



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
CONTEMPORANEIDADE**

**CLAUDIA URPIA ROSA**

**TRABALHO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL I:  
DESAFIOS DIANTE DOS AVANÇOS DA TECNOLOGIA**

**SALVADOR  
2021**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E**

**CONTEMPORANEIDADE**

**CLAUDIA URPIA ROSA**

**TRABALHO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL I:  
DESAFIOS DIANTE DOS AVANÇOS DA TECNOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós  
Graduação Educação e Contemporaneidade  
(PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia  
(UNEB) como requisito de análise para obtenção do  
título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Dídima Maria de Mello  
Andrade.

**SALVADOR**

**2021**

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

R788t

Rosa, Claudia

Trabalho docente no ensino fundamental I: desafios diante dos avanços da tecnologia / Claudia Rosa.- Salvador, 2021.

143 fls : il.

Orientador(a): Profa Dra Dídima Maria Andrade.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Estadual da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2021.

1.Trabalho docente. 2.Ensino fundamental I. 3.Tecnologia.

CDD: 370

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### TRABALHO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL I: DESAFIOS DIANTE DOS AVANÇOS DA TECNOLOGIA

**CLAUDIA URPIA ROSA**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 08 de março de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

*Dídima Maria de Mello Andrade*

**Profa. Dra. Dídima Maria de Mello Andrade**  
**Universidade do Estado da Bahia - UNEB**  
**Doutorado em Educação e Contemporaneidade**  
**Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil**

*Karina de Oliveira Santos Cordeiro*

**Profa. Dra. Karina de Oliveira Santos Cordeiro**  
**Universidade Federal do Recôncavo da Bahia— UFRB**  
**Doutorado em Educação**  
**Universidade Federal da Bahia – UFBA**



**Prof. Dr. Antonio Pereira Santos**  
**Universidade do Estado da Bahia - UNEB**  
**Doutorado em Educação**  
**Universidade Federal da Bahia – UFBA**



**Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios**  
**Universidade do Estado da Bahia - UNEB**  
**Doutorado em Educação**  
**Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil**

### **AGRADECIMENTOS**

Agradecer é reconhecer-se finito de possibilidades e real existência pela via do outro, portanto condição *sine qua non* do nosso caminhar digno.

Agradeço ao Pai maior, Senhor da vida, da minha vida, por ter agraciado meu ser de luz, de fé, de saúde, de força e de alegrias.

Agradeço a meus pais, Issa Mak Rosa e Edmary da Conceição Queiróz Uripia, pela nossa existência em nome do amor, pela construção de bases sólidas de perseverança, alegria e coragem de viver com inteireza.

Agradeço ao meu marido Alan Messias Costa Santos, companheiro sábio, amigo de todas as horas, amor da minha vida. Presença indispensável nas madrugadas e em todos os devires que um mestrado impõe.

Agradeço aos meus filhos Henrique Messias e Fernando Messias, pela dupla fonte divina, pelo modo de operar a nossa trajetória, dando a ela o sentido de parceria, construção familiar. Em momentos críticos a expressão “vá na fé!”, asseguraram meu objetivo.

A ausência, fato marcante e expressado por muitos colegas nessa empreitada, entendida por eles de forma ímpar: “No seu tempo, Clau! No seu tempo!” reiteraram a cumplicidade e fortaleceram o amor que nos une.

Agradeço a cada olhar infantil pela via da criança e do adulto, pela oportunidade da busca incansável por uma Educação melhor.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Dídima Maria de Mello Andrade, pelo encontro, inspiração, dedicação, olhar afetivo e compreensão em todas as etapas.

Agradeço aos membros da banca, Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, Profa. Dra. Karina de Oliveira Santos Cordeiro e Prof. Antonio Pereira pela disponibilidade em compartilhar com leveza experiências e conhecimentos; Aos colegas de trabalho de toda a minha trajetória, pelas trocas, olhares e conflitos que tanto me instigaram, fortaleceram e embasaram nesta escolha. Agradeço, aos membros do Grupo de Pesquisa Umanità e ELUFOTEC, pelo exemplo, colaboração, inspiração. Por todos, um carinho muito especial.

A Alan Victor, Jenniffer Schimitz e Lorames Bispo pelo caminhar conjunto, sempre em ajuda mútua e despreziosa. Uma dádiva nos dias de hoje.

Ao Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Júnior, líder do Grupo de Pesquisa, mentor inovador, competente e de grande potencial humano, pelo acolhimento inicial. À Universidade do Estado da Bahia, todo meu apreço.

Aos Professores do PPGEduc pelas orientações, estudos e risos. Em especial a Profa. Dra. Mary Valda e Prof. Dr. César Leite pelo reencontro afetuoso e cheio de boas lembranças. Muito obrigada!

À turma de colegas 2019.1, pela coragem, força e resistência de cursar o mestrado em tempos de pandemia, meu respeito, carinho e admiração.

Aos mestres, amigas e amigos que me encorajaram e aliviaram as horas de ansiedade. Lúcia Coimbra e Luciana Brasileiro; a Derval Gramacho que, com o domínio da língua, ajudou-me a construir sentidos, um forte abraço. Aos funcionários ligados diretamente ao processo do Mestrado, em especial Sr. Fernando, pelo bom dia e zelos diários.

Às diretoras dos estabelecimentos de ensino em que fui acolhida, Rita de Cássia Andrade, Sílvia Monteiro e Vera Alcântara, donas de um grande saber, incansáveis e crentes no potencial da criança, pela confiança e incentivo.

Todo pensamento, todo comportamento humano, remete-nos à sua estruturação inconsciente, como produção inteligente e, simultaneamente, como produção simbólica. A interpretação do discurso não pode ser feita sem levar em conta o nível da realidade, pois a realidade é a prova; sem levar em conta a leitura inteligente dessa realidade que lhe dá sua coerência; sem levar em conta a dimensão do desejo que é a sua aposta; sem levar em conta sua modalidade simbólica, que lhe dará sua paixão. (PAIM, Sara *apud* FERNÁNDEZ, 1991, p. 217).

## **RESUMO**

A presente pesquisa buscou compreender a relação entre trabalho docente e os desafios da tecnologia no Ensino Fundamental I. Adotamos uma pesquisa de base qualitativa e como metodologia o Estudo de Caso, por acreditarmos que a reflexão sobre o trabalho docente vai além das opções conceituais relacionadas à natureza

institucional dessa ação. Para efetivação desta pesquisa, contamos com a colaboração de seis professoras regentes. Optamos pelo grupo de discussão e pela entrevista semiestruturada, que se adequaram, no momento de pandemia ocasionada pelo Covid-19, às nossas escolhas no atendimento aos objetivos traçados: analisar como os professores compreendem o trabalho docente; identificar as concepções acerca das tecnologias apontadas pelos professores do Ensino Fundamental I; descrever os desafios do trabalho docente apontados pelos professores do Ensino Fundamental I em relação às tecnologias, juntamente à análise documental e o uso da triangulação dos dados para análise. Tomamos como referenciais os seguintes campos teóricos e respectivos autores: Trabalho Docente e desafios: Tardif e Lessard (2000, 2005, 2008, 2014); Saviani (2013, 2014); Pimenta (1999, 2002, 2014, 2020); Tecnologia: Kenski (2012, 2013); Lévy (1996, 2016); Lima Júnior (2005, 2012, 2013), Sebarrojo (2001), para inferir através da técnica da triangulação, que trabalho docente e tecnologias têm uma relação imbricada, haja vista que aparecem como fenômenos inerentes ao ser humano em seus processos na vida, no mundo. Nesta pesquisa concluímos que o trabalho docente é realizado como ato de inscrição, ação política consciente e criativa frente aos desafios, que são históricos, e acumulam-se, entrelaçam-se, retorcem-se, afastam-se e refazem-se em novas configurações. São de ordem política, social, econômica, no decorrer da história.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Ensino Fundamental I. Tecnologias.

## ABSTRACT

The present research sought to understand the relationship between teaching work and the challenges of technology in Elementary School I. We adopted a qualitative research and the Case Study methodology, as we believe that the reflection on teaching work goes beyond the conceptual options related to institutional nature of this action. To carry out this research, we counted on the collaboration of six leading teachers. We opted for the discussion group and the semi-structured interview, which adapted, in the time of a pandemic caused by Covid-19, to our choices in meeting the objectives outlined: analyzing how teachers understand teaching work; to identify the conceptions about the technologies pointed out by the teachers of Elementary School I; describe the challenges of teaching work pointed out by teachers of elementary school in relation to technologies, together with document analysis and the use of data triangulation for analysis. We take as reference the following theoretical fields and respective authors: Teaching Work and challenges: Tardif and Lessard (2000, 2005, 2008, 2014); Saviani (2013, 2014); Pimenta (1999, 2002, 2014, 2020); Technology: Kenski (2012, 2013); Lévy (1996, 2016); Lima Júnior (2005, 2012, 2013), Sebarrojo (2001), to infer through the triangulation technique, that teaching work and technologies have an imbricated relationship, given that they appear as phenomena inherent to human beings in their processes in life, in world. In this research we conclude that teaching work is performed as an act of enrollment, conscious and creative political action in the face of historical challenges, they accumulate, intertwine, twist, move away and redo themselves in new configurations. They are political, social, economic, throughout history.

**Keywords:** Teaching work. Elementary School I. Technology.

**LISTA DE GRÁFICOS, TABELAS E FIGURAS.**

Gráfico 1 – Quantidade de dissertações com o tema Trabalho Docente na Capes .....	26	Gráfico
2 – Quantidade de dissertações com o tema Trabalho Docente na Capes após filtro Educação por área .....	27	Tabela 1 –
Dados da dissertação: Tecnologias digitais móveis na escola e prática profissional docente. ....	29	Tabela 2 –
Dados da dissertação: Tecnologias digitais móveis e o cotidiano escolar: potencialização do processo de aprendizagem no Ensino Médio .....	30	Tabela
3 – Dados da dissertação: Práticas pedagógicas e tecnologias digitais móveis: entrelaçando saberes e fazeres .....	31	Figura 1
– Parâmetros Curriculares Nacionais .....	91	Figura 2
– Percepção-comunicação do trabalho docente .....	99	
Infográfico – Informações dos sujeitos da pesquisa .....	103	
Figura 3 – Construção da síntese de resultados .....	124	

### LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**UNEB** Universidade do Estado da Bahia

**ANPED** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa **CDI**

Centro de Documentação e Informação

**PPGEDUC** Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

**ESTEC** Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação

**MPEJA** Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos

**RI-UFBA** Repositório Institucional da Universidade Federal da Bahia

**BDTD** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações **CNPQ** Centro Nacional de Pesquisa

**CAPES** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior **AEE** Atendimento Educacional Especializado

**ADI** Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

**SMED** Secretaria Municipal da Educação

**SIGEL** Sistema Integrado de Gestão Educacional

**ICEP** Instituto Chapada de Educação e Pesquisa

**HISTEDBR** Histórias Sociedade e Educação no Brasil



**OCDE** Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico **FMI**

Fundo Monetário Internacional

**IA** Inteligência Artificial

**TDIC** Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação **PCN**

Parâmetros Curriculares Nacionais

**BNCC** Base Nacional Curricular Comum

**SIGEL** Sistema Integrado de Gestão Educacional

**SESI** Serviço Social da Indústria

**ENDIPE** Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino **IDEB**

Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro ( )

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	12
2 ESQUADRINHAR CAMINHOS EM BUSCA DO OBJETO DE PESQUISA.....	20
2.1 A CONFIGURAÇÃO DOS CAMINHOS.....	21 3
A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA .....	33
3.1 OS CAMINHOS SURGEM: ISTO, AQUILO OU “ESTILO”?.....	33
3.2 A PESQUISA QUALITATIVA .....	36
3.3 ESTUDO DE CASO .....	39
3.3.1 Procedimentos para pesquisa.....	41 3.4
O CAMPO EMPÍRICO .....	45 3.5 O
LÓCUS DA PESQUISA.....	46 3.5.1
Os sujeitos da pesquisa.....	48 4
<b>TRABALHO DOCENTE: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA .....</b>	<b>50</b>
4.1 TRABALHO EM UMA VISÃO ANTROPOLÓGICA .....	50
4.2 TRABALHO DOCENTE: PROLETARIADO OU PROFISSIONALIDADE?.....	52
4.3 TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA: UMA PARTICULARIDADE REPENTINA OU CONSEQUÊNCIA HISTÓRICA DA POLÍTICA NEOLIBERAL. ..60	
5 NOVOS DESAFIOS AO TRABALHO DOCENTE .....	67
5.1 A DIMENSÃO DAS TECNOLOGIAS AO TRABALHO DOCENTE.....	67
5.2 A TECNOLOGIA IMBRICADA AO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	70
5.3 INTERLIGADAS E INTERDEPENDENTES: A TECNOLOGIA E A TÉCNICA. 72                      5.4                      TECNOLOGIAS:                      ASAS                      E	
AMARRAS.....	75
5.5 AS IMPLICAÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO TRABALHO DOCENTE.....	78

6 A VOZ E A VEZ DAS PROFESSORAS: DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE DIANTE DOS AVANÇOS DA TECNOLOGIA.....	83
6.1 O TRABALHO DOCENTE NAS CLASSES DO ENSINO FUNDAMENTAL I: CAMINHOS DA LEGISLAÇÃO .....	83
6.1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) .....	85
6.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) .....	85
6.1.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) .....	88
6.1.4 Nossa Rede .....	90
6.1.5 Sistema Integrado de Gestão Educacional – SIGEL .....	91
6.2 O COMPARTILHADO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	91
6.3 DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE DIANTE DOS AVANÇOS DA TECNOLOGIA: DISCUSSÃO DE RESULTADOS. ....	93
6.3.1 Categoria 1 – Professoras colaboradoras.....	95
6.3.2 Categoria 2 – Trabalho docente.....	98
6.3.3 Categoria 3: Tecnologias. ....	108
6.4 DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE FRENTE ÀS TECNOLOGIAS .....	112
6.4.1 Síntese dos ditos e não ditos: alguns consensos. ....	118
7 NOSSOS DITOS PARA CONCLUIR, PROVISORIAMENTE.....	122
REFERÊNCIAS.....	131

“[...] Vou andar, vou voar pra ver o mundo.  
Nem que eu bebesse o mar  
Encheria o que eu tenho de fundo [...]”  
Djavan, Seduzir.

## 1 INTRODUÇÃO

Delimitar-me a um fragmento da realidade educacional, embora seja o início do caminho, levou-me a incerteza e o descerramento de muitos questionamentos. E nessa investida inicial aproveito e peço licença para o uso da primeira pessoa no singular para a escrita da introdução já que esta pesquisa parte do lugar de onde sinto, estou e faço.

O encontro com o objeto de pesquisa, a tentativa de situá-lo e de esmiuçá-lo até um suposto esgotamento é um exercício desafiador para mim, que estive envolvida com a Educação em diversas funções e espaços, nos quais questionar,

argumentar, refletir, fez-se prática em muitas vertentes.

A problematização deste estudo é fruto de minha experiência profissional como professora, supervisora educacional, vice-gestora, psicopedagoga, integrada à minha trajetória de vida, na qual a construção da dimensão do trabalho docente se deu, e continua a se dar, como produto da experiência construída na prática cotidiana, e que a docência não se dissociou das emoções, sensações e compreensão cognitiva.

As discussões sobre Educação, especificamente no que diz respeito ao trabalho docente no Brasil, não são reflexões tão recentes. De acordo com Oliveira (2010), iniciaram no final dos anos 1970 e início da década de 80 com a luta pela profissionalização e reconhecimento do magistério. Porém, em conformidade com Tardif e Lessard (2005), apesar de a docência ser uma das profissões mais antigas e contar com um aporte teórico de grande valor, ainda há poucas pesquisas no Brasil a respeito desta ocupação a partir da análise do contexto cotidiano em que atuam os sujeitos do trabalho docente.

Minha reflexão está voltada para o fazer dos professores, concepções de tecnologia que norteiam seu trabalho, como pensam tecnologia na escola, como lidam como sujeitos e com sujeitos diante dos desafios postos pelas emergências gritantes da tecnologia que impregnou a vida das pessoas, a partir da revolução tecnológica no

13

final do século XX, e que ajudou a precarizar, transformar o trabalho docente, impor novas e diferentes tarefas e condições de seu exercício.

A tecnologia impactou a vida contemporânea, imprimiu outro ritmo nos tempos, nas pessoas, na forma de se comunicar, na interação, no desempenho de seu trabalho, no fazer profissional. Consoante a essa ideia, a tecnologia que se faz presente na escola, intensificou suas nuances a partir da ideia de inovação, invadiu a sala de aula e aparentemente balançou as paredes, mexeu com os alicerces. O uso das tecnologias representadas de diversas formas, a exemplo dos livros e manuais didáticos, computadores, televisão, leitores/gravadores de CD e DVD, dispositivos de armazenamento, internet e suas diversas possibilidades, *smartphones*, aplicativos e suas ofertas, pode vir a significar maior dedicação, melhoria na qualidade do trabalho e maior quantidade de informações para dispor, mas também significa maior exigência em relação ao uso de tais ferramentas, mais tempo e conhecimento

acerca dessas ofertas, mudanças de atitudes em relação aos novos implementos.

Em paralelo, percebe-se também a euforia de muitos professores e alunos frente a esses aparatos e recursos digitais, mas que os distanciam da concepção de “Ser Tecnológico”<sup>1</sup>, criativo e dotado de potencial construtivo nas suas relações individuais e sociais. Por outro lado, a lógica do Capital, que se reinventa na sociedade globalizada da Pós-Modernidade, amplia, através da tecnologia, seu domínio e poder de manipulação alterando as relações, a comunicação e, conseqüentemente, o exercício da docência.

Apoio-me na afirmativa de Andrade e Lima Júnior (2012) quando estes pronunciam que a carreira docente tornou-se um desafio, haja vista as novas exigências acrescentadas ao trabalho do professor na escola da sociedade contemporânea, pois consideramos, conforme reflexões anteriores, que as tecnologias influenciaram as formas de interação e de processamento comunicacional, alteraram o uso do tempo, tornaram as informações emergenciais e o conhecimento relativo.

<sup>1</sup> Ser Tecnológico: A tecnologia tem uma gênese histórica e, como tal, é inerente ao ser humano que cria dentro de um complexo humano-coisas-instituições-sociedade, de modo que não se restringe aos suportes materiais nem aos métodos (formas) de consecução de finalidades e objetivos produtivos, muito menos ainda, não se limita à assimilação e a reprodução de modos de fazer (saber fazer) predeterminados, estanques e definitivos, mas, ao contrário, podemos dizer que consiste em um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas de seu contexto, superando-os (LIMA JÚNIOR, 2005, p. 15).

O trabalho docente exige constante reflexão e ressignificação, ações que certamente estendem-se em tempos distintos para cada professor no seu processo profissional e de formação, ao tempo que transmuda suas tessituras no percurso histórico sociopolítico local. E foi o desejo da satisfação pessoal que oportunizou o contínuo caminhar com indagações acerca da minha trajetória profissional.

