

**UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO**

**“DOS CADERNOS AMARELOS AOS ARQUIVOS INFINITOS”: METAMORFOSES
DO TRABALHO DOCENTE NA CULTURA DIGITAL, PONTOS E
CONTRAPONTO NA UNIFIMES - GO**

Doutorando: Evandro Salvador Alves de Oliveira
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sálua Cecílio

**OUTUBRO
2019**

EVANDRO SALVADOR ALVES DE OLIVEIRA

**“DOS CADERNOS AMARELOS AOS ARQUIVOS INFINITOS”: METAMORFOSES
DO TRABALHO DOCENTE NA CULTURA DIGITAL, PONTOS E
CONTRAPONTO NA UNIFIMES - GO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sálua Cecílio.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

**UBERABA – MG
2019**

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca

O4d Oliveira, Evandro Salvador Alves de.
“Dos cadernos amarelos aos arquivos infinitos”: metamorfoses do trabalho docente na cultura digital, pontos e contrapontos na UNIFIMESGO / Evandro Salvador Alves de Oliveira. – Uberaba, 2019.
309 f. : il. color.

Tese (Doutorado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.
Orientadora: Profa. Dra. Sálua Cecílio.

1. Educação. 2. Tecnologia. 3. Professores universitários – Desenvolvimento. 4. Cultura e tecnologia. I. Cecílio, Sálua. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370

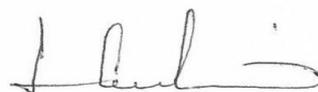
EVANDRO SALVADOR ALVES DE OLIVEIRA

**“DOS CADERNOS AMARELOS AOS ARQUIVOS INFINITOS”: METAMORFOSES
DO TRABALHO DOCENTE NA CULTURA DIGITAL, PONTOS E
CONTRAPONTO NA UNIFIMES - GO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 07/10/2019

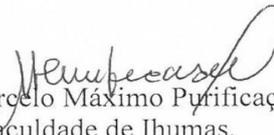
BANCA EXAMINADORA



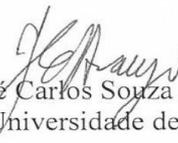
Prof.ª Dr.ª Sálua Cecílio (Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof.ª Dr.ª Katia Morosov Alonso
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso.



Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação
FacMais – Faculdade de Ihumas.



Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo
UNIUBE – Universidade de Uberaba.



Prof.ª Dr.ª Marilene Ribeiro Resende
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

DEDICATÓRIA

A concretização de um trabalho de doutorado, que demanda considerável envolvimento e dedicação, merece dedicatórias muito particulares. É por isso que dedico, primeiramente, à minha família, pois as pessoas que a compõem são o meu esteio e representam, antes de qualquer outra coisa, minhas origens.

A vocês, meus pais, João Salvador de Oliveira e Ana Maria Alves de Oliveira, dedico este significativo trabalho por acreditarem, desde o início, que eu conseguiria chegar até o fim. A vocês, meus irmãos, Leandro Salvador A. Oliveira e Maristela Salvador A. Oliveira e sobrinhos, Guilherme Ferreira e Mariana Ferreira, dedico esta tese, como prova de que a educação é transformadora. A todos vocês, minha primeira e singela dedicação, por serem meus familiares que contribuem para que eu seja quem sou.

Aos docentes do ensino superior, protagonistas desta investigação e a todos os profissionais da educação que possuem e exercem o trabalho docente como profissão, por acreditarem que é possível trabalhar com o ensinar e a aprendizagem de maneira a intervir e a modificar o mundo em que vivemos.

Aos amigos, parentes e àqueles que se tornaram muito especiais, por terem somado energia e determinação ao longo dessa trajetória no doutorado em Uberaba.

A todos estudantes da pós-graduação do Brasil que enfrentam constantes desafios na vida acadêmica, principalmente em razão das tendências políticas que sinalizam certa preocupação em diversos segmentos educacionais do nosso país.

Àqueles que não conseguiram concluir seus projetos de pesquisa - e de vida, como um doutorado - em razão dos problemas postos no percurso do trabalho docente, principalmente aqueles que tiveram que escolher entre “sobreviver/trabalhar ou defender”. A todos vocês, eu dedico esta tese.

AGRADECIMENTOS

A Deus. À Prof.^a Dr.^a Sálua Cecílio - orientadora responsável pela elaboração e finalização desta tese, do projeto à defesa – meus agradecimentos pela confiança depositada ao longo dos quatro anos de trabalho no doutorado e pela amizade ética, sincera e bonita, construída.

