trabalham mais que os professores homens. Ou seja, as professoras, além de terem que dar conta do trabalho que levam para casa, também desenvolvem atividades domésticas de cuidado do lar ou dos filhos. Sendo assim, pode-se supor que sua carga de trabalho é ainda maior que a dos homens. Para esses autores, o trabalho docente feminino é mais pesado em termos de carga de trabalho que o masculino exatamente porque as professoras, mais que os homens, executam atividades de conservação da casa ou de criação dos filhos.

Ainda segundo Hypólito, outro aspecto sempre referido na discussão do ingresso da mulher nesse campo profissional, seria o fato de que os homens foram abandonando a educação. Na medida em que o nível das remunerações dos professores de instrução primária foi caindo, os homens foram deixando o magistério e procurando funções mais lucrativas. E os que teriam persistido na profissão seriam os “incapazes” ou os “pobres” que não possuíam outras alternativas de emprego.

Enfim, outras considerações sobre as relações homens-mulheres no magistério serão tecidas na parte sobre relações sociais de sexo. Cabe, agora, retomar a linha de pensamento do processo de proletarianização docente.

Boing e Ludke (2004), citando as contribuições de Isambert-Jamati, apresentam um termo relativamente novo para se referir à proletarianização que os professores vêm sofrendo nos últimos anos: a “desprofissionalização”. Sendo assim, para Isambert-Jamati, segundo Boing e Ludke (2004), os sintomas da desprofissionalização no primário seriam: a formação feita por um grupo de outro meio, o que diminui a autonomia do grupo profissional; a remuneração considerada muito abaixo de sua qualificação; a diversidade das formações e de experiências de cada um; a multiplicidade de vias de formação; e a dessindicalização.

Já no secundário, a autora francesa aponta:

(...) Tornando-se mais numerosos, os professores do secundário não constituem mais uma pequena elite; entre eles há uma extrema diversidade de culturas e de formação; pelo fato de o público ter crescido muito e boa parte dos alunos ter mal adquirido as bases do ensino elementar, muitos professores secundários têm o sentimento de não cumprirem aquilo para o que foram formados; aumenta a distância com relação aos professores do ensino superior, cuja proximidade contribuía à dignidade do ofício; há o sentimento de serem remunerados muito abaixo de sua qualificação, com relação a outros “quadros” (do magistério); apesar disto, a proporção de adesões a um sindicato diminuiu muito; alguns dos mais jovens professores, como os do primário, vêem o ensino secundário apenas como uma fase de sua vida; e eles também, mais do que há 40 anos, acentuam sobretudo o que está fora da sua vida profissional: a atividade docente não é tudo em sua vida, particularmente entre os mais jovens (Isambert-Jamati, *apud* BOING & LUDKE, 2004, p. 1163).

Boing e Ludke (2004) se aproximam de Fidalgo (1993) pois também concordam que, entre os vários fatores que têm levado o trabalho docente a um processo de proletarização, não se pode deixar de lado a progressiva falta de autonomia e o achatamento salarial. Segundo Boing e Ludke, a subordinação estrita a normas e diretrizes emanadas do Ministério da Educação e de seus órgãos também explica a falta de autonomia dos professores, distante da situação de independência de um grupo profissional que se autodetermina, se autocontrola e se autoconduz ao desenvolvimento.

Para esses autores, talvez o aspecto mais básico e decisivo, com relação a um processo de declínio da ocupação docente, tanto entre os professores brasileiros como entre os da França, seja a decadência do seu salário e do que isso representa para a dignidade e o respeito de uma categoria profissional. Ao contrário do que vivia o professor dos anos vinte do século passado, apresentado por Nóvoa, o professor dos dias atuais é obrigado a trabalhar em dois ou até três turnos para conseguir um salário próximo ao que, provavelmente, seu colega ganhava naquele momento.

Por fim, os autores listam mais uma série de fragilidades da profissão docente nos dias atuais:

(...) Poderíamos também enumerar a entrada e saída da profissão, sem o controle dos seus próprios pares; a falta de um código de ética próprio; a falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos, o que, na comparação com o caso francês, deixa os nossos professores em situação ainda mais frágil; e também, sem querer esgotar a lista, a constatação de que a identidade “categorial” dos professores foi sempre bem mais atenuada, isto é, nunca chegou a ser uma “categoria” comparável à de outros grupos ocupacionais. E isso não apenas no Brasil (BOING & LUDKE, 2004, p. 1169).

Oliveira (2004) também usa o termo “desprofissionalização” para se referir ao processo de proletarização ou precarização do trabalho docente. Ela se baseia na produção de Mariano Enguita para comentar que a docência estava diante de uma ambigüidade entre o profissionalismo e a proletarização nos anos 70 e 80.

De acordo com a autora, Enguita chamava a atenção, naquele momento, para o fato de que a profissionalização não é sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas “a expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” (ENGUITA *apud* OLIVEIRA, 2004, p. 1133).

Oliveira (2004) lembra que a discussão que se colocava naquele momento estava relacionada à busca de uma autoproteção dos professores e demais trabalhadores da educação por meio da luta pela profissionalização. A proletarização, à época, era caracterizada sobretudo como perda de controle do trabalhador (professor) do seu processo de trabalho. De fato, segundo Oliveira, a questão central do processo de proletarização diz respeito à discussão acerca da autonomia e da perda de controle sobre o trabalho.

Segundo a autora, o trabalhador docente estaria passando por um processo de flexibilização e precarização do seu trabalho. Por um lado ele seria chamado a dominar um conhecimento

pedagógico muito maior que o de alguns anos anteriores, por outro ele sofreria uma perda do monopólio do seu saber para outros atores, cada vez mais sua autonomia seria minada, seu trabalho intensificado e seu desgaste ampliado.

A desprofissionalização estaria se assentando, então, conforme Oliveira (2004) nesses mecanismos de desqualificação dos profissionais docentes, principalmente nos relativos à perda ou transferência de conhecimentos e saberes diante de reformas educacionais que colocam o Estado e as comunidades locais em pé de igualdade para gerir a escola e a própria atividade docente. Segundo a autora:

(...) A idéia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico e, portanto, pode ser discutido por leigos, e as constantes campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar (OLIVEIRA, 2004, p. 1135).

Lessard & Tardif (2005) também concordam que o trabalho docente hoje levanta, novamente, a questão da proletarização. Segundo os autores canadenses, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, seus estudos mostram que os professores se sentem pouco valorizados e que sua profissão perdeu prestígio; a avaliação teria se agravado, provocando uma diminuição da autonomia; a formação profissional seria deficiente, dispersa e pouco relacionada ao exercício concreto do trabalho escolar; a participação na vida dos estabelecimentos teria ficado reduzida nos últimos anos, a pesquisa estaria aquém dos projetos de construção de uma base de conhecimento profissional. Além disso, conforme os autores, muitos professores permaneceriam presos a práticas e métodos tradicionais de ensino, enquanto as escolas seriam resistentes a reformas.

Enfim, para Lessard & Tardif, a própria estruturação das organizações escolares e do trabalho dos docentes não contribuiria para uma profissionalização séria do ofício. Em suas palavras:

(...) Fechados em suas classes, os professores não têm nenhum controle sobre o que acontece fora delas; eles privilegiam, conseqüentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, o recurso à experiência pessoal como critério de competência, etc. Em suma, longe de estar se profissionalizando, constata-se que esses diferentes fatos levantam no fundo toda a questão da proletarização do trabalho docente ou, ao menos, da transformação de grupos de professores em equipes de executivos que não têm nenhum vínculo com as decisões que os afetam (LESSARD & TARDIF, 2005, p. 27).

Os autores argumentam que não cabe pensar a atual situação dos docentes com base nas teses da profissionalização ou da proletarização. Para eles, essa explicação é demasiadamente binária e não explica a complexidade do que realmente ocorre. Eles acreditam, por exemplo, que o problema da distância entre os projetos de reforma no ensino e sua efetiva realização deve ser levantado. Para Lessard & Tardif, tais reformas seriam concebidas fora das práticas escolares e testemunhariam uma visão abstrata do trabalho docente tal como ele se apresenta na verdade.

Aqui, esses dois pesquisadores dialogam com Oliveira (2004) pois esta também advoga que as reformas do Estado para o ensino estariam contribuindo para um processo de precarização do trabalho docente.

De fato, se se pensa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os diferentes níveis e modalidades de ensino ou nos próprios PCN's, no caso brasileiro, pode-se chegar facilmente à conclusão de que essas referências para o trabalho do professor tem lhes causado, entre outras, as seguintes conseqüências: problemas na relação teoria e prática; sobrecarga de atividades sob a responsabilidade do docente; perda do monopólio dos saberes e conhecimentos inerentes ao ofício; e perda progressiva de autonomia sobre a execução de suas tarefas.

Lessard & Tardif (2005), como já dito, acreditam ser necessário ligar a questão da profissionalização do ensino à questão mais ampla do trabalho docente. Para eles, a profissionalização coloca concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar e docente. E esse poder das profissões não flutua no vazio, mas está enraizado em uma organização de trabalho que possui diversos grupos e subgrupos detentores de diferentes poderes. Por isso, na opinião desses pesquisadores, a temática da profissionalização do ensino não pode estar dissociada da problemática do trabalho escolar e docente, bem como dos modelos que regem a organização.

Talvez outro caminho para se compreender todas as questões relacionadas às temáticas da profissionalização e proletarização docente seja o que Garcia, Hypólito e Vieira (2005) defendem. Para esses autores, vale à pena buscar as diferenças, as discontinuidades, as divisões da categoria docente, privilegiando as narrativas dos próprios professores e professoras sobre si mesmos e seus contextos de trabalho. Se assim fosse feito, as pesquisas sobre as atuais situações de trabalho docente se aproximariam mais e melhor da dinâmica contraditória e fragmentada em que estão inseridos.

Com base em Lessard & Tardif (2005) e Garcia, Hypólito e Vieira (2005), talvez o maior desafio para se entender os processos de profissionalização e proletarização dos docentes atuais seja sair do conforto de procurar enquadrá-los em alguns tipos ideais interpretativos ou descrevê-los a partir de alguma tese criada em tempos e contextos passados. Talvez, realmente, uma possibilidade mais sóbria para se compreender esses processos, seja conectá-los ao trabalho docente mais amplo, especialmente àquilo que se refira às disputas de poder no interior das organizações escolares e ouvir o que os próprios docentes pensam sobre o que lhes têm acontecido, antes de se fazer quaisquer análises externas.

Tecnologias da informação e comunicação: profissionalizam ou proletarizam os docentes?

De acordo com Boing e Ludke (2004), o impacto das novas tecnologias na escola não segue exatamente o mesmo caminho trilhado nas empresas em geral. No setor empresarial a entrada das TIC's é inversamente proporcional aos postos de trabalho, isto é, à medida que as empresas introduzem novas tecnologias, mais desemprego é gerado. Na escola, entretanto, além de ter pouca relação com a redução da mão-de-obra, as TIC's têm levado, paradoxalmente, à criação de novos postos de trabalho. Porém, segundo os autores, isso não significa que elas estejam valorizando a profissão, ou seja, tornando os docentes mais "profissionais". Para entender melhor essas nuances na escola, os autores argumentam que é preciso estabelecer uma diferenciação entre o que ocorre nas dimensões administrativa e pedagógica das organizações escolares.

No lado administrativo, conforme os autores, a evolução das tecnologias nas escolas tem muitas semelhanças com a das empresas, sobretudo naquelas áreas que permitem certa automação de processos. Os autores lembram que nas escolas particulares, onde é mais intensa a informatização, percebe-se uma redução de postos de trabalho administrativo em vários setores, tais como tesouraria, cobrança e departamento pessoal. Por exemplo, com relação à reprodução de material didático. Antigamente, eram o datilógrafo e o mecanógrafo os responsáveis pela reprodução do material que os professores usariam em sala com seus alunos. Nas secretarias das escolas as rotinas também têm sido cada vez mais aceleradas pela automação, permitindo a dispensa de um número razoável de auxiliares.

Apenas nesses dois exemplos, segundo os autores, é possível perceber que houve reestruturação do trabalho administrativo realizado à custa do aumento de trabalho dos professores. Se antes da introdução das TIC's haviam pessoas responsáveis pela reprodução dos materiais didáticos, agora, sob o pretexto de uma pretensa "simplificação do trabalho" é o próprio professor quem reproduz todo o material a ser adotado com os discentes.

De acordo com Boing e Ludke (2004), na dimensão pedagógica também é possível encontrar repercussões das novas tecnologias sobre o trabalho docente. Segundo eles, a tecnologia educacional vem se estruturando como mais um setor na organização escolar, gerando, ao contrário das empresas, um aumento dos postos de trabalho. Para eles:

(...) De estratégia de implementação das novas tecnologias, por intermédio de um grupo especialmente preocupado com a informática, que estuda e aplica ferramentas computacionais à educação, a informática educativa está se colocando cada vez mais como um apêndice ao trabalho dos professores. Competências que seriam desejáveis que todo professor dominasse, em ambientes informatizados, ficam restritas a um grupo especializado (BOING & LUDKE, 2004, p. 1170).

Ou seja, para esses autores, a introdução das TIC's na escola representaria um peso a mais no trabalho docente. Implicaria em mais um conjunto de saberes, conhecimentos e habilidades necessários à execução do já sobrecarregado trabalho dos professores.

Retomando os dados obtidos nas entrevistas com os seis sujeitos investigados, percebe-se que eles julgam que as tecnologias da informação no seu cotidiano de trabalho os levaram à uma maior valorização pela comunidade escolar. Especialmente outros colegas professores, alunos e coordenação/direção, passaram a atribuir-lhes mais valor pelo fato de dominarem e usarem, efetivamente, as tecnologias em suas práticas de ensino.

Lembrando que o “prestígio” ou o “reconhecimento” do trabalho prestado é uma das características essenciais de uma “profissão”, poder-se-ia supor que, ao menos em parte, as TIC's estariam contribuindo para a profissionalização daqueles docentes que as utilizam sistematicamente. De fato, observou-se desde o primeiro contato com as escolas pesquisadas que os docentes que adotavam as TIC's gozavam de certo prestígio na escola. Era como se eles fossem diferentes dos demais professores, como se estivessem separados do corpo da escola. É claro que não se pode fazer afirmações sobre o clivo social dos trabalhadores dessas escolas em relação aos docentes pesquisados, mas houveram indícios suficientes para levantar a hipótese de que os professores que usam realmente as TIC's em suas práticas cotidianas são positivamente diferenciados em relação aos que não usam as novas ferramentas.

Em relação à valorização por parte de seus pares, o discurso de Fabiana, a entrevistada com mais experiência na mesma escola, evidencia: “em termos de reconhecimento financeiro não tive. Por parte dos colegas professores fui muito reconhecida. Meu apelido é Nonoca.com”.

Semelhantemente à fala de Fabiana, Pedro, o único entrevistado com mestrado em educação, relatou: “há reconhecimento dos pares sobre o seu trabalho, financeiramente, não”.

É interessante notar, nos trechos acima, que ambos docentes constatarem o reconhecimento de seus pares devido ao fato de trabalharem com as TIC's, mas fazem questão de frisar que financeiramente não obtiveram nenhum tipo de vantagem.

Arruda (2004), em sua pesquisa de campo realizada em escolas públicas e privadas de Belo Horizonte, também obteve essa mesma constatação. De acordo com o autor, os professores reconhecem certa valorização do seu trabalho por parte de alunos, pares, coordenação, etc., mas não há uma contrapartida salarial.

A respeito do reconhecimento por parte dos alunos, Júlia, a entrevistada da Escola Asus, declara: “as aulas ficam bem mais interessantes. As aulas ficam mais práticas. Quem usa o computador é mais valorizado. O aluno olha pra você com outro olhar. É claro que ele é mais valorizado, sem dúvida”.

A respeito do reconhecimento por parte da coordenação/direção, Oscar, o entrevistado mais jovem da amostra comenta: “já tive reconhecimento da direção e coordenação por usar o computador. Se você não souber usar o computador aqui dentro você não fica. O papel aqui dentro quase não existe, tudo é no computador. Tudo é por e-mail”.

Com base nas entrevistas efetuadas com os seis sujeitos acompanhados, percebeu-se, ainda, que não apenas possuem mais “prestígio” ou “reconhecimento” que outros docentes, mas também dominam, relativamente é claro, o processo e o produto do seu trabalho.

Como nas três escolas pesquisadas eles eram os únicos que realmente dominavam e adotavam as TIC's, eles tinham em suas mãos a tarefa de elaborar todo o material, do início ao fim, e aplicá-lo aos alunos. Embora alguns recebessem sugestões de outras pessoas, tais como os filhos, eram eles que elaboravam suas aulas digitais e as aplicavam. Ou seja, pela falta de conhecimento dos colegas que não se aproximavam muito das TIC's, os docentes investigados gozavam de certa autonomia e monopólio sobre o que faziam. Possuíam um saber que não era comum à maioria dos seus pares e, por isso, talvez tivessem consciência de que não eram professores comuns.

Um trecho da entrevista de Pedro revela um pouco disso:

Financeiramente eu nunca me senti valorizado. Mas, se você sabe, você é preterido em relação a outro professor, o que aumenta as possibilidades de emprego. Há reconhecimento dos pares sobre o seu trabalho, financeiramente, não. Pra mim o computador aumenta a carga de trabalho, tudo tem que ser preparado com muita antecedência, a máquina às vezes falha, ela proporciona uma qualidade muito maior mas aumenta minha carga muito também.

O relato de Fabiana também aponta para a consciência de que ela não se vê como uma professora qualquer: “a carga de trabalho aumentou muito por causa de estudos, busca, pelo anseio de aprender. Dediquei-me muito mais que um professor qualquer”.

Portanto, nota-se que esses entrevistados que usam as TIC's possuem uma auto-imagem bastante positiva. Eles não se enxergam como professores comuns. Pelo contrário, sabem que possuem um diferencial, mesmo que este lhes custe uma sobrecarga de trabalho. E de fato, como será comentado mais à frente, eles sofrem um processo de intensificação do trabalho.

Este dado opõe-se aos obtidos por Arruda (2004) em sua pesquisa de campo. De acordo com o autor, não há uma diferença profissional entre os que dominam e os que não dominam as TIC's. O modelo de organização escolar predominante, segundo Arruda, não permite qualquer diferenciação entre os docentes e, como implicação direta, não haveria a crença, entre os professores, de que suas identidades estariam sendo alteradas.

Sendo assim, concordamos com Arruda apenas no ponto de que, em termos salariais, as TIC's não estão propiciando alterações. Entretanto, em termos da subjetividade humana,

especialmente no que diz respeito à auto-imagem docente, constata-se que as TIC's colaboram para que seus usuários se sintam preferidos em relação aos colegas que não as dominam ou não as utilizam em suas práticas.

Portanto, a tese que se está defendendo pauta-se pela contradição das relações sociais. Ou seja, considera-se que as TIC's tanto proletarizam quanto profissionalizam os docentes que as adotam. Proletarizam no sentido de lhes cobrar tarefas a mais no seu já sobrecarregado rol de atividades⁹, bem como por intensificarem seu trabalho, especialmente de maneira sutil, quase não perceptível. E as TIC's profissionalizam na medida em que representam uma possibilidade para os docentes resgatarem o domínio de um saber exclusivo: no caso, a tecnologia educacional.

Resumo dos principais elementos levantados no capítulo

Neste segundo capítulo, procurou-se compreender o processo de constituição histórica da profissionalização do trabalho docente, o processo de proletarização do trabalho dos professores e as possíveis relações das tecnologias da informação e comunicação com a profissionalização e proletarização desses mesmos sujeitos.

No início do capítulo foi mostrado como os professores foram deixando as antigas características de “mestre-escola”, no século XVIII na Europa, e assumindo um caráter mais “profissional” na medida em que foram se tornando funcionários do Estado. Discutiui-se que, com a progressiva estatização da educação, os docentes foram levados a criar um conjunto de normas e valores e um corpo de conhecimentos que lhes foram necessários para o cumprimento de uma importante missão: preparar indivíduos para uma nova sociedade, mais moderna e pautada nos valores da industrialização e urbanização crescentes. Também nessa primeira parte do capítulo foi comentado o conceito de profissionalização e outros termos com ele relacionado.

A seguir, mostrou-se como os professores, principalmente a partir do final do século XIX, foram perdendo o estatuto de profissionais e tornando-se proletários ou trabalhadores do ensino. Definiu-se o conceito de proletarização e o caracterizou-se como um processo progressivo de perda de autonomia, de controle sobre o processo e o produto do trabalho, de perda de prestígio, de achatamento salarial, etc. Nesta seção, também se deu destaque para o processo de feminização do magistério como um dos fatores fundamentais ao processo de proletarização docente.

No final desse capítulo foi comentada a relação entre as TIC's e a proletarização e profissionalização docente. A princípio, argumentou-se, com base em Boing e Ludke (2004), que as

⁹ Por exemplo: a necessidade de estudos constantes sobre as TIC's e a necessidade de se preparar o material com muita antecedência.

tecnologias colaboram, tanto em termos administrativos quanto pedagógicos, para uma maior proletarização ou desprofissionalização docente. Entretanto, em seguida foi discutido, com base nas entrevistas realizadas com os seis professores acompanhados, que as TIC's podem estar contribuindo para uma maior "sensação" de profissionalização docente na medida em que confere a seu usuário um relativo destaque dentro da organização escolar, bem como o monopólio do processo de trabalho de produção e aplicação das aulas digitais.

Enfim, terminou-se o presente capítulo com a perspectiva da contradição inerente às relações sociais: ou seja, as TIC's tanto proletarizam quanto profissionalizam o trabalho docente.

Capítulo 3

As TIC's e o trabalho docente: a dissolução dos limites entre o público e o privado e as relações sociais de sexo

Neste capítulo, buscar-se-á discutir a dissolução dos limites entre a vida pública e privada dos docentes que adotam as TIC's em suas práticas. Mostrar-se-á como essas ferramentas, ao serem usadas nos domicílios dos docentes, podem causar uma confusão nos tempos dedicados ao trabalho, à família e ao descanso e lazer. Também serão discutidas as relações sociais de sexo. Será mostrado como o trabalho feminino e, dentro dele, o trabalho feminino docente mediado pelas TIC's, é ainda mais usado pelo capital na extração de mais-valia quando comparado ao mesmo trabalho realizado por sujeitos do sexo masculino.

A junção da esfera pública e privada entre os professores que adotam as TIC's

Um interessante elemento a ser estudado no processo de trabalho docente mediado por computador é a mistura do público e do privado. Com o computador, vida profissional e vida pessoal, trabalho e lazer se tornam mais fluidos.

Os professores sempre trabalharam em casa preparando aulas, atividades, corrigindo provas ou trabalhos, mas agora, com as tecnologias da informação, esse trabalho é mais diluído com outras atividades, como o lazer.

De qualquer forma, o trabalho a domicílio não é um fenômeno recente. Pelo contrário, Marx (1985) já tratara do assunto no século XIX.

Para este autor, o trabalho a domicílio se converteu, durante o século acima citado, na seção externa da fábrica, da manufatura ou do estabelecimento comercial. E, segundo Marx (1985), trata-se de um trabalho ainda mais pernicioso que o trabalho realizado nas indústrias ou estabelecimentos comerciais. Em suas próprias palavras:

Essa exploração se reveste, no trabalho a domicílio, de maior cinismo ainda que na manufatura, pois a capacidade de resistência dos trabalhadores diminui com sua disseminação; uma série de parasitas rapaces se insere entre o empregador propriamente dito e os trabalhadores; na própria especialidade, o trabalho a domicílio luta por toda parte contra a produção mecanizada ou pelo menos contra a manufatureira; nele, a pobreza despoja o trabalhador das condições mais indispensáveis ao trabalho, o espaço, a luz, a ventilação, etc. (MARX, 1985, p. 530).

Marx (1985) relata que das 150.000 pessoas ocupadas na produção inglesa de renda no século em questão, quase 10.000 estavam sujeitas à lei fabril de 1861, enquanto a grande maioria

dos restantes, 140.000, mulheres, adolescentes e crianças, trabalhavam em condições desumanas, até 15 horas por dia, sem qualquer proteção legal. É que, segundo o autor, o trabalho a domicílio é mais fragilizado que o trabalho no estabelecimento próprio. Ele não está sujeito às mesmas regras, às mesmas condições de infra-estrutura, de organização sindical, etc. Trata-se de um trabalho em que o patrão possui maiores condições de exploração da força de trabalho do proletariado.