No último ano do Curso de Magistério, extremamente convencida de que havia feito o que queria e concomitante ao período de estágio, fui ao Ministério do Trabalho para “tirar” a carteira de trabalho e iniciei visitas às escolas para entrega de currículo. Certa do meu potencial e formação fiquei surpresa com a falta de receptividade das escolas particulares de grande porte, mas não me abati. Apenas um diretor, ao receber o currículo, veio ao meu encontro, para saber a quem pertencia o

atrevimento de buscar uma vaga em uma escola de grande porte sendo recém-formada. Parabenizou-me e informou que não poderia arriscar o nome da escola ao contratar uma recém-formada, fazendo-se notória a precarização da docência no início da minha trajetória, embora não tivesse consciência disso naquele tempo.

Durante o estágio, o encontro com o real, com o exercício da docência. Uma sala improvisada no sótão de uma casa velha, sem área livre e uma turma de 4ª série (5º ano) com 35 alunos. O desejo de ser a melhor professora, criativa e lúdica, colaborou para manter uma leveza no transcorrer das ações e fomentou novas investidas alimentando o lugar de prazer que é, para mim, estar inserida no âmbito das relações na escola.

Comecei a trabalhar como professora, após alguns impactos, aos 17 anos, em uma escola de pequeno porte no Grupo II, na época Maternal II, no mesmo ano em que concluí o Curso de Magistério no Instituto de Educação Isaías Alves (ICEIA), situado no bairro de Barbalho, em Salvador. Outra realidade se apresentava à minha frente, e teoria e prática parecia começar a caminhar juntas.

Nesta escola aprendi tanto quanto ensinei junto às minhas colegas de profissão, com a direção, bem como com meus alunos. Foram 11 anos de rigor e afeto em uma construção profissional que julgo ser consistente. Além de planejamentos, elaboração de projetos, organização de eventos e datas festivas, a escola favorecia estudos voltados para o domínio do conteúdo, trabalhos e grupos terapêuticos e vivenciais; no âmbito pessoal coexistia o investimento próprio para cursar a graduação.

15

A continuidade dos estudos era a certeza da conquista de conhecimentos e o curso de Licenciatura em Pedagogia reiterava o exercício das funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental alcançados no Curso de Magistério. No desenrolar do curso, o interesse pelo ensino e aprendizagem, processos inerentes ao trabalho docente, configurou-se relacional com os meus próprios processos escolares como criança divertida, criativa e inquieta.

As leituras pautavam-se em temas diversificados. Reflexões acerca de currículo, psicologia do desenvolvimento, formação do educador, práticas pedagógicas. Eu estava mergulhada e decidida a entender melhor os interesses e valores envolvidos na organização do trabalho docente, nas relações de trabalho e

no ato de aprender. Nesta época, a leitura dos textos de Marx, Saviani, a respeito da relação de poder e conhecimento, as diferentes formas de dominação utilizadas na escola por meio do exercício do poder disciplinar me inquietavam e me mobilizavam.

Como professora, trabalhei com turmas da Educação Infantil em um tempo em que não havia período de adaptação das crianças ao espaço escolar. Os genitores deixavam seus filhos com a professora que tinham acabado de conhecer no primeiro dia de aula fazendo um breve relato a respeito das crianças. Em pouco mais de meia hora eu e uma auxiliar ficamos com 24 crianças de dois anos sem lembrar muito bem os nomes e as respectivas informações que havíamos recebido sobre elas.

Crianças pequenas, com tão pouca idade, diante do corte familiar ao serem deixadas na escola, um ambiente desconhecido e com pessoas desconhecidas, foram para mim tão importantes em seus olhares quanto todas as futuras crianças de outras salas da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental durante todo meu percurso docente. Crianças que não sabiam falar de si e usavam a expressão corporal, o choro, o olhar. Estas primeiras conexões foram alicerces de “contrato” durante todo ano; eu procurava ser o melhor que eu pudesse ser para cada uma delas. As primeiras impressões ficaram para sempre na memória. Sem dúvida, uma construção configurada em tentativas e articulações que me despiu de qualquer possibilidade de não abraçar minha profissão com inteireza.

No decurso, em 1994, na iminência da conclusão do Curso de Especialização em Supervisão Escola Empresa, assumi a coordenação pedagógica na mesma escola que iniciei como professora apenas com o Curso de Magistério. As implicações profissionais, produção de trabalho, autoconhecimento e lutas constantes pelos

16

direitos a reconhecimento profissional abarcaram tanto o fazer como o merecer ser coordenadora pelas colegas e direção da escola.

Cresci profissionalmente, conquistei a confiança dos pais, estudantes e proprietários de escolas, respeito entre meus pares. Os cursos de curta duração, congressos, palestras, fizeram chão, asseguraram meu trabalho na escola. Mas ainda me inquietavam as dificuldades de aprendizagem e as dificuldades de ensinagem. Tinham relações? Em que ponto começava uma e terminava a outra? Eram as crianças em suas formas diferenciadas, os pais ou os professores em seu fazer?

Os cursos de psicopedagogia surgidos na década de 1970 em nível institucional, multiplicados a partir da década de 90 no Brasil, seduziram-me ao propagar seu “compromisso de contribuir para a compreensão do processo de aprendizagem e identificação dos fatores facilitadores e comprometedores desse processo” (BOSSA, 2000, p. 56), o papel do professor estava em jogo mais fortemente neste “novo” pensar.

Já como psicopedagoga, em 2004, além de coordenadora na Rede Particular de Ensino, passei a fazer parte do quadro de professores da Rede Municipal de Salvador, primeiramente como professora do Ensino Fundamental I e, depois, em outro concurso, como coordenadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e que a inquietação se fez maior frente aos desafios do trabalho docente.

O sentimento de prazer em estar, ser e fazer na docência, embora nem sempre reconhecido no momento vivido perante as contradições do cotidiano, denunciaram o inacabamento dessa trajetória e deixaram sinais de descobertas significativas relacionadas ao íntimo. Alegria e entusiasmo, mas também fraquezas, medos e monstros juntam-se ao desejo de novos mergulhos.

Pois foi assim, amalgamada, que retornei ao mundo acadêmico 20 anos após a conclusão das especializações, na tentativa de desvendar mais um ponto no horizonte, embrenhar-me na pesquisa, agregar conhecimentos, “soltar a voz”. Olhar para trás significa também olhar para frente e perceber que o feito reconhece mais afazeres, “enquanto houver sol”.

Não pretendia ser romântica e nem exceção, enfrentar limites também dá vontade de “sair correndo” e fugir do espaço que desafia. Entretanto, as possibilidades se fizeram mais forte como aluna especial e membro do grupo de pesquisa no PPGEDUC/UNEB, em 2018, para reencontrar a esperança no movimento para reflexão crítica sobre o trabalho docente.

17

Nessa condição, embrenhei-me nas provocações, discussões epistemológicas e um rigor outro que mudaram a forma como eu enxergava a Educação na Contemporaneidade e seus processos formativos, constructos científicos para produção de conhecimento, metodologias e métodos de pesquisa, bem como a compreensão das tecnologias para além do aparato maquínico nos processos educacionais. Discussões teóricas, inicialmente embrionárias, que me lançaram no percurso para o encontro com o objeto de pesquisa, o trabalho docente.

O objeto desta pesquisa, desafios do trabalho docente diante dos avanços da tecnologia, é relevante porque em seu núcleo está inserido o desafio fundamental da escola, a tarefa de construir, transmitir, socializar o conhecimento na formação de cidadãos, cuja infância está imersa num mundo em constantes mudanças, informações voláteis e atrativos tecnológicos.

Uma ação que penso, deveria ser afetiva, envolvente, dotada de sentidos e voltada para a felicidade e reforço da humanização. Uma formação que se faz a várias mãos em uma ação concreta de participação eficiente, criativa e coletiva. Uma ação que resulta da construção conjunta entre os sujeitos da escola em um determinado contexto, em um tempo determinado, marcada de valores, diversidade e confiança.

Perscrutar o trabalho docente é deslindar as contradições, resistências, delimitações, imposições da legislação e outras marcas perversas da incerteza, da insegurança presentes nas relações sociais contemporâneas dentro e fora da escola. Mas também é revelar a presença da criatividade, sensibilidade, ludicidade e valor estético, resistência como potencial de ser expressivo e sensível dos profissionais.

Em última instância, possibilitar a compreensão de como o professor relaciona se com o seu trabalho, sua produção, como realiza a arte de ensinar, tarefa que nunca foi fácil, para reflexões acerca do trabalho docente como ato político, de transformação, de beleza e de incompletude diante de um cenário mediado pela racionalidade tecnológica e pela inovação como possibilidade de mudança e melhoria.

Vale ressaltar, nesse sentido, que possibilitou também refletir a desestrutura, o desrespeito, as desigualdades e maus tratos ao trabalho docente em contexto de pandemia decorrente do SARS-CoV-2<sup>2</sup>, haja vista o acometimento desta enfermidade

<sup>2</sup>Sars-CoV-2, vírus da família *Coronaviridae* responsáveis por diversas doenças no homem e em animais especialmente no trato respiratório, causador da pandemia a partir de março de 2019. Mais informações podem ser vistas em <https://www.paho.org/pt/covid19>, porém no decorrer da dissertação serão apresentadas mais características do vivido em pandemia.

em escala continental no tempo em que a pesquisa já estava em andamento. Embora não tenha sido o objetivo desta tratar de trabalho docente na pandemia, o cenário alterou significativamente o panorama educacional e não poderia deixar de ser abordado.



Os aspectos elencados para demonstração da relevância da pesquisa, que envolvem e permeiam as dinâmicas de sujeitos no espaço escolar, acirraram o meu interesse de entendimento acerca do entrelaçamento do lugar do professor – que concepção eles têm do trabalho docente? Como compreendem tecnologia? Quais os desafios impostos ao seu trabalho diante dos avanços das tecnologias?

Outras questões surgiram ao longo da minha trajetória e ganharam corpo, embora não as tenha conseguido compreender. A diversidade é algo que ao tempo que favorece em sua multiplicidade também nos aprisiona diante da falta de conhecimento frente às possibilidades do devir. O descontentamento com o fazer mediante os desafios carece de sentido próprio, de prazer interno para operacionalizar o pensamento e mobilizar as habilidades e as atitudes no intuito de driblar as repetições e abrir-se para a mudança, para as diferenças.

Enquanto o objeto desta pesquisa pululava frente às leituras iniciais acerca do tema, e os relacionava às outras questões surgidas na minha trajetória, constatei que o estudo refere-se ao que vivi e vivo imersa, portanto, o estado do conhecimento constituiu-se ação premente para clarificar os caminhos a seguir.

No estado do conhecimento verifiquei um grande interesse pelo tema em suas diversas possibilidades, posto que é inabitual pesquisas em mestrado e doutorado voltadas para o trabalho docente no Ensino Fundamental I, base da formação escolar. Período de estabelecimento da autonomia, da participação efetiva nos processos de aprendizagem e aquisição de conhecimentos fundamentais para toda escolarização futura, mas também ciclo em que se situam índices altos de repetência. Estes fatores demarcam a relevância deste estudo e encorajam a produção nesta vertente com a questão: como o trabalho docente no ensino fundamental I é desenvolvido na Escola Municipal Osvaldo Cruz diante dos avanços da tecnologia?

Diante das novas exigências, questionamentos e necessidades pessoais, profissionais e sociais desta nova era o sentimento mais constante é o de instabilidade. O medo e a urgência impõem seus ritmos acelerados, dia após dia, e impedem que o tempo de cada coisa se dê a contento. Não permitem o pensar reflexivo sobre questões que não são mais atendidas por antigas e velhas fórmulas

prontas. Portanto, meu objetivo geral nesta pesquisa é **compreender a relação entre os desafios do trabalho docente e os avanços da tecnologia no cotidiano**

**escolar.**

- E para alcançar este intento destaco os objetivos específicos a seguir: a)  
Analisar como os professores compreendem o trabalho docente; b)  
Identificar as concepções acerca das tecnologias apontadas pelos  
professores do Ensino Fundamental I;  
c) Descrever os desafios do trabalho docente frente as tecnologias  
apontadas pelos professores do Ensino Fundamental I.

Por compreender que o trabalho docente é planejado, seguirei esta forma de ação que tanto me é cara e sou grata, pois minha trajetória contou sempre com um **planejamento** que, por definição, é um instrumento prévio de ideias, mas flexível, passível de ajustes e mudanças.

Na **Introdução**, delinheiro o memorial, apresento a caminhada com o objeto do estudo, contextualizando e evidenciando os motivos, inquietações e importância desta pesquisa. Deste modo, anuncio o referencial da pesquisa, os objetivos, o problema e apresento o resumo das seções.

Na segunda seção, **Esquadrinhar caminhos em busca do objeto de pesquisa**, trato do percurso que sustentou o desejo da pesquisa. Posteriormente, **O caminho metodológico**, no qual me debruço na teoria de Feyerabend (1977), Galeffi (2009), Gatti (1999, 2010), Bogdan & Biklen (1994), Yin (2015), para subsidiar a opção pela abordagem qualitativa, uso do estudo de caso descritivo e o questionário e grupo de discussão como dispositivo. Na quarta seção, intitulada **Trabalho docente: uma construção histórica**, uma reflexão sobre o trabalho e a tecnologia como ação inerente ao homem desde os seus primórdios, através de James Burke e Robert Ornstein (2010) para adentrar o trabalho docente com Oliveira (2003, 2010), Machado (1989), Angelim (2010), Tardif e Lessard (2000, 2005, 2008, 2014), Saviani (2013, 2014); e **Trabalho docente na pandemia**, com Santos (2012, 2020) e Pimenta (1999, 2002, 2014 e 2020). Na quinta seção, **Os desafios do trabalho docente**, com Tardif e Lessard (2005) ocasionando a discussão da tecnologia imbricada ao desenvolvimento humano, com Kenski (2012, 2013) e Burke Ornstein (2010), e o ser tecnológico a partir de Lima Júnior (2005, 2012, 2013), Lévy (1993, 2016); Sebarrojo (2001), na qual analiso a tecnologia, a vida em sociedade e diretamente relacionada aos processos

comunicacionais, produtivos, criativos e transformativos, bem como os aspectos que aprisionam e impõem o controle e a reprodução do conhecimento técnico-científico mantendo as engrenagens da racionalidade moderna e capitalista sobre o trabalho docente.

Na sexta seção, **A voz e a vez do professor: trabalho docente frente aos desafios da tecnologia**. Antes, uma apreciação do histórico e documentos, tais como LBD 9394/96, PCN e BNCC, Nossa Rede e o SIGEL voltados para os aspectos da formação do professor e o Ensino Fundamental I, para então a análise dos dados obtidos.

E, **Nossos ditos para concluir, provisoriamente** à medida que concebemos a incompletude como um passo para novas andanças, novos voos.

**2 ESQUADRINHAR CAMINHOS EM BUSCA DO OBJETO DE PESQUISA** Nesta sessão apresentamos questões referentes a chegada a pesquisa, o caminho percorrido. Um caminho que não fiz só, e, por conseguinte, passo a escrever, daqui em diante, na primeira pessoa do plural, pois se juntam a mim, todos os sujeitos que compõem esta caminhada de buscas. Na medida em que compreendemos o pesquisador como protagonista, mas não único, ele traz subentendido os demais envolvidos na pesquisa.

Destarte, abordo na configuração dos caminhos, a implicação na pesquisa, estudos correlatos e suas contribuições para estrutura deste estudo, a concepção e a abordagem metodológica que nos dispusemos a seguir e os instrumentos a serem utilizados durante a pesquisa de campo.

Ressalto que este estudo foi desenvolvido dentro do Programa de Pós Graduação, Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), cujo foco e importância estão assentados na formação de profissionais para intervir em realidades educacionais nas diversas regiões do estado. Seus componentes curriculares, entre outros objetivos, é contribuir para a elevação da competência acadêmica, científica e profissional da área de educação.

## 2.1 A CONFIGURAÇÃO DOS CAMINHOS

Para chegar à pesquisa foi necessário retornar aos estudos acadêmicos, e o componente curricular “Teorias educacionais e processos tecnológicos”, oferecido pelo PPGEDUC, serviu de encaminhamento para discernir o processo metodológico para compreensão do fazer docente, as bases de sustentação dos professores, e as concepções que estes professores atribuem ao seu fazer diante dos desafios da tecnologia.

Componente que possivelmente daria chão à elaboração do projeto confirmou se ainda mais por identificação com a postura lúdica da professora e o mergulho em seu Projeto de Extensão, “O lúdico na era digital: processos formativos”. Concomitante, o aceite ao convite a participar do Grupo de Pesquisa TECINTED – Tecnologias Inteligentes e Educação, atualmente denominado de Umanitá – Educação e Humanidades, reiterou o mergulho ao propósito de pesquisar. Os fóruns realizados, as apresentações dos demais pesquisadores em formação e os estudos aprofundados, fortaleceram-nos para o que viriam a ser os primeiros passos para a pesquisa, esquadrihar, examinar minuciosamente para chegar ao objeto de pesquisa.

Estava evidente que o desvelamento do objeto, a princípio trabalho docente, seria um caminho a ser percorrido para ir além dos fatos, mesmo que às vezes contrários ao entendimento primeiro, e que, por vezes, tenhamos que negar as

explicações óbvias a que chegamos com nossas observações superficiais. “Buscar um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na

22

compreensão da realidade que observamos”, (GATTI, 2010, p. 9) é a melhor maneira de suplantar o fazer como sempre fizemos. E é desse lugar paralisante que sempre procuramos distância enquanto pesquisador.

Portanto, é entendível que a atividade docente se transformou no decurso da história. Por conseguinte, é vasta a produção científica a respeito do trabalho docente considerando-se as variáveis que esta expressão pode abarcar. Esquadrinhar os caminhos que levam ao propósito do nosso objeto de pesquisa funcionou como uma montagem de um quebra-cabeça. A busca por pesquisas e artigos publicados, o que se configurou no movimento exploratório dos *sites* de repositório acadêmico (BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CDI – Centro de Documentação e Informação, e RI-UFBA – Repositório Institucional da Universidade Federal da Bahia), para compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área.

Paralelo à exploração destes *sites*, as trocas realizadas no Grupo de Pesquisa nas apresentações serviram de reflexão para compreensão de que o objeto estava em construção e que as incertezas nos fazem procurar em todos os cantos, esquadrinhar, até o encontro que, por certo, não se fecha em si mesmo, não finda, mas atende, *a priori*, aos propósitos da nossa pesquisa.

Até o momento acreditamos estar fazendo o estado da arte, já que fez parte deste processo a análise de objetivos para compreender como a produção do conhecimento ocorre em teses de doutorado, dissertações de mestrado, a coleta de informações em artigos de periódicos e publicações, exame dos temas abordados nas pesquisas, os referenciais teóricos que apoiaram as investigações, as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores e a contribuição dos diversos professores/pesquisadores. Porém, o estado da arte “não se restringe a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”, além de determinar descritores e delineamento do processo (ROMANOWSKI E ENS, 2006, pag. 3). Aspectos que, confessamos, não observamos.

A autora diz que embora os estados da arte apresentem entre outras

possibilidades, uma contribuição importante na constituição do campo teórico e aponte experiências inovadoras, alerta para o tempo disponível para esse investimento (ROMANOWSKI E ENS, 2006). Neste sentido, a exploração larga nos *sites* e nas revistas, feita e apresentada na qualificação, abriram caminhos para a

23

determinação mais afunilada do objeto, trabalho docente e tecnologias. A partir da orientação da banca, optamos pelo acesso aos trabalhos publicados sobre o objeto de investigação delimitando, então, o enfoque.