Aos membros da Banca Avaliadora: Prof.^a Dr.^a Kátia Morosov Alonso, da UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso; Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação, da Unifimes – Centro Universitário de Mineiros; Prof.^a Dr.^a Marilene Ribeiro Resende, da Uniube – Universidade de Uberaba; Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo, da Uniube – Universidade de Uberaba; aos suplentes: Prof.^a Dr.^a Maria Célia Borges, da UFU – Universidade Federal de Uberlândia; e Prof.^a Dr.^a Vânia Maria de Oliveira Vieira, da Uniube – Universidade de Uberaba.

Aos docentes participantes da pesquisa, que se tornaram protagonistas de todo este trabalho, por contribuírem com as reflexões e problematizações que aqui se encontram.

Ao Centro Universitário de Mineiros (Unifimes), por abrir portas que permitiram a realização desta pesquisa no campo da educação. Aos colegas do NEPEM – Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão Multidisciplinar da Unifimes. Aos meus alunos da graduação que, por muitas vezes, compreenderam minhas ausências na sala de aula, durante as várias viagens que precisei realizar para Uberaba e outras cidades visando a participação em eventos científicos.

Aos familiares, amigos – sobretudo aqueles da primeira turma de doutorado em educação da Uniube, especialmente Camilla de Oliveira Vieira, José Humberto Rodrigues dos Anjos e Henrique Carivaldo Miranda Neto –, amigos do grupo de pesquisa, especialmente Ricardo Baratella e Rosemar Rosa, e colegas de trabalho que apoiaram a realização desta etapa significativa em minha vida profissional.

Às agências de fomento - Capes, o CNPq e a Fapemig - que colaboram com financiamentos de vários estudos desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa Gepettes. De maneira geral, sou muito grato pela ajuda financeira viabilizada pelas políticas públicas voltadas à educação superior. Sem dúvidas, essas contribuem para o avanço da ciência e, conseqüentemente, da sociedade.



OLIVEIRA, Evandro Salvador Alves de. “**Dos cadernos amarelos aos arquivos infinitos**”: **metamorfoses do trabalho docente na cultura digital, pontos e contrapontos na Unifimes - GO**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba, 2019.

RESUMO

O mundo do trabalho tem sido significativamente reorganizado na cultura do capitalismo global e flexível e vem permitindo a construção de um novo modelo de trabalhador. O trabalho, de modo geral, assim como o trabalho docente, em tempos de uma nova era em ascensão – a da cultura digital – tem sido modificado em razão das metamorfoses simultâneas ocorridas nas dimensões da economia, política e na própria cultura do ser humano. Novas configurações atingem o universo da educação, inclusive o trabalho docente, tema e objeto de investigação aqui explorado e problematizado. Nesse sentido, o problema desta pesquisa, de abordagem qualitativa e epistemologicamente fundamentada na dialética materialista, é saber quais implicações e metamorfoses as tecnologias digitais trazem ao trabalho docente no ensino superior no contexto da cultura digital e o que daí resulta para os professores, em termos de desafios, enfrentamentos e/ou habilidades a desenvolver, tendo em vista as finalidades educacionais e os objetivos relativos à formação humana e à formação profissional do sujeito. A tese é que os profissionais do ensino superior vivem em uma nova temporalidade, trabalham sob pressões favorecidas pela proliferação da cultura digital, com ritmos e produções aceleradas que, visivelmente alteram sentidos e processos de trabalho, além de ajudarem a construir e fortalecer a cultura da digitalização e da virtualidade. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho Docente, Tecnologias e Subjetividade da Uniube, e tem como objeto de estudo o “trabalho docente e as TDIC no Ensino Superior”. Insere-se na linha de pesquisa “Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processos de Ensino-Aprendizagem”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Uniube. O objetivo principal é compreender como as tecnologias digitais interferem no desenvolvimento do trabalho docente no ensino superior, de forma a analisar seu potencial para provocar mudanças nos modos como o professor se relaciona com as tecnologias digitais e delas se apropria no exercício de sua profissão docente. A metodologia incluiu pesquisa de campo, da qual participaram, como entrevistados, 15 docentes do Ensino Superior do Centro Universitário de Mineiros (Unifimes). Os resultados foram submetidos à análise de conteúdo temática, a partir de três categorias principais de análises: Ensino superior; Tecnologias e cultura digital no capitalismo global; e trabalho docente, desmembradas em nove subcategorias. Conclui-se que as tecnologias digitais interferem nos processos, natureza, dimensões e desenvolvimento do trabalho docente no ensino superior. As tecnologias digitais não se caracterizam como aspectos invisíveis no processo de trabalho na cultura digital. Independentemente da frequência de utilização e do tipo de material que os docentes exploram, as tecnologias são recursos que provocam potenciais mudanças que refletem no processo que envolve o desenvolvimento profissional docente e nos modos como o professor se relaciona com eles e deles se apropria no exercício de seu trabalho docente. Os participantes do estudo sinalizam considerar as tecnologias, a internet, os computadores, celulares, aplicativos e *softwares* como aspectos que, por um lado, contribuem para a otimização do tempo e de possíveis inovações do trabalho desenvolvido na sala de aula; e, por outro, como recursos capazes de construir o conhecimento, bem como provocar o aluno a pensar, refletir e entender o mundo a partir da realidade em que está inserido.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente. Desenvolvimento profissional docente. Cultura digital. Relações entre trabalho e tecnologias.