No trabalho realizado em domicílios a inexistência de sindicatos, da presença do Estado, o desmantelamento dos direitos sociais, a insegurança, a precarização das relações e condições de trabalho, a livre negociação dos salários entre empregador e empregado, segundo Marx, tornam essa modalidade de exploração mais cruel que qualquer outro tipo de exploração capitalista.

A organização fragmentada do trabalho a domicílio, por exemplo, segundo Marx (1985), é uma das maiores perdas de tal espécie de trabalho. A domicílio, fica praticamente impossível a organização dos trabalhadores no sentido de se juntarem contra os abusos cometidos pelos patrões. A segmentação e a conseqüente perda de totalidade do trabalho também levam os trabalhadores dos mais variados ramos da atividade profissional a domicílio a se relacionarem de modo superficial e em momentos específicos.

O trabalho a domicílio representaria, então, uma das novas estratégias capitalistas para a exploração máxima dos trabalhadores, levando-os à imobilização no sentido de se organizarem para reivindicações de melhores condições de trabalho. Trata-se, portanto, de um processo de individuação do trabalho. Representa um estímulo a mais para o enfraquecimento dos sindicatos.

Marx (1985), continuando a comentar as condições de trabalho a domicílio na Inglaterra do século XIX, informa que a situação das crianças nesse tipo de trabalho era ainda pior que nas indústrias. Segundo o autor, a idade mínima em que elas começavam a trabalhar era 6 anos, mas muitas começavam com menos de 5. O tempo de trabalho variava das 8:00 horas da manhã às 20:00 horas. Entretanto, às vezes o trabalho as obrigava a darem conta de uma jornada que começava às 08:00 ou 6:00 da manhã e só terminava às 22:00, 23:00 ou 24:00 horas.

Para o autor, o trabalho a domicílio é ainda mais lucrativo para o capitalista porque, além dele ter a possibilidade de explorar ao máximo a força de trabalho imprimindo-lhe uma jornada sobre-humana e em condições extremamente impróprias, ele lucra porque no trabalho realizado em domicílios não há depreciação dos prédios industriais, nem tão pouco das máquinas, apenas dos próprios trabalhadores.

Conforme o autor:

A seção externa da fábrica, da manufatura e do estabelecimento comercial, isto é, o trabalho a domicílio, onde a irregularidade é a regra, depende, quanto às matérias-primas e às encomendas, inteiramente dos caprichos do capitalista que, no caso, não precisa levar em conta a depreciação de construções, de máquinas, etc. e nada arrisca além da pele dos próprios trabalhadores. Nesses ramos de atividades, cria-se em grande escala e sistematicamente um exército industrial de reserva sempre disponível, numa parte do ano dizimado pelo trabalho excessivo mais desumano, noutra, lançado à miséria por falta de trabalho (MARX, 1985, p. 548).

Fidalgo e Mill (2002) e Mill (2002 e 2006), estudando as relações de trabalho em sistemas de educação a distância mediada por tecnologias da informação, também apontam para a precarização do trabalho realizado a domicílio.

Através de pesquisa teórica e empírica efetuada em instituições que oferecem cursos pela modalidade de educação a distância mediada por videoconferência ou por ambientes virtuais de aprendizagem, esses autores descobriram que o trabalho realizado a domicílio possui uma condição mais precária que o realizado no estabelecimento destinado ao encontro coletivo. Descobriram, entre outros aspectos, que há uma grande perda da autonomia e da representatividade sindical.

Em Mill (2006), especialmente, é possível perceber que, em nome de uma pretensa maior flexibilização, o trabalho docente virtual está passando por um processo de perda de autonomia e força coletiva de resistência. De acordo com o autor:

É possível chegar a cada trabalhador e extrair mais-valia, ao passo que isto é feito de forma (quase) individual. A possibilidade de movimentos coletivos de resistência à exploração da força de trabalho é reduzida pela estratégia de flexibilização dos espaços e tempos. Desta forma, a flexibilização efetiva-se como dispersão das resistências, malélicas à acumulação de riquezas pelo capital (MILL, 2006, p. 130).

Em relação ao coletivo de trabalho, Mill (2006) citando Schneider e Rosensohn, destaca que o teletrabalhador (francês) tem reclamado não somente da falta de relações profissionais com os colegas, mas, até mesmo, da hierarquia distante. O autor assinala que nos padrões do teletrabalho¹⁰ há uma degradação das competências coletivas dos trabalhadores resultante de seu isolamento social: ou seja, há perda de contato com outros trabalhadores e com a vida da empresa.

Quanto a autonomia, nos cursos oferecidos pela modalidade da educação a distância por ambientes virtuais de aprendizagem, Fidalgo e Mill (2002) perceberam maior dificuldade de desenvolvimento de trabalho autônomo devido ao grau de dependência entre os responsáveis por cada fase do curso. Como os trabalhadores estavam organizados em um sistema de gerências, havia certa subordinação, mesmo que sutil, dos coordenadores das equipes de trabalho e dos monitores a uma dessas gerências.

¹⁰ De acordo com Mill (2006), teletrabalho é uma espécie de trabalho realizado a distância, em residências ou não, que envolve o uso de meios de telecomunicação.

Esses autores observaram também que essa interdependência, bem como a fragmentação do trabalho em partes, desencadeia o surgimento de um grupo auto-regulado, em que o próprio trabalhador cobra o seu colega de trabalho pelo bom desenvolvimento de suas atividades e tarefas, sob a alegação de que a qualidade do trabalho de um depende do bom desempenho do outro, já que se trata de um trabalho em cadeia.

Aqui, pode-se notar como o trabalho da educação a distância, hoje, se assemelha ao trabalho a domicílio comentado por Marx. Em ambos os casos há segmentação do trabalho, perda da totalidade do mesmo e a conseqüente alienação do trabalhador, bem como perda da autonomia e controle do seu trabalho e concorrência entre os próprios trabalhadores. Além do mais, sob essa modalidade, como Marx também comentou, fica inviável a representatividade sindical.

De acordo com Fidalgo e Mill (2002):

Em suma, a divisão técnica do trabalho, assim como o processo de gestão, participativa ou não, no âmbito da educação a distância mediada por videoconferência ou por ambientes virtuais de aprendizagem não tem promovido relações de trabalho saudáveis ao trabalhador. Somam-se a isso outras estratégias das gerências dos sistemas de educação a distância para aumentar a produtividade, dentre as quais se destaca a criação de obstáculos à organização dos trabalhadores e à formação de instâncias de representação coletiva (FIDALGO & MILL, 2002, p. 103).

De fato, segundo Mill (2002), os sistemas de educação a distância investigados são geridos com base em princípios capitalistas de acumulação. E, portanto, as relações de trabalho nessa modalidade são relações de assalariamento, de exploração e extração de sobretrabalho.

Com o trabalho realizado a domicílio, o capital consegue extrair mais trabalho e mais lucro. E, a faceta mais desumana desse tipo de trabalho, tanto para Marx (1985), quanto para Fidalgo e Mill (2002) e Mill (2002) é, de fato, a impossibilidade da organização sindical. Com o trabalho em casa, as negociações entre capital e trabalho são cada vez mais travadas no âmbito individual. Tem-se hoje, mais do que no tempo de Marx, uma individuação do trabalho. Todas as decisões que o trabalhador precisa tomar, agora, são realizadas diretamente com o empregador sem a interferência dos sindicatos. De acordo com Fidalgo e Mill,

Isso, infelizmente, inaugura um processo de perversidade para as condições humanas de trabalho. Se, por um lado, isso tende à irreversibilidade da inércia sindical ou inércia de qualquer outra forma de organização coletiva dos trabalhadores, por outro, é ainda pior, pois trata-se da inauguração de novas formas de negociação ou correlação de forças entre capital e trabalho em que, necessariamente, as perdas são imensamente maiores para o trabalhador (FIDALGO & MILL, 2002, p. 105).

Procurando estudar o teletrabalho com seus tempos, espaços e coletividades, Mill (2006) mostra que o trabalho docente desenvolvido como teletrabalho também contribui para a precarização do trabalhador. Para o autor, as contratações de profissionais para educação no Brasil, mesmo no âmbito das universidades públicas, caracterizam-se por serem temporárias, de tempo

parcial, com salários e condições de trabalho inferiores ao presencial e, por vezes, sem alguns direitos garantidos. Para ele, o novo posto de trabalho tem sido mais precário do que aqueles criados para o trabalho presencial.

No caso específico dos professores, é sabido que eles sempre levaram trabalho para casa. E, via de regra, esse trabalho nunca foi valorizado, seja financeiramente ou em termos de reconhecimento verbal. Algumas prefeituras buscam incrementar os contracheques de seus docentes adicionando uma pequena gratificação que, supostamente, seria pelo trabalho realizado em casa. Entretanto, objetivamente, não se tem notícia de que o trabalho que o professor realiza em seu domicílio seja valorizado.

Mas, independentemente de ser valorizado ou não, o professor continua levando trabalho para casa. Seja para preparar aulas, seja para elaborar provas e trabalhos ou corrigi-los, o professor leva uma boa parcela de suas atividades para seu lar. É claro que, como adverte Lessard e Tardif (2005), nem todos os professores se empenham de maneira a levar trabalho para casa e para outros tempos além do escolar. Como em qualquer outra profissão, alguns professores fazem exatamente o que é previsto pelos regimentos e normas escolares, enquanto outros se envolvem profundamente em um trabalho que chega a tomar um tempo considerável de sua vida particular: as noites, os fins de semana, os feriados, etc.

Esses dois autores, por sinal, falam da carga mental de trabalho que acompanha o professor. Segundo Lessard e Tardif (2005), devido ao fato dos docentes trabalharem com crianças pequenas, com alunos com dificuldades de aprendizagem, adolescentes delinquentes ou violentos, por não terem o controle do seu ambiente de trabalho e por serem submetidos a mudanças repentinas, como um aumento do número de alunos ou cortes orçamentários, eles são levados a um esgotamento e a uma ansiedade constantes que os acompanha para onde quer que eles forem.

Nesse sentido, pode-se, segundo os autores canadenses, distinguir o trabalho docente a domicílio em dois tipos: 1) o trabalho objetivo que costumeiramente realizam em suas residências e 2) o trabalho subjetivo, o desgaste emocional, as angústias e ansiedades, ou seja, a carga mental e também emocional causada pela natureza do seu ofício e que acompanha o docente para onde quer que ele vá e em todo o tempo.

Comentando a carga de trabalho dos professores, Lessard e Tardif (2005) apontam para um trabalho “elástico” e “invisível” que acontece não só em casa, mas em vários outros ambientes:

À noite, nos fins de semana, ou nas férias, muitas vezes os professores se ocupam com diversas atividades ligadas a seu trabalho: preparam aulas, deveres de casa, documentação, o material pedagógico e as provas, assumindo, ao mesmo tempo, a correção dos trabalhos dos alunos (...) Muitos poucos professores afirmam não fazer nenhuma correção; no Canadá, 25% dedicam mais de 11 horas por semana às tarefas escolares depois das aulas, 30% lhes dedicam de uma a cinco horas e 40%, de seis a dez horas. Além disso, a fim de manter a atenção dos alunos em classe, os professores precisam também familiarizar-se com suas preferências e seus gostos. Para isso, entre outras coisas, precisam olhar alguns programas televisivos e assistir filmes para crianças e adolescentes. Essa atualização do gosto das crianças e jovens permite atrair o interesse dos alunos. Nesse sentido, o trabalho fora do horário das aulas se justifica por diversas razões, sobretudo para a adaptação constante do ensino para torná-lo mais interessante e mais pertinente (LESSARD & TARDIF, 2005, p. 135).

Entretanto, cabe lembrar que a realidade educacional do Canadá é um pouco diferente da brasileira. Quando esses autores falam das tarefas escolares depois das aulas eles estão se referindo a um trabalho que é feito de fato depois das aulas, mas nas dependências da escola. É que no Canadá, ao menos em algumas regiões daquele país, o professor trabalha em horário integral numa mesma escola. Sendo assim, ele fica parte do dia com os alunos em sala de aula e a outra em outra sala da escola para preparar atividades, trabalhos, corrigir provas, etc.

Portanto, embora os pesquisadores canadenses também comentem o trabalho docente realizado em suas residências ou em outros lugares, em tempos da vida privada, no tempo do lazer, por exemplo, em seu país não acontece o que ocorre no Brasil: os professores saem de suas salas de aula e se dirigem apressadamente para outra escola. Aqui, em virtude dos contratos de trabalho serem em meio horário e os salários muito baixos, os docentes trabalham em duas ou em até três escolas. Assim, eles nunca têm tempo para corrigir provas, trabalhos, ou preparar aulas em seu próprio local de trabalho. Aqui, o trabalho docente a domicílio é a regra.

No caso do Brasil, como não há a possibilidade do professor permanecer na escola para realizar as atividades que lhes são próprias, ele as leva para sua casa. Os próprios pesquisadores canadenses comentam que a carga de trabalho docente no Brasil é maior que nos países da OCDE.

E, como no caso dos nossos professores não há trabalho de preparação de aulas no próprio local de trabalho, supõe-se que eles estão trabalhando mais não apenas na escola, mas principalmente em suas casas. Já que na escola não é possível, ou pelo menos muito difícil, preparar aulas, bem como corrigir provas e trabalhos, o docente brasileiro leva essas atividades para sua residência. E, às vezes, quando se trata de finais de semana ou feriados prolongados, ele as leva para onde vai: seja em um sítio, fazenda, hotel, clube ou em um parque, lá está ele com seus materiais.

É claro que muitos professores brasileiros buscam adiantar suas atividades nas lacunas existentes em toda escola. Aproveitam o momento em que os alunos estão no horário de educação

física com algum professor específico, as “janelas” entre as matérias, no caso dos docentes do 3º ciclo, as reuniões pedagógicas e administrativas, o próprio momento do café ou, até mesmo, dentro de sala, enquanto os alunos copiam a matéria no quadro ou fazem alguma prova.

Enfim, o professor brasileiro se utiliza de várias estratégias para não ter que levar uma carga de trabalho muito pesada para sua casa ou para seu tempo de descanso. Contudo, raramente o docente consegue fazer mais do que uma pequena parte de suas atividades de preparação de material ou de aulas nesses instantes citados. Em geral, a maior parte de seu trabalho de preparação acaba mesmo indo para sua casa.

No caso das professoras, as trabalhadoras docentes do sexo feminino, pode-se levar em consideração o fato delas também terem uma carga de trabalho doméstica. Ou seja, as professoras, além de terem que dar conta do trabalho que levam para casa, também desenvolvem atividades domésticas de cuidado do lar ou dos filhos. Sendo assim, pode-se supor que sua carga de trabalho a domicílio é ainda maior que a dos homens.

Lessard e Tardif (2005) também comentam esse fenômeno. Para eles, o trabalho docente feminino é mais pesado em termos de carga de trabalho que o masculino exatamente porque as professoras, mais que os homens, executam atividades de conservação da casa ou de criação dos filhos. Segundo esses autores:

O tempo de preparação pode transformar-se rapidamente em intercâmbio com os alunos ou em comunicação com os colegas ou pais. Assim, conforme a ordem de prioridade estabelecida, os professores do secundário podem ser obrigados a ceder seu tempo de preparação para atender a outras urgências. Além disso, um percentual mais elevado de professores que de professoras, em todos os tipos de ensino, afirmam dispor de tempo suficiente de preparação durante o dia, embora todos e todas, na maioria das escolas, gozem de um período semelhante. Essa diferença entre os homens e as mulheres remete claramente à sobrecarga de trabalho das últimas, que continuam a assumir as responsabilidades familiares (LESSARD & TARDIF, 2005, p. 135).

Tratando-se dos professores investigados através da pesquisa de campo apresentada no capítulo primeiro deste trabalho, constatou-se que eles também levam muito trabalho para fazer em casa. E, com uma variável não comentada por Lessard e Tardif, a tecnologia da informação.

Mill (2006) também concorda que as TIC's, especialmente o teletrabalho realizado em casa, aumenta a carga de trabalho das mulheres. Com base em Schneider e Rosensohn, Mill (2006) explica que o teletrabalho adiciona, simultaneamente, duas cargas de trabalho, uma da vida profissional e outra da vida familiar. E isto contradiz um dos benefícios prometidos pelo próprio teletrabalho em relação às mulheres: a promessa de que o teletrabalho permite a conciliação da vida profissional com a vida familiar, possibilitando às mães trabalhar e educar os filhos. Esta mãe pode ter dificuldade de separar vida privada e vida profissional num mesmo espaço, pois a permanência do trabalhador em seu domicílio não significa que ele esteja disponível aos outros membros da família a todo instante.

Segundo as entrevistas realizadas com os seis professores da amostra, constatou-se que todos desenvolvem em suas casas, ou em outros espaços da vida privada, trabalhos para suas escolas: mandam e-mail's para alunos, tiram dúvidas deles através do MSN, corrigem trabalhos e enviam por e-mail, atualizam a página da escola na internet, preenchem os diários dos alunos via WEB e várias outras atividades.

Ao se perguntar sobre os sentimentos dos entrevistados a respeito da “invasão” do computador no espaço doméstico para a realização de tarefas do trabalho, os sujeitos se mostraram cientes desta invasão e, em alguns casos, comentaram que a vida privada do professor antes do surgimento do computador já havia sido invadida por outros atores. Tais respostas chegam, inclusive, a parecer ambíguas pois, se por um lado reconhecem esta “invasão”, por outro a legitimam.

Neste sentido, Fabiana comenta que:

Ele (o computador) realmente invadiu, mas esse ambiente já tinha sido invadido pela máquina de escrever, pelo bloco de carbono. Agora, você não pode se viciar. O celular para mim invadiu muito mais que o computador. Atualizo a página da escola em casa por prazer... A página abre visibilidade ao meu trabalho. O contador já ultrapassou 5 mil visitantes. Raramente tenho trabalhado 8 horas... É extenuante, mas é prazeroso.

É muito clara a contradição presente no discurso acima. Ao mesmo tempo em que a entrevistada reconhece e legitima a “invasão” do computador e do trabalho que ele acarreta no espaço privado, ela menciona a dimensão do prazer no trabalho em casa. Ao final, usa dois termos também contraditórios para definir o trabalho no computador em sua residência: “extenuante” e, ao mesmo tempo, “prazeroso”.

Roberto demonstra conceber o trabalho doméstico no computador de uma maneira muito semelhante à de Fabiana:

Anteriormente a gente também fazia trabalho em casa, porque a profissão de professor é a única em que você não bate o ponto ali e esquece. O nosso expediente é alongado até nossa casa... Agora, o computador em casa não vai aumentar a carga de trabalho, ele vai é te oferecer mais recursos para criar a conquista da atenção do aluno. Ele tem essa magia de ser lúdico, não é algo só funcional. Com o computador é mais rápido, ele favoreceu muito, com muito mais rapidez. Talvez o que aconteça é que ele, por te possibilitar maiores possibilidades de pesquisa, você fica mais tempo usando ele...

Segundo a análise que Roberto fez dessa situação de trabalho em casa via computador, antes dessa ferramenta os professores já trabalhavam em casa e, portanto, não houve aumento da carga de trabalho. O que pode estar acontecendo, segundo o entrevistado, é que, pelo fato desta máquina possibilitar uma série de recursos, o docente pode acabar ficando mais tempo usando o PC do que quando usava apenas as antigas tecnologias. Além disso, esse professor comenta um dado já exposto por Lessard e Tardif (2005), segundo o qual os docentes trabalham em casa, em grande parte, para buscar estratégias para a conquista da atenção do aluno.

Oscar procura ver o lado bom e o lado ruim desta “invasão”,

Existe o lado bom e o lado ruim da coisa. O bom é que para muitas pessoas o que você teria que se deslocar para fazer algum serviço, você pode fazer agora da sua própria casa. O ruim é que muitas vezes o tempo que deveria ser um tempo destinado ao lazer acaba sendo substituído pelo trabalho sem necessidade.

Júlia afirma que, embora o computador não tenha um lado afetivo, ele realmente se faz passar pelo outro. Em seu caso, ela até brinca o chamando de seu amante, o “Ricardão”. Trata-se da personificação da máquina:

Ele é atrativo. Mesmo não tendo esse lado afetivo, ele é atrativo. Ele nos chama... Tem hora que eu tenho raiva porque tem hora que eu falo: “eu não queria isso agora”, mas aí eu vou e me dá uma vontade e entro no MSN, no Orkut. O computador é o meu “outro”, é o meu “Ricardão”. Ele me chama muito, mas eu tenho um horário para ele, fico duas horas no final de semana. Durante a semana fico uma hora, meia hora, etc. Antes, sem essa ferramenta, a vida da gente era mais complicada, até para montar plano de aula... hoje a gente tem os planos de aula computadorizados. Se não tomar cuidado a gente fica viciado. Mas a gente que é professor não corre esse risco porque a gente trabalha muito e não tem tempo. Quando eu preparava aula sem computador, gastava mais tempo que hoje. O computador diminui a carga horária de trabalho em casa, em certos aspectos.

É interessante perceber, no relato desta entrevistada, os seguintes elementos: 1) a perda de controle do trabalho: “eu não queria isso agora”, 2) a personificação de uma máquina: “o computador é o meu outro, é o meu Ricardão”, 3) a exaltação do computador como um instrumento que facilita o trabalho de preparar aulas: “antes, sem essa ferramenta, a vida da gente era mais complicada, até para montar plano de aula... hoje a gente tem os planos de aula computadorizados”, 4) a referência ao PC como causador de dependência: “Se não tomar cuidado a gente fica viciado” e 5) a afirmação de que o computador diminui a carga horária de trabalho: “Quando eu preparava aula sem computador, gastava mais tempo que hoje. O computador diminui a carga horária de trabalho em casa, em certos aspectos”.

Enfim, percebe-se elementos contraditórios. E, além disso, elementos nocivos à saúde do professorado. Esta professora, por exemplo, deixa claro que não consegue mais controlar seu trabalho.

Além da perda do controle do trabalho, claramente observado na entrevista da professora acima citada, percebe-se também, como já comentado, um incremento do processo de simplificação do trabalho docente quando este é mediado pelo computador. Como já exposto, depois que o professor prepara sua aula no PC, ele a grava e a utiliza posteriormente várias vezes fazendo apenas pequenas alterações, quando as faz, é claro.

Com base na discussão levantada por Fidalgo (1993), observa-se claramente que os professores que trabalham com o computador para dar aulas estão se tornando mais proletários principalmente por estarem perdendo o controle do seu trabalho e por estarem executando, cada vez mais, tarefas mais simples, como apenas abrir um documento e gravá-lo em CD ou disquete.

Mas, voltando especificamente para a questão do trabalho docente via tecnologias da informação realizado em casa, outro entrevistado, Pedro, o único professor com mestrado da amostra, relata que utiliza o computador em casa para trabalho e lazer e que, inclusive, produz mais em sua residência:

Sim, utilizo como trabalho mesmo, para estar planejando alguma atividade e para lazer mesmo. Para o trabalho, gasto cerca de 02 horas tanto no sábado quanto no domingo. Há uma inversão, realmente de lugares. Eu produzo muito mais em casa do que na escola, onde tem mais recursos. Eu particularmente, gosto de fazer as coisas em casa. A gente se familiariza com o recurso. Aqui a gente fica para as interações, a conversa com os colegas. Além disso, na escola tem o Linux e eu não tenho muita familiaridade com esse ambiente. Em casa, então, é mais rápido. Tenho consciência de que faço uma opção.

Entre todos os entrevistados, apenas a professora Márcia, da Escola Asus, sequer considera o uso do computador em casa em razão do trabalho como uma invasão do espaço e tempos destinados ao descanso. Segundo essa docente: “eu preciso do computador mais do que nunca devido o meu trabalho, então penso que esta máquina não acarreta uma invasão e sim inovação”.

Para essa professora, o conceito de inovação está associado à necessidade do uso. Conceito um tanto diferente do apontado na revisão da bibliografia.

Arruda (2004), por exemplo, define inovação como: “qualquer aspecto novo para um indivíduo dentro de um sistema” (HORD *apud* ARRUDA, 2004, p. 67).

Para Arruda (2004), a inovação não é a mesma coisa para quem a promove, para quem a facilita, para quem a põe em prática ou para quem recebe seus efeitos.

No caso das inovações tecnológicas, para Arruda, elas não devem significar apenas a inserção de novos materiais ou equipamentos introduzidos na escola. Apenas a criação de salas de informática na escola por si só não representa inovação.