Do primeiro movimento, exploração larga nos *sites* e revistas, vivenciamos a ansiedade e a gula pela leitura, anotações e sugestões bibliográficas que serviriam a diversas pesquisas, mas ressaltamos a saída da condição ingênua em que adentramos para uma visão mais ampla sobre pesquisa. Serviu também para mostrar nos o estágio atual das produções acadêmicas, a diversidade na qual os docentes estão embrenhados no exercício da profissão e o desenvolvimento de iniciativas que visam aos encaminhamentos capazes de favorecer o surgimento e aprofundamento de um novo pensar, ou seja, diferentes processos de concepção e construção educacional.

Destarte, não nos furtamos à leitura de algumas dissertações disponibilizadas nos repositórios para fundamentar e garantir ainda mais a acepção científica e social. Após reorientação e encaminhamentos da banca de qualificação, seguimos com o que Romanowski e Ens (2006) denominam estado do conhecimento, ou seja, “estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado”, e revisitamos não mais diversos *sites*, revista e entidades, mas restringimos nossa busca à pesquisa de trabalhos dissertativos no portal da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e no CDI\PPGEDUC – Centro de Documentação e Informação, a partir do objeto de pesquisa trabalho docente e tecnologias.

Conforme descrição metodológica de trabalho dessas autoras para o desenvolvimento de pesquisas de estado da arte, aqui compreendida como estado do conhecimento, as etapas foram assim desenvolvidas:

**A – Determinação dos descritores para direcionar as buscas nos *sites*:** a busca pelas dissertações foi caracterizada pela definição de duas *categorias geral de busca* ou descritores assim definidas: a primeira foi “trabalho docente” e a segunda

“tecnologias”. Não inserimos a terceira palavra-chave “Ensino Fundamental I”, porque ampliou o número de pesquisas a serem analisadas sem, contudo, contribuir com a precisão da busca. Ou seja, o *site* incluía também pesquisas referentes a “trabalho docente” e “tecnologias” relacionadas a outros ciclos de aprendizagem. Frisamos que mesmo com a definição desses descritores, algumas dissertações não condizentes

24

com o eixo definido se expuseram, foram registradas e arquivadas por apresentarem algum capítulo\seção que foram avaliados como relevantes para posterior consulta.

**B – Visitação dos bancos de pesquisas – teses e dissertações:** o estado do conhecimento desenvolvido limitou-se ao portal [www.cdi.uneb.br](http://www.cdi.uneb.br), – Centro de Documentação e Informação do programa PPGEDUC, no período de 2017 a 2019. A localização dessas dissertações em acervos eletrônicos caminhou na direção do que Romanowski e Ens (2006) consideram como limite severo na realização desta pesquisa devido à dificuldade de acesso a esses depositários eletrônicos e consequentemente às dissertações. A busca no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br), validou a importância do tema e a diversidade de proposições, porém nos limitamos ao quantitativo mediante as palavras-chave e os filtros aplicados, sem adentrar às especificidades das pesquisas, pois se apresentam em grande número. Não conseguimos especificar nos filtros as pesquisas que se destinam ao Ensino Fundamental I, o que sustenta a abundância de dissertações para análise das mesmas. Além disso, de súbito, precisamos fazer ajustes na metodologia da pesquisa por nos encontrarmos em isolamento social, como medida preventiva ao contágio do coronavírus.

**C – Estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o *corpus* do estado da arte\conhecimento:** essa etapa foi caracterizada mediante os seguintes critérios: trabalhos dissertativos intitulados com trabalho docente e tecnologias, embora nenhum dos títulos encontrados tenha exatamente esses descritores. Foi preciso consultar o resumo dessas dissertações, mesmo não se tratando de forma específica dos descritores definidos para extrair de algumas dissertações colaborações no desdobramento da problematização da pesquisa.

**D – Levantamento de dissertações catalogadas:** por se tratar de uma pesquisa

desenvolvida em um programa de mestrado, o recorte no levantamento foi restrito a trabalhos dissertativos, excluindo-se demais tipos de publicações como teses e ou artigos. A exclusão nesta etapa se deu pelo fato de já ter sido feito um grande apanhado na etapa anterior, quando ainda não estávamos cômicas das exigências para o estado da arte/conhecimento.

25

#### **E – Coleta do material de pesquisa disponibilizado eletronicamente no CDI–**

**UNEB:** Nesta etapa foi preciso traçar um plano de trabalho com um cronograma estabelecido de início e término da atividade, assim como a definição da quantidade e tipo de periódico a ser pesquisado.

#### **F – Leitura das publicações do CDI–UNEB com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, metodologias, conclusões:**

foram realizadas leituras dos trabalhos dissertativos ao mesmo tempo em que foram produzidos quadros resumo apresentando: título do trabalho, ano de publicação e palavras-chave. Outros quadros-sínteses foram desenvolvidos, sintetizando o tema, objetivo geral, objetivo específico, a metodologia e a conclusão.

#### **G – Organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações:**

essa etapa foi descrita à medida que os quadros foram sendo elaborados e apresentados no trabalho dissertativo, resguardando as devidas limitações das bases de análises da pesquisa estado do conhecimento.

#### **H – Análise e elaboração das conclusões preliminares:** as conclusões preliminares encontram-se a seguir descritas.

O levantamento de dissertações no repositório da Capes a partir dos descritores “trabalho docente” e “tecnologias” no período de 2017 a 2019 apresentou 142.328 pesquisas, distribuídas conforme os gráficos a seguir:

Gráfico 1

26



## Quantitativo de dissertações - trabalho docente e tecnologias na Capes

2017 2018 2019

	52575
37902	51851

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do repositório da Capes.

A partir de uma análise horizontal, observamos que as 142.328 pesquisas distribuem-se nos anos de 2017 e 2018 com índices percentuais bem próximos considerando-se o interesse pelos temas trabalho docente e tecnologias, 36% e 37% respectivamente. Porém, já em 2018 há uma queda de interesse pelo tema, perfazendo um total de 27% do total das pesquisas.

Embora tenha havido a diminuição no índice de pesquisas realizadas, ainda se percebe uma grande ênfase na dedicação a este estudo, sobretudo nas possibilidades e variações que os temas tecnologias e trabalho docente apresentam nas distintas áreas de conhecimento, avaliação, concentração e programas das universidades.

Aplicados os filtros Educação sequencialmente dispostos, conforme representação no gráfico 2, atingindo área conhecimento, área de avaliação, área de concentração e nome do programa, obtivemos um resultado mais aproximado do nosso tema, conforme figura a seguir:

Gráfico 2

27

**Quantitativo de dissertações – trabalho docente e tecnologias**

## na Capes após filtro Educação por área.

142.328

23.966

8.170

8.170

4.513

3.956

Fonte: Elaborada pela autora, a partir das informações do repositório da Capes.

### Legenda:

Total de dissertações no período entre 2010 e 2019

Total de dissertações (2010 a 2019) até a Grande área do conhecimento – Educação

Total de dissertações (2010 a 2019) até a área do conhecimento – Educação

Total de dissertações (2010 a 2019) até a área de avaliação - Educação

Total de dissertações (2010 a 2019) até a área de concentração – Educação

Total de dissertações (2010 a 2019) até o nome do programa – Educação

Nestes dados constatamos, após ser colocado, em todas as áreas, o filtro

*Educação* no quantitativo de dissertações encontradas de 2010 a

2019 com os descritores “trabalho docente e tecnologias”, o total de

3.956 trabalhos.

A busca no repositório da CAPES não classifica as pesquisas por ciclos de ensino, por essa razão não conseguimos adentrar especificidades do trabalho docente para o Ensino Fundamental I. Verificamos também pelos títulos que o descritor “trabalho docente” abarca entre outros termos docência, docentes, professores, prática docente, atividade docente e, somando o descritor “tecnologias”, que também possui um grande leque de variáveis, resulta nesse grande quantitativo de pesquisas. Mas, vale frisar que a leitura de algumas pesquisas forneceu subsídios e alimentou o

potencial de escrita no decorrer das análises após investigação junto aos sujeitos que compõem esta pesquisa.

Já no plano de trabalho estabelecido no CDI da UNEB foram encontradas dezenove dissertações de 2010 a 2019. Destas, escolhemos três e resumimos nas tabelas a seguir, mesmo que ainda não correspondam aos descritores demarcados nesta pesquisa e nem contemplem o Ensino Fundamental I. Essa elaboração contribuiu para melhor sistematização das informações coletadas e fortaleceu o nosso pensamento no tocante a perspectiva que abordamos as tecnologias como desafio para o trabalho docente.

Em geral, as pesquisas deste repositório estudam o trabalho docente, mas em conformidade com as conclusões tiradas na visitação ampla em outros, a abrangência é bastante diversificada. Versa, entre outros temas, sobre Atendimento Educacional Especializado (AEE), ensino de robótica, trabalho colaborativo na escola, vídeos escolares, o uso de tecnologias na formação docente, *Web blog*, ensino técnico e profissionalizante, redes sociais, educação a distância. As pesquisas a seguir aguçaram nosso interesse por aspectos variados. Vejamos a tabela 1.

29

Tabela 1 – Dados da dissertação: Tecnologias digitais móveis na escola e prática profissional docente.

TÍTULO	OBJ. GERAL	OBJ. ESPEC.	METODOLOGIA	CONCLUSÃO
2019 <i>Tecnologias digitais móveis na escola e a prática profissional docente.</i> Compreender como as Tecnologias Digitais Móveis (TDM) estão		presentes na vida cotidiana dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental, da cidade de Amargosa-BA, e que contribuições trazem às suas práticas pedagógicas,		processo de ensino e aprendizagem. Conhecer o lugar que as tecnologias digitais ocupam na vida pessoal e profissional dos docentes do 5º ano do Ensino Fundamental; problematizar as TDM na prática docente, visando construir novas possibilidades de integração destas tecnologias ao fazer pedagógico; construir, colaborativamente, com os professores, propostas pedagógicas que envolvam as TDM, levando em
			visando a resignificação do	

consideração as vivências e experiências cotidianas de seus	alunos.	toma a etnometodologia como inspiração epistemológica; através da observação colaborativa, sessões reflexivas formativas, entrevista e diário de campo.	integradas ao planejamento de suas aulas, As professoras necessitam, portanto de formação que lhes deem subsídio teórico-prático para o trabalho pedagógico com as TDM.
	pesquisa de campo qualitativa, colaborativa, que	As professoras são participantes da cultura digital, estão conscientes da relevância de uma prática pedagógica contextualizada, incluindo as TDM para a promoção de uma aprendizagem significativa. Não obstante, têm dificuldade de pensar essas tecnologias	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das informações do CDI – UNEB.

Conforme a figura explicita, Santos (2019), em sua pesquisa, aborda como as tecnologias digitais móveis estão presentes na vida cotidiana dos professores do 5º ano inicial do Ensino Fundamental, e que contribuições trazem às suas práticas pedagógicas, com vistas à ressignificação do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, considerou a cultura digital disseminada nos mais variados segmentos sociais para refletir sobre como se dão esses movimentos no cotidiano da escola pública. Assim, a autora se aproximou das nossas intenções quando questionou os desafios que os professores têm enfrentado a partir das tecnologias digitais para repensarem suas práticas pedagógicas para além da homogeneização e imposição de ideias únicas.

Em nossa pesquisa, referimo-nos não somente às tecnologias digitais, mas compreender que desafios os professores enfrentam com os avanços da tecnologia, pois como já foi apresentado e será mais adiante explicitado na seção 5, referente às

tecnologias, concebemo-las como condição natural do homem, que compreende o

imbricamento homem-máquina em suas instâncias digitais e analógicas.

Tabela 2 – Dados da dissertação: Tecnologias digitais móveis e o cotidiano escolar: potencialização do processo de aprendizagem no Ensino Médio

TÍTULO	OBJ. GERAL	OBJ. ESPEC	METODOLOGIA	CONCLUSÃO
2019				
<i>Tecnologias digitais móveis e o cotidiano escolar: potencialização do processo de aprendizagem no ensino médio.</i>	alunos.	as táticas dos praticantes, mediadas por tecnologias digitais móveis podem ser potenciais em seu processo de	construção do método segue os princípios da Bricolagem, dadas as necessidades do campo e dos estudos sobre cotidiano; questionário misto, as observações participantes da pesquisadora e os registros destas observações no diário de campo —o cotidiário, reuniões de grupo focal.	estudantes no Ensino médio, bem como revela as preocupações destes estudantes diante de um cenário que é lido por eles como
Analisar o potencial das tecnologias digitais móveis para a construção da aprendizagem no cotidiano dos	Descrever quais dispositivos móveis os sujeitos portam em seu cotidiano; compreender táticas que os sujeitos utilizam em seu cotidiano para aprender; demonstrar como	aprendizagem. Base epistemológica na inspiração fenomenológica e como	Os resultados sinalizam as possibilidades que a presença tecnológica digital móvel apresenta para potencializar o processo de aprendizagem de	transitório. Há um revelar das potências, bem como das sombras que os usos e fazeres tecnológicos representam.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das informações do CDI – UNEB.

Ao observar a tabela 2, percebemos um recorte similar ao exposto na tabela 1, tecnologias digitais móveis, porém, relacionando-a a potencialização do processo de aprendizagem nos alunos do Ensino Médio do IFBA cujos sujeitos da pesquisa são os alunos. A pesquisadora também entende as tecnologias digitais enquanto

potencializadoras nos processos de aprendizagem de estudantes e como urgência educacional na contemporaneidade.

Já na tabela 3, observamos mais uma vez as tecnologias digitais e as práticas pedagógicas, porém voltadas para o Ensino Fundamental II. Nesta pesquisa, o que

31

nos chamou a atenção foi o fazer pedagógico do professor como processo de mobilização para novas formas de ensinar e aprender, o que para esta pesquisa é de fundamental importância, porém sem restringir tecnologias a digital.

Tabela 3 – Dados da dissertação: Práticas pedagógicas e tecnologias digitais móveis: entrelaçando saberes e fazeres

	TÍTULO	OBJ. GERAL	OBJ. ESPEC.	METODOLOGIA	CONCLUSÃO	
2017	Práticas pedagógicas e tecnologias digitais móveis: entrelaçam do saberes e fazeres. Compreender quais são os sentidos e significados que os professores do Ensino Fundamental II dão às tecnologias digitais móveis em sua vida e como isso reverbera em sua prática pedagógica,	de modo a ajuda-los a ressignificar os processos de ensino e aprendizagem.	Interpretar como os professores do Ensino Fundamental II concebem a inserção das tecnologias digitais móveis em sua vida pessoal e em sua prática pedagógica; problematizar o uso das tecnologias móveis no contexto da sala de aula, bem como a possibilidade de estas	promoverem (ou não) processos coletivos de produção, sistematização e socialização de conhecimentos; · discutir possibilidades de desenvolvimento de atividades multiletradas, em sala de aula, a partir	Abordagem qualitativa, na qual enveredamos pela etnopesquisa formação e pesquisa colaborativa. Revelou a importância de práticas formativas para a inserção das tecnologias	digitais móveis nas práticas pedagógicas e a necessidade de aplicação da pedagogia dos multiletramentos para favorecer os processos de criação, compartilhamento e colaboração no processo de ensino e aprendizagem. Revelam-se como destaques nesta pesquisa o fazer pedagógico do professor como processo de mobilização para novas formas de ensinar e aprender.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das informações do CDI - UNEB

Outro dado importante na visita aos repositórios para leitura dos resumos e de algumas pesquisas, como estas acima abordadas, foi a escolha unânime pela

32

abordagem qualitativa e a seleção dos autores que contribuíram para a fundamentação teórica nestas pesquisas.

Considerar a abordagem qualitativa nesta pesquisa significa considerar as entrelinhas na construção que se faz em situação de pesquisa, e por isso como metodologia, o estudo de caso descritivo com a utilização da entrevista e do grupo de discussão e, por considerar um estudo com múltiplas fontes de evidência, para análise de dados a triangulação foi a técnica escolhida, como veremos na próxima seção, na construção metodológica.

33

### **3 A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA**

#### **3.1 OS CAMINHOS SURGEM: ISTO, AQUILO OU “ESTILO”?**

*Quem sobe nos ares não fica no chão,  
Quem fica no chão não sobe nos ares.  
É uma grande pena que não se possa  
Estar ao mesmo tempo em dois lugares!*  
[...]

(Trecho do poema *Ou isto ou aquilo*. MEIRELES, Cecília, 1964).

Nesta poesia, Cecília Meireles brinca com as palavras, explora a sonoridade, o ritmo, as rimas e a musicalidade. Ao retomar o universo infantil permeado por perguntas imprevisíveis, monólogos, comparações incomuns, fantasia e imaginação, demonstra que a vida é feita de escolhas e estas muitas vezes são difíceis de resolver. Ao mesmo tempo a autora utiliza a conjunção “ou”, que indica alternância sem, contudo, excluir possibilidades.

Ao colocá-las lado a lado, ao final, elas se anulam enquanto opções e passam a construir um todo, com elementos equivalentes que se somam. Assim, pensamos a metodologia, compreendendo-a a partir do objeto desta pesquisa para compô-la em um todo alternante sem exclusões, mas complementaridade, sem ferir o rigor a que

se propõe uma pesquisa de teor científico.

Assim, inspiramo-nos em Feyerabend (1977), ao proferir que para atingir os segredos da natureza e do homem ainda desconhecidos implica em conservarmo-nos abertos para as opções, sem restringi-las, pois não há como assegurar receitas epistemológicas cabíveis única e exclusivamente para determinada pesquisa (FEYERABEND, 1977, p. 22), o que nos convocou ao “estilo”, ao modo próprio de construir significados.

Acreditar em regras simplistas como guia para pesquisar é negligenciar ao caráter imprevisível, as mudanças humanas no percurso e as condições da história. Para este autor, simplificar o meio em que o cientista atua descomplicando seus principais fatores é excluir da pesquisa científica as ideias, interpretações de fatos, problemas criados por interpretações iniciais. Os fatos não estão desprovidos de conteúdo, já foram concebidos por outros ângulos, trazem consigo outras formas de interpretação, diversidades, possíveis certezas e também enganos, o que favorece o estudo de caso nesta pesquisa, na medida em que consideramos o trabalho docente

34

explorado em muitas pesquisas e por muitos teóricos no âmbito geral, em outros níveis de ensino que não o Ensino Fundamental I.

A educação científica que Feyerabend (1977) suscita é a que subverte os padrões com excesso de delimitações. Propõe a valorização às vicissitudes da história, o uso do bom-humor, da linguagem que expressa os fatos e também a imaginação, que imprima a opinião e a formação cultural do pesquisador. Assim, é possível reverter a tradição da manipulação do conhecimento para dar vazão à liberdade em descobrir os segredos da natureza e do homem. Uma característica que muito nos apraz por contemplar o bom humor e a liberdade como uma forma de nos movermos no mundo assimilando as mudanças, sem perder o prazer e a capacidade de transpô-las mesmo nas urgências das crises.

Por analogia, a crise causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus, produziu repercussões tanto na ordem biomédica e epidemiológica como impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos sem precedentes na história recente das epidemias.

Além disso, o isolamento social e a quarentena, o desequilíbrio econômico do sistema financeiro e da população, a saúde mental e o temor das pessoas pelo risco de adoecimento e morte formaram uma nova áurea sobre todos e evidenciaram



implicações éticas e de direitos humanos. Aspectos essenciais à vida, já ausentes na maioria da população brasileira, como alimentação, saneamento básico, medicamentos, moradia digna, tornaram-se gritantes e ainda mais complexos no combate a proliferação do Covid-19.