ABSTRACT

The working world has been reorganized significantly in the culture of global and flexible capitalism and has allowed the construction of a new worker model. The work, in general, as well as the teaching work, in times of a new era on the rise, the digital culture, has been modified due to the simultaneous metamorphoses occurring in the dimensions of the Economy, Politics and in the own Culture of the human being. New configurations reach the universe of Education, including the teaching work, theme and research, which are the object here explored and problematized. In this sense, the problem of this research, from qualitative approach and epistemologically based in the materialistic dialectic is to know what implications and metamorphoses, digital technologies bring to the teaching work in higher education, in the context of digital culture and what results to teachers in terms of challenges, coping and/or skills to develop, in view of the educational purposes and objectives related to human training and the subject's vocational training. The thesis is those higher education professionals' live in a new temporality, working under pressures favoured by the proliferation of digital culture, with accelerated rhythms and productions that, visibly alter senses and work processes, also helping to build and strengthen the culture of digitization and the virtuality. The research was developed under the Group of Studies and Research on Teaching Work, Technologies and Subjectivity of Uniube, and has as object of study the "Teaching Work and TDIC in Higher Education". It is part of the research line "Professional Development, Teaching Work and Teaching-Learning Processes", of the Graduate program in Education of Uniube. The main objective is to understand how digital technologies interfere in the development of teaching work in higher education, in order to analyse its potential to provoke changes in the ways the teacher relates to digital technologies and appropriates in the exercise of their teaching profession. The methodology included field research, from which, 15 professors from the Centro Universitário de Mineiros (Unifimes) participated as interviewed persons. The results were subjected to thematic content analysis, from three main categories of analysis: higher education; technologies and digital culture in global capitalism; and teaching work, which were separated in nine subcategories. It is concluded that digital technologies interfere in the processes, nature, dimensions and development of teaching work in higher education. Digital technologies are not characterized as invisible aspects in the process of working in digital culture. Regardless of the frequency of use and the type of material that the professors exploit, the technologies are resources that cause potential changes that reflect in the process that involves the professional development of teachers and in the ways in which the teacher relates to them and appropriate them in the exercise of their teaching work. The study participants point out to consider the technologies, the Internet, computers, mobile phones, applications and software's as aspects that, from one side, contribute to the optimization of time and possible innovations of the work developed in the classroom; and to the other side, as resources capable of constructing knowledge, as well as provoking the student to think, to reflect and to understand the world from the reality in which he is inserted.

KEY-WORDS: Teaching work. Professional teacher development. Digital culture. Relations between work and technologies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CCAIE	Centro de Ciências Aplicadas em Educação
EAD	Ensino a Distância
ENIAC	<i>Electronic Numerical Integrator And Computer</i>
ETC	Abreviatura expressão latina et cetera - Entre outras coisas, e assim por diante.
Fapemig	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
Gepettes	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho Docente, Tecnologias e Subjetividade
HD	Disco rígido
IES	Instituição de Ensino Superior
M	Metros
Nufape	Núcleo de Formação e Assessoramento Pedagógico
PDF	<i>Portable Document Format</i> (Formato Portátil de Documento)
Projudi	Processo Judicial Digital
SEI	Sistema Educacional Integrado
SEMIEDU	Seminário de Educação da UFMT
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TD	Tecnologias Digitais
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
Unibe	Universidade de Uberaba
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unifimes	Centro Universitário de Mineiros