Portanto, da fala da entrevistada depreende-se não apenas que ela não percebe que o computador invadiu sua vida privada, mas também que não compreende o que é uma inovação tecnológica.

Observa-se, portanto, que as tecnologias da informação colaboram para um processo de junção entre trabalho e lazer. Como foi mostrado, os professores que usam as novas tecnologias em casa em razão do trabalho da escola, trabalham e se divertem quase que simultaneamente. Ao mesmo tempo em que jogam no computador, tiram dúvidas de alunos através do MSN ou Skipe¹¹. Enquanto visitam algum *site* de interesse particular, obtém informações úteis para usar no dia seguinte com seus alunos.

Em alguns casos, como é o da professora Júlia da Escola Asus, ao mesmo tempo em que usa o Orkut para comunicar e se divertir com os amigos, conversa com alunos, tira dúvidas sobre a

¹¹ Recurso semelhante ao MSN. Permite conversar com alguém via computador, em tempo real, e com a possibilidade de vídeo com a ajuda de uma câmera ligada à máquina.

matéria e também fala de assuntos particulares com eles. Não há mais limites claros, para ela, entre trabalho e lazer, entre vida pública e vida privada.

Esses dois mundos passam a se mesclar de tal forma que hoje, talvez, não poder-se-ia falar mais do trabalho, especialmente do trabalho docente mediado pelas TIC's, como *tripalium*, como um instrumento de tortura, como um castigo. Pelo menos não no sentido marxiano. Porque, atualmente, o trabalho, principalmente o trabalho em questão, se mistura com o prazer de tal maneira que se confunde com ele. Como disse a entrevistada com mais tempo de escola: “é extenuante, mas é prazeroso”.

Mill (2006) também comenta os perigos da confusão dos mundos da vida pública e da vida privada entre os docentes que utilizam as TIC's. Para ele, trabalhar a distância não significa, necessariamente, aumento absoluto na qualidade do tempo disponível para convivência familiar ou social. O desaparecimento dos limites entre tempo de trabalho e tempo livre pode converter-se em trabalho em tempo integral, ainda que no recinto familiar. Segundo o autor:

Quando a fronteira entre espaço público e espaço privado se desmancha, a penetração da esfera do trabalho no seio domiciliar modifica sensivelmente a vida da família e a separação dos diferentes trabalhos ao longo da jornada (diária) (MILL, 2006, p. 133).

Mill (2006) revela ainda que, entre os 150 docentes virtuais que ele pesquisou, apenas 8% consideraram que o trabalho pela Internet **prejudica o espaço doméstico** do trabalhador. A maioria não considerava prejudicial para o convívio familiar o trabalho realizado em casa pela Rede.

Levando-se em consideração as contribuições de Marx (1985), talvez agora vivamos a fase mais atroz da exploração capitalista. Uma etapa em que o trabalhador é levado a acreditar que o trabalho, no caso um trabalho não remunerado e sem reconhecimento, se iguala ao lazer e que seu tempo é qualquer tempo, inclusive o de descanso.

Como controlar as relações entre profissão e vida privada se, ao utilizar o computador para uma atividade particular, o professor, sem intenção prévia, se envolve com tarefas do trabalho? Como cobrar das autoridades escolares remuneração para um tempo de trabalho que se mistura com o tempo de lazer? Como se organizar sindicalmente se o tempo de encontro na escola é cada vez menor? Como lutar por melhorias na educação se as ações coletivas se resumem, hoje, em trocas de informações via internet? Como realmente descansar da rotina desgastante do trabalho docente se, agora, o lazer é perpassado pelo trabalho?

Essas são algumas das questões importantes para a discussão do trabalho docente e tecnologias da informação. Cabe aos órgãos públicos e privados, responsáveis pela educação no país, bem como aos pesquisadores e aos próprios docentes, buscarem compreendê-las melhor. Faz-

se necessário que os docentes tenham uma clara compreensão do fenômeno do esfacelamento da sua vida privada em função do mundo do trabalho.

É preciso se levar em consideração que o professor, um profissional da educação que sofre todos os males advindos da desvalorização da educação brasileira, passa por grandes dificuldades em compreender as tecnologias da informação como inovações implicativas no seu processo de trabalho. As pesquisas sobre essa temática ainda são muito incipientes, os cursos de licenciatura em geral não discutem as TIC's e as autoridades educacionais não conferem a elas a devida relevância.

Suas condições de trabalho estão mudando com a introdução dos novos meios e o docente, até o momento, não tem demonstrado uma posição crítica e reflexiva diante dessas mudanças. Segundo Arruda (2004), a compreensão do trabalho pelo sujeito e de sua posição ocupada em um mundo capitalista permeado de contradições é que fornece subsídios para que o docente busque sua autonomia.

Não se pode abandonar a perspectiva de que, a despeito das inovações presentes no trabalho docente, o contexto social no qual as TIC's estão inseridas é um ambiente carregado de ambivalência e de uma lógica de divisão social do trabalho. E, nesse contexto, é preciso se levar em conta que a tecnologia, seja ela nova ou antiga, não é neutra. Pelo contrário, é carregada de intencionalidades.

Lévy (1993) concorda que a técnica não seja neutra. Segundo esse autor, não se pode culpar as tecnologias por horrores contra a humanidade, tais como a fabricação de armas avançadas ou desastres ecológicos. Na verdade, conforme o autor, são as coletividades humanas que constroem essas armas e as utilizam para o bem ou para o mal. Sendo assim, não se deve entender as tecnologias como se tivessem vida própria. Os seres humanos é que têm o “poder” de decidir o que fazer com a técnica. De acordo com Lévy,

(...) Quanto mais “a técnica” for concebida como autônoma, separada, fatal, toda-poderosa e possuidora de uma essência particular, menos pensaremos que ainda temos poder. Em compensação, quanto melhor compreendermos “a essência da técnica”, mais se tornará claro que há espaço para uma tecnodemocracia, que um amplo espaço permanece aberto à crítica e à intervenção, aqui e agora (LÉVY, 1993, p. 195).

E, segundo Arruda (2004), é exatamente a idéia reducionista da tecnologia representando apenas ferramentas e máquinas que leva ao entendimento da mesma como *neutra* na sociedade, desfazendo dessa forma o papel do homem e das relações sociais subjacentes.

Essa visão das TIC's como neutra dialoga com a concepção docente de que elas representam apenas a introdução, seja na escola ou em suas casas, de computadores. Ou, ainda, de que elas acarretam apenas a necessidade de se aprender a usar equipamentos informáticos.

Segundo Sancho (1998), esse tipo de compreensão significa, ainda, uma visão parcial das tecnologias. Para a autora, o professor deve possuir um entendimento maior sobre os novos

recursos. Para tanto, é importante que os professores busquem uma efetiva formação inicial e continuada sobre TIC's. Uma formação crítica e reflexiva que lhes possibilite uma equilibrada ponderação sobre as vantagens e desvantagens das tecnologias educacionais. Conforme Sancho:

(...) os profissionais do ensino, qualquer que seja sua função no sistema, necessitam conhecer e avaliar, para poder tomar decisões informadas, as tecnologias da informação e da comunicação disponíveis, que já fazem parte do ambiente de socialização dos corpos discente e docente. Necessitam pensar em uma *tecnologia que seja educacional*, quer dizer, útil para educar. Precisam de um conhecimento que possibilite a organização de ambientes de aprendizagem (físicos, simbólicos e organizacionais) que situem os alunos e o corpo docente nas melhores condições possíveis para perseguirem metas educacionais consideradas pessoal e socialmente valiosas. Isso sem cair na ingenuidade de crer que com isso acabaremos com os problemas do ensino, nem no engano de pensar que, *ignorando* o que ocorre ao nosso redor, *salvaguardaremos* a escola dos perigos tecnológicos (...) (SANCHO, 1998, p. 13).

O tempo do professor que usa as TIC's em casa em função do trabalho é, por exemplo, um tempo que precisa ser mais problematizado. Afinal de contas, o tempo do computador é todo tempo, ele está sempre funcionando. Ele não tem nem dia nem noite. E seu uso por trabalhadores docentes em horários fora da escola tende, cada vez mais, a ser intensificado na medida em que se desenvolvem as conexões via banda larga e a cabo, fazendo do docente um “ciberprofessor” ligado na “cibercultura”, nas palavras de Arruda (2004) e Lévy (2000), conectado 24 horas à internet.

Segundo Teixeira (1999), a experiência do tempo na condição docente relaciona-se à capacidade de os professores articularem e gerirem as várias temporalidades de suas vidas, os múltiplos tempos escolares e, principalmente, as temporalidades presentes nas interações sociais professor/aluno (e também professor/professor) em seus encontros de co-presença no cotidiano da escola, implicados nas diferentes rítmicas dos ciclos de vida e gerações humanas.

Se o trabalho e o lazer se confundem através das TIC's, torna-se, atualmente, muito difícil para os docentes poderem combinar os tempos da escola e da família, do estudo e do descanso, da produção e do ócio.

Portanto, conhecer as tecnologias da informação e suas implicações para o trabalho docente são competências fundamentais para o professor do século XXI. Significa obter maior controle sobre o seu processo de trabalho e garantir maior posição no embate entre capital e trabalho.

De fato, cabe ao professor compreender que as TIC's servem ao capital assim como várias outras ferramentas. E esse serviço que elas oferecem ao capital pode ter diferentes variáveis. Do lado do aluno pode representar uma exigência a mais de qualificação, aproximando a lógica mercantil do contexto escolar. Já do lado do professor, serve como extração de sobre-trabalho e mais-valia.

Relações sociais de sexo

Nesta pesquisa foram analisadas atividades concretas de trabalho e situações reais de trabalho de professores diferenciadas pelo emprego do computador, de forma relacional e dialética a partir da perspectiva analítica das relações sociais, levando em consideração as heterogeneidades desses profissionais, principalmente aquelas nascidas no seio das “relações sociais de sexo”.

Assim, buscou-se compreender sobretudo se, durante o tempo em que o trabalhador usa as TIC's em função de sua atividade, especialmente no âmbito da vida privada, se o sexo dele interfere de alguma maneira na intensificação do seu trabalho e na dissolução dos limites entre vida pública e privada.

Para tanto, trabalhou-se não exatamente com o conceito de gênero, mas com o de “relações sociais de sexo”. Enquanto o primeiro parte da análise do feminino de uma maneira geral, o segundo ajuda a esclarecer melhor que há uma determinação social que leva a mulher a ser de uma determinada forma. E, como se objetivava analisar o masculino e o feminino em uma relação social caracterizada pela produção de vivência, o universo do trabalho, melhor foi adotar um conceito que partisse do pressuposto que as diferenças entre homens e mulheres são construtos sociais, mais que simplesmente condição do biológico.

Há, de acordo com Hirata (1995), uma separação entre os estudos sobre as relações sociais de sexo e estudos sobre gênero, nascidos na perspectiva do feminismo. Segundo essa autora, nas análises sobre as relações sociais entre os sexos – relações concebidas como desiguais, hierarquizadas, assimétricas ou antagônicas, de exploração e de opressão entre duas categorias de sexo socialmente construídas - , a supremacia concedida a um dos elementos destas relações, a opressão/dominação sexual ou a superexploração econômica, constitui uma das principais diferenças a separar o campo das pesquisas da análise dos movimentos feministas.

Segundo Hirata (1995), atualmente o campo de pesquisas sobre as “relações sociais de sexo”, está em plena expansão, o que não quer dizer que ele goze de verdadeiros direitos na academia. De acordo com a autora, as categorias de sexo aparecem e desaparecem conforme são definidos, por exemplo, o trabalho e a produção, e isto apesar do peso crescente das pesquisas sobre as relações sociais de sexo e a divisão sexual do trabalho nas ciências sociais.

De acordo com Kergoat (2002), os grupos sexuais não são o produto de destinos biológicos, mas antes construtos sociais; grupos esses que se constroem por tensão, oposição e antagonismo em torno de um desafio, o do trabalho. Segundo a autora, essas relações sociais se fundamentam, antes de mais nada, sobre uma relação hierárquica entre os sexos. Portanto, uma relação de poder e de classe.

Assim, também optou-se pelo conceito de relações sociais de sexo ao de relações de gênero pelo fato do primeiro ter como desafio principal o trabalho. Ou seja, tomou-se o conceito de relações sociais de sexo por se considerar as ambivalências, ambigüidades, tensões e complexidades existentes numa relação social entendida como “produção de vivência”: o universo do trabalho.

De fato, as pesquisas apontam uma grande diferença entre o conteúdo do trabalho masculino e feminino. Segundo Hirata (1995), por exemplo, pode-se dizer que a criatividade se encontra mais associada ao sexo masculino e aquilo que é doméstico se encontra associado ao feminino. Assim, o monopólio do sexo masculino sobre o poder político e o poder da criação poderia ser considerado como o fundamento da estabilidade da divisão sexual do trabalho.

De acordo com Hirata, o estudo das atividades de trabalho segundo o sexo e a dupla masculinidade- virilidade e feminilidade, desvenda o poder dos estereótipos sexuais no trabalho: a virilidade é associada ao trabalho pesado, penoso, sujo, insalubre, trabalho esse que exige coragem e determinação. Já a feminilidade é associada ao trabalho leve, fácil, limpo, que exige paciência e minúcia.

Hirata (1995) esclarece que, dentre as modalidades de divisão sexual da atividade profissional hoje, uma modalidade constante atribui o trabalho manual e repetitivo especialmente às mulheres, e os trabalhos que requerem conhecimentos técnicos, aos homens. Além disso, os empregadores reconhecem com toda sua boa vontade as qualidades próprias à mão-de-obra feminina sem, entretanto, traduzir estas qualidades em qualificações profissionais, diferentemente do que acontece no caso da mão-de-obra masculina.

As relações sociais de sexo, segundo Hirata, garantiriam, inclusive, a estabilidade da divisão sexual do trabalho. De acordo com a autora,

(...) Entretanto, a continuidade das relações sociais de sexo parece garantir a estabilidade da divisão sexual do trabalho (...) ela permite, em especial, a emergência de contestações ou de recuos: nada é irreversível quando se trata de relações sociais, das relações antagônicas homens-mulheres, das quais a divisão sexual do trabalho é um *enjeu* social (HIRATA, 1995, p. 46).

A princípio, parece não haver diferenciação entre o trabalho de um professor e de uma professora que usa as novas tecnologias. Contudo, é necessária atenção para certas peculiaridades no sentido de revelar ou não a existência de distinções nas relações sociais de sexo.

De acordo com Hirata (2002), as mulheres quase não aparecem quando se discute tecnologia e divisão do trabalho. Igualmente são inexistentes no Brasil estudos que relacionem as temáticas: trabalho docente, tecnologias da informação e relações sociais de sexo. Não se encontrou nem mesmo uma única bibliografia que discutisse questões relacionadas à essas temáticas.

Embora Hirata e Kergoat não tenham como foco de suas pesquisas o trabalhador docente, são as únicas autoras que discutem as relações sociais de sexo com mais propriedade. Portanto, vale

usar suas produções, mesmo que não tratem de professores, para discutir as diferenças entre o trabalho masculino e feminino no magistério digital.

Segundo Hirata (2002), as tecnologias estão na origem do processo de feminização do trabalho operário desde o final do século XIX, tendo como principal motivo a diminuição da intensidade do esforço físico e a simplificação do trabalho — resultantes da transformação das ferramentas. Até hoje esse mesmo argumento é válido para o ingresso da mulher no mercado de trabalho remunerado. Portanto, historicamente, a inserção da mulher no mercado de trabalho formal e remunerado ocorreu a partir da simplificação de algumas atividades, devido ao desenvolvimento de alguma tecnologia organizacional.

Hirata (2002) sinaliza que as diferenças de atitudes das mulheres e homens em torno da tecnologia são um fenômeno histórico e socialmente construído. Não se tratam de um dado biológico, antes são construções sociais.

A autora comenta três teses desenvolvidas por M. Guilbert: a) há um tipo de máquinas confiadas às mulheres; b) as qualidades requeridas são muito diferentes; e c) a clivagem entre tarefas masculinas e femininas é nítida. De acordo com a autora, os gestores das fábricas não confiavam as máquinas complexas às mulheres e, por isso, o sexo da mão-de-obra variava de acordo com o nível de automação e de qualificação. Sendo assim, historicamente, o trabalho feminino foi destinado às tarefas consideradas menos exigentes em termos de conhecimentos técnicos.

De acordo com Apple (1989), existiriam dois tipos de divisão do trabalho: a *divisão vertical do trabalho*, na qual a mulher estaria, hierarquicamente, em desvantagem em relação aos homens, ocupando os cargos de menor poder e prestígio dentro de um mesmo ramo de atividade, como a educação, por exemplo; e a *divisão horizontal do trabalho*, na qual ficariam reservados às mulheres os ramos e tipos de atividade que apresentam menores salários e menor prestígio social. Entretanto, esta discussão levantada por Apple coloca a questão da qualificação. Se as relações sociais em geral, mas especialmente as pautadas pelo sexo, tendem a desqualificar a mulher, o que dizer do fato constatado hoje de que elas possuem uma escolaridade superior à dos homens? Será que até quando essa tendência sobreviverá? Será mesmo correta a afirmação de Hirata (2002) quando diz que “novas” relações sociais continuarão a reproduzir a situação em que as qualificações femininas são reconhecidas apenas como talentos naturais? Não se estará incorrendo em erro comparar as pesquisas desenvolvidas por Hirata e Kergoat no âmbito do trabalho em geral com o que ocorre no trabalho docente mediado pelas TIC's em particular?

Segundo Mill (2006), a concepção de que o trabalho feminino é visto para tapar buraco da automação leva à desconsideração das características femininas quando do desenvolvimento de

novas tecnologias e, ainda que de certa forma, a adaptação de uma tecnologia às necessidades femininas ocorre atrelada a uma concepção de incompetência feminina em realizar tarefas autônomas ou não automatizadas.

Mill (2006), com base nas pesquisas de Volman, comenta que enquanto as próprias meninas se excluem, definindo-se como *outsiders* (por fora, estranho), os meninos se incluem e se auto-intitulam como *experts* (peritos, especialistas). Quando adultos, usam vocabulário de experts e as mulheres recorrem a palavras mais comuns, mas não da área tecnológica. Enquanto as meninas tratam a informática como uma ferramenta que podem precisar, os meninos concebem as TIC's como essenciais à vida individual e grupal. Assim, para Mill, a tecnologia se constituiria como um fenômeno social e, ao serem desenvolvidas, essas tecnologias trariam consigo a possibilidade não somente de reforçar as relações existentes entre os sexos e entre os grupos sociais, mas também de criar novas formas de relações.

De acordo com Mill (2006), ainda hoje a segregação tecnológica dos homens e das mulheres se reproduz. Ainda existe uma sub-representação das mulheres nas tecnologias, mas isto é culturalmente construído. As diferenças de atitudes de mulheres e homens em torno da tecnologia podem ser explicadas como um fenômeno histórico e socialmente construído. Portanto, segundo o autor, o uso que se faz das tecnologias recém-criadas é que vai definir se ela segregará ou não. Como se disse anteriormente, as TIC's não são neutras. A princípio, inclusive, elas possuem um caráter emancipatório para as mulheres já que podem representar uma oportunidade de conciliar trabalho e vida privada. O problema é que, como já foi exposto, pode-se confundir, uma mistura dessas duas esferas a ponto de haver uma dissolução dos limites entre trabalho e lazer ou entre vida pública e vida particular.

Mas, será então que o sexo das TIC's é o masculino? Será que os professores são realmente mais aptos ao uso das novas tecnologias mais que as professoras? Se, por um lado, parece haver o mito de que o sexo das tecnologias é masculino, por outro, as tecnologias de informação e comunicação implementam condições para a feminização do magistério. Por exemplo, a possibilidade de trabalhar em casa usando um computador, a princípio, não seria mais favorável às mulheres do que aos homens? Ou seja, a possibilidade de horários mais flexíveis e que permitissem às mulheres estar mais próximas da família não levaria à uma maior presença delas no mundo das tecnologias em relação aos homens? Novamente aparece a contradição, agora nas relações sociais de sexo.

Mill (2006) mostra dados interessantes de sua pesquisa de campo sobre trabalho docente na educação a distância e relações sociais de sexo. Tais dados, inclusive, respondem algumas das perguntas feitas acima. De acordo com o autor, foram baixíssimos os percentuais de adeptos à

concepção de que na educação, o trabalho feminino é mais bem aceito do que o trabalho masculino (5,08%) e à concepção de que o trabalho feminino na educação presencial é mais valorizado do que o trabalho feminino na EAD (1,69%). Pareceu mais bem aceita a concepção de que o trabalho feminino na área educacional é mais valorizado do que o trabalho feminino em outras áreas (15,25% dos docentes escolheram esta opção). Segundo o autor, 20,34% dos participantes da investigação vêem nas tecnologias digitais alguma contribuição para a valorização do trabalho feminino. A maior concentração das respostas ficou em torno da concepção de que as atividades desenvolvidas na EAD podem ser realizadas perfeitamente por mulheres ou por homens. Isto é positivo, de acordo com Mill, muito embora os dados mostrem a existência de (10,17%), entre os teletrabalhadores docentes, da concepção de que homens podem lidar mais facilmente com novas tecnologias e com os espaços virtuais em comparação às mulheres. Cabe o complemento de que um terço dos docentes que acreditam nisso era composto por mulheres.

Mill destaca que dois itens não foram escolhidos por nenhum docente participante da pesquisa:

1. Em geral, o trabalho feminino é MAIS valorizado do que o trabalho masculino.
2. Na EAD, o trabalho feminino é MAIS valorizado do que o trabalho masculino.

Conforme o autor, pode-se concluir que os docentes virtuais estão conscientes de que o trabalho feminino é desvalorizado em relação ao trabalho masculino, tanto no mundo do trabalho em geral, quanto no âmbito da educação a distância. Na melhor das hipóteses, a não escolha destes dois itens poderia indicar que o trabalho das mulheres é tão valorizado quanto o trabalho dos homens.

Outro dado interessante que Mill (2006) apresenta é o que diz respeito à concepção acerca das capacidades de realização do trabalho de educação a distância. Para o autor, um número relativamente alto de docentes participantes da investigação consideram mulheres e homens capazes de realizar as atividades da EAD em perfeitas condições (69,49%).

Mill (2006) também mostrou, com sua coleta de dados, que as mulheres não conseguem separar vida privada e vida pública, enquanto os homens lidam melhor com essa questão:

Acreditamos que valham destacar ainda algumas curiosidades presentes nos dados desta questão *benefícios e prejuízos das tecnologias no trabalho docente*. Cruzá-la com os dados de *sexo*, por exemplo, nos mostra que a maioria dos docentes (72,73%) que disseram que **o trabalho pela Internet AFETA o convívio do seu grupo familiar, mas não atrapalha em nada**, é do sexo **feminino**. Por outro lado, em relação ao respeito ao tempo de trabalho, foi de 85,71% o percentual de docentes virtuais do sexo **masculino** que **só atende aos seus alunos no tempo de trabalho preestabelecido**, ainda que os alunos precisem. O mesmo ocorre em relação aos que responderam que “eu NUNCA uso meu ESPAÇO de descanso para trabalhos com EaD”: todos eram do sexo masculino. Ainda nesse aspecto, temos mais de 55% de docentes do sexo feminino no grupo que fez opção pelo item: “atendo meus alunos de EAD mesmo em horário de descanso ou de privacidade”. Enfim, parece haver indicativos bem fortes de que as mulheres acabam flexibilizando mais os limites entre os espaços e tempos de trabalho e de descanso. Talvez por terem maior dificuldade de delimitar tais fronteiras e, ou, ainda, porque o flexibilizar e a empatia estejam, culturalmente, mais presentes na personalidade da mulher (MILL, 2006, p. 163).

Em geral, Mill (2006) avaliou como pouco condizentes os dados obtidos em seu trabalho de campo com as discussões teóricas a respeito de trabalho docente, novas tecnologias e relações sociais de sexo. Por exemplo, já no final do capítulo que trata da temática em pauta o autor menciona que a discussão de Hirata (2002) sobre *qualificação-gênero*, que passa pela relação *doméstico-profissional e homem-mulher profissionais* não é verificada no campo do teletrabalho. Ele lembra que uma das hipóteses centrais de Kergoat – que a divisão social do trabalho tende a aumentar com a evolução tecnológica tanto no nível da divisão sexual do trabalho quanto no da divisão entre o trabalho manual e trabalho intelectual – também não foi observada entre os teletrabalhadores docentes.