A partir da prerrogativa de que as enfermidades são fenômenos biológicos e sociais, constituídos a um só tempo, a educação, não obstante, reflete e sofre com os efeitos da pandemia que acomete globalmente todas as nações. Os impactos são ainda mais profundos quando esta se vê não mais apenas desafiada pelas tecnologias como possibilidade, mas atropelada pelas tecnologias da informação e comunicação como única forma de interatividade para o desenvolvimento do trabalho docente.

Neste momento pesquisadores do campo das ciências e humanidades refletem e buscam respostas e capacitação como estratégias para o enfrentamento do Covid 19 no Brasil e traçam caminhos metodológicos modificados pela imposição do estado em que todos se encontram. O campo para pesquisa se propõe virtual na medida em que não se pode estar nele presencialmente, mas não se opõe ao real. Conforme Lévy (1996), a virtualização propõe a desterritorialização e o desprendimento do aqui

35

e do agora, possibilitando problematizar o mundo através do compartilhamento de tudo.

Em seu empreendimento, este autor apropria-se dos conceitos de possível e real, utilizados por Deleuze (1968) em *Diferença et repetição* para reafirmar a dignidade do virtual e assegura que o possível tem todas as características do real, bastando apenas efetivar sua existência. Em seu livro *O que é virtual?*, Lévy informa que “o possível é exatamente como o real: só lhe falta a existência”, portanto condição ontológica. (LÉVY, 1996)

Desta forma, concebemos possível o trilhar metodológico por padrões científicos sem perder a liberdade de expressão pelos caminhos exequíveis, sem se deixar sucumbir pelas regras universais, pois como nos diz Galeffi (2009) “não se trata de contrapor métodos, mas de investigar radicalmente a natureza do conhecimento humano”.

Assim, mediante o potencial do virtual, o caminhar da pesquisa em tempos pandêmicos contou com resoluções criativas para lidar com o tempo, sem

necessariamente estarem ligados à unidade temporal (aqui e o agora) ou unidade de lugar (desterritorialização) respectivamente e reciprocamente, já que não fomos a campo, pois a sincronização e a interconexão descritas por Lévy como potência do virtual, as subsidiaram.

Não raro, as descrições do trabalho docente se fundamentam em opções conceituais e, não escapamos delas em nossas análises, porém a descrição de como os professores compreendem a relação entre o seu trabalho e os desafios impostos a ele diante da tecnologia nos permitiu aprofundar o estudo da docência contextualizado, concreto, posicionado, marcado principalmente pelas urgências tecnológicas em tempos de isolamento social, exercitando a sincronização e a interconexão entre os sujeitos da pesquisa no tempo e espaço a que pertencem enquanto professores.

Assim, colocamo-nos à disposição para a pesquisa buscando seguir um caminho metodológico que assegurou as novas feições que a história humana pode proporcionar, “porque uma produção humana e o ser humano encontram-se sempre perspectivado e enraizado no passado mais distante” (GALEFFI, 2009, p. 19), mas seguramente envolto nas tramitações do presente.

Conforme os indicativos do autor, a definição da metodologia da pesquisa provocou a retomada da história antes que ela fizesse seus avanços. Reportamo-nos

36

às passagens vivenciadas como professora, coordenadora e, acima de tudo, como sujeito integrado aos espaços educacionais de forma ampla. Esta pesquisa foi embrionada na parceria com os colegas nos fazeres e dizeres das ações docentes nas escolas e nos espaços de reflexão. Juntos, tentávamos desvendar os fenômenos do nosso trabalho, compreender as relações complexas entre os sujeitos envolvidos, perceber as singularidades e as sutilezas escamoteadas no cotidiano e nos amplos processos de ensinar e aprender.

Compreensões que suscitaram outras indagações e reflexões e que certamente não terão um fim e não serão alcançadas com totalidade e nem de forma generalizada, mas levaram à pesquisa como forma de produzir conhecimentos acerca do que perpassa o trabalho do professor. No entendimento de Galeffi (2009), a pesquisa na área de humanas envolve sua natureza e seu caráter inicial enquanto humano quando se queira conhecer a natureza do conhecimento científico.

Diante desta tarefa que exige sensibilidade, criatividade, mas também rigor

para romper os rótulos e desmistificar verdades absolutas perscrutamos um caminho construído com bases no que nos trouxe até ao “desenho” da pesquisa e, portanto, ao “ato vivo, que se revela nas nossas ações, na nossa organização”, conforme desenvolvemos o trabalho e experimentamos o mundo (GATTI, 1999 p. 2). Embora Gatti (1999) e Galeffi (2009), tenham perspectivas epistemológicas diferentes, inclusive evidenciadas quando tratam de rigor científico, ambos ressaltam que as pesquisas educacionais, do modo como são desenvolvidas, pela multiplicidade de problemas e pela abrangência diversificada, têm sido submetidas a exigências de qualidade cada vez maiores. Portanto, a consistência no campo investigativo é uma das características que toda pesquisa deve salvaguardar.

### 3.2 A PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa no Brasil sobre questões educacionais não se configura uma receita modelante por que é bastante utilizada. Devido às suas características, abre possibilidades para a construção de um percurso que conflui teoria, problema a ser investigado, procedimentos e objetivos delineados, considerando principalmente os seres humanos envolvidos no processo.

37

No entendimento de Gatti, uma pesquisa na área educacional, que trabalha com os processos de vida, “dificilmente será alcançada através de métodos que não considere a heterogeneidade, a historicidade e a diversidade dos sujeitos e seus processos” (GATTI, 2010, p. 28). Aspectos que reiteram a escolha de corroborar com Feyerabend (1977) na tentativa de transpor os limites impostos por uma escolha metodológica única. A busca pelo conhecimento de como o trabalho docente se desenvolve é uma aproximação dos atos de educar e ser educado dentro da escola, sem deixar de considerar os aspectos subjacentes a essa ação em suas perspectivas sociológicas, políticas e filosóficas o que exige abertura nos processos de investigação para além dos muros da escola.

Assim, a pesquisa de cunho qualitativo, escolhida para este trabalho, é justificada por se tratar de uma pesquisa educacional, que envolve seres humanos no desenvolvimento de sua profissão, ou seja, além de si, envolve ainda outros seres humanos. Destarte, consideramos envolvidos elementos de ordem social mais

ampla, posto que educação abrange sistemas de relações pessoais englobando as particularidades nelas existentes.

Inspiramo-nos em Galeffi (2009, p. 26) para reiterar as ideias descritas ao “pensar a pesquisa qualitativa nesta proposta como sendo formada de diversas dimensões”, pois, conforme Esteban (2010, p. 128), “a experiência das pessoas é abordada de maneira global” e não se entende a pessoa como um conjunto separado de variáveis, vez que os acontecimentos e fenômenos não são compreendidos isoladamente. A pesquisa qualitativa, nesse sentido, possibilita a expressão de maneira simples do consciente-inconsciente individual, das relações sociais de cada sujeito e das formações de sentidos que cada um gera, mas que pertencem também ao grande acervo da espécie humana, não somente ao sujeito.

Constatar as relações, o movimento e o inter-relacionamento das ideias, como ocorre, quando se instituíram, o que influenciou, de que maneira foi organizado, por que as diferenças de comportamento frente às informações e conhecimentos dos sujeitos etc., permitindo contemplar detalhes relacionados ao objeto de estudo e a uma identificação mais fidedigna do que se pretende demarcar com a pesquisa.

Seguimos confiantes nestes aspectos da abordagem qualitativa mesmo sem estar no *locus* em observação dos docentes envolvidos na pesquisa, por se tratar de um grupo que, além de atuar neste espaço por mais de 20 anos juntas, estão submetidas a processos ainda mais desafiadores em seu trabalho, impostos

38

principalmente pelas consequências do afastamento social, mas “regidas” pelo mesmo órgão central (SMED) e ares do espaço escolar do qual fazem parte e, em última instância, por ser também nosso espaço de trabalho.

Consideramos, neste aspecto, a abertura do pesquisador a feitos novos e relevantes que surgiram no decorrer do estudo. Embora haja um referencial teórico que o alicerce, conforme André (2013, p. 97), o pesquisador não deve abrir mão de uma “variedade de fontes de dados, de formas de coletas de informações para contemplar as múltiplas dimensões do fenômeno”.

Além de estas peculiaridades descritas, Bogdan e Biklen (1994) definem como característica da pesquisa qualitativa a tendência de analisar dados de forma indutiva, levando em consideração as informações contidas no campo e as informações a serem levantadas na pesquisa. Parte-se do pressuposto de que as coisas estão abertas e vão aos poucos tomando forma e se constituindo.

Por outro lado, epistemologicamente é possível considerar também o aspecto defendido por Feyerabend (1977), a abertura à contraindução, na qual incide aceitação de hipóteses alternativas, a adoção de teorias como falíveis e incompletas, o rompimento com padrões e existência de regras universais.

A diversidade das ações que tivemos e dos sentidos surgidos no trabalho do professor, o estudo de caso como plano de investigação teve o intuito de rever e explorar um ambiente bastante familiar, porém com implicações outras que na itinerância trouxeram-nos à pesquisa.

Desta forma, ressaltamos que as nossas experiências com trabalho docente, referenciam o pensamento a respeito do sentido da docência, reelaborado a partir da função exercida como coordenadora pedagógica, ao organizar o trabalho docente do outro. Ou seja, neste deslocamento de função foi percebida a existência da divisão de trabalho, relações hierárquicas e de poder e as limitações frente ao fazer e ser do outro de forma acentuada. As situações existentes no cotidiano escolar com os professores em uma nova posição revelaram a complexidade da diversidade do trabalho docente diante dos aspectos supracitados.

Neste sentido, compreendemos esta pesquisa como um espaço de busca para analisar como os professores compreendem o seu trabalho, as suas experiências e quais desafios são imputados ao seu trabalho com os avanços das tecnologias. Portanto, corroboramos com André (2013, p. 98) ao informar que “estudo de caso” é um plano mais aberto que se delinea à medida que o estudo avança, pois a

39

problemática – trabalho docente – envolta em muitas questões, foi-se definindo, com a inserção de outros aspectos; o que os professores entendem por tecnologias? Quais desafios são apontados pelas professoras ao seu trabalho? Constitui-se como uma unidade dentro de um sistema mais amplo, mesmo que posteriormente possamos verificar similaridades em outros casos ou situações.

### 3.3 ESTUDO DE CASO

Examinar um fenômeno em pormenor concreto significa tomá-lo em suas sutilezas e nuances mais internas. O caso, conforme descrito por Lüdke e André

(1986, p. 17) “[...] é sempre bem delineado com contornos definidos [...], mas é ao mesmo tempo distinto e singular.” Assim, é possível a pesquisa deter-se em uma unidade dentro de uma situação mais ampla, mesmo que posteriormente apresente semelhanças com outros sistemas.

Concordamos com Yin (2015, p. 17), quando descreve o estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo” e que não possui “limites claramente evidenciados entre o fenômeno e o contexto”. Nesse sentido, configura-se um caminho nesta pesquisa para analisar como o trabalho docente é desenvolvido pelos professores do Ensino Fundamental I diante dos desafios da tecnologia na Escola Municipal Osvaldo Cruz, no município de Salvador, não obstante tratar de um fenômeno do mundo real que engloba importantes condições contextuais propícias ao caso, já que entendemos trabalho e tecnologia como fenômenos inerentes ao sujeito.

No tocante ao fenômeno contemporâneo, consideramos a necessidade de um estudo que abarque o presente e o passado de forma atemporal, pois corroboramos com Agamben (2009, p. 65), quando diz que “[...] contemporaneidade<sup>3</sup> não tem lugar simplesmente no tempo cronológico [...] é algo que surge dentro deste e que o transforma.” Significa correlacionar informações históricas sem se deixar cegar pela luz da atualidade, cindindo o agora, o ontem e o vir a ser.

Estudo de caso nesta pesquisa também se faz pertinente, por compreender a nossa implicação com o objeto durante toda trajetória profissional na área

<sup>3</sup> AGAMBEN, G. **O que é contemporâneo? E outros ensaios**. Tradução Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

educacional, na qual esta metodologia de pesquisa é muito bem aceita por suas características.

No que concerne às características do estudo de caso, Lüdke e André (1986, pp. 18-20), destacam princípios frequentemente associados. Dentre eles, citaremos alguns que desenham esse tipo de estudo, de acordo com o livro **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, que tece algumas relações com esse trabalho.

Os estudos de caso:

1. Visam à descoberta. Esta característica pressupõe liberdade ao pesquisador para buscar e atentar para novos elementos que possam

emergir durante a pesquisa. Embora tenhamos nos embasado nos pressupostos teóricos iniciais, procuramos descortinar a realidade para abranger novos aspectos ou dimensões na medida em que o estudo avançou.

2. Enfatizam a “interpretação em contexto”. Este outro princípio básico refere-se às condições nas quais o fenômeno ou fato acontecem. É a característica que nos possibilitou fazer a apreensão do objeto de forma mais completa, pois foi possível acessar os problemas, as ações, as relações entre as pessoas vinculadas à situação específica.
3. Buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. Nesta perspectiva, conseguimos refletir sobre a complexidade e a multiplicidade das dimensões do trabalho docente que fazem parte do todo de uma situação ou problema.
4. Visam a uma variedade de informações. Dentro dessa vertente buscamos coletar junto aos sujeitos da pesquisa diferentes variedade de dados. Para tanto, recorremos a informantes distintos e situações e momentos diferentes, como, por exemplo, a direção, a secretaria e a coordenação pedagógica.
5. Procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social. O pesquisador poderá utilizar os pontos de conflitos e divergência para refletir e propor seus próprios pontos de vista a respeito da questão. Desta forma, possibilita que os leitores façam uma análise conclusiva a partir da discussão que propomos.

Diante do exposto, Yin (2015) enfatiza que o pesquisador precisa ter

41

competência intelectual e emocional para atender ao nível de exigência deste método, contrariando alguns críticos que designam esta escolha a investigadores principiantes por ser considerada uma forma mais fácil de realizar a pesquisa. Essas competências estão respaldadas nas ações do pesquisador ao formular bem as perguntas, saber ouvir sem priorizar as próprias ideologias, ser adaptável e flexível para reputar situações inesperadas, não ceder a preconceitos e não perder oportunidades que delineiem aspectos relevantes à particularidade do caso.

Assim, é possível, então, afirmar que o estudo de caso implica investimento

por parte do pesquisador, porém não o aprisiona, à medida que permite a compreensão, a ação e o ético, caráter multidimensional de qualquer realidade. Desta forma, a pesquisa nos encaminhou a optar para sustentar esta escolha e atingir seus pressupostos na busca das informações, dispositivos, conforme sugestões feitas por muitos autores. Descreveremos a seguir.

### **3.3.1 Procedimentos para pesquisa**

Para o aceite à pesquisa, utilizamos como instrumento inicial um comunicado enviado pelo aplicativo WhatsApp<sup>4</sup> a todos os professores da escola, para conhecimento da proposta e, especificamente convidando os professores do Ensino Fundamental I a participarem do estudo. Já a análise documental, a entrevista semiestruturada e os grupos de discussão em salas virtuais foram eleitos para o decorrer do desenvolvimento desse estudo.

Bogdan & Biklen (1994) nos lembram que o trabalho de campo refere-se ao trabalho relacionado à terra. É a forma como a maioria dos pesquisadores qualitativos atua, ou seja, junto com os sujeitos da pesquisa nos espaços deles. Apesar de não minimizar a importância deste fato, sentimo-nos à vontade para seguir com a abordagem escolhida sem estar no território realizando a pesquisa ao passo que compartilhamos deste com os sujeitos da pesquisa favorecendo a realização da entrevista e do grupo de discussão mediada por tecnologia digital, conforme já explicitado anteriormente.

<sup>4</sup>O uso do aplicativo *WhatsApp* e demais dispositivos eleitos para comunicação com os sujeitos da pesquisa estão de acordo à metodologia desta pesquisa e atendem às orientações de afastamento social em decorrência do estado pandêmico ocasionado pelo Covid-19.

#### **3.3.1.1 Entrevista**

Como meio de coleta de dados, utilizar a entrevista semiestruturada foi uma forma de nos manter na condição da cientificidade sem excluir a criatividade e o potencial da interação entre o entrevistador e o entrevistado. Este instrumento oferece grande margem de liberdade ao informante e possibilita o acréscimo de informações em relação ao que havíamos, enquanto pesquisadores, traçado



previamente para investigação. Triviños (1987, p. 146) descreve a entrevista semiestruturada “[...] como aquela que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que interessam a pesquisa”, mas sem reduzi-la.

Desta forma, novas interrogativas, frutos de outras hipóteses surgem à medida que se recebem as respostas do informante. Assim, o informante passa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa expressando o seu pensamento e suas experiências de forma espontânea.

Consoante, as práticas em pesquisas qualitativas mostram que a entrevista semiestruturada pode ser feita com todos os sujeitos de diferentes grupos/setores em que o pesquisador esteja interessado e mais de uma, pois oportuniza o pesquisador esclarecer pontos escuros, conflitivos e divergentes.

Em Andrade, fortalecemos a entrevista semiestruturada como instrumento principal, na medida em que compreendemos a entrevista

como um acontecimento comunicativo no qual os interlocutores, incluindo o pesquisador, constroem, desconstroem e reconstroem uma versão daquilo que está sendo perguntado, de maneira conjunta através de uma escuta, de presença e atenção ao dito pelo entrevistado (ANDRADE, 2013, p. 51).

Nesse sentido, a autora reitera a eficácia desse instrumento para esta dissertação, pois através dela deu-se o olhar, a escuta e os sentidos para compreensão dos professores, e também do pesquisador, acerca do seu trabalho, de forma construtiva e colaborativa.

### 3.3.1.2 Grupo de discussão

Em virtude da pandemia e da obrigatoriedade do isolamento social, muitas práticas foram suspensas. Trata-se de uma enfermidade nova, cujas lacunas de informação e conhecimento são muito grandes. Todavia já sabíamos neste momento

43

da pesquisa que as possíveis consequências do contágio do novo coronavírus ao organismo podem variar de assintomáticos até as infecções em diversos órgãos e sistemas, comprometendo suas funções, o que pode levar a morte.

Diante deste panorama a observação, prática que enfatiza uma oportunidade diferenciada para captar a realidade e pensada inicialmente como forma de obtenção

de dados não pode ser realizada. Não obstante, perquirimos técnicas ou adaptações que atendessem aos objetivos da pesquisa.

O grupo de discussão é uma prática metodológica oriunda da sociologia crítica espanhola, cuja principal característica é a possibilidade de escuta através de produção de discursos, mediados pelo investigador. Esta prática metodológica encontrada em Meiners (2011) para um trabalho de doutoramento na área de Educação em Porto Alegre aponta preciosidades na postura de um pesquisador. Podemos equipará-la a postura do educador quando este se dispõe a escuta das necessidades ao atendimento teórico e metodológico sem perder-se da postura política, ética e afetiva.

O grupo de discussão fundamentado nos aportes teóricos dos artigos de Callego (2002) e de Meiners (2011) abriu caminho para uma experiência de investigação a partir de discursos sociais que propiciaram a compreensão do que as professoras pensam sobre o trabalho docente, que concepções têm de tecnologias e que desafios são apontados pelos professores em relação ao seu trabalho.