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 Cadernos amarelos e arquivos de infinito uso
- Figura 2 Do quadro-negro às telas do computador – docentes em cena
- Figura 3 O quantum V – projeção de imagens e vídeos pelo celular
- Figura 4 Primeiro celular do mundo
- Figura 5 Primeiro Computador e Integrador Numérico Eletrônico (ENIAC)
- Figura 6 Localização geográfica do estado de Goiás, Brasil
- Figura 7 Localização geográfica da cidade de Mineiros, Goiás
- Figura 8 A cidade de Mineiros
- Figura 9 O Centro Universitário de Mineiros na década de 1980 (primeiros anos)
- Figura 10 A IES após o credenciamento como Centro Universitário 1
- Figura 11 A IES após o credenciamento como Centro Universitário 2
- Figura 12 Estrutura Física da Unifimes – Biblioteca e auditório
- Figura 13 Estrutura Física da Unifimes – Novo bloco “H”
- Figura 14 Nuvem de palavras Tecnologias e Ensino Superior

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Categorias e subcategorias de análise
Quadro 2	Perfil dos participantes da pesquisa
Quadro 3	Pertencimento ou não à cultura digital
Quadro 4	Compreensão docente sobre tecnologia
Quadro 5	Tecnologias digitais e inovação
Quadro 6	Trabalho docente

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
A ideia “dos cadernos amarelos e arquivos de infinito uso”: de onde e por quê?	20
Justificativas	25
Objetivo(s).....	30
Contexto da pesquisa.....	30
Principais etapas da investigação	34
Particularidades da pesquisa.....	36
O desafio da produção do conhecimento nas Ciências Humanas: por que fazer uma tese?	40
O enquadramento do estudo: relação entre problema e objeto.....	43
Quadro teórico.....	44
O objeto de pesquisa e o panorama da produção bibliográfica (2011 a 2015).....	48
A estrutura da tese	51
1 TRABALHO, NEOLIBERALISMO E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NO CAPITALISMO GLOBAL	54
1.1 O trabalho na compreensão de Karl Marx.....	59
1.2 A “nova razão” do mundo e a produção do sujeito neoliberal	62
1.3 Capitalismo global, trabalho e empresariamento de si: sensação de “ficar para trás”	66
1.4 O sujeito neoliberal na cultura digital	72
1.5 Capitalismo global e subjetividades.....	76
1.6 Produção de subjetividades na cultura midiática	80
2 TRABALHO DOCENTE E TECNOLOGIAS NA CULTURA DIGITAL	88
2.1 Trabalho docente: natureza e conceitos.....	89
2.2 Da Idade Mídia à cultura digital: evolução dos conceitos e especificidade do contexto	95
2.3 Era digital: um novo tempo da cultura no século 21	105
2.4 Realidade virtual: do concreto ao ciberespaço	113
2.5 Tecnologia: conceitos, sentidos e significados.....	117
2.6 Das TIC às TDIC: “ <i>não sei de quais tecnologias está perguntando</i> ”	125
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	132
3.1 Pesquisa qualitativa nas ciências humanas.....	135
3.2 Questões éticas na pesquisa em educação.....	142
3.3 Local e contexto da pesquisa - Mineiros, Goiás: aspectos e localização no cenário goiano.....	142
3.4 O Centro Universitário de Mineiros como lócus de pesquisa	145
3.5 Seleção dos docentes universitários da pesquisa.....	151
3.6 A recolha de informações com docentes no ensino superior	154