No caso dos seis sujeitos investigados para esta pesquisa, também pode-se dizer, assim como Mill, que os dados obtidos não corresponderam às discussões teóricas. Até mesmo com base nos 19 questionários obtidos, pode-se fazer tal afirmação. Por exemplo, as respostas às três primeiras questões desses questionários já apontam nessa direção.

Retomando o funcionamento da pesquisa de campo da presente investigação, cabe lembrar que, depois de se distribuir vários questionários para a seleção dos docentes que poderiam interessar a pesquisa, obteve-se um total de 19 respondidos. Desses, 12 foram respondidos por mulheres e 07 por homens.

Entre as 12 mulheres, 5 possuíam algum tipo de pós-graduação. Já entre os 07 homens, apenas 02 tinham feito esses cursos.

Perguntados sobre a frequência com a qual utilizavam o computador em sua prática pedagógica com os alunos, obteve-se as seguintes respostas por sexo:

Tabela 3 – Frequência de uso do computador

	PROFESSORES	PROFESSORAS
Uma vez por bimestre ou trimestre	XX	XXX
Uma vez por mês	XX	XXXX
Uma vez por semana	XXX	XX
Mais de uma vez por semana		XXX

Perguntados sobre há quanto tempo, independente de ser na mesma escola, eles utilizavam o computador em suas aulas, obteve-se as seguintes respostas por sexo:

Tabela 4 – Tempo de experiência com o computador

	PROFESSORES	PROFESSORAS
0 à 5 anos	XXXXXXXX	XXXXXXX
05 à 10 anos		XXX
10 à 15 anos		X
Mais de 15 anos		XX

Perguntados sobre o que fez com que eles adotassem o computador para ensinar, conseguiu-se as seguintes respostas por sexo:

Tabela 5 – Motivos para o uso do computador

	PROFESSORES	PROFESSORAS
Os pedidos dos alunos		XX
Os pedidos da Coordenação/direção	X	
A influência de outros colegas professores		XX
Por vontade própria	XXXXXXX	XXXXXXXXX

Em primeiro lugar, observa-se que, entre todos os docentes que adotavam as TIC's e que responderam os questionários, a maioria eram mulheres. Até aqui, nada muito surpreendente, embora deva-se levar em consideração que no nível de ensino pesquisado, ensino médio, a distribuição entre homens e mulheres é mais aproximada. Já quando se pensa na formação desses

sujeitos, começa-se a diferenciação: enquanto 42% das professoras que utilizam as TIC's em suas práticas possuíam algum tipo de pós-graduação, apenas 29% dos professores possuíam tais cursos.

A respeito da primeira questão, ou seja, a frequência com que os sujeitos utilizavam o computador para ensinar, observa-se que 3 das 12 mulheres utilizam o PC mais de uma vez por semana, enquanto nenhum homem diz usar tal ferramenta com essa mesma frequência.

Sobre há quanto tempo utilizam o computador para dar aulas, percebeu-se que todos os homens pesquisados usam há menos de 5 anos. Já no caso das mulheres, apenas metade delas também usam há esse mesmo período. As outras usam há mais tempo, inclusive duas mencionam usar há mais de 15 anos, demonstrando uma grande experiência com as tecnologias da informação.

Já as respostas sobre o que lhes fizeram adotar as TIC's para ensinar, sugerem que as mulheres seriam um pouco mais influenciadas por outros sujeitos do que os homens. Apenas um homem declarou adotar as novas ferramentas por causa de outros sujeitos, no caso, coordenação/direção. Já entre as mulheres, 34% responderam ter aplicado as tecnologias em suas práticas a pedido de outros sujeitos, no caso alunos e outros colegas professores. É interessante observar que, até mesmo os sujeitos que lhes influenciaram são diferentes. Parece que no caso dos homens, eles quase não se deixam levar pelas influências de outros sujeitos que lhes solicitam o uso das tecnologias e, quando ouvem outras pessoas, são seus "chefes" imediatos: coordenação/direção. Já as mulheres, além de serem mais suscetíveis às solicitações dos outros, dão mais atenção aos pedidos dos alunos e de seus pares.

Embora não se possa fazer distinções precisas sobre TIC's e sexo devido ao pequeno número de docentes investigados, suas respostas sugerem: 1) as mulheres que adotam as TIC's em suas práticas são mais escolarizadas que os homens; 2) elas utilizam as novas ferramentas com mais frequência que os homens; 3) elas adotam os novos meios há mais tempo que os homens; e 4) elas são mais sensíveis às solicitações de outros sujeitos quanto ao uso das TIC's, especialmente alunos e pares.

Sendo assim, parece que, como aconteceu na pesquisa de Mill (2006), não se verificou também nesta investigação, pelo menos não claramente, as discussões levantadas por Hirata (2002 e 1995) e Kergoat (2002). É claro que sabe-se que as professoras que adotam as TIC's em casa em razão do trabalho possuem uma carga superior à dos homens. Afinal de contas, elas são profissionais, mães e donas-de-casa. Entretanto, os dados obtidos através dos 19 questionários não confirmam a tese das autoras citadas no sentido do desvelamento de uma posição hierárquica e de uma estrutura de poder e de classe baseada na diferenciação entre os sexos na construção da vivência, ou seja, no trabalho.

Se há diferenciações de sexo entre professores e professoras, estas acontecem antes por relações sociais e culturais estabelecidas em uma perspectiva mais ampla e a priori e menos por relações sociais travadas no seio do trabalho docente mediado pelas tecnologias da informação e comunicação. É claro que as TIC's contribuem muito para a intensificação do trabalho feminino e a dissolução dos limites entre sua vida pública e privada. Contudo, seria insensato dizer que são essas mesmas tecnologias as responsáveis pelas múltiplas jornadas de trabalho das mulheres. Por exemplo, não se poderia dizer que as TIC's são responsáveis pelo fato das mulheres, mais que os homens, assumirem a tarefa de cuidado dos filhos e da casa. Tais atitudes têm sua gênese em outros fatores, muito diversos das novas tecnologias.

No caso dos seis sujeitos investigados, e é bom lembrar que eles foram escolhidos entre os 19 por realmente dominarem e usarem as TIC's, três eram homens e três eram mulheres. Além disso, todas as três mulheres possuíam algum tipo de pós-graduação, enquanto apenas dois homens possuíam tais cursos.

As três mulheres, Fabiana, Márcia e Júlia, afirmaram, por exemplo, usar as TIC's mais de uma vez por semana. Já entre os homens, Pedro e Oscar afirmaram usar uma vez por semana e Roberto uma vez por mês. Ou seja, entre os seis sujeitos que foram acompanhados por mais tempo, as mulheres adotam as TIC's com mais frequência que os homens.

Com relação há quanto tempo utilizam as tecnologias da informação, Fabiana respondeu que utiliza há mais de 15 anos, Júlia de 10 à 15 e Márcia de 0 à 5 anos. No caso dos homens, todos responderam que adotam as TIC's em suas aulas há menos de cinco anos. Ou seja, entre os seis investigados, as mulheres também usam o computador há mais tempo que os homens em suas atividades docentes.

A respeito do que lhes fizeram adotar o computador para ensinar, todos os seis docentes, exceto Júlia, responderam que foi por vontade própria.

Além dos dados obtidos com os questionários, percebeu-se, através das entrevistas, que as três mulheres não perdem em nada em relação aos três homens. Pelo contrário, em alguns aspectos, como os já citados, até os superam.

Fabiana, por exemplo, entre todos os seis entrevistados, é a pessoa que demonstrou maior conhecimento e envolvimento das TIC's aplicadas à educação. Como já dito em seu perfil, trata-se de uma pessoa autodidata e que vem oferecendo cursos sobre essa temática em todo o país. Sua escola, devido principalmente ao seu empenho pessoal, é conhecida nacionalmente como pioneira no uso das tecnologias. Fabiana já ganhou vários prêmios por projetos tecnológicos na educação e já foi até objeto de estudo em dissertação de mestrado. Na escola em que trabalha, a mesma de Roberto, foi ela quem ensinou para os outros professores e para os alunos, como adotar as TIC's no

processo ensino-aprendizagem. Na época das entrevistas, ela ocupava o cargo de diretora. Mas, mesmo assim, continuava dando aulas para seus pares e alunos *sobre e com* as tecnologias.

Júlia, semelhantemente à Fabiana, em sua escola é a pessoa que mais usa as TIC's no ensino. Trata-se de uma pessoa completamente socializada nas novas tecnologias. Depois de Fabiana, é a segunda pessoa da amostra de seis pesquisados que adota as TIC's há mais tempo. Como já foi demonstrado anteriormente, é uma pessoa que chega até mesmo a personificar a máquina: para ela, o computador é seu "outro" é seu "Ricardão".

Enfim, também com relação aos seis professores que foram entrevistados, observou-se a não verificação dos debates efetuados por Hirata (2002 e 1995) e Kergoat (2002). Parece que, pelo menos no trabalho docente mediado pelas TIC's, as mulheres não estão em uma posição hierarquicamente inferior aos homens. Ao contrário, os dados mostram que elas estão um pouco na frente deles: possuem uma formação mais longa, usam as TIC's com mais frequência e há mais tempo que eles, dominam melhor e se envolvem mais no uso didático das novas ferramentas.

Ao se usar modelos retirados do mundo do trabalho em geral e de outros contextos externos ao brasileiro, talvez se esteja fazendo inferências forçadas e errôneas. Embora as contribuições de Hirata e Kergoat continuem valendo para discutir a divisão sexual do trabalho, não podem ser tomados como modelos explicativos universais. Há que se considerar as diferenciações nascidas no interior das diferentes áreas profissionais, bem como as peculiaridades de contexto nacional e regional. Como assinalaram Lessard & Tardif (2005), é mais prudente pesquisar o que realmente os professores pensam e fazem do que analisar o que deveriam pensar e fazer.

Mill (2006) aponta uma saída que talvez seja útil para os estudos futuros que envolvam a temática discutida aqui nesta seção:

Como vimos ao analisar os gêneros da tecnologia e do magistério, é preciso considerar, em paralelo ou mesmo antes, que o trabalho docente constitui, já há algum tempo, um campo de trabalho marcadamente feminino. Isto simplesmente inverte a análise. Ao invés de fazer a análise de que as mulheres estão tendo acesso a um campo de trabalho em que o uso de tecnologias de ponta é obrigatório (e isto seria positivo), talvez a análise deva ser feita inversamente: os homens, a partir da introdução de tecnologias de ponta, inserem-se num campo de trabalho de domínio feminino (o que, para as mulheres, não parece tão positivo). Mas vale destacar e repetir: trata-se de uma hipótese. Nossos dados não forneceram elementos suficientes para esta afirmação (MILL, 2006, p. 169).

Resumo dos principais elementos levantados no capítulo

Neste terceiro capítulo, procurou-se compreender as relações entre as tecnologias da informação e a dissolução entre o público e o privado na vida dos professores. Além disso, discutiu-se e problematizou-se sobre as relações sociais de sexo.

A respeito da conjunção do público e do privado no trabalho docente que adota as TIC's, foi discutido que, com o computador, vida profissional e vida pessoal, trabalho e lazer se tornam mais fluidos. Embora os professores sempre tenham levado trabalho para casa, agora as barreiras entre esses dois mundos, o da vida pública e o da vida particular, estão mais ruídas. Mostrou-se que o trabalho a domicílio não é um fenômeno recente (Marx, 1985), bem como não é exclusividade do trabalho docente presencial (Fidalgo e Mill, 2002, Mill, 2002 e Mill 2006). Ainda foi comentado que o trabalho que os professores carregam para suas casas não é apenas um trabalho objetivo e materializável, mas também um trabalho mental e emocional e que tal trabalho é mais pesado para as professoras que os professores (Lessard e Tardif, 2005).

Por fim, na primeira seção deste capítulo também verificou-se que os docentes selecionados para compor a amostra pesquisada adotam as TIC's em casa, em razão do trabalho, sem perceberem, claramente, diferenças entre o mundo do trabalho e a esfera do lazer e do descanso. Ao contrário, enquanto desenvolvem atividades de interesse particular também trabalham. Além disso, constatou-se que não possuem uma visão mais crítica dessa “invasão” das tecnologias em sua vida privada, considerando, inclusive, os novos recursos como neutros e desprovidos de maiores implicações nos embates entre capital e trabalho.

Também neste capítulo procurou-se discutir as relações sociais de sexo e TIC's. A princípio, argumentou-se a favor desse conceito em relação ao de gênero porque, enquanto este último parte da análise do feminino de uma maneira geral, o outro ajuda a esclarecer melhor que há uma determinação social que leva a mulher a ser de uma determinada forma. E, como se objetivava analisar o masculino e o feminino em uma relação social caracterizada pela produção de vivência, o universo do trabalho, melhor foi adotar um conceito que partisse do pressuposto que as diferenças entre homens e mulheres são construções sociais, mais que simplesmente condição do biológico. Mostrou-se também, com base nos estudos desenvolvidos por Hirata e Kergoat, que há uma grande diferença entre o conteúdo do trabalho masculino e feminino. Para as autoras, o estudo das atividades de trabalho segundo o sexo e a dupla masculinidade-virilidade e feminilidade desvenda o poder dos estereótipos sexuais no trabalho: a virilidade é associada ao trabalho pesado, penoso, sujo, insalubre, trabalho esse que exige coragem e determinação, enquanto que a feminilidade é associada ao trabalho leve, fácil, limpo, que exige paciência e minúcia. Também neste capítulo

foram levadas em consideração as contribuições da pesquisa de doutorado de Mill. Embora esse autor concorde com a atualidade e importância dos estudos empreendidos por Hirata e Kergoat, ele mostra, com base nos dados obtidos em seu trabalho de campo, que no teletrabalho não há, ao menos claramente, hierarquias entre homens e mulheres, bem como uma nítida estrutura de poder entre os sexos.

Enfim, na segunda seção deste capítulo também mostrou-se que os dados obtidos nos questionários aplicados a dezenove docentes, bem como as entrevistas realizadas com seis sujeitos desse mesmo grupo, vão na mesma direção dos achados de Mill. Ou seja, as professoras que adotam as TIC's não estão em uma posição hierarquicamente inferior aos homens com o mesmo perfil. Embora se tenha reconhecido que elas, mais do que eles, sofrem as conseqüências do processo de intensificação do trabalho e tenham mais dificuldades para lidar com os limites entre vida pública e privada, não se pode dizer que estão em desvantagem em relação aos homens. Ao contrário, os dados mostram que possuem uma escolaridade maior, usam as TIC's com mais freqüência e há mais tempo que os homens e dominam e se envolvem mais com as tecnologias do que os professores do sexo masculino.

Capítulo 4

As TIC's e o processo de trabalho docente: precarização e intensificação

Sobre o processo de trabalho

Neste capítulo, buscar-se-á analisar um dos aspectos do processo de trabalho docente em relação às tecnologias da informação: a intensificação do trabalho do professor com as TIC's.

Segundo Marx (1985), o processo de trabalho consiste no próprio trabalho considerado no momento de sua atividade. É uma condição da existência humana, comum a todas as formas de sociedade humana: de um lado, o homem com o seu trabalho, o elemento ativo; do outro, o elemento natural, o mundo inanimado, passivo. O trabalho é, nesse caso, uma interação da pessoa que trabalha com o mundo natural, de tal modo que os elementos deste último são conscientemente modificados com um propósito previamente planejado.

Marx (1985) esclarece que o processo de trabalho é composto por três elementos:

1. A atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho.
2. A matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho.
3. Os meios de trabalho, o instrumental de trabalho.

Segundo Marx (1985), todas as coisas que o trabalho apenas separa de sua conexão imediata com seu meio natural constituem objetos de trabalho fornecidos pela natureza. Por exemplo, os peixes que se pescam, que são retirados do seu elemento, a água, a madeira derrubada na floresta virgem, etc. De acordo com o autor, se o objeto de trabalho é “filtrado” através de trabalho anterior, ele é chamado de matéria-prima.

No caso do trabalhador docente, poder-se-ia dizer que seu objeto de trabalho varia entre o conhecimento e o próprio aluno.

Para esta pesquisa, entretanto, interessa saber os meios de trabalho ou os instrumentos de trabalho que os docentes do século XXI estão adotando em suas práticas cotidianas. E, é claro, as mudanças no cotidiano do professorado, decorrentes desses novos meios de trabalho.

De acordo com Marx (1985), meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto. Os meios de trabalho incluem tanto os elementos que são condições essenciais para o funcionamento do processo de trabalho, embora com ele se relacionem indiretamente, tais como viadutos, estradas, etc., como os elementos através dos quais o trabalho se exerce sobre seu objeto,

como as ferramentas. Esses últimos, segundo o autor, são sempre resultados de processos de trabalho anteriores e seu caráter está relacionado ao grau de desenvolvimento do trabalho e às relações sociais sob as quais ele é realizado. A terra, por exemplo, segundo Marx, é um meio de trabalho. Mas, para servir como tal na agricultura, pressupõe toda uma série de outros meios de trabalho e um desenvolvimento relativamente elevado da força de trabalho. Sendo assim, o processo de trabalho, ao atingir certo nível de complexidade, exige meios de trabalho já elaborados.

O que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com quais meios de trabalho se faz (MARX, 1985). Os meios de trabalho, então, servem para medir o desenvolvimento da força humana e indicam as condições sociais em que se realiza o trabalho. Daí a importância de se estudar os novos meios de trabalho utilizados pelos professores.

Até pouco tempo atrás, os meios de trabalho do professorado se limitavam ao quadro-negro e ao giz. Hoje, os recursos informáticos fazem parte até mesmo do cotidiano de professores de escolas públicas da periferia dos grandes centros, como revela a pesquisa de campo apresentada no capítulo primeiro.

Na concepção contemporânea, todavia, o processo de trabalho engloba o processo de produção, a organização do trabalho e a gestão da força de trabalho, três dimensões inter-relacionadas e integrantes de um mesmo fenômeno (SARAIVA & CORRÊA, in: FIDALGO & MACHADO, 2000).

Sendo assim, a análise do trabalho docente aqui empreendida buscará discutir as TIC's enquanto meios de trabalho, principalmente as mudanças causadas na organização do trabalho do professor.

Em tal análise, serão levadas em consideração as contradições, ambigüidades e conflitos presentes no trabalho docente, bem como as heterogeneidades dos professores, especialmente as relacionadas às diferenças de sexo.

Entretanto, antes de se passar para a questão das relações entre as tecnologias da informação e a intensificação do trabalho docente, faz-se necessário discutir como se encontra, hoje, o trabalho do professor.

Precarização do trabalho docente

De acordo com Oliveira (2004), a partir da reestruturação produtiva assistida de maneira mais intensa nas duas últimas décadas, novas demandas têm sido apresentadas à educação escolar no que diz respeito aos seus objetivos, o que tem ocasionado mudanças nas estratégias de gestão e organização do trabalho na escola. E tais mudanças, segundo a autora, têm resultado em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte dos professores.

As reformas educacionais iniciadas nos anos 90 no Brasil e no restante da América Latina, segundo Oliveira (2004), têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes. Tratam-se de reformas que interferem ao nível da escola, em todo o sistema e desembocam em mudanças drásticas na natureza do trabalho dos professores. Essas reformas têm causado uma nova regulação das políticas educacionais, tais como: centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, escolhendo a escola como centro do planejamento e gestão; o financiamento *per capita* com a introdução do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério -; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação, como o SAEB e o ENEM, etc.

Essa nova regulação, de acordo com a autora, repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Acopladas a elas estão idéias e práticas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos próprios do mercado: produtividade, eficácia, excelência e eficiência.

Conforme Oliveira (2004) a educação hoje é entendida como o principal meio de distribuição de renda e garantia de mobilidade social, idéia essa que tem sido associada à outra: a de que o acesso, atualmente, à cultura escrita, letrada e informatizada é inevitável e constitui-se no único meio de ingressar ou permanecer no mercado de trabalho ou de sobreviver na sociedade do conhecimento. E as estratégias para se expandirem os sistemas de ensino de países populosos e com grandes índices de desigualdade social têm sido, frequentemente, mudanças na gestão e financiamento da educação, estratégias essas que vão desde a focalização das políticas públicas educacionais ao apelo ao voluntarismo, como ocorre com o projeto *Amigos da Escola* de iniciativa da Rede Globo.

O problema, segundo a autora, é que a expansão da educação básica realizada dessa forma e com os fins citados sobrecarrega os professores. De acordo com Oliveira:

(...) Essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

É nesse contexto que vem acontecendo um processo de precarização do trabalho docente. O professor, segundo Oliveira, diante das variadas funções que a escola pública assume, é obrigado a dar conta de exigências que estão além de sua formação. Os professores das escolas públicas, especialmente aquelas localizadas nas periferias dos grandes centros, são chamados a serem assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros e muito mais. Essas exigências, de acordo com a autora, contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional e a constatação de que ensinar não é mais tão importante diante das inúmeras tarefas a que estão submetidos. Essa situação é ainda mais agravada pelas formas de gestão atuais, especialmente o apelo ao voluntariado, já citado. Hoje em dia, “dar aulas” parece ser função para qualquer pessoa bem intencionada. Esquece-se da exigência de formação específica, como rege a LDB de 1996, da necessidade de preparo, de ingresso através de concurso, da necessidade de se ter experiência, etc. e aceitam-se pessoas que realizam as mais variadas atividades dentro da escola, algumas diretamente com os alunos. Ao contrário do que acontece com as profissões tradicionalmente chamadas de liberais, especialmente as de médicos e advogados, o saber docente parece ser, hoje, de domínio público. Para se tornar um profissional dessas áreas, é necessário fazer a graduação e ter o registro nos órgãos competentes. Entretanto, no tocante a educação, qualquer um recebe o nome de professor e exerce o ofício a despeito da formação superior exigida por lei. Os professores de profissão não possuem o monopólio do saber inerente ao seu ofício assim como seus colegas médicos e advogados, embora todos tenham a mesma exigência de qualificação. E é nesse contexto que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores.

Também nesse contexto ocorre o que a autora chama de “flexibilização do trabalho”. Trata-se de um processo de flexibilização dos contratos de trabalho e das legislações social e trabalhista, de queda das taxas de sindicalização, um reduzido número de greves e um conseqüente aumento da autonomia das empresas ou escolas. Agora, as negociações de trabalho que outrora aconteciam mediadas pelos sindicatos ocorrem diretamente entre empregado e empregador. Tem-se, hoje, o desenvolvimento de um tipo de negociação baseado na individualização.

Segundo a autora:

A flexibilidade aparece na organização do trabalho nas empresas como necessária às novas formas de produção comandadas pelo mercado. Ao contrário do modelo fordista de produção em série, voltado para o consumo de massa, demandando grandes estoques, o momento atual sugere formas mais flexíveis de organização e gestão do trabalho. A rígida divisão das tarefas, característica marcante do fordismo, vem cedendo lugar a formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho, permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas, possibilitando a intensificação da exploração do trabalho (OLIVEIRA, 2004, p. 1139).

E tudo isso ocorre em um momento em que, por força da legislação educacional, os docentes são obrigados a dominar novas práticas e saberes no exercício de suas funções. Segundo a autora, a pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, etc. são algumas das muitas e novas exigências a que esses trabalhadores são submetidos. Para Oliveira, o que se observa é que os trabalhadores do ensino se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, entretanto expressam um grande sentimento de insegurança e desamparo tanto no aspecto objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto da perspectiva subjetiva.

No tocante à questão subjetiva, embora Oliveira não comente, é importante lembrar o desgaste emocional de que falam Lessard e Tardif (2005). Conforme esses autores, os professores de profissão sofrem um desgaste não apenas físico e cognitivo, mas também emocional. Eles se envolvem com os problemas de seus alunos e de suas famílias a ponto de não conseguirem se desligar do trabalho nem mesmo quando estão fora dos tempos e espaços escolares.

A autora finaliza seu texto resumindo o quadro da precarização do trabalho docente no Brasil:

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Boing e Ludke (2004) também discutem a questão da precarização do trabalho docente, tendo como pano de fundo o conceito de profissão. Segundo os autores, tal como aparece hoje a “profissão” docente exhibe sinais visíveis de precarização: perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério. Com base nos estudos de Isambert-Jamati, discutem a precarização do trabalho docente no primário e secundário.

No primário, de acordo com os autores, os principais elementos de desprofissionalização docente são: a remuneração considerada muito abaixo de sua qualificação; a diversidade das formações e de experiências de cada um, inclusive profissional; a multiplicidade de vias de formação; e a dessindicalização.