Ademais, esta prática possibilita a compreensão dos sujeitos, a partir de discursos produzidos coletivamente e que explicitam suas ações dentro da escola, sem necessariamente estar nela. Os dados fornecidos nos grupos podem incluir ou referirem-se a vídeos, fotografias, relatos, produzirem transcrições de falas, expressões, que favorecem ser analisados em toda sua riqueza respeitando, tanto quanto necessário, a forma que estes foram registrados.

Com o propósito de assegurar a descrição da compreensão de um fenômeno social, Gallego (2002), aponta esta prática como uma reunião na qual circulam discursos carregados de representação simbólica. Corroboramos com este autor quando acentua que a diferença desta para outras atividades para coleta de dados na pesquisa está em transpor o entendimento dos discursos produzidos, por exemplo, na observação, à medida que expressam a ideia do grupo frente ao fenômeno em discussão.

Desta forma os desafios do trabalho docente aparecerão como referenciais

44

particulares, mas também como referenciais de grupo pertencentes a espaço temporais sem, por vezes, terem a compreensão teórico-crítica deste fenômeno contemporâneo.

Assim, cabe ao investigador utilizar *“la práctica del grupo de discusión como*

*un contrato de reflexión*” (Gallego, 2002) para pensar trabalho docente e tecnologia como dimensões da cultura, avançando epistemologicamente no entendimento do que é a tecnologia e qual o lugar que ela ocupa, tendo em vista compreender criticamente a questão da tecnologia e sua relação com o trabalho docente.

A entrevista e o grupo de discussão apresentam uma perspectiva para explicar os fenômenos da vida e as ciências humanas objetivam desvendar a complexidade da sociedade humana e que tem o ser humano sua vida como foco. Ambas têm fortemente o uso da palavra para explanação das reflexões em suas unidades, o que nos reserva um cunho de precaução, mas também de coragem para ampliar ao máximo, conforme prerrogativa de Feyerabend (1977), o conteúdo empírico das concepções que desejamos entender.

### 3.3.1.3 Análise documental

A informação documental, conforme Yin (2015) é, na maioria dos estudos de caso, fonte relevante para pesquisa, considerando a variedade com que se apresentam. Este autor revela que os documentos são fortes fontes de informações por permitirem revisitá-los repetidas vezes, por ser uma fonte de informações exata com relação aos dados e possuir uma abrangência em período de tempo e fatos ocorridos, sendo, portanto, fontes contemporâneas.

Tais fontes, obtidas através da análise documental são formas de apropriação do espaço da pesquisa e do alcance dos objetivos considerando o campo empírico e *lócus* como dotados de significados para os sujeitos que construíram colaborativamente esta pesquisa materializando-os, já que os meios impostos para pesquisa no momento não são presenciais.

Vale ressaltar que não fizemos uma apreciação de todo percurso das leis, diretrizes, decretos e pareceres, à medida que estes constem descritos em documentos disponíveis em *sites* oficiais<sup>5</sup>. Tomamos apenas algumas passagens

<sup>5</sup> O *link* a seguir contém dados mais sequenciados sobre o histórico da Formação do Professor:

para situar o Ensino Fundamental I, local delineado, para o objeto – trabalho docente –, onde aparecem as tecnologias e, por fim, a formação docente para atender a análise de dados que surgiram no encontro com os sujeitos da pesquisa. Desta

forma, apresentaremos alguns documentos utilizados que contextualizam o Ensino Fundamental e norteiam o trabalho docente neste ciclo em âmbito nacional e também municipal na seção 6, **A voz e a vez da professora**: desafios do trabalho docente diante dos avanços da tecnologia, análise de dados.

Assim, mesmo sem estar no 'chão da escola', consideramos oportunas as informações do bairro e da escola em que estes sujeitos estão lotados, haja vista a importância do espaço escolar para a construção da ação, do seu trabalho para o professor.

### 3.4 O CAMPO EMPÍRICO

Após a exposição sobre os instrumentos escolhidos para a pesquisa, a importância e os critérios do uso pensado, mediante a delação do objeto de pesquisa, acreditamos ser enriquecedor situar o espaço onde está localizada a escola. Um espaço rico de belezas naturais, diversidade cultural e que envolve a escola escolhida para esta pesquisa em sua história.

Como espaço de pesquisa deste estudo foi selecionada a Escola Municipal Osvaldo Cruz, integrante da rede municipal de ensino de Salvador/BA, localizada à Rua do Meio, S/N, no bairro do Rio Vermelho. A primeira escola municipal desse bairro e, que garante um trabalho considerado de referência pela comunidade e constatado, também pelos sistemas de avaliação, como padrão de qualidade nos âmbitos municipal e federal.

A história do Rio Vermelho começou em 1509 com o escambo entre os primitivos e os franceses na região da foz do Rio Camarajipe, No século XVII, o vilarejo dos pescadores do Rio Vermelho abrigou uma legião de fugitivos que partiu em luta contra os holandeses, invasores da cidade do Salvador.

A aldeia dos pescadores ganhou fama por possuir 'águas milagrosas' e inúmeras pessoas foram atraídas para banhar-se nessas águas e curar doenças que

na época faziam vítimas fatais. O bairro torna-se recanto preferencial de veraneio das famílias ricas de Salvador, inaugura o primeiro balneário turístico, com casas

comerciais, um hotel e o primeiro hipódromo da Bahia.

No século XX, personalidades importantes da comunidade destacam-se com benfeitorias para o bairro: o comerciante Adolpho Pinto da Silva Moreira, doou o próprio palacete no Morro do Conselho para atividades destinadas ao bem-estar de meninas carentes e órfãos da cidade, o médico Alfredo Ferreira Magalhães, que construiu o Hospital das Crianças, que mais tarde ficaria conhecido como Maternidade Nita Costa, e o comerciante José Taboada Vidal, protetor dos pescadores, colaborador da Festa de Iemanjá e principal esteio na construção da nova Igreja Matriz de Senhora Sant'Ana.

Foi neste reduto artístico e místico que a escola foi inaugurada em 11 de junho de 1935, objetivando atender crianças de três a seis anos de idade, filhos de moradores do bairro.

### 3.5 O LÓCUS DA PESQUISA

O Jardim de Infância Osvaldo Cruz funcionou por aproximadamente 50 anos em uma casa que na década de 1980 foi demolida para dar lugar a um novo prédio. A escola funciona há 84 anos e foi municipalizada em 1998, conforme os apelos da comunidade do Rio Vermelho, e passa a trabalhar com as séries iniciais do Ensino Fundamental. No ano 2000, acrescenta o trabalho com Educação de Jovens e Adultos (EJA) e é implantado um programa de inclusão dos alunos com deficiência auditiva em classes regulares.

A população periférica do bairro, que iniciara com os trabalhadores que serviam os mais abastados no período em que o Rio Vermelho se designava como estação de veraneio da cidade, crescia em larga escala, formando pequenos vilarejos. Posteriormente, já no século XXI, estas localidades emanciparam-se como bairros e são conhecidos hoje como Santa Cruz, Vale das Pedrinhas, Chapada do Rio Vermelho.

São os descendentes destas pessoas, moradores dos bairros adjacentes ao Rio Vermelho, que frequentam hoje a escola. Eles juntam-se aos filhos de empregados domésticos, aos pequenos comerciantes, trabalhadores do comércio e

autônomos. Em geral, mas não somente, pessoas de baixa renda que buscam na

escola parceria na educação de seus filhos.

A história de transformações, nas instalações prediais, na estrutura do bairro e na sua comunidade, não mudou a missão descrita em seus documentos, de oferecer serviços educacionais de qualidade e assim garantir o acesso, permanência e sucesso do aluno, formando cidadãos críticos capazes de intervir na sociedade em que vivem e preparados para os desafios do mundo moderno. Porém, as condições nas quais o trabalho docente é desenvolvido apresentam desafios que outrora não se faziam presentes e sobre os quais buscamos refletir nesta pesquisa. Iniciamos com a passagem da história da escola que julgamos ser pertinente, sobretudo porque os docentes investigados vivenciaram com intensidade as angústias, ansiedades e destrato ao seu trabalho durante essas passagens descritas a seguir.

Após anos de solicitações feitas pela direção, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) acata as reivindicações da comunidade para reconstrução da unidade pré-moldada, em estágio de desabamento; a CODESAL interdita o prédio em 29 de abril de 2009 e o entrega para inauguração em dezembro de 2011.

Durante o período das obras a escola manteria seu funcionamento normal em um prédio alugado no bairro do Rio Vermelho para atendimento à sua comunidade. Porém, a direção da escola, todo corpo de profissionais e alunos não tiveram nenhum prédio alugado pela SMED e a direção da escola depois de tantas procuras encontrou abrigo na Paróquia de Sant'Ana pelos braços do padre Ângelo que, cedeu os espaços da igreja para servirem de salas de aula, secretaria e locais de lazer para as crianças.

Estes espaços não contemplavam o quantitativo de alunos e turmas, e as aulas para os alunos do diurno – Ensino Fundamental e Educação Infantil – ocorriam no sistema de rodízio, mas todos os professores tinham que estar presentes todos os dias. À noite, na Paróquia, a comunidade do Rio Vermelho e do seu entorno era atendida em cursos e programas assistenciais oferecidos pelos profissionais voluntários, o que impossibilitou os alunos da Educação de Jovens e Adultos terem aula nesses espaços. Este grupo, então, entre períodos com e sem aula, passou pela Escola Municipal Nossa Senhora Santana, Colégio Estadual Manoel Devoto e, por último, já com muitas perdas de alunos e de dias letivos, a escola foi alojada por inteiro no Centro de Artes Mário Gusmão, mesmo este não apresentando as melhores condições para atendimento de uma comunidade escolar.

O prédio novo, entregue no final de 2011, apresentava alguns equívocos estruturais, rede elétrica deficitária e reparos para serem feitos, mas estavam todos ávidos para uma nova jornada em 'casa'. Em 2017 a situação estrutural se complica e as rachaduras põem em risco a permanência das pessoas e continuidade das aulas. As avaliações dos engenheiros dos órgãos municipais não definem se haverá reforma ou demolição do prédio e no final de 2018 o prédio foi evacuado e a escola passou a funcionar nas proximidades, em uma casa adaptada, na Rua Professor Francisco de Menezes, com a promessa de retorno à sede original no início de 2019, o que, infelizmente, até o término desta pesquisa não se concretizou.

No período inicial da pesquisa, ano de 2019, a referida escola possuía 346 alunos matriculados, sendo 57 crianças nos segmentos da Educação Infantil, de quatro a cinco anos, 244 crianças no Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano de escolarização, matriculadas nos turnos matutino e vespertino, e 45 alunos matriculados no segmento da Educação de Jovens e Adultos no turno noturno. Possui ainda uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que acolhe as crianças da própria Unidade Escolar e de outras escolas do entorno e, até 2019, um grupo que atendia o Programa Acelera.

A direção da escola até 2019 era constituída por uma diretora e três vice diretoras (uma para cada turno). Porém, em 2020 a vice-diretora do noturno foi destituída do cargo e não pode compor a chapa pelo pequeno quantitativo de alunos matriculado na EJA. Importante frisar que este grupo gestor é escolhido via eleição a cada três anos, após realizar formação em gestão educacional e passar por avaliação da Secretaria da Educação. Também integra o grupo gestor uma secretária que responde pelos três turnos conjuntamente com três auxiliares de secretaria, sendo dois terceirizados.

A coordenação é formada por duas profissionais, uma para o diurno e outra para o noturno. Na biblioteca, atuam a bibliotecária e a auxiliar. Compõem ainda o quadro funcional alguns terceirizados: sete auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI), três funcionários de serviços gerais, dois porteiros e duas merendeiras da empresa Nutriplus Alimentação e Tecnologia Ltda..

### **3.5.1 Os sujeitos da pesquisa**

Esta instituição de ensino é o espaço onde se movimentam 24 professores,

entre regentes, especialistas e na posição de segundo pedagogo, distribuídos em três

49

turnos. Local onde a maioria desses professores possui mais de 15 anos no exercício docente na rede pública e/ou privada e que certamente estão marcados na história do trabalho docente.

Em face da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus, tornamos público a intenção de pesquisa a toda comunidade escolar através de um informe enviado pelo Grupo de professores no WhatsApp, mas atendendo nosso foco de pesquisa restringimos o convite aos professores regentes do Ensino Fundamental I para comporem a pesquisa. Dos oito regentes, sete aceitaram o convite e seis participaram de todas as etapas. Uma regente não quis participar por problemas pessoais e a outra regente apesar de ter aceitado o convite, no período da entrevista e do grupo de discussão, não dispunha de serviço de internet da operadora que ela contratou.

As seis regentes se mostraram muito interessadas e dispostas a participar. O aceite ao convite gerou um grande conforto para seguimento com a pesquisa, pois sinalizava mais uma vez a resistência destes aos movimentos contra a educação vigentes nas críticas aos professores da rede pública, a responsabilidade mediante aos momentos tão difíceis para todos os processos educacionais decorrentes da pandemia, a força em se manterem cômicas da sua profissão e da necessidade de discutirem suas ações enquanto profissionais, docentes, aspectos que discutiremos na seção a seguir.

50

#### **4 TRABALHO DOCENTE: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA**

Esta seção pretende esclarecer como a concepção antropológica se articula com a ideia da construção histórica do trabalho e da tecnologia para posteriormente compreendermos o lugar da tecnologia no trabalho docente na seção 5, na qual trataremos dos novos desafios ao trabalho docente. Elegemos Burke e Ornstein e sua brilhante história *O Presente do Fazedor de Machados* para essa abordagem inicial porque mostram em sua obra como o mundo e, mais importante, o nosso



próprio modo de pensar, são continuamente remodelados pela interação entre as inovações e o cérebro humano em pleno desenvolvimento do trabalho.

#### 4.1 TRABALHO EM UMA VISÃO ANTROPOLÓGICA

Apreciado como produto de considerações históricas o trabalho, há mais ou menos treze milhões de anos, como nos apresenta James Burke e Robert Ornstein (2010) em *O Presente do Fazedor de Machados*, surgiu quando a variação climática forçou a saída de muitos primatas das florestas para as savanas. Esse tipo de primata, como indicam estudos, caminhou pelas savanas, ergueu-se sobre dois membros, e pôs em marcha uma série de mudanças na sua própria estrutura física e nas suas relações com a natureza originando o *Homo erectus*.

Em lento processo, a natureza impôs seu ritmo e a seleção natural impulsionou aos sobreviventes, de pé e membros dianteiros livres, a capacidade de exercer forças e destrezas para a produção das primeiras ferramentas. Conforme Burke:

Tal capacidade seria comportamentalmente vital no repertório desses primeiros homínídeos, porque a assimetria das mãos foi acompanhada da assimetria do cérebro. Há cerca de três milhões de anos, o lado esquerdo do cérebro do pequeno *Australopithecus* diferia do lado direito, cabendo a esse lado esquerdo ligeiramente maiores capacidades manipulativas produtoras de ferramentas (BURKE e ORNSTEIN, 2010. p. 28).

Mudanças na anatomia que possibilitaram a complexidade dos movimentos e a capacidade informacional do cérebro, haja vista que acrescentou a esse novo ser, *homo habilis*, vantagens na manipulação do meio ambiente e mudanças significativas no curso da história.

51

O autor ao escrever minuciosamente o capítulo “Um fio de vantagem”, descreve a evolução do trabalho do *homo habilis* em consonância com as exigências da natureza para manter a sua sobrevivência; associou o caráter útil dos instrumentos produzidos aos trabalhos neles representados.

No caso dos homínídeos, os novos instrumentos os lançaram à caça, à pesca e às construções de moradia para vida comunal e, assim, mudaram para sempre os padrões comportamentais e as formas de produção. Na opinião de Burke e Ornstein

(1996), esses novos padrões pautados na capacidade de organização, planejamento e comunicação, requereram maior tempo empregado nas investidas à natureza e conseqüentemente maior rentabilidade no seu trabalho.

Haviam sido (*sic*) necessários entre seis e nove milhões de anos para que o cérebro pré-humano crescesse o suficiente para o desenvolvimento de alguma vida comunal e para a invenção e o uso de instrumentos, eles interagiram uns com os outros e impulsionaram mudanças mais rápidas no mundo e, em consequência, na nossa maneira de pensar (BURKE e ORNSTEIN, 2010, p. 29).

As mudanças ocorriam concomitantemente mediante a interação homem natureza produzindo efeitos irreversíveis para ambos. Surgia, pela primeira vez, a vida em comunidades, os instrumentos foram sendo aprimorados, tanto para atender as reações frente aos desafios naturais do ambiente quanto para atendimento às necessidades dos membros das comunidades. Depois de centenas de milhares de anos o homem se separa definitivamente do macaco, mas esse desenvolvimento não cessa de modo algum e o trabalho se consolida como forma de desenvolvimento humano, porém em sociedades e não mais em manadas.

Desta forma, o cérebro que já evoluíra para manejar o mundo em toda sua formidável complexidade, através das mãos que se punham livres pelo alcance da posição ereta, e pelo desenvolvimento gradual da linguagem, transformou as relações humanas e a sua produção. O trabalho desenvolvido para subsistência e de valor pelo uso, cederia espaço para o trabalho de habilidades altamente desenvolvidas que podiam dominar melhor a natureza.

O novo conhecimento disparado pelos fazedores de machado originou uma torrente de novos conhecimentos que tomou a forma de um presente que traria para toda humanidade

benefícios materiais muito além de qualquer coisa que já havia sido oferecida, e que ao mesmo tempo iria subtrair inteiramente o conhecimento especializado da atenção pública e coloca-lo em

52

mundos artificiais. Nós o chamamos de "ciência". (BURKE e ORNSTEIN, 2010, p. 160).

Portanto, com o passar do tempo e do desenvolvimento social do homem primitivo, o trabalho foi assumindo a característica de atividades pré-estabelecidas e transformadoras do meio à medida que passou a ser necessário para estruturação política, econômica e social dos povos em sua vida cotidiana. Assim, o significado da

palavra trabalho passou por inúmeras representações e conceitos, e cada grupo social, resguardando a sua cultura, deu ao trabalho um valor particular.

Assim, compreendemos que o trabalho tem ocupação central na vida do homem e que o pensar e o executar são fatores que podem determinar o cotidiano do indivíduo, de forma que ele sintá-se ou não parte integrante do processo de construção do seu produto. Foi no decorrer do século XX que o trabalho recebeu a configuração que ainda se apresenta. Novas formas de organização do trabalho surgiram para modificar sua natureza e observamos empregos permanentes e duradouros desaparecendo e, simultaneamente, o surgimento de formas inovadoras de organização do trabalho, assim como novas formas de trabalho (MORIN, 2001).

4.2 TRABALHO DOCENTE: PROLETARIADO OU PROFISSIONALIDADE? As habilidades desenvolvidas neste percurso conferiram ao homem o potencial de pensamento, já que no final do processo do trabalho o homem consegue garantir algo já imaginado, idealizado antes de fazê-lo. Ao tempo que “emerge também a consciência” que, no entendimento de Saviani (2014, p. 52), possibilita a percepção do uso de certos meios para se chegar a um determinado resultado; demarca o homem como membro da espécie humana e conseqüentemente segue um curso automático e de multiplicação de vidas e da crescente abundância de bens exigida por elas.