3.7 Tratamento dos dados.....	157
3.8 A análise de conteúdo	158
3.9 Categorias e eixos de análise.....	161
4 OBJETO E PROBLEMA ENTRE A TEORIA E A EMPÍRIA: TRABALHO DOCENTE, TECNOLOGIAS E CULTURA DIGITAL	164
4.1 Perfil dos participantes	165
4.2 Como os investigados chegaram ao ensino superior: “ <i>eu decidi virar docente</i> ”	170
4.3 Trabalho docente no ensino superior: “ <i>não podemos formar apertadores de botões</i> ”	178
4.4 “ <i>Me considero um pouco incluída neste contexto</i> ”: inclusão/exclusão na cultura digital .	190
4.5 “ <i>Tecnologia não é só a virtual</i> ”: pontos e contrapontos sobre a compreensão docente.....	202
4.6 Tecnologias digitais e inovação na sala de aula: <i>não sou uma apocalíptica</i>	210
4.7 Tecnologias e desenvolvimento profissional docente: <i>a transformação é gritante</i>	220
4.8 Significados e sentidos do trabalho docente: “ <i>a pós-graduação era um bico</i> ”	226
4.9 “ <i>Dos cadernos amarelos aos arquivos infinitos</i> ”: metamorfoses do trabalho docente	235
CONSIDERAÇÕES FINAIS	244
DERIVAÇÕES DA PESQUISA	255
REFERÊNCIAS	257
APÊNDICES.....	268
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista.....	269
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	271
APÊNDICE C – Entrevistas: como os docentes chegaram ao Ensino Superior	274
APÊNDICE D – Entrevistas: pertencimento (ou não) à cultura digital	279
APÊNDICE E – Entrevistas: o trabalho docente no Ensino Superior.....	282
APÊNDICE F – Entrevistas: “Compreensão docente sobre tecnologia”	286
APÊNDICE G – Entrevistas: “Tecnologias digitais e inovação na sala de aula”	289
APÊNDICE H – Entrevistas: tecnologias e desenvolvimento profissional docente	294
APÊNDICE I – Entrevistas: “Entendimento de trabalho docente”	298
APÊNDICE J – Entrevistas: “Organização e metamorfoses do trabalho docente”	303
ANEXOS	307
ANEXO A – Carta de autorização da IES para o desenvolvimento da pesquisa;.....	308
ANEXO B – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)	309

PRÓLOGO

Esta tese é fruto de um trabalho desenvolvido a partir de muitas experiências e div. anseios. Faz parte de um processo de minha constituição docente e, sobretudo, de pesquisador na área da educação. As reflexões, problematizações e análises construídas, e aqui apresentadas, partem do olhar de um professor de Educação Física preocupado com e interessado pelo campo da educação, principalmente por nele estar inserido.

Não há como separar as dimensões da vida, pesquisa e produção científica, considerando que são aspectos de certo modo imbricados durante algumas fases da vida. Acredito que tais dimensões se complementam por existir fortes relações entre elas. E por entender que o desenvolvimento profissional é um aspecto que envolve movimento contínuo, minha carreira e profissão docente se expandiram após minha inserção no universo da pesquisa. Por esta razão, reconheço as transformações ocorridas em meu trabalho com a educação, as modificações ocorridas em minhas intervenções no mundo e na produção científica produzida até aqui.

Nesse sentido, esta pesquisa se configura como um desdobramento e aprofundamento científico iniciado em 2012, no estado de Mato Grosso, Rondonópolis, mais especificamente na Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), ocasião em que iniciei os primeiros passos na pesquisa científica, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Raquel Gonçalves Salgado. O interesse pelos estudos que tomam a mídia e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como objeto de investigação motivou-me trilhar passos ao longo desses anos, bem como ampliou horizontes que possibilitaram cursar um mestrado e dois doutorados, sendo um em Educação, na linha de Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processos de Ensino-Aprendizagem, e o outro em Estudos da Criança, na linha de Educação Física, Lazer e Recreação (Universidade do Minho, Portugal).

Em minha dissertação de mestrado, defendida em março de 2014, crianças da Educação Infantil e professoras da rede pública foram objeto de estudo, com foco de análise especialmente na presença da cultura midiática e tecnologias, nos processos subjetivos de constituição identitária e na produção de culturas lúdicas infantis. A fim de avançar no conhecimento a respeito dos estudos científicos centrados no campo da educação e desenvolvidos desde o curso de mestrado, o foco deste trabalho foi direcionado para outro segmento da educação, o Ensino

Superior. Tal direcionamento ocorreu em virtude de uma articulação com o projeto¹ que a orientadora do doutorado em Uberaba vem desenvolvendo nos últimos anos, sobre a temática do estudo realizado nesta tese, e pelas afinidades teóricas e metodológicas que permeiam nossos universos de trabalho.

Por um lado, inicialmente desenvolvi pesquisas e análises com um dos extremos da educação, aquele inicial, a Educação Infantil, em que a análise do discurso foi um importante viés por mim explorado. Por outro, por meio de fortes relações no ambiente de trabalho na cultura neoliberal que nos interpela, e em que me vejo envolvido e imbricado com o objeto de estudo, os olhares investigativos se voltaram ao outro extremo da educação, o trabalho docente no ensino superior.