Já no secundário, as principais características da desprofissionalização docente seriam: a perda do sentimento dos professores do secundário de pertencerem a uma pequena elite; pelo fato de o público ter crescido muito e boa parte dos alunos ter mal adquirido as bases do ensino elementar, muitos desses professores têm a sensação de não estarem cumprindo aquilo para o que foram formados; aumenta a distância com relação aos professores do ensino superior, cuja proximidade contribuía ao prestígio do ofício; há o sentimento de serem remunerados abaixo de sua qualificação; há uma dessindicalização crescente; alguns dos mais jovens professores, como os do primário, vêem o ensino secundário apenas como uma fase de sua vida; e esses professores, mais do que há 40 anos, acentuam sobretudo o que está fora da sua vida profissional, ou seja, a atividade docente não é tudo em sua vida, especialmente entre os mais jovens.

Boing e Ludke (2004) também apontam a subordinação estrita a normas e diretrizes emanadas do Ministério da Educação e de seus órgãos como empecilhos ao desenvolvimento da autonomia dos professores e, conseqüentemente, a um aumento do processo de precarização. Tal situação aumenta a distância dos docentes em relação a grupos profissionais liberais que possuem independência, se autodeterminam, se autocontrolam e se autoconduzem.

Entretanto, segundo os autores, talvez o aspecto mais básico e decisivo com relação a um processo de declínio da ocupação docente, tanto entre os professores brasileiros como entre os franceses, seja a decadência dos salários e as conseqüências para a dignidade e o respeito dessa categoria profissional. Tal fato, para os autores, é notório até para os observadores comuns. Há cerca de 40 ou 50 anos atrás, uma professora do primário de uma escola pública recebia um salário que lhe permitia ter uma vida próxima aos padrões do que se considera classe média. Hoje, uma professora da rede pública é obrigada a trabalhar em duas ou até três escolas para ganhar o equivalente ao que sua colega de meados do século XX ganhava.

Os autores também apontam para o que chamam de uma “crise das identidades profissionais”, especialmente no que diz respeito à identidade profissional dos professores. A tese defendida por Boing e Ludke é a de que a precarização docente pode estar repercutindo sobre a construção da identidade dos professores brasileiros. De acordo com os autores, dentro do magistério a questão da identidade sempre sofreu as injunções decorrentes de certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade, especialmente no caso dos professores do primário, a ponto de levar certos adultos a pensarem que qualquer um deles pode exercê-la. O grande número de pessoas que a exercem com qualificações variadas ou até mesmo sem qualificação e o crescente número de mulheres também concorrem para essa fragilidade na identidade profissional docente. Os autores ainda sinalizam outros fatores:

Poderíamos também enumerar a entrada e saída da profissão, sem o controle dos seus próprios pares; a falta de um código de ética próprio; a falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos, o que, na comparação com o caso francês, deixa os nossos professores em situação ainda mais frágil; e também, sem querer esgotar a lista, a constatação de que a identidade “categorial” dos professores foi sempre bem mais atenuada, isto é, nunca chegou a ser uma “categoria” comparável à de outros grupos ocupacionais. E isso não apenas no Brasil (BOING & LUDKE, 2004, p. 1169).

Já com relação às novas tecnologias, Boing e Ludke (2004) argumentam que elas têm representado aumento de trabalho dos professores. Para eles, a informática educativa vem se estruturando como mais um setor na organização escolar, gerando, ao contrário das empresas, um aumento de postos de trabalho. Ela está se tornando um apêndice ao trabalho dos professores. Competências e habilidades que seriam desejáveis que todo professor dominasse, em ambientes informatizados, ficam restritas a um grupo especializado.

Segundo os autores, pensando a docência a partir das profissões, o tema das tecnologias da informação pode suscitar várias outras preocupações, como é o caso da sua desvinculação do saber específico e da intervenção própria do professor ao utilizar os recursos dessas novas tecnologias. Por exemplo, eles comentam a educação a distância como uma modalidade precária de educação:

Se tomarmos como exemplo a maioria dos cursos de educação a distância, não teremos dificuldades em perceber a predileção pela lógica gerencial na sua utilização, em que um especialista é chamado a produzir conteúdos que serão veiculados pelos recursos técnicos. Resta ao professor, na outra ponta, o papel da mediação, no máximo (...) (BOING & LUDKE, 2004, p. 1176).

Ao final do artigo os autores apontam como sugestões para os professores alcançarem uma maior valorização do seu trabalho: a parceria e a pesquisa. Com base em Irineu Foerster, argumentam que o eixo principal das mudanças está na formação inicial. Nesse sentido, “parceria” significaria uma integração entre Estado, agências formadoras e instituições contratantes. Sob essa perspectiva se estabeleceria maior integração entre as instituições implicadas no desenvolvimento profissional dos professores.

A pesquisa desenvolvida por professores de profissão, por sua vez, não deveria se restringir à prática do docente, mas aos conhecimentos específicos de sua identidade disciplinar e aos saberes docentes próprios do campo. Isto, segundo os autores, contribuiria decisivamente para que o professor encontrasse os próprios rumos da valorização do seu trabalho.

As TIC's e a intensificação do trabalho

A intensificação do trabalho será discutida com base em quatro hipóteses explicativas: 1. a perspectiva da mais valia relativa de Marx, 2. a perspectiva da complexificação do trabalho, 3. a perspectiva do uso tradicional versus uso criativo das tecnologias e 4. a perspectiva da afirmação e negação da intensificação do trabalho.

A perspectiva da mais valia relativa de Marx

Durante um grande período da Revolução Industrial foi muito comum os operários trabalharem 12, 14 ou até mesmo 18 horas por dia. Marx (1985) informa que o dia de trabalho desses operários começava antes do nascer do sol e só terminava por volta das 24:00 horas. Para o capital, o dia de trabalho compreendia todas as 24 horas, descontados apenas os poucos momentos de pausa sem os quais a força de trabalho ficaria absolutamente impossibilitada de realizar novamente sua tarefa.

O operário, durante toda sua existência, nada mais era do que força de trabalho e todo o seu tempo disponível era, por natureza e por lei, tempo de trabalho a ser empregado no próprio aumento do capital. Naquele momento, não tinha sentido o tempo para a educação, para o desenvolvimento intelectual, para preencher funções sociais, para o convívio social ou familiar. Só importava, para o capital, o aumento dos lucros.

Para os trabalhadores maiores de 18 anos e do sexo masculino não havia nenhum tipo de lei que estabelecesse um limite para a jornada diária de trabalho. Somente para as mulheres e crianças, que começavam a engrossar a força de trabalho após o advento da maquinaria, existiam algumas medidas para o controle do tempo de trabalho.

Contudo, através de constantes embates entre o proletariado e a burguesia industrial conseguiu o primeiro a jornada normal de trabalho, um limite do tempo diário de trabalho, a princípio na Inglaterra, mais tarde em outros países da Europa e nos Estados Unidos.

Com o incremento maior da maquinaria tornou-se comum o uso e exploração da força de trabalho feminina e infantil. De acordo com Marx (1985), a máquina tornou pouco necessária a força bruta e, com isso, ocasionou o ingresso de toda a família na exploração capitalista:

(...) Assim, de poderoso meio de substituir trabalho e trabalhadores, a maquinaria transformou-se imediatamente em meio de aumentar o número de assalariados, colocando todos os membros da família do trabalhador, sem distinção de sexo e de idade, sob o domínio direto do capital. O trabalho obrigatório para o capital tomou o lugar dos folguedos infantis e do trabalho livre realizado em casa, para a própria família, dentro de limites estabelecidos pelos costumes (MARX, 1985, p. 450).

Mas não foi a introdução de crianças, adolescentes e mulheres no cotidiano das fábricas a única alteração causada pelo surgimento de um grande número de máquinas na sociedade industrial. Com elas mudou também a jornada de trabalho. De acordo com Marx:

Se a maquinaria é o meio mais poderoso para aumentar a produtividade do trabalho, isto é, para diminuir o tempo de trabalho necessário à produção de uma mercadoria, em mãos do capital torna-se ela, de início nos ramos industriais de que diretamente se apodera, o meio mais potente para prolongar a jornada de trabalho além de todos os limites estabelecidos pela natureza humana (MARX, 1985, p. 459).

De acordo com o autor, a maquinaria aumenta a jornada de trabalho porque produz mais lucro ao capitalista. E este, segundo Marx, quanto mais lucra, mais quer lucrar.

A máquina produz, ao mesmo tempo, mais valia absoluta e mais valia relativa. Ela produz mais valia absoluta porque prolonga o dia de trabalho. Para o capitalista é um grande desperdício ficar com uma máquina que lhe custou muito caro algum tempo parada. E ela também produz mais valia relativa diretamente ao depreciar a força de trabalho e indiretamente ao baratear as mercadorias que entram na reprodução dessa força. Além do mais, o desenvolvimento da produtividade do trabalho na produção capitalista baseada na introdução das máquinas tem por objetivo reduzir a parte do dia de trabalho durante a qual o trabalhador tem de trabalhar para si mesmo, justamente para ampliar a outra parte durante a qual pode trabalhar gratuitamente para o capitalista, ou seja, o trabalho excedente.

Segundo Marx, ao generalizar-se a adoção da maquinaria no mesmo ramo de produção, cai o valor social do produto da máquina ao nível do valor individual, impondo-se a lei, segundo a qual, a mais valia não deriva das forças de trabalho que o capitalista substitui com a máquina, mas das forças de trabalho ocupadas com elas, ou seja, trabalhando nelas. Por isso, quanto mais tempo o trabalhador ficar trabalhando em uma ou mais máquinas melhor para o capital e mais lucros obterá o capitalista. Conforme o autor:

A aplicação capitalista da maquinaria cria motivos novos e poderosos para efetivar a tendência de prolongar sem medida o dia de trabalho e revolucionar os métodos de trabalho e o caráter do organismo de trabalho coletivo (...) Demais, ao recrutar para o capital camadas da classe trabalhadora que antes lhe eram inacessíveis e ao dispensar trabalhadores substituídos pelas máquinas, produz uma população trabalhadora excedente, compelida a submeter-se à lei do capital. Daí esse estranho fenômeno da história da indústria moderna: a máquina põe abaixo todos os limites morais e naturais da jornada de trabalho. Daí o paradoxo econômico que torna o mais poderoso meio de encurtar o tempo de trabalho no meio mais infalível de transformar todo o tempo da vida do trabalhador e de sua família em tempo de trabalho de que pode lançar mão o capital para expandir seu valor (MARX, 1985, p. 465).

Segundo Marx (1985) o prolongamento da jornada de trabalho ocasionado pela maquinaria, como já dito, levou à uma revolta e a lutas sociais no sentido de se conseguir uma jornada normal de trabalho que fosse legitimada e limitada pelo próprio Estado Capitalista. Sendo assim, em decorrência dessa limitação da jornada de trabalho que impossibilitava, ao menos abertamente, os abusos anteriormente cometidos, fez necessária a prática de um fenômeno ímpar na exploração do operariado pelo capital: a intensificação do trabalho.

Diante da impossibilidade do aumento real, em horas de trabalho, da jornada diária, restou aos capitalistas fazerem com que os trabalhadores produzissem, em menor tempo, o que produziam com mais horas diárias de trabalho. Isto ocasionou, naturalmente, um aumento da velocidade do

trabalho e de sua intensidade. Essa compressão de massa maior de trabalho num período menor que o anterior significou, para o proletariado, maior quantidade de trabalho.

O capital passou então a explorar o operariado principalmente através da obtenção da mais valia relativa. Os trabalhadores foram levados a produzir mais em um tempo menor do que de costume. O que se perdeu em duração, ganhou-se em eficácia. Através de uma política de retribuição baseada no pagamento por peça ou tarefa, típica da proposta Taylorista, o capital induziu o trabalhador a empregar realmente maior força de trabalho.

Marx comenta o processo de produção da mais valia relativa:

(...) Quando a rebeldia crescente da classe trabalhadora forçou o estado a diminuir coercitivamente o tempo de trabalho, começando por impor às fábricas propriamente ditas um dia normal de trabalho, quando, portanto, se tornou impossível aumentar a produção da mais valia prolongando o dia de trabalho, lançou-se o capital, com plena consciência e com todas as suas forças, à produção da mais valia relativa, acelerando o desenvolvimento do sistema de máquinas. Ocorreu ao mesmo tempo uma alteração no caráter da mais valia relativa. Em termos genéricos, o método de produção da mais valia relativa consiste em capacitar o trabalhador, com o acréscimo da produtividade do trabalho, a produzir mais com o mesmo dispêndio de trabalho no mesmo tempo. O mesmo tempo de trabalho continua, então, a acrescentar o mesmo valor ao produto total, embora esse valor-de-troca inalterado se represente agora em quantidade maior de valores-de-uso, de artigo, caindo desse modo o valor de cada mercadoria em particular (MARX, 1985, p. 467).

Sendo assim, a redução da jornada criou a condição subjetiva para intensificar o trabalho, capacitando o trabalhador a empregar mais força num tempo determinado. E quando essa redução se tornou obrigatória, transformou-se a máquina nas mãos do capitalista em um instrumento objetivo e sistematicamente empregado para extrair mais trabalho no mesmo espaço de tempo. E isto foi possível, basicamente, com o aumento da intensidade do trabalho. Do proletariado cobrou-se mais atenção e habilidades cada vez mais minuciosas na execução das tarefas. Ao mesmo tempo, as máquinas eram aperfeiçoadas e se tornavam mais rápidas. Da mesma forma aumentava a necessidade de maior rapidez por parte de quem as usava.

Não estaria hoje o trabalho do professor em uma situação semelhante a essa da intensificação do trabalho ocorrido em um dado momento da Revolução Industrial? Em outras palavras, o trabalhador docente, ao usar as tecnologias da informação, não estaria tendo seu trabalho intensificado embora, aparentemente, o tempo de trabalho pareça ter diminuído com os novos meios? Ou ainda, a exploração do seu trabalho não teria passado da perspectiva da mais valia absoluta para a mais valia relativa?

Os dados obtidos na pesquisa de campo, apresentada no primeiro capítulo deste trabalho, apontam nessa direção. Segundo alguns entrevistados, hoje seu ritmo de trabalho é maior que o de algum tempo atrás, quando ainda não adotavam as tecnologias da informação em sua prática cotidiana. De acordo com o relato desses professores, é possível perceber que seu trabalho está mais comprimido na jornada normal de um dia. Eles têm que desenvolver mais atividades, preparar mais

aulas, orientar mais alunos, etc. em um intervalo de tempo que não aumentou nos últimos 30 ou 40 anos.

As pesquisas de Lessard e Tardif (2005) sinalizam que não houve, nas últimas décadas, aumentos significativos na carga horária de trabalho dos professores da maior parte dos países da OCDE. Daí, depreende-se que, de fato, se o trabalho docente foi alterado o foi mais em termos da diminuição dos intervalos destinados ao descanso e lazer, ou seja, em termos de tempo destinado à reprodução da sua força de trabalho do que no tocante à diminuição real da carga horária na escola ou em casa.

No caso dos docentes pesquisados, observa-se que seu trabalho possui mais tarefas que o trabalho que desenvolviam antes do uso das TIC's. Segundo esses professores, eles têm a sensação de que o dia passa mais rápido e de que suas vidas estão sofrendo um processo crescente de aceleração. Tudo, para eles, parece ser mais "corrido". Assim como se sentem pressionados e angustiados diante da imensidão de informações e inovações disponíveis pelas tecnologias da informação. Nesse sentido, ao serem perguntados sobre seu sentimento quanto a possibilidade de estarem sempre atrasados em relação ao tempo, de estar sempre participando de uma corrida sem fim na busca de se atualizarem, de se aperfeiçoarem e de se informarem sobre as novidades, sejam elas relacionadas ou não à educação, alguns demonstraram estar verdadeiramente angustiados. Em um mesmo espaço de tempo, a tarefa de buscar informações e conhecimentos que possam ser revertidos nos alunos, aumentou consideravelmente. Até bem pouco tempo atrás, tinham apenas livros para procurarem conteúdos para suas aulas e atividades docentes. Agora, principalmente com a internet, possuem à sua disposição uma infinidade de possibilidades de pesquisa. Por isso, provavelmente, esses professores sentem seu trabalho comprimido no mesmo tempo de que dispunham antes do incremento das TIC's.

De acordo com o relato do entrevistado mais velho da amostra, realmente as transformações na organização do seu trabalho oriundas das inovações tecnológicas são angustiantes:

Realmente é angustiante nós percebermos que as mudanças são muito rápidas. Antigamente, a escola era a única fonte de informações... Hoje, se a pessoa tiver acesso a internet ela tem mais informação que na escola. Ela passou a ser uma instituição que, se não buscar essas ferramentas, ela estará fadada a tédio, tédio, tédio".

Para o único entrevistado com mestrado em educação, as alterações em seu trabalho, nascidas do uso intensivo das tecnologias da informação, também são fonte de angústia: "às vezes fico um pouco assustado. É uma angústia que a gente tem que lidar, é o mal contemporâneo. Às vezes eu fico mesmo muito angustiado. Há cobrança: "você viu isso? Você leu aquilo"? Mas a gente tem que trabalhar essa angústia".

Enfim, para os professores da amostra, em decorrência das maiores possibilidades de informações com as tecnologias digitais, eles sentem seu trabalho mais pressionado dentro de um limite de tempo que não alterou-se substancialmente nos últimos anos.

A perspectiva da complexificação do trabalho

Em algumas páginas atrás, foi apresentada uma outra possibilidade de explicação para o possível aumento da intensificação do trabalho dos docentes: a complexificação do trabalho.

De acordo com Lessard & Tardif (2005), o trabalho dos docentes não estaria exatamente passando por um processo de aumento da carga horária, mas sim por uma mudança qualitativa. O trabalho docente estaria se tornando mais complexo. Segundo os autores, na medida em que os novos métodos de ensino foram se modernizando, a burocracia escolar foi se tornando mais extensa, as novas tecnologias foram se incorporando ao cotidiano dos professores e estes passaram a ter um estatuto regulado e legitimado, seu trabalho se tornou mais complexo.

Lessard e Tardif (2005) argumentam que o trabalho do professor se tornou mais complexo, então, em dois planos: o cognitivo e o emocional. No plano cognitivo porque os professores do século XXI estariam trabalhando com uma diversidade de alunos tão grande que os obrigaria à necessidade de elaborarem uma imensidão de estratégias pedagógicas. Além disso, as tecnologias da informação estariam influenciando tanto o pensamento e a prática dos jovens que os professores teriam que se esforçar muito mais agora devido às concorrentes e diversificadas fontes de informação e conhecimento as quais estão sujeitos os alunos. Este, agora, chega na escola depois de ter acessado a internet e sua imensidão de informações, após ter assistido dezenas de programas televisivos, depois de ter jogado games cada vez mais realistas e complexos, etc.

Os professores da pesquisa de campo, apontados no início desta dissertação, sinalizam esse aumento de seu trabalho em termos de complexidade cognitiva. Como já dito, antes eles preparavam aulas basicamente utilizando livros, artigos, revistas, etc. Atualmente, entretanto, as possibilidades de busca de informações expandiram-se tanto, especialmente com a internet, que se um professor fosse tentar esgotar todos os *sites* sobre um determinado assunto, ele levaria dias, ou até mesmo semanas, para preparar uma única aula. E, como seu tempo de trabalho, segundo Lessard e Tardif (2005), realmente não se estendeu em termos de número de horas, ao menos não significativamente, é possível compreender que agora o professor que prepara suas aulas com base nos recursos tecnológicos disponíveis tem que ser muito mais ágil que antigamente. De fato, selecionar algum conteúdo no meio de uma gigantesca quantidade de informações e assuntos

digitalizados, leva muito mais tempo que folhear um livro ou revista. Mas, como fazer isso se o tempo de trabalho não aumentou substancialmente? Resta aos docentes, provavelmente, agilizar suas tarefas o que, via de regra, implica também em diminuir as lacunas de sua atividade profissional destinadas à reprodução de sua própria força de trabalho.

De acordo com o relato do docente mais experiente da amostra, é possível perceber que o computador aumenta a intensidade do trabalho pelas maiores possibilidades de busca de informações para a “conquista” da atenção do aluno. Entretanto, na sua avaliação geral, esse docente não considera que as tecnologias da informação aumentam sua carga de trabalho:

Agora, o computador em casa não vai aumentar a carga de trabalho, ele vai é te oferecer mais recursos para criar a conquista da atenção do aluno. Ele tem essa magia de ser lúdico, não é algo só funcional. Com o computador é mais rápido, ele favoreceu muito, com muito mais rapidez. Talvez o que aconteça é que ele, por te possibilitar maiores possibilidades de pesquisa, você fica mais tempo usando ele...

No plano emocional, os docentes hoje se envolvem muito com os impasses sociais de seus alunos: as famílias são mais pobres, os valores tradicionais estão desmoronando e a escola já não tem como função primordial o ensino de conteúdos escolares.

Alguns docentes entrevistados também demonstraram preocupação e envolvimento emocional com seus alunos. Para eles, ser professor hoje não é apenas ensinar um conteúdo escolar, mas compreender, ouvir e orientar os alunos sobre os impasses da vida. Nesse sentido, o entrevistado mais jovem da amostra relata:

O professor hoje tem que ser um educador. Então, ele tem que ensinar também o menino a ter limites, valores mesmo, e a máquina não faz isso. Ser professor não é só passar um conteúdo não (...) Informação nossos alunos tem a qualquer hora sobre qualquer assunto na internet, mas muitas vezes ela traz informações erradas. Então, o papel do professor é orientar. Além disso, o papel do professor hoje é muito além de transmitir informações, mas também tem de educar e servir de apoio aos alunos.

Portanto, para Lessard e Tardif, o trabalho do professor não aumentou em termos de horas, mas sim em termos de complexidade:

Globalmente, podemos dizer que a semana normal de trabalho da vasta maioria dos professores dos países da OCDE gira, atualmente, em torno de 37 a 40 horas, sendo 27 horas obrigatórias de presença na escola, 5 a 8 horas em casa, o resto do tempo estando ocupado com outras atividades na escola ou em outro lugar (atividades para-escolares, formação, etc). A partir dessas informações podemos, então, perceber que a carga de trabalho, analisada pelo número de horas semanais, realmente não mudou nos últimos trinta anos. Se houve um aumento nessa carga, esse é, antes, qualitativo (LESSARD & TARDIF, 2005, p. 140).

Farias (2003) também defende a perspectiva da complexificação do trabalho docente baseado no uso das tecnologias da informação. Segundo a autora, os novos recursos estão causando um grande esforço intelectual e emocional nos professores.

Sobre o esforço intelectual, Farias (2003) esclarece que, diante do desconhecido, de situações de ensino diferentes daquelas até então experimentadas, os professores sentem necessidade de se inteirar acerca delas. Nesse sentido, conforme a autora, o trabalho intelectual dos professores em relação à mudança se manifesta nas decisões que eles precisam tomar para definir suas posições, bem como nos empreendimentos a serem realizados para operacionalizá-la; envolve a aquisição de conhecimento e capacidade de análise crítica e decodificação da política em termos práticos para a sala de aula.

Já acerca do esforço emocional, Farias (2003) explica que o caráter emocional do trabalho da mudança faz referência ao movimento psicológico – “de conotação agradável ou penosa” – que acompanha as variadas relações do professor na escola: quando julga o comportamento de um aluno ou infere sobre seu envolvimento ou não nas atividades curriculares; quando motiva ou desestimula o engajamento dos colegas; quando valoriza ou não possibilidades novas de trabalho; quando assume riscos frente a desafios, como o uso do computador, etc.

Portanto, de acordo com a autora, mudanças no âmbito pedagógico do processo educativo escolar solicitam um trabalho árduo dos professores, o qual se situa para além das alterações didático-metodológicas de natureza puramente técnica. Isto significa, segundo Farias, que mudar requer aprendizagem e é intelectual e emocionalmente exigente e difícil.

No caso dos professores brasileiros, pode-se considerar que os enfrentamentos provenientes dessas mudanças qualitativas na carga de trabalho estão sendo ainda mais impactantes.