Portanto, corroboramos com Tardif (2005) quando afirma ser o trabalho material o arquétipo do trabalho humano, sobretudo por ele estar na base das sociedades industriais modernas. Tanto o trabalho sobre a matéria inerte (matérias-primas, produtos derivados, artefatos técnicos), quanto sobre a matéria viva (animais, vegetais) são considerados importantes para marxistas, psicólogos, engenheiros do trabalho, ergônomos, devido estarem envolvidos por relações sociais de produção

53

para garantir ao mesmo tempo a produção econômica da sociedade e seu desenvolvimento material.

Nesse sentido, entendemos que o trabalho docente surgiu como toda prática humana em geral, inicialmente de forma espontânea, como uma atividade indiferenciada no interior da prática social global. Na primeira etapa, por princípios

imitativos e intuitivos que evoluiu ao filosófico, até seguir em terceira instância ao construto teórico científico. Nesse terceiro estágio se apresenta subsumido de alguma forma aos postulados destes teóricos, pois estão de acordo com a ideologia dominante na sociedade e com o conjunto dos costumes e hábitos fundamentais do âmbito do comportamento humano (SAVIANI, 2010).

Além disso, historicamente a docência pode ser abordada por “vários ângulos. Esses ângulos favorecem “a multiplicidade de abordagens que permite explicar diferentes objetos no interior de um mesmo” e torna esta atividade um amplo campo de discussão. Essa multiplicidade, encontrada sob a dimensão econômica, sociológica, metodológica e psicológica ainda ganha novos ângulos se em formação inicial, continuada e a depender da compreensão e/ou explicação que se apresenta sobre a docência (VEIGA, 2005).

No Brasil, a docência apresenta suas especificidades e dissonâncias históricas em relação à profissionalização. Inicialmente a influência da Igreja e posteriormente a do Estado. Os sujeitos do trabalho docente, mediante aspectos da modernidade, viram-se em transformação. Sacerdócio, proletário ou profissão? Obediente, alienado ou criativo? Como os professores compreendem o trabalho docente?

Alguns autores têm pontos de vista consensual a despeito da noção de profissionalização dos trabalhadores da educação. Apple (1995), Hargreaves (1998), Nóvoa (1991,1993), Tardif e Lessard (2000, 2005, 2008), entre outros, ocuparam-se e apresentaram análises com alguma semelhança em diferentes contextos indicando que a classe de magistério vem historicamente constituindo-se de profissionais a partir do movimento da organização e expansão dos sistemas escolares.

Como caudatários das ideias do *paidagogos* (o condutor da criança), e dos postulados educacionais jesuíticos, os professores na Idade Moderna integraram a escola, como a conhecemos hoje, com regras, disciplinas, conteúdos programáticos, divisões por séries a partir de critérios cronológicos etc. em um movimento inicialmente vinculado ao amadorismo, vocação ou devoção, liderado pela Igreja Católica e posteriormente sob o comando do Estado.

Um trabalho que no decorrer da história sofreu impactos econômicos, e sociotécnicos devido à reorganização da sociedade em modelos emergenciais impostos pela racionalidade da modernidade. Tudo que era certeza, hoje gera

insegurança. “Desde o momento em que se invalidou o enquadramento metafísico da ciência”, que nos oferecia estabilidade em seus princípios e postulados, “vem ocorrendo não apenas a crise de conceitos caros ao pensamento moderno, tais como razão, sujeito, totalidade, verdade” (LYOTARD, 2009, p. viii), como também definições em dimensões mais amplas, como a de uma profissão. Constatamos que ao lado dessa crise paira a dúvida, explicações provisórias e diversas, senão interpretações contraditórias dos fenômenos.

Já em 1991, Enguita denunciava a crise de identidades em torno do estatuto social e ocupacional dos professores. De acordo com seu pensamento, nem a sociedade nem a própria categoria chegaram a um acordo a respeito da imagem social e muito menos da “delimitação do campo de competência, organização da carreira etc.”.

A despeito disso, surgem partir do século XX, discussões de temas como associações profissionais, código de ética e credencialismo que são de suma importância para o desenvolvimento de argumentos a respeito de profissionais e profissão. Angelin (2010), em seus estudos, analisa as teorias funcionalistas, essencialmente americana, final dos anos 1930; as teorias histórico-comparativas, centradas na Europa continental e com ideias divergentes dos americanos; a corrente do interacionismo simbólico, cujo foco é a divisão do trabalho a partir de resultados das interações e processos sociais; as novas correntes de pensamento surgidas a partir da década de 70 do século passado para então fazer uma análise sobre essa temática no Brasil.

No Brasil, consoante Angelin (2010), profissionalismo está associado, dentre outras coisas, à exigência do conhecimento técnico-científico, o crescimento do número de profissões, a crescente expansão das universidades e ensinos profissionais que emitem certificados e diplomas e o crescimento de estudantes de nível superior.

De acordo com Enguita (1991), os docentes se configuram categoria, como grupo profissional que obtém situação privilegiada no mercado de trabalho, como profissionais que se autorregulam e que somente eles podem oferecer determinados

bens ou serviços. Embora estejam submetidos às leis que ao mesmo tempo protegem e delimitam, estariam fora da sujeição ao Poder Público.

Ambrosetti e Almeida (2009) informam que antes dos anos 1990 as pesquisas

sobre profissionalização e profissão docente pouco contribuíram para esclarecer o termo profissionalidade docente relacionada à qualidade da prática profissional. Tardif e Lessard (2005) assinalam que somente após os anos 90 as pesquisas, os debates, as reformas relacionadas ao ensino, deram espaço a este tema.

Na compreensão destes autores, junto às discussões a respeito da profissionalidade docente tem sido incorporada uma quantidade significativa de ideias que valorizam a docência, embora muitas vezes estas ideias não cheguem à prática.

De acordo com Hypolito, as argumentações sobre as especificidades do trabalho docente transitam em dois sentidos:

- a que considera a escola como espaço de trabalho diferente, com características muito próprias e as relações capitalistas não conseguem adentrar completamente;
- a que considera as especificidades da escola e do trabalho realizado, mas que a lógica capitalista existente na fábrica é a mesma da escola (1991, p. 5).

Distinção que se faz principalmente porque a primeira não está respaldada na concepção marxista, e que pode ser vista com similaridade ao trabalho descrito por Arendt (2014) como ‘ação’, cuja perspectiva abarca a política, o novo, a tradição, a imprevisibilidade e a marca na mundanidade. Já a segunda retrata o trabalho voltado para produção de mais-valia, valoriza o capital. O trabalhador sob a égide de um empresário fica submisso a prerrogativas de controle, ele vende sua força de trabalho, seu produto e aliena o seu fazer, conforme visto na primeira parte deste trabalho.

O autor chama a atenção para a posição diferenciada do trabalho docente na concepção de alguns autores quanto ao trabalho do professor nas redes pública e privada em observância da produção material e imaterial descrita por Marx, que vai além. Reafirma a lógica capitalista empenhada em ambos os espaços pelo viés da teoria de Marx, considerando o modelo técnico-burocrático em que a escola está organizada, caracterizada pela redução da autonomia do professor em relação ao ensino, pela divisão de tarefas, formas de controle, hierarquização entre outras marcas acentuadamente burocráticas.

Sobre esta reflexão é preciso acrescentar que o processo de trabalho na escola não se apresenta no mesmo grau do sistema fabril, empregando-se as mesmas

categorias, portanto, corroboramos com Machado (1989), ao tratar o trabalho docente também sob a perspectiva que entende a organização do trabalho como espaço social de confronto entre os interesses das classes sociais.

Igualmente, compreendemos que o trabalho desenvolvido na escola parte de uma concepção romântica de sacerdócio, é adentrado pela violência imposta pela organização capitalista, no que tange à complexidade da sua estrutura econômica, e historicamente concebe a complexa relação humana e experimenta enormes transformações.

Concomitante a essas mudanças, alguns autores em consenso informam que “vem se enxertando toda uma série de proposições visando transformar e melhorar tanto a formação dos mestres quanto o exercício da docência”, conforme Tardif e Lessard, (2005). Para estes autores, as relações humanas evocam sutilezas no desenvolvimento das atividades, como a negociação, o controle, a sedução, empatia ao desempenhar ações como instruir, servir, corrigir, divertir, entreter, em que estão presentes modalidades complexas de intervenção como a linguagem, a afetividade, a personalidade.

Dessarte, esse trabalho envolve “componentes humanos que corporificam um trabalho interativo de trocas inegáveis entre o produtor e o usuário” (TARDIF e LESSARD, 2005), já que são relações de trabalho entre um ser humano sobre outro ser humano e levanta questões de poder e até mesmo de conflitos de valores.

Em conformidade com as ideias de Machado (1989), se concebemos a escola como local social contraditório, valorizando a dimensão cultural deste espaço como instância entre reprodução e resistência, ressaltamos a importância da ação humana, da subjetividade na tensão resultante da dinâmica de disputa de poder na práxis histórica social dos homens. Os professores lutam pelo seu espaço, pela sua autonomia para não perderem o controle sobre seu processo de trabalho, e é na escola que essa luta se configura, um local marcado pela ambivalência.

Entre a classe operária e a categoria profissional, os docentes incorporam em seu fazer elementos em duplicidade, da profissionalização e da proletarização. Enguita, por sua vez, argumenta que os proletários enfrentam

o crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte de gastos sociais, a lógica controladora da Administração pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta (1991, p. 49).

Estes aspectos enfrentados pelos docentes como proletariado regulamentam a ação docente, tirando-lhes a autonomia, pois além da determinação mais geral, hora, tempos de aula, matérias por curso, entre outras, prescrevem especificações do fazer docente através de programas, sistemas de ensino ou livros didáticos previamente elaborados por empresas educacionais com especificações detalhadas, inclusive do como fazer passo a passo.

Por outro lado, corroboramos com o autor quando este cita fatores que atuam contra essa tendência:

a natureza específica do trabalho docente que não se presta facilmente à padronização, a fragmentação extrema das tarefas, nem a substituição da atividade humana pela das máquinas, bem como ao nível superior em formação e a crescente atenção social dada à problemática da educação (ENGUIA, 1991, p. 50).

Aspectos que não garantem a profissionalização, mas mostra o lugar de conflito e resistência na autorregulação da profissão; traz à tona a “posição de semiprofissão”, ou seja, deflagra um “pacto velado de autonomia em troca de baixos salários”, ao desempenhar tarefas de alta qualificação ao tempo em que estão submetidos ao controle das organizações burocráticas, sejam públicas ou privadas (Idem, *ibidem*, p. 50).

Ainda sobre esta problemática é acrescida à ambiguidade da carreira docente o diferencial de esforços individuais de cada professor no desempenho da sua função. Há os que mantêm por si o desejo constante de aperfeiçoamento, e o fazem, mas também imputam essa responsabilidade ao Estado ou empresários; os que buscam aperfeiçoamento pela responsabilidade própria para elevar o nível de seu trabalho e reconhecimento da profissão, e os que se mantêm passivos na aplicação da rotina sem o menor empreendimento de esforços, e que endossam a imagem degradada da profissão. Aspectos da subjetividade que se mesclam ao fazer docente e colaboram com os impasses, mecanismos de controle e indefinições futuras da categoria entre os próprios docentes e organismos da coletividade, a exemplo dos sindicatos.

A subjetividade considerada neste processo não ignora a visão economicista, a materialidade em que se constitui o lugar do trabalho docente, mas Machado (1989, p. 11), ressalta as relações sociais, o espaço de confronto mediante acomodações, conformidades e não conformidades geradas no desenvolvimento da



organização do trabalho pelos sujeitos desta realidade no que tange as singularidades dentro das escolas.

58

Neste sentido, Contreras (2012) aponta a obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional como dimensões que definem a profissionalidade docente. Declara que estas dimensões abarcam o desempenho, valores e intenções que regem o ensino e os objetivos estabelecidos para o exercício da profissão. Designa, assim, as qualidades profissionais como resultante da forma como o professor interpreta o modo de ensinar e suas finalidades.

Quando se refere à obrigação moral, foca a ética como principal atitude mediante ao fazer da profissão. Sugere uma prática compromissada com o desenvolvimento e reconhecimento do aluno, bem como a reflexão das suas escolhas nos processos de ensino.

Para este autor, o compromisso com a comunidade se dá a partir do entrelaçamento da docência com os aspectos sociopolíticos devido à responsabilidade pública da profissão. Propõe que seja estabelecido um currículo capaz de intervir e equacionar conflitos, organizado de forma partilhada e cooperativa com os membros da comunidade.

Ademais, estabelece como competência profissional, os recursos intelectuais utilizados no repertório de conhecimentos profissionais, técnicas e competências para desenvolver didáticas e metodologias que lhe possibilite intervir na realidade junto aos alunos favorecendo a reflexão sobre as condições e os meios mais ajustados no favorecimento do ensino.

Mediante a estes aspectos e concepções nos parece importante analisar o trabalho dos professores fazendo uma crítica às visões normativas e moralizantes da docência. Visões que, para Tardif e Lessard (2005), derivam das raízes históricas “no *ethos* religioso da profissão de ensinar que é antes de tudo um trabalho orientado por uma ética do dever com forte conteúdo religioso”, conforme citado anteriormente. Coadunamos com estes autores quando eles enfatizam que o trabalho do professor é fundamentado na obediência e na mecânica às regras codificadas pelas autoridades escolares e muitas vezes religiosas, pois a docência ainda está vinculada ao sinônimo de obedecer e de fazer obedecer.

Essa concepção é reforçada na modernidade, a partir do século XVIII, quando se interpreta a educação como instrumento de emancipação coletiva e se atribui aos

professores, defensores da instrução e do conhecimento, a instrução do povo e a formação dos cidadãos para atendimento ao sistema econômico.

59

Desta forma, parece-nos que a burocratização, ou seja, a divisão social do trabalho, a separação dos que concebem dos que executam apresenta-se como uma marca histórica que compartimentaliza e produz o isolamento, o individualismo nos professores. Essa difusão de pressupostos díspares e tendenciosos acarreta fragilidade ao exercício da docência já que não se constitui um grupo pensante nas múltiplas faces de sua profissão. Pior, estas diretrizes e concepções históricas produzem efeitos desmoralizantes, sobrecarga de trabalho e atuam perversamente, muitas vezes ocasionando mal-estar e desprendimento da ética e do compromisso com sua profissão e consigo mesmo.

Da mesma forma, as pesquisas científicas muitas vezes compartilham destes moldes normativos e moralizantes a respeito do ofício do professor trazendo em seu bojo aspectos da administração e psicologia. Como nos informa Tardif e Lessard (2005), a “cientificidade apresenta palavras de ordem desses poderes simbólicos como a eficácia, gestão, estratégia, rendimento, desenvolvimento, competência, sucesso”.

Nesta mesma retórica encontra-se a tecnologia para o trabalho docente. Está colocada neste patamar, no momento vigente, como solução e nova via para os professores, conforme Tardif e Lessard denunciam:

atualmente, alguns *experts* já predizem uma catástrofe se os poderes públicos não se apressarem em pressionar os professores para que embarquem na virada tecnológica e ensino através da Internet. É por causa de milhões de dólares que os responsáveis políticos e das indústrias privadas da comunicação adentram agora por esse caminho como se o ato de ensinar tivesse constantemente necessidade de um suplemento tecnológico para adequar-se aos fantasmas de uma sociedade que não reconhece mais seu próprio poder senão através dos artefatos tecnológicos que engendra (*Opus cit.*, 2005, p. 37).

Obviamente não se trata de repudiar os avanços tecnológicos e nem as tecnologias, mas os autores indicam, mais uma vez, o reforço de pressupostos oriundos de outros contextos como fórmula a ser apreendida pelos professores em seu trabalho. Uma medida que reitera o caráter instrumental da tecnologia reproduzindo a decomposição do trabalho docente, haja vista que, a princípio, menospreza o ser humano como Ser tecnológico.

Desde o momento que a escolarização atingiu o apogeu, após a Segunda Guerra Mundial, os professores considerados agentes sociais passam a receber missões através das mais variadas reformas do ensino e da escola, visando a sua

60

moralização e aperfeiçoamento, no atendimento às ideologias e aos contextos políticos e econômicos vigentes; evoca uma relação estreita com o agir proletariado, sujeitos à lógica do capital. As finalidades mudam, também os valores são alterados a depender da sociedade, da época, mas o que permanece invariável é a certeza de que a docência é um ofício que simplesmente precisa de investimento e manipulação em favor das crenças dominantes para operar.

As questões discutidas até aqui reforçam nosso percurso no intento de refletir como os professores compreendem os desafios do trabalho docente diante dos avanços da tecnologia nas suas diferentes tarefas cotidianas, mas por ser o objeto desta pesquisa envolto a múltiplas instâncias, não poderíamos deixar de contemplar em nossas discussões elementos pertinentes ao momento atípico em que vivemos.

#### 4.3 TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA: UMA PARTICULARIDADE REPENTINA OU CONSEQUÊNCIA HISTÓRICA DA POLÍTICA NEOLIBERAL.

A pandemia confere à realidade uma liberdade caótica, e qualquer tentativa de aprisionar analiticamente está condenada ao fracasso, dado que a realidade vai sempre adiante do que pensamos ou sentimos sobre ela (SANTOS, 2020, p. 13).

A pretensão desta pesquisa não intenta esgotar as implicações do trabalho docente frente aos desafios da tecnologia; mesmo que esta seção tivesse muitas outras subseções teríamos como findar as reflexões. Conforme já exposto, vivemos em situação de emergência para o enfrentamento da pandemia decorrente do Sars CoV-2 e, portanto diante de um cenário ainda mais desafiante.

Assim, procuramos compor o cenário de isolamento social em que nos encontramos há mais de um ano sem restringir nossas impressões sobre este período somente ao trabalho docente como fonte de reflexões, mas a vida em si. Consideramos a docência exercício profissional intimamente ligado à vida, às pessoas, às relações, às subjetividades e construções coletivas essenciais nos processos de aprendizagem, portanto, não há como pensar em trabalho docente

sem pensar as tensões relacionadas à vida pessoal e social.

O afastamento social teve início em 19 de março de 2020 a partir do decreto estadual<sup>6</sup> n° 19.529/2020 e municipal<sup>7</sup> n° 32256/2020, segundo os quais, entre outras

<sup>6</sup> Diário Oficial do Estado. Decreto n° 19.529 de 17 de março de 2020.

<sup>7</sup> Diário Oficial do Município . Decreto n° 32256 de 16 de março de 2020.

medidas, os serviços considerados não essenciais e o comércio ficaram privados de funcionamento. Instituições de Ensino de Educação Básica e Superior, academias, salões de beleza, *shoppings*, clubes sociais e desportivos, bares e restaurantes, praias e demais espaços públicos de lazer e lojas de serviços em geral se mantiveram fechados por decretos municipais e estaduais, contrariando os decretos federais, fato que não poderíamos deixar de registrar.

Outros decretos similares que dispõem sobre medidas de prevenção e controle para enfrentamento do COVID-19 no âmbito de Salvador foram publicados. Porém, aos vinte dias do mês de abril, no decreto municipal<sup>8</sup> n° 32.350/2020, art. 2º, é revogada a suspensão do expediente das repartições públicas, das escola.