Provavelmente, no caso brasileiro, essa situação está sendo ainda mais desgastante para os docentes devido às condições de trabalho em que são submetidos: salários muito baixos, o que os leva a terem de trabalhar em pelo menos dois horários, falta de materiais pedagógicos, alto índice de indisciplina e violência dentro das escolas, etc. Os próprios pesquisadores canadenses chamam a atenção para a singularidade do caso brasileiro e supõem que a carga de trabalho de tais docentes estaria sendo mais pesada que a dos professores da OCDE:

(...) Sabemos, contudo, que a situação dos professores brasileiros é muito mais contrastante, pois a maioria deles não têm contrato de horário integral como os professores dos países da OCDE (que trabalham de 35 a 40 horas semanais com contrato exclusivo), mas dois ou até três contratos de 16 a 20 horas semanais cada um. Além disso, por causa desses contratos de meio período, diversos professores brasileiros precisam ensinar ao menos em dois estabelecimentos escolares para obter um salário minimamente decente. Isto significa, portanto, que precisam adaptar-se com vários grupos e tipos de alunos, com diversos estabelecimentos e grupos de colegas, sem falar das diferentes matérias a preparar. Em suma, podemos supor, embora sem dispor de dados comparativos, que a carga de trabalho dos professores brasileiros é mais pesada que a de seus colegas da maioria dos países da OCDE (LESSARD & TARDIF, 2005, p. 120).

E dentro do quadro do magistério, poder-se-ia também supor que a carga de trabalho das mulheres professoras seria ainda maior que a dos homens professores. As mulheres professoras, além de trabalharem duas ou em até três escolas, ao chegarem em casa ainda têm que lidar com as

tarefas domésticas. E mesmo aquelas que possuem alguma ajuda, seja de parentes, de empregadas domésticas ou diaristas, se sentem no dever, mais que os professores homens, de cuidar da casa e da família.

Os estudiosos do trabalho docente no Canadá afirmam, então, que o trabalho docente feminino possui uma carga ainda maior que o masculino. De acordo com os autores:

Contudo, na avaliação da carga real de trabalho, é importante ter presente a composição sexual do corpo docente, que é 85% feminino no primário e 55% no secundário na maioria dos países. Ora, com todos os dados anuais sobre essa questão, sabemos que as mulheres assumem também uma carga de trabalho na família claramente maior do que os homens. Neste sentido, a semana média de 37 a 40 horas dos professores não é mais que a ponta do *iceberg* de seu trabalho pessoal, que é em parte um trabalho invisível aos olhos das autoridades escolares, sejam patronais ou sindicais (LESSARD & TARDIF, 2005, p. 141).

Hoje, o trabalho do professor não se limitaria mais apenas a instrução das novas gerações, mas estaria envolvido em um conjunto de atividades que demandaria um alto grau de polivalência¹². Ao professor da era da informática seriam cobradas desde competências relacionadas ao trabalho em equipe, flexibilidade, iniciativa e criatividade até o domínio de sua própria formação e gerência de suas emoções.

Procurando refletir sobre a carga de trabalho dos docentes na perspectiva daquilo que realmente acontece com eles, ou seja, o trabalho real, Lessard & Tardif (2005) defendem que o trabalho do professor é um trabalho de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias, e também segundo os estabelecimentos e as localidades em que se encontram inseridos. Para eles, como em qualquer outra profissão, alguns professores fazem exata e unicamente o que é previsto pelas normas oficiais da organização escolar, enquanto outros se engajam a fundo em um trabalho que chega a lhes roubar um tempo considerável, até mesmo invadindo a esfera da vida privada.

Eles fazem, então, uma comparação do tempo dedicado ao ensino com alunos entre professores dos países da OCDE. Entre outras, os autores apontam as seguintes informações relacionadas ao tempo de trabalho docente nos países pesquisados:

1. Em média, o número de semanas de ensino no primário e no secundário é de 38 por ano, o que situa o Brasil acima da média com 40 semanas anuais.

2. No que tange o número de dias de ensino por ano, a média no primário é de 189 dias e de 187 no secundário. Contudo, alguns países como a Dinamarca e o México estão com mais de 200 dias por ano e a Coreia até 220 dias de trabalho anual.

¹² Termo relacionado à capacidade do trabalhador de executar diferentes tarefas.

3. Por número líquido de horas de ensino anual, sobe a 802 horas no primário, a 729 horas para o primeiro ciclo do secundário e a 748 horas para o segundo ciclo do secundário. O Brasil, segundo os pesquisadores, com 800 horas em todos os níveis, situa-se acima da média.

4. Em geral, os professores dos países analisados trabalham 936 horas no segundo ciclo do secundário.

5. Em média, os docentes trabalham 40,5 horas semanais durante o ano letivo.

Esses autores também apontam que o tempo de trabalho do professor não se limita ao tempo em que ele está na escola. Segundo Lessard & Tardif (2005), os professores possuem um trabalho elástico e invisível que acontece em outros espaços e horários que vão além daqueles formalmente estabelecidos. Segundo eles:

À noite, nos fins de semana, ou nas férias, muitas vezes os professores se ocupam com diversas atividades ligadas a seu trabalho: preparam aulas, deveres de casa, documentação, o material pedagógico e as provas, assumindo, ao mesmo tempo, a correção dos trabalhos dos alunos. Procuram também os pais, para solicitar sua colaboração (...) Nesse sentido, o trabalho fora do horário das aulas se justifica por diversas razões, sobretudo para a adaptação constante do ensino para torná-lo mais interessante e mais pertinente (LESSARD & TARDIF, 2005, p. 135).

Os autores canadenses também chamam a atenção para a intensificação do trabalho emocional dos professores. Como já apontado, o professor dos anos 2000 estaria se desgastando emocionalmente muito mais que um professor de algumas décadas atrás. De acordo com Lessard e Tardif (2005), os professores estariam hoje se desgastando mais emocionalmente porque os enfrentamentos atuais no nível dos sentimentos seriam mais complexos: alunos mais violentos, mais pobres, sem limites e desinteressados.

O envolvimento do professor com os problemas sociais dos alunos implica um grande dano à sua saúde emocional porque ele se vê em uma situação de impotência: se por um lado ele não consegue se manter indiferente ao que acontece com seus alunos, por outro ele não possui as condições necessárias para resolver as situações difíceis que eles passam. É gerado nele, então, sentimentos de decepção, frustração e angústia. Ele é um herói sem super-poderes.

Enfim, os pesquisadores canadenses defendem que o trabalho docente foi intensificado nos últimos anos não por um aumento da carga horária de trabalho, mas por ter se tornado mais complexo e extenuante, sobretudo no plano emocional e cognitivo.

E esse agravamento e complexificação não se traduzem, segundo Lessard e Tardif, em um prolongamento significativo do tempo de trabalho, mas sim em uma deterioração da qualidade da atividade profissional: os professores estariam mais “enquadrados” e a relação com os alunos teria se tornado mais difícil por causa dos fatores já comentados.

A intensificação do trabalho docente se daria, então, porque a relação dos professores com os alunos seria mais complexa e multidimensional. Ela comportaria tensões e dilemas importantes e

seria determinada por fatores ambientais: pobreza, violência, etc. E tal relação suscitaria nos professores sentimentos ambivalentes: por um lado seria fonte de gratificação e alegria, por outro seria lugar de dificuldades e provações.

A intensificação do trabalho segundo o uso que se faz das TIC's

Outra explicação para a intensificação do trabalho docente mediado pelas tecnologias da informação se refere à perspectiva da existência ou não da intensificação de acordo com o uso que o professor faz dos novos meios.

Segundo a pesquisa efetuada por Arruda (2004), os poucos professores que faziam um uso mais inovador das tecnologias da informação trabalhavam mais, tanto em relação aos professores que não usavam os novos recursos, quanto em relação aos docentes que adotavam os novos meios, mas de maneira tradicional como, por exemplo, digitar um texto, imprimir um documento, etc. como se o computador fosse uma máquina de datilografia aperfeiçoada.

No caso da intensificação do trabalho discutida por esse autor, portanto, há uma variável importante. De acordo com o mesmo, estaria ocorrendo intensificação de trabalho somente com aqueles professores que possuíam um manuseio inovador das tecnologias. Os professores que usavam as novas tecnologias como as tecnologias antigas estariam tendo uma diminuição da carga de trabalho. Nesses casos, o do uso tradicional do computador, o trabalho docente estaria sendo mais agilizado e facilitado. Segundo o autor:

Além disso, do ponto de vista de seu trabalho, um outro movimento pode ser constatado. Os professores consideram que o uso das NTIC de uma maneira inovadora aumenta muito a sua carga de trabalho, principalmente o tempo de trabalho não remunerado. (...) Já a utilização de uma maneira 'tradicional' foi considerada pelos professores como elemento facilitador de seu trabalho. Ao utilizar as NTIC com a mesma função de tecnologias anteriores (copiadora, máquina de datilografia, etc), os professores consideram que as novas tecnologias facilitam e agilizam muito o seu trabalho (ARRUDA, 2004, p. 116-117).

Arruda (2004) esclarece que os professores inclusive resistem ao uso das TIC's por saberem que tais ferramentas exigem certas habilidades mínimas sem uma contrapartida salarial. E aqueles que ousam usar os novos meios acabam fazendo um uso sucateado, geralmente para a confecção do material pedagógico.

Sendo assim, conforme o autor, pelo menos por enquanto não é interessante o uso das novas tecnologias uma vez que elas derrubam pilares sobre os quais foram construídos todos os seus saberes e exige o agregamento de novas habilidades na sua formação e no seu trabalho sem um aumento salarial correspondente.

A explicação defendida por Arruda (2004) deve ser levada em consideração porque na pesquisa de campo apresentada no primeiro capítulo deste texto também é perceptível que os professores adotam as tecnologias da informação, quase sempre, ainda de maneira muito tradicional.

No caso dos docentes aqui entrevistados, constatou-se que eles adotam as TIC's para dar aulas basicamente usando o power point, ou seja, como um recurso para a velha e conhecida aula expositiva. Somente Fabiana, a entrevistada com 20 anos de escola e Pedro, o entrevistado com mestrado, deixaram claro que não fazem um uso tradicional das tecnologias da informação, demonstrando, inclusive, a capacidade de distinguir entre um uso tradicional e inovador dos novos meios. Nesse sentido, segundo Fabiana, uma das desvantagens do uso das TIC's pelos docentes acontece exatamente quando eles fazem um uso tradicional desses novos meios. De acordo com a entrevistada:

Quando o professor traz para o computador a aula tradicional. Você não pode trazer uma coisa velha, uma prática velha, uma postura antiga como se fosse nova. Então, quando o professor leva o aluno para a sala de informática e pensa que inovou, mas continuou com a prática dele... ele não fez nada, é a principal desvantagem. A aula se torna cansativa e enfadonha do mesmo jeito. Por exemplo: o professor vai com os alunos e fala: 'olha gente, digitem um texto'. Não ensinou nada. Mas, se ele for lá e colocar no quadro: 'temática para pesquisa, sites indicados, etc. e depois direcionar para uma digitação de texto, ele mudou toda a conotação da aula. Ele não foi o centro nem do ensino e nem da aprendizagem. O aluno teve que ler a orientação, teve que pesquisar, teve que sintetizar e depois teve que digitar. Aí sim vem o resultado da aula. Então, o que eu vejo nessa questão toda é que se não houver uma mudança de postura a sala continua sendo uma sala comum, só para acúmulo de informações e não para a construção de conhecimentos.

Com frequência, no capítulo primeiro desta dissertação, os entrevistados demonstraram que consideram que as tecnologias da informação agilizam e facilitam o seu trabalho. Muitos disseram que o computador os ajuda a preparar as aulas, as atividades em sala, as avaliações, etc.

Oscar, o entrevistado mais jovem da amostra, por exemplo, deixa claro que o computador agilizou o seu trabalho. Segundo este professor:

(...) Com o computador é muito mais rápido. Hoje eu monto uma prova com questões da faculdade que eu quero, com o tema que eu quero, antes eu gastaria no mínimo 01 hora. Agora não, as minhas aulas ficam no portal, é só o menino entrar lá e acessar. Hoje a gente salva as aulas. No meu computador tem aula desde que eu comecei a formular aula, eu não preciso montar uma aula, é só pegar no meu banco de aula. O computador tornou o trabalho mais prazeroso. A gente acha na internet cada foto maravilhosa. A qualidade do trabalho... Proporciona estudo, a aula fica muito mais rica....

Levando em consideração que os entrevistados, excetuando-se Fabiana e Pedro, fazem um uso diário, mas tradicional do computador, pode-se dar crédito a esta explicação para a intensificação do trabalho docente. Talvez, de fato, os professores que adotam o computador no ensino de uma maneira semelhante à de Oscar, ou seja, para "pegar" uma aula já previamente acabada e salva, estejam gastando menos tempo no "preparo" de suas aulas em relação a um

professor que não usa computador para ensinar ou em relação a um docente que usa os novos recursos, mas opta por inovar a cada aula.

E os docentes que disseram que o computador agiliza e torna mais fácil seu trabalho foram exatamente os que fazem um uso mais tradicional. Nesse sentido, pode-se ter a hipótese de que aqueles professores que procuram realmente inovar, como é o caso de Fabiana e Pedro, sofrem o processo de intensificação de seu trabalho. Pelo que falaram, são pessoas que não trabalham menos que 12 horas por dia e, constantemente, estão procurando se aperfeiçoar no domínio didático das tecnologias da informação.

A professora Fabiana, por exemplo, afirmou: “a carga de trabalho aumentou muito por causa de estudos, busca, pelo anseio de aprender. Dediquei-me muito mais que um professor qualquer”.

O professor com mestrado em educação, por sua vez, relatou: “pra mim o computador aumenta a carga de trabalho, tudo tem que ser preparado com muita antecedência, a máquina às vezes falha, ela proporciona uma qualidade muito maior mas aumenta minha carga muito também”.

No relato acima é notório o uso diferenciado que este professor faz das tecnologias digitais. Ao contrário do seu jovem colega da escola privada, ele deixa claro que prepara – e com muita antecedência – suas aulas.

Também é perceptível que os professores que estão trabalhando com as TIC's de uma maneira mais inovadora são, ao contrário do que se pensa, docentes mais velhos: ambos estão com mais de 40 anos de idade. Ao contrário, Oscar, um dos professores que demonstrou um uso mais tradicional do computador no ensino, é justamente o mais jovem da amostra: tinha apenas 27 anos de idade quando foi entrevistado.

Igualmente interessante comentar é o fato de os dois professores que possuem estratégias mais inovadoras de ensino serem um homem e uma mulher. Também ao contrário do que se pensa, os professores do sexo masculino não parecem dominar melhor as tecnologias da informação que as mulheres.

Fabiana, por exemplo, foi quem impulsionou a introdução das TIC's em sua escola. Os outros entrevistados na Escola Cruzeiro do Sul esclareceram que foi Fabiana quem fez com que a idéia de se ensinar com o computador e outros recursos fosse abraçada pelo grupo de professores. Além disso, é ela quem atualiza, semanalmente, a página da escola na internet, é quem elabora cursos para os professores sobre tecnologias da informação na educação, já ganhou vários prêmios por trabalhar com os novos meios e, atualmente, está percorrendo o país ministrando palestras sobre o assunto.

Enfim, a perspectiva da intensificação do trabalho docente de acordo com o uso que se faz das TIC's é bastante plausível. A pesquisa de campo apresentada no capítulo 1 poderia confirmá-la,

ao menos parcialmente. Contudo, tem-se outra possibilidade explicativa. É a que será discutida a seguir.

A perspectiva da afirmação e negação da intensificação do trabalho

Diante das entrevistas realizadas com os seis sujeitos apresentados e da pesquisa bibliográfica empreendida, procurou-se estabelecer outra possibilidade de explicação para a intensificação do trabalho docente baseado nas TIC's. Tal perspectiva pode ser chamada de "afirmação e negação da intensificação".

Como já foi comentado, há professores que usam as TIC's de uma maneira mais inovadora e outros que as usam de forma mais tradicional. Também foi discutido que o uso tradicional agiliza e facilita o trabalho do professor, enquanto o uso mais inovador leva a uma carga de trabalho maior. Sendo assim, levando-se em consideração, conforme Marx (1985), de que a contradição é inerente ao capitalismo, tem-se a hipótese de que em um mesmo sujeito há afirmação e negação da intensificação do trabalho.

Neste sentido, quando um professor prepara sua aula com o computador pela primeira vez ele tem um grande trabalho de pesquisa: seja na internet, em livros ou em outras fontes, ele tem que buscar ajuda para o conteúdo da tarefa. Além disso, ele tem que mobilizar todo o seu conhecimento informático para colocar esse conteúdo na máquina. Ainda, utiliza a sua competência docente para adequar um conteúdo qualquer a uma linguagem pedagógica digitalizada. Nessa primeira vez, portanto, seu trabalho é desenvolvido em 03 etapas: 1) busca de informações em diferentes fontes, 2) importação dessas informações para o computador, o que exige um conhecimento razoável de certos programas e 3) adequação e reflexão sobre as informações no sentido de produzir um conhecimento escolar digitalizado.

Mas, depois que esta aula já estiver pronta, basta ao docente salvá-la no computador. Assim, na próxima vez que ele for tratar do conteúdo já trabalhado, resta fazer pequenas alterações. Aqui, a criatividade não é tão necessária já que o trabalho criativo foi anteriormente feito e agora só é preciso levar em consideração as heterogeneidades da turma em que a aula será dada.

Portanto, supõe-se que há intensificação do trabalho docente com as tecnologias da informação apenas na fase da criação do material pedagógico. Depois que este já está pronto, o computador estaria realmente servindo para diminuir o tempo gasto para a execução da tarefa de preparar aulas ou materiais didáticos. Enquanto na primeira etapa o professor é levado a mobilizar mais competências em sua atividade, na segunda lhe basta fazer algumas poucas modificações na aula original.

Tal explicação ganha credibilidade ao se analisar como alguns dos entrevistados são contraditórios quanto o aumento ou diminuição da carga de trabalho. Como já exposto no capítulo anterior, ora eles mencionam que as TIC's agilizam e facilitam seu trabalho, ora eles alegam que tais recursos provocam um aumento da sua carga.

Arruda (2004) encontrou esse mesmo dado em sua pesquisa de campo. Segundo o autor:

Nas entrevistas realizadas, foram encontradas respostas que não esclareceram, em um primeiro momento, as questões referentes às diferenças dos tempos de trabalho com e sem o uso de NTIC no processo de ensino presencial. Todos os professores responderam de maneira dúbia, acreditando que as NTIC aceleram a intensificação de seu trabalho, mas também proporcionam agilidade muito grande (ARRUDA, 2004, p. 101).

Talvez, o que os professores da amostra aqui em questão procuravam demonstrar, mas não conseguiam fazê-lo com clareza, é o fenômeno da contradição inerente ao trabalho docente mediado pelas novas tecnologias. Provavelmente, buscavam informar que, quando elaboravam alguma atividade didática pela primeira vez com a ajuda das TIC's, tal trabalho exigia muito deles. E quando elaboravam uma atividade didática já previamente preparada, o computador servia para diminuir o tempo e o esforço gasto em tal tarefa.

Sendo assim, os professores estariam vivendo um momento de afirmação e negação da intensificação do trabalho. Sua carga de trabalho, que a princípio é aumentada, passaria depois a ser diminuída no momento em que o trabalho criativo já estivesse imortalizado. Enquanto na primeira etapa os docentes fariam um trabalho semelhante ao que Lessard e Tardif (2005) chamaram de trabalho complexo, na fase seguinte eles fariam um trabalho muito mais simplificado, inclusive sem a presença da criação e inventividade humana.

A entrevista de Oscar deixa claro que ele elabora uma aula ou uma atividade pedagógica, a salva em seu computador e, depois, quando necessita de algo referente a ela, simplesmente retoma essa aula previamente preparada no que chama de “banco de aulas”.

Júlia, a entrevistada de 46 anos da Escola Asus demonstra essa contradição quanto a questão da intensificação do trabalho. Ao ser perguntada sobre as desvantagens do trabalho docente com o computador, ela cita o aumento da carga de trabalho, do tempo propriamente dito para se preparar uma aula. Entretanto, logo em seguida, quando é perguntada sobre a “invasão” do computador e do trabalho que ele acarreta no espaço doméstico, a entrevistada diz que essa ferramenta diminui a carga de trabalho. Em suas palavras:

(...) A carga-horária de trabalho foi alterada, para selecionar as informações é preciso mais tempo. Exige mais tempo, mais conhecimento, leva muito tempo para selecionar as informações. (...) Antes, sem essa ferramenta, a vida da gente era mais complicada, até para montar plano de aula... hoje a gente tem os planos de aula computadorizados. Se não tomar cuidado a gente fica viciado. Mas a gente que é professor não corre esse risco porque a gente trabalha muito e não tem tempo. Quando eu preparava aula sem computador, gastava mais tempo que hoje.

No relato acima é notório o que se está argumentando nesta última perspectiva de explicação da intensificação do trabalho docente. Quando a professora Júlia prepara uma aula pela primeira vez, há intensificação do trabalho: “(...) para selecionar as informações é preciso mais tempo. Exige mais tempo, mais conhecimento, leva muito tempo para selecionar as informações”. Contudo, quando a aula desta professora já está pronta e gravada em seu computador e ela precisa retomar o assunto, aí não há intensificação do trabalho já que ela simplesmente busca a aula e faz pequenas alterações: “(...) antes, sem essa ferramenta, a vida da gente era mais complicada, até para montar plano de aula... hoje a gente tem os planos de aula computadorizados”.

Portanto, o que talvez esteja acontecendo seja uma afirmação e negação da intensificação do trabalho docente mediado pelas TIC's. O professor, ao usar o computador para dar aula, pode estar passando por um processo tipicamente contraditório e mais capitalista do que quando não usava os novos meios de trabalho.

Ao contrário do que acontecia alguns anos atrás, a criatividade docente está sendo muito pouco usada, basicamente só na primeira vez em que as aulas são preparadas. Depois, o professor usa várias vezes a mesma apresentação ou o mesmo material. Às vezes, talvez, sem nem mesmo fazer pequenas alterações. Nesse sentido, o computador pode estar representando um extermínio progressivo da criatividade docente.

Roberto, o entrevistado mais velho da amostra, também é um exemplo da perspectiva da afirmação e negação da intensificação do trabalho. Entretanto, ele se diferencia um pouco dos outros docentes porque diz que, às vezes, nem é ele quem cria as apresentações. Segundo o entrevistado, quando ele participa de congressos, palestras, simpósios, etc. e o ministrante usa apresentações de power point ou de programas semelhantes e ele acha interessante, ele pede ao palestrante, ao final do encontro, para lhe passar as apresentações. Então, quando chega em casa, ele simplesmente apaga o que não lhe interessa e aproveita todo o fundo desenhado. Ou seja, no caso desse professor, o processo de criação, mesmo o da primeira vez em que prepara suas aulas, é ainda menor do que em relação aos outros professores. Além disso, ele diz que troca muito material pedagógico com seus pares, inclusive com professores de outros estados. Nas suas próprias palavras:

Então, quando estou preparando material troco idéias com outros profissionais. Troco muito material por e-mail, até com gente de outros estados (...) A escola há algum tempo atrás implementou um curso rápido de power point. Através de congressos, inclusive solicito para o palestrante o material que ele usou e aí aprendo com base no material dos outros.

Conclui-se, portanto, que os professores estão passando por um processo de intensificação do trabalho somente no momento em que realmente criam suas estratégias de ensino mediadas pelo computador. Mas, depois que seu material já se encontra gravado na máquina, de fato percebe-se

que o tempo de trabalho e o desgaste para “preparar” seja uma atividade, prova ou aula, são diminuídos, levando os professores a declararem que o computador os ajuda deixando seu trabalho mais ágil e fácil.

Enfim, essas quatro explicações a respeito da intensificação do trabalho se complementam. Uma não nega as outras, pelo menos não totalmente. E nenhuma delas pode ser considerada melhor que as demais para a compreensão do fenômeno em questão. São apenas formas de se pensar a intensificação do trabalho dos professores que adotam as TIC’s para ensinar.

O que elas têm em comum é o fato de afirmarem que há sim intensificação do trabalho docente mediado pelo computador. Seja pelo aumento do ritmo de trabalho ou pelo aumento do grau de complexidade do mesmo, seja pelo uso que se faz das TIC’s ou pela perspectiva da afirmação e negação do processo, todas coincidem em apontar que está, de fato, acontecendo uma intensificação do trabalho do professor que utiliza os novos recursos para ensinar conteúdos escolares aos alunos.

Resumo dos principais elementos levantados no capítulo

Neste penúltimo capítulo, procurou-se compreender as relações entre as tecnologias da informação e a intensificação do trabalho docente mediado pelos novos meios.

Em um primeiro momento, discutiu-se o conceito de processo de trabalho. Foi demonstrado que, para Marx, o processo de trabalho consiste no próprio trabalho considerado no momento de sua atividade. É uma condição da existência humana, comum a todas as formas de sociedade humana: de um lado, o homem com o seu trabalho, o elemento ativo; do outro, o elemento natural, o mundo inanimado, passivo. O trabalho, nesse caso, seria uma interação da pessoa que trabalha com o mundo natural, de tal modo que os elementos deste último são conscientemente modificados com um propósito previamente planejado. Para o autor, o processo de trabalho é composto por três elementos: 1. A atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho. 2. A matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho. E 3. Os meios de trabalho, o instrumental de trabalho. Também explicitou-se que, para a investigação realizada, a análise do trabalho docente buscou discutir as TIC’s enquanto meios de trabalho, principalmente as mudanças causadas na organização do trabalho do professor. Além disso, levou-se em consideração as contradições, ambigüidades e conflitos presentes no trabalho docente, bem como as heterogeneidades dos professores, especialmente as relacionadas às diferenças de sexo.

Em um segundo momento, trabalhou-se com a precarização do trabalho docente. Discutiu-se, com base em Oliveira (2004), que a partir da reestruturação produtiva assistida de maneira mais

intensa nas duas últimas décadas, novas demandas têm sido apresentadas à educação escolar no que diz respeito aos seus objetivos, e isto ocasionou mudanças nas estratégias de gestão e organização do trabalho na escola. Comentou-se que tais mudanças, segundo Oliveira, têm resultado em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte dos professores. Também mostrou-se, com base em Oliveira, que os atuais professores assumem responsabilidades para além de suas obrigações e sob o pretexto de uma pretensa flexibilização estão tendo, cada vez mais, seu trabalho precarizado. Ainda foi discutido o tema da precarização sob a ótica de Boing e Ludke (2004). Segundo os autores, tal como aparece hoje a “profissão” docente exhibe sinais visíveis de precarização: perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério. Esses autores, com base nos estudos de Isabert-Jamati, ainda discutem a precarização do trabalho docente no primário e secundário e apontam algumas possíveis “saídas” para os professores.

Na discussão a respeito da intensificação do trabalho, foi visto que tal fenômeno pode ser explicado, basicamente, de 4 formas que não se esgotam nem têm a pretensão de serem as melhores: 1. a perspectiva da mais valia relativa de Marx, 2. a perspectiva da complexificação do trabalho, 3. a perspectiva do uso tradicional versus uso criativo das tecnologias e 4. a perspectiva da afirmação e negação da intensificação do trabalho.

Na primeira forma explicativa foi discutido que o trabalhador docente, ao usar as tecnologias da informação, tem o seu trabalho intensificado embora, aparentemente, o tempo de realização da tarefa pareça ter diminuído com os novos meios. Sob a segunda perspectiva foi levantado que o trabalho dos docentes não estaria exatamente passando por um processo de intensificação, mas sim por uma mudança qualitativa, ele estaria se tornando mais complexo. Na ótica da terceira hipótese explicativa foi comentado que a existência ou não da intensificação depende do uso que o professor faz dos novos meios. Se se trata de um uso tradicional, as TIC's estariam agilizando o trabalho e não haveria intensificação do mesmo. Se, por outro lado, o uso é “inovador”, há aumento da carga de trabalho e, conseqüentemente, intensificação. A última possibilidade explicativa, por sua vez, mostrava que em um mesmo sujeito há afirmação e negação da intensificação do trabalho. Nesse sentido, quando o professor prepara a aula no computador pela primeira vez há intensificação do seu trabalho porque ele é levado a mobilizar diversas competências. Entretanto, quando essa aula já se encontra salva em seu computador e ele a retoma com pequenas adaptações, não haveria intensificação já que a mobilização de competências seria muito pequena.

Enfim, constatou-se que, independentemente da forma explicativa adotada para a compreensão da intensificação do trabalho docente mediado por tecnologias da informação, esse

fenômeno é um elemento constante, hoje, no trabalho desses professores. Sendo assim, faz-se necessárias mais pesquisas que analisem as relações travadas entre os trabalhadores docentes, as TIC's e as conseqüências dessas em suas práticas cotidianas e em seu processo de trabalho.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as análises realizadas nos capítulos anteriores, buscar-se-á associar e integrar todos os elementos levantados tendo como foco de análise as alterações nas práticas cotidianas e no processo de trabalho dos docentes que adotam as TIC's com alunos. Serão focalizadas as especificidades dessas práticas e desse processo de trabalho, sua natureza e seus elementos de distinção em relação ao trabalho pedagógico convencional. Ou seja, objetiva-se nestas considerações finais não fazer apenas uma síntese geral do que foi apresentado nos capítulos anteriores, mas retornar ao problema central da investigação numa perspectiva mais ampla. Assim, espera-se destacar elementos teóricos que possibilitem problematizar a temática trabalhada na dissertação, bem como fornecer subsídios para estudos futuros sobre trabalho docente e tecnologias da informação e comunicação.

Sobre TIC's na escola

A presença das TIC's na escola ainda é um fenômeno novo. Como demonstrado no início deste trabalho, até mesmo em uma destacada rede de ensino, como é a de Belo Horizonte, os computadores e a internet não estão universalizados. E, mesmo nas escolas em que já foram montados laboratórios completos, faltam projetos ou pessoal disposto a colocá-los a serviço do ensino.

A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, nos últimos anos, vem criando políticas para a implantação e uso das TIC's em suas escolas: equipa laboratórios com computadores de última geração conectados à internet, cria redes internas, fornece manutenção às máquinas e cursos para os professores. Contudo, o que se vê, em quase 200 escolas são algumas poucas ilhas isoladas em que as TIC's realmente são usadas no processo ensino-aprendizagem. Cabe lembrar que apenas duas escolas, entre todas de ensino médio da Rede de BH, realmente estavam desenvolvendo projetos de trabalho com as tecnologias. Em várias outras instituições visitadas o que se viu foi laboratórios montados, mas fechados por falta de professores dispostos a trabalhar com os novos meios, computadores em caixas ainda fechadas, um único professor disposto a trabalhar com as TIC's (mas sem apoio algum da direção e dos colegas). Em algumas viu-se que há dois ou três anos atrás as TIC's foram muito adotadas, mas depois foram deixadas de lado, em outras percebeu-se que os

computadores do laboratório foram distribuídos no espaço escolar para realização de tarefas administrativas... Enfim, a grande maioria das escolas municipais de Belo Horizonte não estão, de fato, avançando muito na implementação destas tecnologias no ensino.

Até mesmo nas escolas privadas observou-se que a maioria não está desenvolvendo projetos de ensino através das tecnologias da informação. Embora quase todas possuam laboratórios de informática, esses são utilizados de maneira sucateada: às vezes são muito pouco visitados, outras, quando são utilizados, o são para o ensino de conhecimentos básicos em informática ou softwares ditos “educativos”. Não se encontrou, em um universo de aproximadamente, vinte conhecidas escolas privadas de ensino médio, mais do que uma que continha projetos de trabalho que envolvessem o uso das TIC’s para o ensino de disciplinas comuns do ensino médio.

De acordo com Arruda (2004), por muitos anos discutiu-se o uso de computadores no processo ensino-aprendizagem presencial, mas havia uma série de restrições para a implementação de tal recurso na escola. Entre eles, o autor destaca:

1. O altíssimo custo de um computador pessoal. De acordo com Arruda, somente nos últimos anos o computador sofreu uma considerável queda de preço. Mesmo assim, segundo o autor, por um lado houve uma maior disseminação das máquinas entre a sociedade e as escolas, mas, por outro, no que diz respeito exclusivamente às escolas, há restrições quanto ao preço dos *softwares* e à manutenção dos equipamentos.

2. As limitações pedagógicas oferecidas pelo computador. De acordo com Arruda, até o desenvolvimento de ferramentas mais funcionais, os computadores tinham poucas possibilidades de uso pedagógico.

3. A falta de um “diferencial” em relação às tecnologias anteriores. O computador era uma máquina de fato eficiente para fazer cálculos complexos. Mas, Arruda esclarece que, para o professor e o aluno, acabava sendo uma máquina de escrever melhorada ou uma calculadora mais potente. Somente com a criação de sistemas multimídia (integração das possibilidades de áudio/vídeo/escrita, etc.) trouxe algo a mais para os computadores em relação às tecnologias convencionais.

4. A falta de meios de socialização do saber. Conforme Arruda, a própria disposição dos computadores semelhante às carteiras na sala de aula dificulta a dimensão da socialização do conhecimento e a sociabilidade entre os sujeitos.

No caso da investigação apresentada neste trabalho, observou-se algumas dessas limitações.

Em relação às escolas públicas pesquisadas, a facilidade na aquisição de computadores pela Prefeitura devido à não necessidade do pagamento de licenças para a Microsoft – já que ela usou um *software* livre, o Linux – associado à possibilidade de manutenção realizada por uma empresa

própria, a PRODABEL, sem dúvida contribuiu para que as TIC's chegassem na maioria das escolas. No caso das instituições privadas, a aquisição de máquinas não representa, necessariamente, um problema já que parte das taxas cobradas dos pais se destinam à aquisição de equipamentos tecnológicos.

Portanto, em ambas as redes investigadas, a obtenção de computadores não pareceu, de fato, um obstáculo às escolas. Parece que o maior problema, na verdade, ainda é de natureza cultural: as resistências dos trabalhadores da educação quanto ao uso das TIC's para ensinar.

Quanto às limitações pedagógicas, constatou-se que no caso das Escolas Órium e Cruzeiro do Sul, mais do que na Asus, as possibilidades pedagógicas esbarravam nos *softwares* instalados. O programa criado pela Prefeitura de Belo Horizonte em parceria com a UFMG, com base no ambiente Linux, o "Libertas", trouxe muitas dificuldades para os usuários, especialmente professores e alunos. Devido ao fato de suas ferramentas serem diferentes do ambiente Windows, professores e alunos em geral não gostam de manusear computadores com esse programa.

Na Escola Cruzeiro do Sul, por exemplo, uma saída foi instalar o Windows em alguns computadores. Sendo assim, algumas dessas máquinas possuíam tanto o Linux quanto o Windows. Já na Escola Órium, o professor Pedro, aquele que era mestre em educação, disse claramente não se dar muito bem com o programa instalado nos computadores de sua escola:

Há uma inversão, realmente de lugares. Eu por exemplo, produzo muito mais em casa do que na escola, onde tem mais recursos. Gosto de fazer as coisas em casa. A gente se familiariza com o recurso. Aqui a gente fica para as interações, a conversa com os colegas. Além disso, na escola tem o Linux e eu não tenho muita familiaridade com esse ambiente. Em casa, então, é mais rápido. Tenho consciência de que faço uma opção.

Já na Escola Asus, os computadores tinham o ambiente Windows, o que facilitava um pouco mais o manuseio de alunos e professores. Nessa escola, portanto, não haviam, a princípio, maiores limitações pedagógicas.

Entretanto, independentemente dos programas instalados, observou-se que nas três escolas pesquisadas o potencial pedagógico das TIC's ainda é pouco explorado, mesmo em se tratando de docentes que foram considerados mais "inovadores" no domínio e uso dos novos meios. Como se constatou, por exemplo, todos os seis sujeitos da amostra limitam, quase que exclusivamente, o uso das novas ferramentas às apresentações de power point.

Arruda (2004) obteve o mesmo dado em sua pesquisa. De acordo com esse autor, os professores investigados optavam por fazer um uso tradicional das tecnologias (como copiadora, máquina de datilografia, etc.) porque um uso mais "inovador" ocasionava intensificação de seu trabalho. O que o autor constatou foi que a introdução das TIC's não estava correspondendo a uma

inovação na forma de se trabalhar, ou seja, faz-se a mesma coisa de antes com equipamentos mais avançados.

No caso do “diferencial” das TIC’s em relação às tecnologias anteriores, observou-se que, se as três escolas acompanhadas estão um pouco mais à frente que outras escolas, é justamente pelo uso da integração das mídias (áudio/vídeo e escrita) na tentativa de despertar a atenção dos alunos. De fato, os seis sujeitos investigados usam, através do power point, fotos, imagens, desenhos, vídeos, comentários, documentários, enfim, uma extensa integração de recursos auditivos e visuais. Embora tenha-se constatado que o uso que eles fazem da tecnologia educacional ainda é pouco “inovador”, eles conseguem, assim mesmo, com as apresentações de power point, despertar a atenção dos alunos mais que outros professores. Isso foi verificado nos relatos de alguns entrevistados.

Pedro, professor da Escola Órium, ao falar sobre o motivo que lhe levou a adotar o computador no ensino, por exemplo, diz que tal ferramenta lhe permitiu uma melhor exposição, lhe facilitou o trabalho e “seduziu” o aluno:

A exposição fica mais bonita, é mais clara, permite uma interação maior com o aluno. Gosto muito de usar o computador, acho que ele organiza a exposição, me facilita, seduz... o aluno quando está diante do computador... ele se solta com muito mais facilidade. É ele e a máquina. Eu fico como um supervisor, um mediador, etc.

Júlia, a entrevistada mais velha da Escola Asus, também considera que o computador possui um “diferencial” em relação às tecnologias anteriores. Para ela: “as aulas ficam bem mais interessantes. As aulas ficam mais práticas. Quem usa o computador é mais valorizado”.

Talvez, nas escolas visitadas em que as TIC’s não parecem despertar o interesse nem dos professores e nem dos alunos, isso ocorra porque as tecnologias são ensinadas como um fim em si mesmo: ensina-se word, excel, power point, mas não se vislumbra a possibilidade do uso didático para o trabalho com português, matemática, ciências, geografia, etc. Talvez, ainda, o fato de não usarem o potencial da multimídia colabore para a aparente desmotivação observada em algumas escolas.

Hoje, os adolescentes, desde a infância, são socializados na linguagem digital. Embora tal socialização tenha graus diferentes dependendo do nível socioeconômico da família, em geral são acostumados desde pequenos a conviverem com jogos de videogame, fliperama, celulares, enfim, uma série de equipamentos baseados no computador. Sendo assim, eles já chegam nas escolas com a audição – e principalmente a visão – aguçados para os sons e coloridos digitais.

Não obstante o fato do aluno já chegar na escola com algum contato com as TIC’s, a escola continua se apresentando para o aluno como um espaço de coisas desconectadas da vida “real”. De

acordo com Arruda (2004), enquanto fora da escola é muito comum e natural ter contato com diferentes meios tecnológicos de comunicação e sistemas simbólicos que provocam mudanças nas construções culturais, a escola se especializou em demonstrar coisas que as crianças e adolescentes consideram certas, mas não reais, ou seja, pouco significativas para a vida. Por outro lado, a televisão, por exemplo, lhe dá coisas reais, embora nem sempre certas.

Arruda (2004) ainda lembra que a escola adota diversas tecnologias no seu interior, como a escrita, a linguagem verbal, o saber simbólico, etc.. Mas, com relação às TIC's, essa instituição social deixou todas as chamadas novas tecnologias e suas implicações a cargo da cultura extra-escolar. Por isso, segundo o autor, torna-se necessário buscar meios de integração entre esses mundos.

Como o entrevistado mais velho da amostra, Roberto, comentou: “(...) antigamente, a escola era a única fonte de informações... Hoje, se a pessoa tiver acesso a internet ela tem mais informação que na escola. Ela passou a ser uma instituição que, se não buscar essas ferramentas, ela estará fadada a tédio, tédio, tédio”.

Lévy (1993) defende o uso da multimídia como uma grande estratégia de ensino. Para o autor, quando o professor adota a multimídia o aluno se envolve no processo de aprendizagem:

O hipertexto ou a multimídia interativa adequam-se particularmente aos usos educativos. É bem conhecido o papel fundamental do envolvimento pessoal do aluno no processo de aprendizagem. Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender. Ora, a multimídia interativa, graças à sua dimensão reticular ou não linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa (LÉVY, 1993, p. 40).

Os recursos multimídia se apresentam, então, como uma grande possibilidade de uso didático do computador. Se a maioria das máquinas que chegam nas escolas não fossem usadas apenas como copiadoras, calculadoras e datilografas mais modernas, provavelmente seriam mais bem aceitas pela comunidade escolar.

A multimídia também pode ser uma resposta para se evitar a falta de socialização do conhecimento. Se os docentes usam as TIC's, com os alunos, para que esses ampliem suas visões de mundo e troquem experiências com os mais variados sujeitos, das mais diversas culturas, eles contribuem para a construção da competência de ler e dar sentido ao mundo. Eles fariam uma espécie de “letramento digital”, ao invés do que vem sendo anunciado como promessa de inclusão: a “alfabetização digital”. O computador, seus recursos multimídia e, em especial a internet, só têm sentido se forem utilizados como meios de criar um senso crítico nos sujeitos e ampliar seus horizontes e suas perspectivas diante do mundo e da vida. As TIC's só têm razão de ser se forem usadas na perspectiva da pedagogia do oprimido, no sentido de fazer com que os sujeitos tomem consciência de si mesmos e do mundo em que vivem (FREIRE, 1983).

Igualmente, elas só tem razão de ser na escola para alterar a relação do aluno com o saber, tornando-o mais dinâmico e significativo. As TIC's, especialmente a multimídia e a internet, possuem um potencial suficiente para tornar as aulas mais interessantes e prazerosas. De acordo com Charlot (2000), o aluno só aprende se o que está sendo trabalhado fizer sentido para ele. Portanto, os computadores na escola deveriam estar sendo usados para esse objetivo: dar sentido à aprendizagem e não apenas agilizar tarefas que eram realizadas com outras tecnologias.

As TIC's no trabalho docente

As TIC's entraram há pouco tempo no trabalho e na vida dos docentes. Por exemplo, entre os 19 professores que responderam o questionário, 13 (68%) disseram usar as TIC's com seus alunos há menos de cinco anos. Entre os 6 entrevistados, 4 também disseram usar as novas ferramentas há menos de cinco anos.

Portanto, é compreensível, em parte, tanto o receio dos professores com relação ao uso didático das tecnologias da informação, quanto a lacuna teórica em termos de ausência de estudos sobre trabalho docente e TIC's.

O que interessa aqui, entretanto, é que as TIC's estão nas escolas e que, por isso, o professor, conforme Sancho (1998), não pode ignorar tal fato. Também não deve optar por uma das duas posições opostas e comumente conhecidas quando se trata a questão das tecnologias no ensino: de um lado, os apologistas das TIC's, pessoas que acreditam que elas são a maior possibilidade para o futuro das coletividades humanas, como Lévy (1993), por exemplo. De outro lado, os partidários da “demonização” das TIC's, ou seja, pessoas que acreditam que elas são o prenúncio do “final dos tempos”, o “mal” em forma de máquina, como é o caso de Apple (1995) e outros. O papel do professor é analisar criticamente as TIC's e fazer um uso que não as tenha como um fim em si mesmo, mas apenas mais um meio para se conseguir atingir o que encerra o termo educação. Os docentes “digitais” deveriam dar mais atenção ao que, etimologicamente, representa essa palavra: ela vem do latim *educatio ou educare* e tem dois significados:

(..) Nutrir e alimentar algo. Significa, também, fazer esse algo sair (para fora de si). É um fenômeno humano. Refere-se ao conjunto das influências do meio sócio-histórico sobre os indivíduos, que levam-nos a adquirir ou fazer sair de si as características próprias do ser humano (atividade, sociabilidade, consciência, liberdade e universalidade), diferenciando-os dos animais (EVANGELISTA & MACHADO, in: FIDALGO & MACHADO, 2000. p. 118).

Enfim, como já mencionado, os professores precisam conhecer bem as TIC's para poderem tomar decisões acertadas e serem sábios orientadores no momento em que forem aplicá-las a favor da aprendizagem de seus alunos.

Talvez, ao se chegar ao final desta investigação, a maior constatação seja a de que, de fato, as TIC's promovem alterações para os docentes. E tais transformações poderiam ser divididas em dois grupos: alterações nas práticas de trabalho e alterações no processo de trabalho.

Alterações nas práticas de trabalho

Mesmo quando o docente procura somente cumprir tarefas e usa as TIC's apenas como um equipamento que torna mais dinâmico um trabalho efetuado de forma tradicional – por exemplo, digitar um texto que antigamente seria datilografado – ele já sofre alguma mudança em sua prática. Primeiro, ele tem que possuir um mínimo possível de conhecimento de informática para conseguir digitar o texto: ele tem que saber ligar o computador, entrar no editor de textos, configurar o tipo e tamanho da fonte, fazer os parágrafos, formatar, imprimir, etc. Segundo, ele tem que saber lidar com uma quantidade de possibilidades de incrementar seu texto bem maior do que quando executava a mesma tarefa com uma máquina de datilografia. Se ele quiser, poderá acrescentar alguma figura ao texto, aumentar o tamanho de partes dele, bem como alterar cores, adicionar centenas de símbolos diferentes, sons, fundos, tabelas, gráficos, etc. Enfim, o uso da máquina de datilografia não colocava com tanta ênfase a necessidade do docente conhecer e avaliar uma série de possibilidades. Terceiro, ele tem que lidar agora com um tempo diferente do que o que ele gastava para cumprir a mesma tarefa. Se antes ele levava uma hora para datilografar uma página, devido aos constantes erros e a conseqüente necessidade de uso de corretivos à base d' água, agora ele pode levar menos que meia hora. Ou pelo contrário, poderá levar mais tempo do que quando usava a datilografia pois, como comentado, as possibilidades são variadas e bastante sedutoras.

Portanto, mesmo que o docente use o computador de maneira tradicional ele é obrigado, pela natureza e especificidade das TIC's, a mudar algumas práticas: se antes ele precisava mobilizar um conjunto de informações muito pequeno para realizar alguma tarefa, agora, ao contrário, ele terá que saber lidar com uma quantidade de informações e possibilidades muito maior, bem como terá que escolher o que melhor lhe atende. Se antes ele tinha quase certeza do tempo necessário para a execução de uma determinada tarefa, agora ele quase não controla esse tempo. Uma tarefa que, a princípio, poderia levar apenas alguns minutos, pode levar horas. Uma tarefa que, a princípio, poderia levar algumas horas, pode levar apenas minutos.

Sendo assim, mesmo que a lógica das práticas do professor continue tradicional e as TIC's não representem mudanças em termos de reflexão sobre seu próprio trabalho, constatou-se nesta investigação, tanto através da literatura quanto da pesquisa empírica, que suas práticas de trabalho, ao serem mediadas pelos novos meios são forçosamente alteradas.

Mas, se os docentes, com as TIC's, assumem uma posição de fazerem um trabalho para além do prescrito e da maioria dos professores, as alterações em suas práticas de trabalho são, sem dúvida, mais notórias e significativas. Em primeiro lugar, as TIC's, ao serem usadas para o ensino de conteúdos escolares, exigem dos professores uma capacidade de iniciativa e autonomia muito maior do que um professor que não as usa para o ensino. Como foi demonstrado através do trabalho de campo, os professores que usam as tecnologias da informação para dar aula têm que possuir uma capacidade autodidata muito grande. Como foi exposto no primeiro capítulo, esses docentes aprenderam a manusear o computador para dar aula através de experiências quase solitárias. Eles aprenderam errando e acertando, “fuçando”, como Roberto, o entrevistado mais velho da amostra disse.

Embora, por exemplo, a Prefeitura de Belo Horizonte, nos últimos anos, tenha implementado cursos de formação sobre novas tecnologias, quase nada foi feito especificamente sobre as potencialidades das TIC's no ensino. Os cursos que a Rede de Belo Horizonte têm desenvolvido em geral tratam de conhecimentos básicos em informática, especialmente no uso do novo programa instalado nas máquinas. Não se teve notícia, através dos entrevistados e da própria Gerência responsável pela informática na prefeitura, de cursos sobre como usar as TIC's no ensino. No caso das escolas particulares, os sujeitos da Escola Asus também disseram nunca ter participado de cursos direcionados para tal fim. Portanto, ficou claro nas entrevistas que tais cursos que estão sendo disponibilizados não são suficientes. O professor tem que fazer um investimento intencional em si mesmo para usar as TIC's de uma maneira pedagógica com os alunos. As tecnologias da informação e comunicação estão em constante transformação. Sendo assim, não dá para ficarem esperando cursos vindos seja da direção de suas escolas ou de outras instâncias. Por isso, como Roberto comentou, eles “correm atrás”, compram revistas especializadas, como a *CD-ROOM*, lêem a literatura pertinente, como disse Júlia: *Cibercultura, Pierre Lévy, Tecnologias da Inteligência*, etc.