A partir de 19 de maio, no decreto municipal<sup>9</sup> n° 32.415/2020, art. 1º ficam definidas regras gerais a serem observadas pelos estabelecimentos autorizados a funcionar (mercados e farmácias), bem como readequação de convívio em lugares públicos. Entre essas regras estão o distanciamento de dois metros de distância entre as pessoas, uso de máscara, medição de temperatura, higienização constante das mãos, dos locais e objetos com água, sabão, álcool em gel a 70% e ou preparações antissépticas ou sanitizantes de efeito similar para todos que frequentam ou passem por esses espaços.

Seguem-se muitos outros decretos no intuito de organizar e coordenar a situação de emergência e somente no dia 14 do mês de agosto com o decreto municipal<sup>10</sup> n° 32.699/2020, o comércio e demais setores de serviços começaram a ser liberados em três fases de escalonamento para funcionamento seguindo protocolos de segurança detalhados, porém as instituições de ensino não entraram nas fases de liberação para exercício de suas atividades.

Não obstante, na epígrafe, Boaventura de Souza Santos evidencia que por mais que tenhamos reflexões, não traduziremos a realidade, já que esta não se encerra em pensamentos e ações a respeito dela, vai adiante. Este grande autor, que

em poucos dias de pandemia publicou o livro *A Cruel Pedagogia do Vírus*, não só nos alerta para o que está para além do visível e do vivido, mas para o que está escondido no pano de fundo, o que ele chama de os três unicórnios, referindo-se à leitura de Leonardo Da Vinci sobre este ser mitológico, um animal associado à força, à pureza,

<sup>8</sup> Diário Oficial do Município. Decreto nº 32350 de 15 de abril de 2020.

<sup>9</sup> Diário Oficial do Município. Decreto nº 32415 de 19 de maio de 2020.

<sup>10</sup> Diário Oficial do Município. Decreto nº 32699 de 14 de agosto de 2020.

à astúcia e incapazes de se dominar. Santos (2020, p. 12) refere-se aos três poderes que desde o século XVII estão vigentes ferozmente como modos de dominação: o capitalismo, o patriarcado e o colonialismo.

O modo dominante de viver é condizente com cada época histórica e em geral seguem estruturas relativamente rígidas, somente o tempo é capaz de dar conta das transformações. Mas a pandemia não permite morosidade, ela é implacável, impõe drasticamente mudanças e estabelece outro ritmo, novos hábitos. E é impressionante, como o conceito de tempo pode mudar, os hábitos se transformarem e os objetivos se reformularem.

Pensaríamos até na superação “da ideia conservadora de que não há alternativa ao modo de vida imposta pelo hipercapitalismo” (SANTOS, 2002, p. 6), se não fossem os sucessivos golpes ao sistema político democrático, o que torna evidente que a crise não foi ocasionada pelo Covid-19, mas devassada a partir dele.

Este autor sustenta que a pandemia deflagra a todo povo as fragilidades do ser humano e da sociedade, constituída em bases falsas, e joga para as portas do fundo mais uma vez a possibilidade de reconstruir uma vida mais justa e mais humana em vários sentidos. A ameaça chega para todos, mas é obvio que são os desprovidos de recurso material, os mais atingidos de todas as formas. Falta atendimento médico, informações suficientes, suporte na estrutura emocional e econômica, apoio educacional (SANTOS, 2002).

A escandalosa concentração de riqueza/extrema desigualdade social e a destruição da vida no planeta/iminente catástrofe ecológica estão ainda mais acirradas, o fosso é ainda maior para aqueles que já não contavam com o básico para sobreviver (PIMENTA, 2020). Mas, durante esse período, em que muitos estão

em casa, aparece uma vasta produção de material e uma quantidade enorme de profissionais põe-se a produzir em outra tônica para sobreviver após a prostração dos primeiros dias de choque.

Surgem culinária de todo gosto, tipo e desejo, *delivery*, artesanatos e o uso dos meios digitais para oferta de serviços em lindos *cards* nas redes sociais tão vigentes, Instagram, *Facebook* e *WhatsApp*. A docência, tentada a clausura em plataformas digitais e também em redes sociais pela onipresença desses “superpoderosos”, inculcada ao longo dos anos e a pleno vigor nas políticas públicas atuais, debate-se, apodera-se delas e expõe suas mazelas e mal-estar e se propõe autoafirmação, como profissionais em eventos universitários, discute e denuncia os sucessivos golpes ao

63

trabalho docente e à educação, mesmo que ao final possamos ser vencidos (PIMENTA, 2020)

O cenário de ataques profundos ao trabalho docente soma-se aos atos pré pandêmico que já denotavam a saída de um ciclo de legalidade e legitimidade da valorização docente principalmente com a Emenda Constitucional (EC) 95/2016<sup>11</sup> que limitou os gastos públicos nas áreas sociais à inflação pelos próximos 20 anos. Golpe que instituiu uma mudança na Constituição Federal, que vai à contramão do que se construiu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), com Plano Nacional de Educação (PNE/2014), nos processos de participação estudantil com o Conselho Nacional de Entidades de Base (CONEB) e com a Conferência Nacional de Educação (CONAE), espaço democrático instituído pelo Poder Público em articulação com a sociedade para que todos possam participar do desenvolvimento da educação nacional.

É no enfrentamento deste golpe, da falta de diálogo social e político, das ameaças, demissões, suspensão de contratos e de todas as demais impossibilidades impostas pelo afastamento do convívio social que é posto em xeque a característica básica do trabalho docente, que é dar sustentação ao cotidiano escolar, a construção das relações humanas. Ou seja, foi neste contexto catastrófico que o docente precisou se colocar, manter-se na centralidade dos processos, mesmo sem seu espaço formal instituído, para continuidade de seu trabalho. Lançaram-se às redes digitais e elaboração de atividades para, de alguma forma, estarem com seus alunos a compartilhar situações de acolhimento, conversas, aprendizagens.

Aos vinte e oito dias do mês de abril do corrente ano o Conselho Nacional de Educação aprovou as diretrizes para orientar escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia do coronavírus, cujas bases serviram para respaldar as ações imediatas das instituições da rede privada. Este documento<sup>12</sup> teve a colaboração do Ministério da Educação (MEC). Participaram das discussões do documento o Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Fórum dos Conselhos Estaduais e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). Houve ainda contribuições da sociedade, por meio de consulta

<sup>11</sup> Diário Oficial da União. EC 95 de 16 de dezembro de 2016.

<sup>12</sup> Diário Oficial da União. Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020

pública. Outro aspecto que o parecer do Conselho Nacional de Educação sugere é que estados e municípios busquem alternativas “[...] a fim de permitir que seja mantido um fluxo de atividades escolares aos estudantes enquanto durar a situação de emergência, para que o ano letivo não seja perdido”.

Nesse sentido, observadas as medidas de prevenção e atenção à vida diante da pandemia Covid-19 e, considerando leis, decretos sucessivos e outros anteriores constantes na constituição, LDB e na Lei nº 14.040/2020 que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, aos vinte e nove dias do mês de janeiro de dois mil e vinte um, a resolução CME nº 046/2020, define orientações pedagógicas para reorganização do Calendário Escolar 2020 para o Sistema Municipal de Ensino.

Ou seja, é este documento<sup>13</sup> que apresenta para a educação da rede pública municipal, após um ano de pandemia, as orientações para realização de propostas aos professores e estudantes. O órgão central de educação do município desconsidera as iniciativas de alguns professores e escolas desde o início do afastamento social e do fechamento das escolas com elaboração de atividades e orientações mediadas por tecnologias por não terem sido regimentadas e publicam para implementar o Continuum Curricular 2020/2021.

Dentre as orientações constam, no Art. 4º desta resolução, a flexibilização dos 200 (duzentos) dias letivos desde que haja o cumprimento da carga horária mínima

de 800 (oitocentas) horas, e no Art. 5º que se deve fazer o replanejamento pedagógico do ano de 2020 considerando as aprendizagens essenciais a partir da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) ou da proposta da Rede de Ensino, referente a cada ano de escolarização e, no Art. 6, o reordenamento para elaboração do continuum curricular 2020/2021 de dois anos escolares visando a garantia do direito à educação e à minimização das desigualdades sociais, da evasão e da repetência (DOM/2021).

Nesse sentido, o reconhecimento da sua profissão, autonomia, capacidade colaborativa com as famílias e comunidade e compreensão do público fez com que surgissem as melhores respostas. Foi preciso reagir ao grande sofrimento, foi necessário encontrar soluções, abrir um novo caminho de reconhecimento para

<sup>13</sup> Diário Oficial do Município – 7909. Resolução nº 046 de 29 de janeiro de 2021

denunciar o que não está bem, mas também enunciar o fazer. Movimentos éticos mostrando o respeito por nós mesmos, pela família, pelos alunos e comunidade. Uma situação difícil, mas que marcou o início de mais uma batalha. Recorrer a uma solução necessária, o ensino emergencial, não significou torná-la uma solução para a escola do futuro, como tentam fazer grandes empresas do ramo. O professor vive uma negação, seu espaço extirpado, seu trabalho dirimido, sua voz calada. A investida para a manutenção do exercício da sua profissão pelos professores da rede pública de ensino no município de Salvador ocorre de forma ainda mais precarizada. Envoltos a sentimentos de dúvidas, angústias, medo do inimigo invisível por si, pelos seus e por seus alunos, todos os professores, em especial para esta pesquisa, os professores do ensino fundamental I, constatam que não há meios para sustentar os processos educativos pelas tão difundidas plataformas de comunicação utilizadas pelas escolas da rede privada. A ausência de dispositivos e pacote de dados insuficiente impossibilitam, para muitos alunos, o mínimo contato por *WhatsApp*, embora a Resolução CME nº 042/2020 institua o regime especial de atividades não presenciais a serem realizadas por mediação tecnológica.

A insatisfação com a educação, com a escola, não nasce agora e a normalidade não era o que se vivia, mas o rompimento provocado pela pandemia aumenta o fosso da desigualdade e abala grande parte dos profissionais da



educação que se encontravam engajados. Apesar de o documento sugerir “que as redes de ensino e escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças”, não há como manter os processos de aprendizagem sem a interação minimamente necessária. Os movimentos não cessam, há resistência, há esperança de nascer agora a possibilidade de uma nova normalidade. A pandemia acelerou a mudança, a possibilidade de transformação o que nos obriga a fazer o que por muito tempo tem sido evitado.

É importante ter coragem para abrir caminho, cuidar da convivialidade entre alunos e professores, estimular professores criadores, vinculados aos seus alunos, favorecer formação continuada para produção de currículos e conhecimentos, partilhas e reflexão de saberes, teoria/prática para atuar de forma inclusiva e atender às exigências da contemporaneidade para enfrentar a desigualdade educacional que o Brasil vive. Superar, inclusive, a formação fragmentada e individualista da competitividade, próprias das sociedades capitalistas e neoliberais como a nossa (PIMENTA, 2020).

66

Ressaltamos a importância do que estamos vivendo com a pandemia. É a oportunidade de explorar e investigar a essência de tudo que foi posto às claras. A crise da autoridade manifesta desde a modernidade, acentuada nestes tempos, e a responsabilidade frente ao panorama são acionadores que nos “obrigam a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas”, mas sem nos deixar obliterar “por juízos pré-formados”. É preciso reconhecer os preconceitos, respostas em que nos apoiávamos, para investigar a essência da questão.

Sob esse ponto de vista, propusemo-nos a refletir na próxima seção sobre os desafios do trabalho docente para atender à perspectiva da contemporaneidade, ou seja, retomar conceitos e situações concernentes aos professores de forma atemporal. As tecnologias, como desafios ao trabalho docente, objeto desta pesquisa, é condição humana e perpassa por reconhecimento desta condição para confrontar o que está oposto à docência.

67

## **5 NOVOS DESAFIOS AO TRABALHO DOCENTE**

Sabemos, com efeito, que os desafios ao trabalho docente não são recentes e estão submetidos ao processo global de produção da existência humana, conforme analisado nas sessões anteriores, e nas últimas décadas, de acordo com Tardif e Lessard (2008), configuraram mudanças profundas na escola. Portanto, nesta seção contemplamos as tecnologias imbricadas ao processo humano, referindo-nos à técnica e a tecnologia e seus potenciais de expressão criativa e de aprisionamento à racionalidade para refletir os desafios postos ao trabalho docente.

**5.1 A DIMENSÃO DAS TECNOLOGIAS AO TRABALHO DOCENTE** A intensificação do trabalho em ritmos acelerados, a perda da autonomia, a expansão da competitividade e individualismo entre os professores e a mercantilização da escola pelos agentes financeiros fortaleceram a precariedade ao relativizar as condições, o tempo e os processos de trabalho dos professores. Trata os como técnicos, defendem a ideia de que professor não precisa pensar, apenas reproduzir e servir a aspectos burocráticos (PIMENTA, 2020).

As tensões entre o desenvolvimento econômico do processo de privatização da educação e a imposição das transformações econômicas e tecnológicas, são dois pontos de discussão citados por diversos autores e que julgamos ser de fundamental importância para discutir as vertentes apresentadas por Saviani (2013) e Tardif e Lessard (2005).

Saviani (2013) situa os desafios do trabalho docente sobre a perspectiva da dialética delineada por Marx quando, em seu Grupo de Estudos denominado Histórias Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), indica que para “superar a visão tradicional da história da educação centrada nas ideias e instituições pedagógicas seria necessário o enfoque situado no âmbito do materialismo histórico”.

Inquestionavelmente, a concepção materialista descrita por Marx, a qual deu continuidade, com destaque por Engels, Lênin, Gramsci, e Lukás, como cita Saviani, tem sido objeto de consideração de diversos analistas e não estariam aqui nesta pesquisa sendo desconsiderada, pois comprovadamente também a validamos nas discussões por entender que o capitalismo se reinventa e confere especificidades às transformações na contemporaneidade, principalmente quando se faz presente o

protagonismo de organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial, no gerenciamento do desenvolvimento econômico.

Ademais, validamos a lógica do capital quando assumimos a discussão do trabalho docente sobre a profissionalidade ou proletariado, elucidando o entesamento na atividade docente. Logo, nossos argumentos não se dispõem a posições dicotômicas, talvez consorciados, mas se possível na transposição para uma terceira posição. O próprio Saviani (2013) favorece a brecha quando faz a escolha pela vertente materialista dialética de Marx e informa que, obviamente, “há a possibilidade e eventuais contribuições de outras formas de investigação histórico-educativa” e formula perguntas e hipóteses para elaboração de projetos de pesquisa sobre a história da educação brasileira.

Porquanto, corroboramos com Tardif e Lessard (2005), quando denunciam que existem muitos textos e pesquisas científicas com o tema trabalho docente demonstrando que a literatura descreve e compreende a docência como uma atividade diversificada e de enfoques distintos que variam na história e nas disciplinas científicas, sem, contudo, explicitar que o trabalho docente está para além da burocratização, prescrição, codificação previstas na categoria trabalho de forma geral.

Enfim, corroborar com esses autores é nos colocarmos para além de tudo aquilo que lhe dá um caráter previsível, rotineiro, com destino demarcado e debruçar nos em aspectos possíveis diante da imprevisibilidade da ação, considerando que os docentes são sujeitos que produzem sentido ao produzirem seus trabalhos. Em síntese, a realização da docência não tem nada de simples e de fácil delimitação, trata-se de uma construção social que comporta escolhas epistemológicas.

É importante contemplar nessa discussão, que a atividade docente é multifacetada, abraça a totalidade da expressão individual e coletiva em um complexo sistema de pessoas. Não há como escolher apenas uma ou outra vertente, um ou outro aspecto, mas aproximar-se da compreensão das possibilidades de atuar. As teorias da educação, disponibilizadas em acervo, atendem também pelo nome de vertentes, abordagens ou paradigmas, e varia o enfoque em suas propostas do tradicional à pedagogia crítico-social. Ainda hoje são bem aceitas nos espaços escolares, embora nem sempre estejam bem definidas pelos professores e

instituições de ensino em suas escolhas ou práticas. Porém, coadunamos com Libâneo (2005), ao proferir que todas elas apresentam acentuado poder da razão em

69

detrimento de outro conjunto de ideias tão importante quanto a atividade racional científica, o sentimento a imaginação, a subjetividade e a liberdade. Subitamente, ideias que na pós-modernidade, ganharam destaque e relativizaram o conhecimento científico sistematizado, o que possibilitou o desenvolvimento do trabalho docente na tentativa de recuperar em sala de aula o que a modernidade fragmentou.

Tendências presentes na contemporaneidade com fortes marcas da racionalidade ainda previstas na modernidade e que nos faz pensar, em meio à discussão, o lugar que pode ocupar a docência entre essas transformações para fortalecê-lo.

Assim, entendemos haver uma condução para pensar nos múltiplos paradigmas emergenciais que vivem os professores com pretensas ideias de manipulação, lamentação e rendição. Mas encará-los como desafios significa vislumbrar portas abertas para elaborações no trabalho docente. Sem dilação, concebemos paradigma como é apresentado por Cortella (2014, p. 9) através do significado das duas palavras gregas que a compõe, *para*, que significa 'ao lado', e *digma*, que significa 'mostrar'. Ou seja, uma palavra que denota exemplo, o modo de fazer, o modelo de referência. Dessa maneira, retomamos o pensamento de Lyotard (2009, p. 69) no que tange à instabilidade provocada pela "perda de legitimação do saber", o que denota a perda de credibilidade do grande relato, abrindo, portanto, horizontes para enxergar de outro jeito, sem desconsiderar o referencial.

Retomamos a escolha epistemológica citada acima a partir de Tardif e Lessard (2005), demarcada também por Campos (2013) como um desafio da docência para esta nova era da comunicação e informação. Tomar as rédeas de a sua profissão entender-se como produtora de sentidos, ou melhor, agir com e sobre os referenciais e construir seu trabalho através da reflexão da sua prática como sujeito autopoiético, pela capacidade de interlocução, natural do humano, que se constitui através da linguagem e do seu trabalho se autoproduzindo, mantendo interações com o meio e com outros sujeitos.

Desafios postos pelos avanços da tecnologia, pois entendemos que em um mundo conectado em rede, não cabe um trabalho pautado na obediência e na obsolescência, assim como também há de se enfrentar a racionalidade presente nas fragmentações das inovações pedagógicas inculcadas na docência e as marcas do

sistema fabril advindas da modernidade. As tecnologias suscitam uma compreensão de trabalho que busque relacionar “ciência com decência”, conforme Nóvoa (2003),

70

trabalhando por uma pedagogia da emancipação, na qual o conhecimento não ignore as consequências individuais e as do terreno social, valorizando a ética e a moral nas relações e nas produções, bem como compreendemos um desafio posto e, que acrescentamos com ênfase, a reconciliação do professor com seu “ser tecnológico”, capacidade ontológica, tão bem descrita por Burke e Ornstein (2010), em *O presente do fazedor de machados*, porquanto seja capaz de se presentificar com ludicidade nas situações diárias em sala de aula, na escola, na vida.

**5.2 A TECNOLOGIA IMBRICADA AO DESENVOLVIMENTO HUMANO** E foi a partir desta necessidade urgente de comunicação, uso das mídias eletrônicas, que se tornou imprescindível discutir a tecnologia, cuja engenhosidade humana deu origem às mais diferenciadas formas.

Com efeito, retomamos a compreensão de que não se pode conceber educação dissociada dos saberes em que se assenta a vida humana em sociedade e, neste caso, a tecnologia como saber inerente à humanidade desde os primórdios, demonstrando principalmente “quando foram capazes de dar às pedras formas instrumentais, e esses instrumentos puderam rápida e vantajosamente ajudá-los a manipular o seu meio ambiente” (BURKE e ORNSTEIN, 2010. p. 28).

Decerto, os fazedores de machados, apresentados na 4ª seção, além de descrever a evolução do trabalho do *homo habilis* em consonância com as exigências da natureza para manter a sua sobrevivência, exprimiram na confecção destes primeiros instrumentos seu potencial tecnológico. O próprio desenvolvimento dos instrumentos suplantou a evolução biológica, ocasionou mudanças no ambiente e alavancou o desenvolvimento dos processos naturais.

Não raro ouvimos dizer que vivemos em uma sociedade tecnológica; que o nosso cotidiano foi invadido por tecnologias, como se não fôssemos a mais perfeita tecnologia. Esquecemos que o corpo humano, sobretudo o cérebro, a mais diferenciada de todas as tecnologias, desenvolve-se desde a origem da espécie, quando, em um salto evolutivo, o homem diferenciou-se dos primatas, e em

sequência mudou padrões comportamentais.

Burke e Ornstein (2010) descrevem como os machados tornaram possível a construção de instalações e a união em grupos para caçar através de estratégias

71

importantes, como planejamento, a comunicação e a cooperação. Além dos instrumentos promoverem a evolução da fala, o fogo favoreceu ao cozimento da carne, a diminuição dos dentes e a expansão do cérebro para reforçar a capacidade da produção de sons, pensamentos mais complexos. Mudavam o mundo trabalhando e transformavam-se tecnologicamente ao mesmo tempo.

Por consequência, a ideia geral que nos apresenta é de que neste processo evolutivo homem/tecnologia sempre caminham juntos em uma contínua evolução, cujo movimento nos mostra que a ação humana e tecnologia demandam o desenvolvimento de outra ação humana e tecnologia em seu caminho transformando sua maneira de ser e agir, adaptando-se, inclusive, a ambientes inóspitos.

Neste sentido, Kenski (2012) afirma que “a evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época” marcando a cultura, a forma de compreender a história e interagir, o que ocasiona novos conhecimentos e técnicas de trabalho e produção de forma a garantir melhor qualidade de vida.

Em milhões de anos e de muitas criações o homem demarca seu poder existencial em mudanças que afetaram “a economia, a política e a divisão social do trabalho” (KENSKI, 2012), alterando o comportamento individual e das comunidades, não só pela fabricação dos artefatos, mas principalmente pela capacidade de manejo desses instrumentos, a produção sequenciada e o domínio dos mesmos e dos seus efeitos para moldar o mundo. Percepção que provocou e “apressou o surgimento da mente capaz de pensar de maneira sequencial [...]” (BURKE e ORNSTEIN, 2010), seriada e distanciada da concepção da natureza cíclica.

O resultado dessa conquista em várias regiões diferentes propiciou o aperfeiçoamento dos instrumentos, a elaboração em série, melhor organização para o uso eficiente dos recursos do grupo, a produção de novos elementos e deu seguimento às experiências para geração de novos modelos mentais de acordo com as exigências dos espaços ocupados por cada grupo.

Da mesma forma, ou seja, conduzidos pela necessidade associada à capacidade de percepção de mundo, a linguagem é aguçada e viabiliza a expressão

dessas ideias, elaborações, opiniões e experiências não mais só por gestos. Da linguagem surgem os mitos, a capacidade de abstrair, simbolizar e por consequência o funcionamento das mentes e a elaboração do conhecimento e da codificação. Este

72

avanço conferia a poucos o poder e domínio abrindo espaço para uma divisão entre os que produziam, mandavam e os que obedeciam e aceitavam. Indubitavelmente, esta análise reflete a história da humanidade, ocorrida em milhões de anos através dos presentes elaborados pelos hominídeos, e nos revela a essência tecnológica humana presentificada na linguagem, a tecnologia de inteligência, cuja base é imaterial, não representada por um objeto, mas pela linguagem.

O domínio de uma área qualquer de saber, como foi a aquisição dos aditivos mentais para alguns, gerou na concepção de Burke e Ornstein (2010. p. 36), “uma sociedade que elevou a ciência acima das artes, a razão acima das emoções, a lógica acima da intuição” mudando rígida e profundamente o entendimento do ser tecnológico em seu processo natural, ontológico sendo portanto, imprescindível discutir algumas definições entre técnica e tecnologia para compreensão dos efeitos desta jornada nos desafios ao trabalho docente.

**5.3 INTERLIGADAS E INTERDEPENDENTES: A TECNOLOGIA E A TÉCNICA.** Em milhões de anos, bilhões de seres humanos provocaram mudanças profundas durante o crescimento da civilização. Os presentes dos fazedores de machado irromperam caminhos sem volta e a humanidade garantiu a perpetuação e evolução de suas ideias através da mais engenhosa de todas as tecnologias, a linguagem.

De acordo com Kenski (2012), assim como outras tecnologias “[...] a linguagem não está ligada diretamente a equipamentos [...]”, não precisa necessariamente de nenhum instrumento, máquina, já que é uma “[...] construção criada pela inteligência humana [...]” estruturada pela fala. A fala inicialmente estava muito vinculada às expressões corporais e havia a necessidade da presença do interlocutor. A oralidade, neste início da comunicação, limitava o homem ao espaço do seu grupo de origem.

Em contrapartida, a escrita, que também é fruto da inteligência humana, necessariamente requer algum tipo de instrumento para sua efetivação. Esta

tecnologia surge com a fixação territorial e foi evidenciada com a prática da agricultura. Esse tipo de comunicação requer a compreensão gráfica do que se pretende comunicar, permanece registrada e sobrevive ao passar do tempo. Indiscutivelmente,

73

foi a tecnologia que garantiu, a princípio, a autonomia da informação, haja vista que não precisa da presença física do interlocutor. Como tecnologia que materializa o pensamento, o homem tornou-se mais livre, ampliou sua capacidade de reflexão e expansão de ideias e apreensão da realidade.

Ambas as criações humanas, passaram por diversas formas e ajustes, “[...] para possibilitar a comunicação entre os membros de determinado grupo social [...]” no decorrer do tempo e ocasionaram inúmeras transformações. Embora possuam marcas distintas, a linguagem escrita requereu a constituição de técnicas, gráficos, códigos que representassem o pensamento e descrevessem a ideia a ser comunicada. Uma complexidade que reorientou a estrutura social “[...] legitimou o conhecimento valorizado pela escolaridade [...]” e fortaleceu o mecanismo de poder e ascensão através dos níveis e graus de estudo e certificados (KENSKI, 2012).

Constantemente o termo *tecnologias* é empregado no cotidiano sem a devida distinção ao que, de fato, o termo se refere. Estão tão intrinsecamente ligadas a nós, ao nosso ser e fazer que muitas vezes não a identificamos e passamos a nominar somente objetos, sobretudo os mais atuais, como tecnologias e esquecemos o seu sentido contemporâneo e complexo. O propósito da comparação entre a linguagem e a escrita é exatamente o intuito de afirmar que, nesta pesquisa, tecnologia não é só um objeto, um instrumento, mas processos vinculados à elaboração humana.

Para Kenski, tecnologia é o “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e a utilização de equipamento em um determinado tipo de atividade.” Ou seja, a tecnologia como uma produção inerente ao homem, elaborada sistematicamente através da relação com o mundo e da forma de interagir no mundo, de pesquisas, planejamentos, testes, composição social (2012, p. 24).

Desta forma, entendemos que a tecnologia está em toda parte. Utilizamo-la para as atividades mais triviais, como conversar, comer, dormir. Já as técnicas são “[...] as maneiras, jeitos, de lidar com os vários tipos de tecnologias quando a executamos ou fazemos algo [...]”, passam de geração em geração e são



observadas, tanto nos costumes e hábitos das pessoas, grupos sociais, ou especificamente em determinadas profissões ou produções (Idem, Ibidem, p. 24).

Através da afirmação da autora, entendemos que não existe técnica sem tecnologia e vice-versa. As maneiras, jeitos de lidar com os vários tipos de tecnologias

74

são jeitos criativos de viver da coletividade e de possível reificação eventual, ou seja, pela sua natureza dinâmica podem ser automatizados, reelaborados. Encontramos em Lévy (2016), elementos que fortalecem a elaboração deste pensamento ao afirmar que “não há nenhuma distinção real bem definida entre o homem e a técnica [...]”, pois as distinções nos servem para fins de análise e não para separar de forma radical as dimensões do ser. Ainda no pensamento deste autor, quando colocamos de um lado as técnicas e de outro os homens, a linguagem, os cultos, os valores, o pensamento começam a deslizar, declinar, separamos as coisas das próprias coisas e negamos o valor transcendental da técnica. Por uma escolha epistemológica, buscamos asseverar o entendimento de tecnologias a partir de Lima Júnior (2005), cujo pressuposto teórico repousa na matriz grega de *teckné*, para reiterar a concepção que discutimos até então através de Burke e Ornstein (2010), ou seja, que tecnologias têm uma gênese histórica e que não se limita à base material e nem a métodos de obtenção com finalidades produtivas. Nesta perspectiva, as tecnologias não se limitam:

[...] à assimilação e a reprodução de modos de fazer (saber fazer) predeterminados, estanques e definitivos, mas, ao contrário, podemos dizer que consiste em: um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial [...] (LIMA JÚNIOR, 2005, p. 10).

Desta forma, a tecnologia é vista como uma inscrição particular do homem, sua forma de estar e interagir com o mundo encontrando, para seus problemas de contextos, respostas que o permitam a superação das agruras e a transformação do meio ao tempo que a transformação de si mesmo. Compreendemos a tecnologia como processo que constitui o homem enquanto ser ativo e criativo diante dos desafios à natureza, à medida que efetua o que a própria natureza está impossibilitada de realizar.

Ao abordar tecnologias a partir de uma concepção antropológica e filosófica,

interessa-nos evidenciar “[...] que o ser humano ao vivenciar um tal processo criativo/transformativo/tecnológico, também se percebe neste processo [...]” – o que demarca o reflexo sobre si e sobre outros, geração de conhecimentos sobre técnica e tecnologias, formas de agir “[...] expressando-os através de linguagens interesses e jogos de poder” (LIMA JÚNIOR, 2005, p. 16).

75

Portanto, como processo condicionante ao desenvolvimento humano, as tecnologias, ou melhor, a linguagem, a escrita, as técnicas, artefatos, métodos que ampliam nosso potencial e capacidade, facilitam, melhoram, divertem ou enriquecem as relações interpessoais. E tudo que o homem cria para evolução da própria humanidade seguiu, em um fluxo contínuo inicialmente, porém, com o tempo, esses processos ficaram mais acelerados e distribuídos.

A velocidade e a multiplicidade de ideias alteraram a estrutura do fenômeno, tornaram-no aberto, descontínuo. A superação e a inovação tornaram-se marcas recorrentes, porém, a comunicação continua sendo a base de todo fenômeno. E a partir dessa evolução uma nova cultura tecnológica e outra realidade são deflagrada a partir do fim do século XVIII. Nos estudos de Lévy (2016), essa mutação antropológica pode ser comparada à era da revolução neolítica quando surgiram a agricultura, a criação de animais, a cidade, a escrita.

Em seus estudos, Kenski (2012) apresenta a convergência das tecnologias da informação e comunicação em uma nova configuração, a tecnologia digital, na qual se apresentam reunidas a computação, as comunicações e os mais diversos tipos, formas e suportes. Para Lévy (2016), as consequências do sucesso desses instrumentos de comunicação através de códigos binários, ou seja, em linguagem digital, a partir do fim dos anos 1970, proporcionou uma nova relação com o cosmos, uma nova configuração técnica.

Razões suficientes para uma desestabilização das organizações sociais, das formas de trabalho, do tempo, do espaço, da comunicação, locomoção, processos cognitivos, em que a ordem das representações e dos saberes oscilam e trazem instabilidade, incerteza. Quanto a estes aspectos, Lévy (2016) alerta para uma reflexão séria sobre a cultura contemporânea, já que a incidência das mídias eletrônicas e da informática reverbera um constante devir à humanidade, o que nos propõe a pensar a dinâmica das tecnologias como asas ou amarras na próxima subseção.

#### 5.4 TECNOLOGIAS: ASAS E AMARRAS

As relações sociais sempre estiveram permeadas pelo poder através dos vínculos do conhecimento, do trabalho e das tecnologias. Porém, a Revolução Industrial inglesa, no século XVIII, mudou a maneira de pensar, conviver, trabalhar,

76

fortaleceu princípios que desembocariam na Guerra Fria, no colapso do socialismo e o início da era tecnológica, no início dos anos 1990. Esse movimento mostrou a incidência cada vez mais pregnante das realidades técnicas-econômicas. Na escalada da evolução humana:

as grandes corporações transnacionais assumem poderes (quanto ao domínio de tecnologias, de capital financeiro, de mercados, de distribuição etc.) superiores aos poderes políticos dos países e exercem influência sobre o futuro dos povos em todo o mundo.  
(KENSKI, 2012, p.18)

Vimos em Kenski, que as mudanças implementadas a partir da primeira Revolução Industrial, redefinem o mundo para a globalização da economia e das finanças e abre caminho para novos conceitos no mundo do trabalho, haja vista que esse processo concentrou a riqueza nas mãos de poucos, distanciou o homem da compreensão de processo de produção e agravou as desigualdades sociais. O capital era um tipo novo e excitante de instrumento que potencializou o conceito científico, imprimiu uma nova dinâmica, a ciência e o capitalismo.

Dimensões fundamentais para prevalência das narrativas liberais e fortalecimento da crescente hegemonia do pensamento liberal como a principal guia do passado humano através do direito à liberdade. Em conformidade com Burke e Ornstein (2010), “os misteriosos conhecimentos dos fazedores de machado reforçam a conformidade social” e aplacam a crise social em nome de um pensamento moderno, já altamente racional.

Lévy (2016), nesta perspectiva, afirma que no século XX, “o ruído dos aplausos ao progresso cobria as queixas dos perdedores e mascarava o silêncio do pensar”. Em síntese, este autor retoma ao movimento de profunda reflexão acerca dos motores e máquinas, enquanto a química e os meios de comunicação e transporte transformavam a vida dos europeus e desestabilizavam outros povos sob

a pretensão da livre iniciativa.

Harari (2018), escritor e historiador, indica que o “sistema político liberal tomou forma durante a era industrial” para gerir o grande advento maquinário, mas que agora têm encontrado sérias dificuldades com a desorientação e exacerbação provocadas pelo ritmo acelerado da disrupção tecnológica. Ainda assim, apesar da revolução e do grau de complexidade com que as tecnologias digitais, de comunicação e informação e a biotecnologia proporcionaram e proporcionam, não são prioridades na agenda

77

política. Em 1993, Lévy anunciava estas mesmas análises e declarava que não existia “mais fundo sociotécnico, mas a cena das mídias”. O progresso e a metamorfose técnica do coletivo humano nunca foram tão evidentes sobre as bases do funcionamento social. Nestas linhas, acrescenta que:

apesar de vivermos em um regime democrático, os processos sociotécnicos raramente são objeto de deliberação coletivas explícitas, e menos ainda de decisões tomadas pelo conjunto dos cidadãos. (LÉVY, 2016, p. 8).

Estes autores discutem em tempos e aspectos distintos as rupturas e a complexidade com que técnica e tecnologia alteram, moldam, irrompem sem descanso as relações socioeconômicas e políticas, porém ambos enfatizam não profetizar uma catástrofe cultural causada pela informatização, mas analisar a articulação que as tecnologias informacionais proporcionam sem serem deterministas. Lévy assegura, inclusive, que seria o cúmulo da cegueira alguém condenar a informática, pois estaria a condenar, por exemplo, a escrita, a imprensa.

Nossas razões com as considerações feitas até aqui apontam para nossa intensão de compreender “as asas” e “as amarras” das tecnologias no tocante às consequências da evolução humana, mormente no trabalho docente. Embora esta pesquisa não se dirija apenas às tecnologias digitais, “nenhuma reflexão séria sobre o devir da cultura contemporânea pode ignorar a enorme incidência das mídias eletrônicas” (LÉVY, 2016).

Nossas considerações a respeito de técnica e tecnologia, vistas na subseção anterior, com Lima Júnior (2005), de acordo com a matriz grega, relaciona indissociavelmente o homem à máquina. Portanto, não há como conceber o ser humano, os recursos imateriais e materiais por ele produzidos como realidades

independentes e autônomas. Quando nos referimos aos presentes dos fazedores de machado, buscamos nos aproximar da ideia de como o homem, através do trabalho e da tecnologia, se constituiu socialmente ao longo dos tempos. Logo, as tecnologias da informação e comunicação, hoje tão difundidas como determinantes na/da condição humana em uma nova sociedade, não estão dissociadas do mesmo processo.

É verdade que as bases digitais algorítmicas passaram a imprimir novas formas de vida. Essa nova lógica flexibilizou e alterou os sistemas de competição, facilitou ações bancárias, diversificou e multiplicou as ofertas de entretenimento, lazer e

78

aquisição de informações e produção de conhecimento através das salas de bate papo, *sites* e redes sociais, revolucionou a medicina, implementou a biotecnologia e a inteligência artificial. Mudanças súbitas e fundamentais que, por sua vez, deram luz a novas maneiras de viver, interagir e a favorecer voos ainda mais surpreendentes dos que os propostos pelos primeiros fazedores de machado no início de sua marcha. Por outro lado, percebemos que as amarras provenientes das tecnologias também se fizeram consistentes durante todo o percurso. As consequências de todas as mudanças criaram choques e perplexidade. A concepção de guerra, as relações de poder que envolvem conhecimento e inovação tecnológica, a destruição do equilíbrio ecológico, a produção constante de desemprego (primeiro na substituição em trabalhos manuais na agricultura, depois na automatização industrial e, por último, para a Inteligência Artificial (IA) em substituição às habilidades cognitivas humanas). Todos esses dados são exemplos de como estamos enredados em asas e amarras em nossa própria forma de existir.

Da mesma forma, que as TDIC provocaram o rompimento de padrões de organização da vida social, política e econômica, subsidiaram também, em seu processo de desenvolvimento, os modelos de escolarização e o trabalho docente advindos da Revolução Industrial, pautados nos ideais da modernidade, e nos fazem perguntar: como os professores do ensino fundamental I estão desafiados em sua atividade docente?

5.5 AS IMPLICAÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO TRABALHO DOCENTE É possível considerar as TDIC como um novo elemento estruturante em diversos setores, inclusive na Educação. A saber, as TDIC interferem diretamente no discurso pedagógico e designa novos modos de agir, acelera o tempo docente, transforma os processos e procedimentos que ocorrem nas relações entre professores e alunos e altera a forma de ensinar e de aprender (KENSKI, 2010; 2013), forja um sentido de inovação, melhoria e mudança no trabalho (SEBARROJO, 2001), e afeta o desenvolvimento da cognição humana (LÉVY, 2016) e da subjetividade (LIMA JÚNIOR, 2005; 2013). Autores que propõem reflexões distintas acerca das relações educação e tecnologias, mas que convergem e favorecem o entendimento das nossas argumentações a respeito dos desafios do trabalho docente diante das tecnologias.