Como foi visto, por mais que o uso que eles façam das TIC's ainda não seja de todo “inovador”, já lhes é exigido muito mais que um professor comum. Só para lembrar, vale a pena citar novamente o relato de Fabiana a esse respeito: “a carga de trabalho aumentou muito por causa de estudos, busca, pelo anseio de aprender. Dediquei-me muito mais que um professor qualquer”.

De fato, o docente que usa as TIC's para ensinar disciplinas escolares, além de terem obviamente que dominar o conteúdo a ser ensinado, precisam pensar nas estratégias de apresentação

e desenvolvimento desse conteúdo muito mais que um professor que utiliza as antigas tecnologias: o quadro-negro, o estêncil, a caneta, etc.

Outra significativa alteração nas práticas docentes que tentam ser “inovadoras”, trata-se da mudança do lugar ocupado pelo professor. Até então com as antigas tecnologias ou até mesmo com as TIC’s, mas na perspectiva tradicional, o professor era o dono do saber. Ele era a fonte de informações e produção de conhecimento. Agora, através de um uso mais pedagógico das novas ferramentas, os docentes podem ser mediadores e facilitadores. Seu papel, agora, é ajudar o aluno a selecionar as informações e a processá-las com autonomia e criticidade na busca do “desabrochar ou sair de si”, ou seja, ajudá-lo a construir conhecimento.

Nesse sentido, o relato de Pedro, o professor da Escola Órium, sobre as alterações das TIC’s em seu trabalho mostra que elas fazem com que o docente tenha que deixar o lugar de “dono do conhecimento”. Em suas próprias palavras:

Alterou muito, a relação com o conhecimento e a relação com os alunos. A relação com o conhecimento, principalmente a internet, e eu estou frisando muito a internet, nem tanto a máquina em si, acho que a internet é a grande vedete das novas tecnologias, porque ela te possibilita diferentes figuras, diferentes textos, diferentes fontes, então acho que ela altera nesse sentido, de você deixar de ser o dono do conhecimento, você deixa de ser a única referência. O aluno tem acesso a outras fontes, outros autores, outras publicações.

Outra mudança em suas práticas se refere à qualidade do material e o impacto que isto causa nos alunos e até mesmo nos pares. Antes, com as tecnologias antigas ou até com as novas sob o uso tradicional, os professores não conseguiam despertar a atenção dos alunos por mais que tentassem. Era como se docentes e discentes falassem idiomas diferentes. Com as TIC’s, sob um uso mais criativo e realmente voltado para o ensino, observa-se que alunos e professores falam uma língua que, se ainda não é a mesma, ao menos é parecida. Conforme mostraram as entrevistas, as possibilidades de figuras, fotos, coloridos, sons e outros fazem com que os alunos se prendam muito mais às aulas do que quando só se usava quadro-negro, giz, livros didáticos, etc. É como se, atualmente, os “ciberprofessores” (Arruda, 2004) estivessem entrando um pouco mais fundo no mundo dos seus alunos e de sua “cibercultura” (Lévy, 2000).

Enfim, outras mudanças nas práticas profissionais dos docentes poderiam ser citadas. Não procurou-se aqui esgotar todas elas, apenas lembrar e refletir um pouco mais sobre algumas. Fica registrado, de qualquer maneira, a constatação de que as TIC’s, independentemente da maneira que são usadas, de forma tradicional ou inovadora, alteram as práticas dos professores em níveis e intensidades diferentes.

Alterações no processo de trabalho

Embora as alterações sofridas pelos docentes em suas práticas cotidianas tenham já lhes causado alguns impactos, esses não se comparam com os relativos às alterações no processo de trabalho, principalmente no que diz respeito à dissolução dos limites entre público e privado e à intensificação do trabalho.

Como foi demonstrado, o uso das TIC's, em função do trabalho, fora dos espaços e tempos historicamente destinados ao desenvolvimento de atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, têm significado aos docentes uma confusão entre trabalho e lazer, vida pública e privada ou, na perspectiva de Marx (1985), produção e reprodução.

Com base na literatura discutida e nas entrevistas efetuadas com os seis sujeitos acompanhados, ficou claro que os professores que adotam as TIC's em suas práticas com alunos não estão conseguindo separar os momentos de trabalho dos momentos de lazer. Embora se saiba e tenha comentado que os professores sempre trouxeram para suas casas tarefas da escola, com as TIC's tais tarefas se dissolvem na realização de atividades particulares e voltadas para o descanso e lazer.

Quando um professor que não usa tecnologias da informação - ou as usa como as antigas - chega em sua casa, ele pega seus livros, cadernos, provas, trabalhos dos alunos e outros materiais, senta-se diante de uma mesa e começa a fazer aquilo que não foi possível realizar nas dependências da escola. Ao terminar tal atividade, ele vai cuidar dos seus momentos de reprodução: vai assistir um filme na televisão, vai brincar com os filhos, passear no shopping, etc. Entretanto, devido à natureza das tecnologias da informação, especialmente o computador e a internet, quando ele senta na frente desta máquina para fazer alguma tarefa de trabalho, também a usa para seus interesses particulares. Ou seja, enquanto trabalha, também acha que se diverte. Enquanto, por exemplo, está produzindo uma apresentação em power point e vê o indicador de contatos do MSN piscando no canto da tela, começa a conversar com seus parentes e amigos. Ou então, outra ilustração, enquanto está navegando sem compromisso na internet e vê alguma coisa interessante e que possa ser usada com os alunos, detêm-se por longos períodos na busca de material para suas aulas. Ou, ainda, enquanto orienta um aluno em tempo real através do MSN ou Skype, navega na Rede em *sites* de seu interesse particular.

Isso acontece porque o computador encerra em si mesmo tanto a possibilidade de trabalho quanto a possibilidade de lazer. Ou seja, ele é, ao mesmo tempo, uma ferramenta de trabalho e um instrumento do desejo. Além disso, como alguns entrevistados disseram, ele seduz, ele encanta o

docente causando-lhe uma sensação de prazer e ludicidade diante das inúmeras possibilidades que oferece, especialmente a internet.

As tecnologias que o docente historicamente leva para sua residência em função do trabalho, como o diário dos alunos ou suas provas e trabalhos, não lhe permitem outra dimensão além da possibilidade de trabalho. Já o computador – e em especial a internet – lhe oferece, simultaneamente, o trabalho e o lazer, o “sofrimento”, mas também o prazer.

O maior problema verificado foi que, ao passar por essa confusão sobre o que é trabalho e o que é lazer, o docente acaba trabalhando muito mais em relação ao professor que usa as tecnologias antigas. Ele perde completamente a noção do tempo, bem como o ritmo do seu trabalho e o controle sobre todo o processo. Neste sentido, basta lembrar as palavras da professora Júlia, da Escola Asus:

(...) Ele é atrativo. Mesmo não tendo esse lado afetivo, ele é atrativo. Ele nos chama... Tem hora que eu tenho raiva porque tem hora que eu falo: “eu não queria isso agora”, mas aí eu vou e me dá uma vontade e entro no MSN, no Orkut. O computador é o meu “outro”, é o meu “Ricardão”. (...) Se não tomar cuidado a gente fica viciado (...).

Como disse Marx (1985), o trabalho a domicílio pode ser a fase mais cruel do capitalismo. E, no caso dos docentes que trabalham em casa usando as TIC's tem-se dois agravantes: 1. eles acham que não estão trabalhando mais do que antes, ao contrário, alguns acreditam trabalhar menos; e 2. eles não conseguem distinguir o trabalho do lazer. Para eles, essas coisas, hoje em dia, com o computador e a internet, se misturam a ponto de não saberem qual é um e qual é outro.

De fato, parece que o capital agora explora o máximo das potencialidades do trabalhador, chegando ao nível de sua perda de consciência sobre seu tempo de trabalho e tempo de lazer.

A presente dissertação não teve e continua não tendo a pretensão de dar respostas sobre como os professores podem reagir sobre essa dissolução dos limites entre sua vida pública e privada. Contudo, fica aqui o alerta de que os professores, as escolas e as administrações educacionais devem refletir sobre essa questão. Caso contrário, a tendência é que haja um aumento da perda de qualidade de vida do professorado, fato este que já vem acontecendo em um processo bastante acelerado: as constantes licenças médicas, principalmente na Prefeitura de Belo Horizonte, para o tratamento de depressão, stress e síndrome do pânico são provas bastante contundentes. Além disso, os professores precisam repensar a confusão entre trabalho e lazer em suas residências sob pena de perderem qualidade também nos seus relacionamentos familiares. Por exemplo, até alguns anos atrás era coisa de filme de ficção científica ver um marido, em uma sala da casa, conversar com sua esposa através do computador sendo que ela estava em outro local da residência. Hoje, isso está se tornando absolutamente comum: os pais instalam redes internas em suas casas de maneira que, para se comunicar com os filhos que estão nos quartos quase que 24 horas conectados,

eles mandam uma mensagem via computador. Ou seja, perde-se completamente a dimensão dos relacionamentos “reais” em prol dos “virtuais” ou “digitais”. Como foi mostrado no primeiro capítulo, os docentes acompanhados também atribuem maior importância aos relacionamentos presenciais. Acreditam que as TIC’s tornam as relações interpessoais mais superficiais e efêmeras.

Outra questão, ainda dentro da confusão entre vida pública e particular, refere-se às hipóteses de que as mulheres possuem maiores dificuldades para separar trabalho e lazer, bem como sofrem mais que os homens as consequências dessa confusão já que são mães e donas de casa. De fato, segundo Mill (2006), as mulheres professoras teriam mais dificuldades em lidar com o trabalho que realizam em suas residências do que os homens. Enquanto eles conseguiriam separar com mais sucesso o tempo do trabalho e o tempo do descanso, elas fariam uma mistura desses tempos como se fossem uma única e mesma coisa. Segundo o autor, enquanto eles procuram não atender orientandos nos momentos de reprodução, elas atendem seus alunos a qualquer momento. Embora na pesquisa aqui desenvolvida não se tenha levantado elementos que pudessem dialogar com esse achado de Mill, acredita-se que entre os sujeitos pesquisados aconteça a mesma coisa: ou seja, provavelmente, Fabiana, Márcia e Júlia têm mais dificuldade para separar o tempo da produção e o da reprodução do que Pedro, Oscar e Roberto. Não se pode afirmar, mas, com base em Mill (2006), acredita-se nessa hipótese.

De forma semelhante, muito provavelmente as três professoras investigadas têm, de fato, uma carga de trabalho muito maior que os três professores. Como assinalaram alguns autores, especialmente Mill (2006) e Lessard & Tardif (2005), as mulheres têm mais jornadas de trabalho que os homens. Sendo assim, quando elas chegam em casa, além de terem que dar conta desse trabalho misturado com lazer, elas ainda cuidam da casa e dos filhos mais que os homens.

Outra importante mudança no processo de trabalho dos docentes que adotam as TIC’s para ensinar e que, ao menos em parte, decorre da alteração anterior, diz respeito à intensificação do trabalho. Tanto através da literatura apresentada quanto dos dados obtidos, constatou-se que os professores que usam as TIC’s para dar aula têm uma intensificação significativa no seu trabalho. Em função da necessidade de terem que preparar o material com muita antecedência e de terem que buscar informações, ler e pesquisar muito mais que um professor que não usa as TIC’s, eles acabam tendo seu trabalho muito mais intensificado.

Foi interessante observar que os docentes pesquisados não têm consciência disso: ora falam que o computador diminui a carga de trabalho, ora relatam que ele aumenta sua carga de trabalho. Considerou-se esse dado um elemento típico das contradições inerentes às relações sociais, especialmente as pautadas pelo capitalismo. De qualquer maneira, o que se evidenciou foi que, quando esses professores usam as novas tecnologias da mesma forma que usavam as antigas, por

exemplo para digitarem um texto ou fazerem uma cópia, de fato a tarefa torna-se mais rápida. Contudo, quando adotam as TIC's com uma proposta mais inovadora, embora ainda não usem todas as suas potencialidades, a tarefa é realmente mais demorada e complexa.

Sendo assim, quando o professor Oscar, o mais jovem da amostra, dizia que o computador tornou seu trabalho mais rápido pelo fato dele agora buscar suas aulas em seu arquivo de aulas prontas e salvas, na verdade ele não percebia o que de fato lhe acontece. Quando esses professores criam suas aulas, sejam em power point ou outro meio, eles levam mais tempo do que gastavam para realizar a mesma tarefa com as tecnologias antigas porque, como já dito, as atuais possuem um rol de possibilidades e complexidade muito maior. Entretanto, depois que essas primeiras aulas já estão prontas e salvas no computador, o trabalho é de fato mais agilizado e simplificado. Portanto, o computador e a internet lhes dão apenas a “sensação” de que seu trabalho é mais agilizado.

Além disso, contrariando a idéia de Lessard & Tardif (2005) sobre o fato de que hoje o trabalho docente estaria mais complexo, na verdade, com as TIC's, ele sofre um processo de simplificação e deterioração da inventividade e criatividade. Antes da imensidão de possibilidades das TIC's, os professores tinham que mobilizar um conjunto de competências muito maior para prepararem suas aulas e atividades didáticas: por exemplo, para trabalharem algum conteúdo de geografia, ciências ou matemática tinham que ter algum domínio de desenho para fazerem mapas, representações de seres vivos, figuras geométricas e as mais variadas ilustrações. Hoje, para fazerem a mesma atividade, basta acessarem a internet e, dentro de alguns minutos ou algumas horas, dependendo da capacidade de controlar o trabalho de cada um, é possível achar figuras maravilhosas e, o melhor (ou pior), completamente prontas e acabadas. Desta forma, para onde estariam indo toda a criatividade típica daqueles que um dia escolheram – ou foram escolhidos – para trabalharem em uma área onde ter um “espírito inventivo” é uma das qualidades fundamentais? Em que a (in)competência de simplesmente pegar algo pronto e colar em um arquivo estaria contribuindo para o trabalho docente? Ou, ainda, em que contribuiria criar uma aula uma única vez e usá-la indefinida e indistintamente para todo tipo de aluno?

A pesquisa que se realizou não buscou responder tais questões, mas apenas colocá-las em evidência para que os professores, fazedores de políticas educacionais e outros pesquisadores reflitam sobre as conseqüências das tecnologias da informação e comunicação no processo de trabalho docente.

Provavelmente, as contribuições apresentadas nesta dissertação possibilitarão um novo olhar sobre o trabalho docente mediado pelas tecnologias da informação e comunicação. Contudo, outros estudos se fazem necessários para se melhor compreender tanto as alterações nas práticas de trabalho quanto no processo de trabalho docente que se desenvolve com o uso dessas tecnologias.

Fica como sugestão de estudos, talvez para o doutorado, as implicações especialmente da internet no trabalho docente. Aqui, apenas apontou-se o caminho. Agora, há de se caminhar.

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael. As TIC's em educação: parte da solução ou parte do problema. In: APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Cap. 7, p. 150-173.

_____. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

ARRUDA, Eucídio. *Ciberprofessor*. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2004.

BARROS, Aidil & LEHFELD, Neide. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

BOING, Luiz Alberto & LUDKE, Menga. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, nº 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988. p. 299-301.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo do Professor 1997: perfil dos docentes de educação básica/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. – Brasília: O Instituto, 1999. 150 pgs.

CAMPOS, Regina & MACHADO, Lucília. Profissionalização. In: FIDALGO, Fernando & MACHADO, Lucília. *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: SETASCAD/NETE, 2000. p.262.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CORRÊA, Maria Laetitia & SARAIVA, Luiz. Processo de trabalho. In: FIDALGO, Fernando & MACHADO, Lucília. *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: Nete/SETASCAD, 2000. p. 260.

EVANGELISTA, Janete & MACHADO, Lucília. Educação. In: FIDALGO, Fernando & MACHADO, Lucília. *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: SETASCAD/NETE, 2000. p.118.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Os professores e as tecnologias na escola: limites e perspectivas da inovação. *Tecnologia educacional*. nº 159/160, p. 11-61, out./dez/2002 e jan./mar.2003.

FIDALGO, Fernando & MILL, Daniel. Estudo sobre relações de trabalho em sistemas de educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação. *Trabalho e educação*, Belo Horizonte, nº 11, p. 85-113, jul./dez. 2002.

_____. *Relações sociais, corporativismo e trabalho docente: avaliação crítica e proposições conceituais para o estudo dos processos de profissionalização e proletarização dos professores*.1993. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

Fundação João Pinheiro. *Atlas da educação em Minas Gerais*. FJP: Belo Horizonte, 2005. 1 CD-ROM.

GARCIA, Maria Manuela A.; HYPÓLITO, Álvaro Moreira.; e VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, nº 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

HIRATA, Helena. *Nova divisão sexual do trabalho?: um olhar voltado para a empresa e a sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. Divisão – relações sociais de sexo e do trabalho: contribuição à discussão sobre o conceito de trabalho. *Em aberto*. Brasília, nº 15, p. 39-49, jan./mar. 1995.

HYPÓLITO, Álvaro Luiz Moreira. *Processo de trabalho docente: uma análise a partir das relações de classe e de gênero*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

KERGOAT, Danièle. A relação social de sexo: da reprodução das relações sociais à sua subversão. *Pró-posições*, São Paulo, v. 13, nº 1, p. 47-59, jan./abr. 2002.

LESSARD, Claude & TARDIF, Maurice. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LÉVY, Pierre . *Cibercultura*. 2º ed. Rio de Janeiro: 34, 2000.

_____. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. 1º ed. Rio de Janeiro: 34, 1993. 203p.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro primeiro. São Paulo: Difel, 1985.

MILL, Daniel. *Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologias, espaços, tempos, gênero e coletividade na idade mídia*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

_____. *Estudos sobre os processos de trabalho em sistemas de educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, nº 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

RODRIGUEZ, José Soto. Proletarização. In: BENEDICTO, Silva (Org.). *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1986.

SANCHO, Juana. Apresentação à edição brasileira. In: _____ . (Org.). *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 11-13.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. O tempo no registro da experiência. *Caderno de ciências sociais*. Belo Horizonte, v. 6, nº 9, p. 43-53, ago. 1999.

Anexos

O DOCENTE DO ENSINO MÉDIO E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: ANÁLISE DE POSSÍVEIS ALTERAÇÕES NO PROCESSO DE TRABALHO

Mestrando: Walas Leonardo de Oliveira
Orientador: Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo

QUESTIONÁRIO

Objetivo geral da pesquisa: analisar as possíveis alterações no processo de trabalho de docentes do ensino médio que adotam as tecnologias da informação e comunicação no ensino de disciplinas escolares.

Dados do entrevistado:

- a) **Nome:** _____
- b) **Idade:** _____
- c) **Sexo:** _____
- d) **Formação:** _____
- e) **Tempo em que trabalha na escola:** _____

Questões:

1) Com que frequência você utiliza o computador em sua prática pedagógica com os alunos?

- a) Uma vez por bimestre ou trimestre
- b) Uma vez por mês
- c) Uma vez por semana
- d) Mais de uma vez por semana

2) Há quanto tempo, independente de ser na mesma escola, você utiliza o computador em suas aulas?

- a) 0 à 05 anos
- b) 05 à 10 anos
- c) 10 à 15 anos
- d) Mais de 15 anos

3) O que fez você adotar o computador para ensinar?

- a) Os pedidos dos alunos
- b) Os pedidos da coordenação e/ou direção
- c) A influência de outros colegas professores
- d) Por vontade própria

4) Como você aprendeu a usar o computador no processo ensino-aprendizagem com os alunos?

- a) Através de cursos de formação
- b) Com colegas de profissão
- c) Sozinho
- d) De outra forma? Como? _____

5) Você participou, nos últimos dois anos, de algum curso ou discussão sobre o uso do computador para ensinar?

- a) Sim
- b) Não

6) A escola em que você trabalha promove ou já promoveu algum tipo de formação sobre o uso do computador para ensinar?

- a) Sim
- b) Não

7) Você utiliza algum software educativo em suas aulas?

- a) Não utilizo software educativo
- b) Utilizo software livre
- c) Utilizo software comercial
- d) Outro? Qual? _____

8) Se você utiliza algum software educativo, como você aprendeu a manuseá-lo?

- a) Com outros professores
- b) Com um técnico em informática
- c) Sozinho
- d) Não se aplica.

O DOCENTE DO ENSINO MÉDIO E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: ANÁLISE DE POSSÍVEIS ALTERAÇÕES NO PROCESSO DE TRABALHO

Mestrando: Walas Leonardo de Oliveira
Orientador: Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Objetivo geral da pesquisa: analisar as possíveis alterações no processo de trabalho de docentes do ensino médio que adotam as tecnologias da informação e comunicação no ensino de disciplinas escolares.

Primeiro eixo: histórico e uso familiar do computador

- 1) Quando o computador surgiu em sua vida?
- 2) Qual foi o primeiro computador que você usou? Como ele era?
- 3) Como você aprendeu a utiliza-lo?
- 4) Hoje, você possui computador em casa?
- 5) Por que você comprou um computador?
- 6) Em casa, atualmente, você utiliza o computador com que frequência?
- 7) Em casa, atualmente, você utiliza o computador com qual finalidade?
- 8) Nos finais de semana você utiliza o computador? Se sim, com qual finalidade?
- 9) Há outras pessoas, na sua família, que utilizam o computador? Qual é a relação delas com o ele?
- 10) Você participa ou já participou de comunidades virtuais? Se sim, qual? E com qual frequência você se comunica com o grupo?

Segundo eixo: Uso didático do computador

- 11) Quando você utilizou, pela primeira vez, o computador para dar aulas?
- 12) Como você usou o computador nessa primeira vez?
- 13) O que te levou a usa-lo naquele momento?
- 14) Hoje, o que te leva a usar o computador para dar aulas?
- 15) Você se sente ou já se sentiu pressionado, seja por alunos, direção da escola, colegas de trabalho, ou outros, a usar o computador?
- 16) Como você aprendeu a usar o computador para dar aulas?
- 17) Como você utiliza o computador para dar aula atualmente?
- 18) Quais são os recursos ou programas que você mais utiliza para dar aula?
- 19) Para você, quais são as vantagens e desvantagens de se dar aula usando o computador?
- 20) O que você faz quando encontra alguma dificuldade enquanto dá aula usando o computador?
- 21) Você acha que o uso do computador para dar aula alterou alguma coisa no seu trabalho? Se sim, o que?

O DOCENTE DO ENSINO MÉDIO E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: ANÁLISE DE POSSÍVEIS ALTERAÇÕES NO PROCESSO DE TRABALHO

Mestrando: Walas Leonardo de Oliveira
Orientador: Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Objetivo geral da pesquisa: analisar as possíveis alterações no processo de trabalho de docentes do ensino médio que adotam as tecnologias da informação e comunicação no ensino de disciplinas escolares.

Primeiro eixo: detalhes do uso do computador

- 1) Descreva, com o máximo possível de detalhes, o que você fez no computador na última semana. Por exemplo, na segunda-feira de manhã, você utilizou o computador? Se sim, o que você fez? E na segunda-feira à tarde? E na terça-feira de manhã...E assim por diante...
- 2) Nesse mesmo período, ou seja, na última semana, quais foram os contatos através do computador que você fez em razão do trabalho? Por exemplo, e-mail ou orkut para colegas professores, msn para alunos, etc.
- 3) Quando você adota o power point para dar aula para seus alunos, quais recursos desse software você mais utiliza?
- 4) Quando você adota o editor de textos Word para dar aula para seus alunos, quais recursos desse software você mais utiliza?
- 5) Quando você adota a internet para dar aula para seus alunos, quais recursos dela você mais utiliza? Quais são os sites mais visitados?

Segundo eixo: aspectos subjetivos, sentimentos em relação às inovações tecnológicas

- 6) Qual é o seu sentimento em relação à possibilidade de substituição do professor pelo computador?
- 7) Hoje, vivemos numa imensidão de informações. Por mais que estudemos, temos a sensação de que nunca conseguiremos acompanhar as inovações tecnológicas. Muitos julgam que o computador, em grande parte, é responsável por isso... você tem o sentimento de estar sempre atrasado em relação ao tempo, de estar sempre participando de uma corrida sem fim? Como é isso?
- 8) Com o computador, hoje, temos que trabalhar muito e inclusive em casa. Qual é o seu sentimento em relação à invasão do computador e do trabalho que ele acarreta no espaço doméstico?
- 9) Você acha que o computador contribui para tornar as relações familiares e interpessoais mais sólidas ou menos sólidas? Por que?