A afinidade e o contato com os temas de estudos por mim perseguidos ocorreram sem perder de vista os impactos e efeitos das TDIC e da cultura midiática nos processos de produções subjetivas que atingem o docente. Além disso, o trabalho docente e o desenvolvimento profissional de professores do ensino superior também constituíram importantes aspectos explorados nesta tese, que permitem conhecer e compreender questões emblemáticas sobre esse universo, e também minha formação profissional.

Julgo necessário explicar algumas de minhas particularidades enquanto pesquisador. São singularidades no modo de escrever, pois, em algumas partes da tese, o leitor encontrará no texto descrições mais minuciosas sobre os conteúdos discutidos, bem como sobre o local de onde partem tais discussões. Isto ocorre em razão de vários aspectos: o próprio estilo de trabalhar com o processo de construção da escrita; a necessidade de explicar alguns pontos com maior profundidade; assim como o fato de defender uma ideia assentada na importância de priorizar a ética na pesquisa, bem como manter honestidade intelectual e científica com o processo de construção do conhecimento. Por exemplo, durante uma viagem a Campinas, SP, rumo ao IX Encontro Brasileiro da Redeestrado (Rede Latino Americana de Estudos sobre Trabalho Docente), ocorrido na Unicamp, em 2017, sentado na poltrona sete de um ônibus,

¹ Minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Sálua Cecílio, desenvolveu um projeto aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), no período de 2014 a 2018 (nº do processo 456790/2014-4). Como membro do grupo de pesquisa, participei do projeto na condição de estudante da Pós-Graduação em nível de doutorado, articulando minha pesquisa com o projeto maior, intitulado: Organização do Trabalho Docente, subjetividade e saúde de professores universitários no capitalismo flexível. Com a finalização deste projeto maior, no final de 2018, passei a fazer parte do novo projeto de pesquisa aprovado pela mesma agência de fomento para início em 2019, coordenado pela orientadora. Trata-se do projeto “Trabalho docente na cultura virtual: tendências, conteúdos, implicações para a subjetividade e a saúde de professores”.

observei durante horas uma mulher que estava no assento número nove, ao meu lado, enquanto o veículo trafegava.

Era uma pessoa que estava sentada e acomodada no ônibus em trânsito, levava um *notebook* sobre seu colo e alguns outros materiais na poltrona ao lado. Naquele contexto, percebi que ela olhava para o seu caderno, uma espécie de diário, buscando alguma informação e, em seguida, usava as teclas numéricas do *notebook* para digitar algo. Ora direcionava o olhar para o caderno, apontando o dedo para as anotações ali registradas (notas), ora centrava o olhar para o teclado e tela do computador, tocando as teclas. Ela realizava, naquele momento, lançamentos de notas em um diário *online*, enquanto o ônibus se deslocava de Goiás a São Paulo.

Ao refletir sobre tal cena, cheguei à constatação de que aquele fenômeno se tratava do objeto de estudo perseguido na pesquisa e o mesmo saltava aos olhos do investigador: o trabalho docente e as TDIC. O ônibus supracitado era novo, possuía internet, *wi-fi*, gratuita, inclusive tomadas para o carregamento de baterias de celulares, *notebooks* ou outros objetos eletrônicos.

No contexto da cultura digital, deparamo-nos com equipamentos tecnológicos altamente sofisticados, como aeronaves que possuem internet a bordo, automóveis de pequeno e grande porte que comportam tecnologias similares e outros dispositivos eletrônicos das novas gerações. Enfim, temos uma multiplicidade de recursos tecnológicos [que estão sendo desenvolvidos] em razão do avanço tecnológico e da revolução digital.

Ao constatar que a mulher no ônibus era uma professora, trabalhando durante a viagem para cumprir uma de suas atividades/tarefas docentes, lançamento de notas em um sistema *on-line*, percebi, no decorrer desse processo inicial de uma nova pesquisa, fenômenos atrelados diretamente ao objeto desta investigação.

Por um lado, as tecnologias digitais e a internet são compreendidas como instrumentos que se fazem presentes no exercício do trabalho docente, em razão de uma constante evolução e aprimoramento do universo tecnológico. Por outro, constatamos um novo modo e ritmo de trabalho docente, causado pelas relações que nós, docentes, estabelecemos com os objetos, recursos ou equipamentos eletrônicos presentes na sociedade e que passaram a fazer parte do cotidiano profissional e das nossas vidas de modo geral. Observamos, no estudo de campo realizado, a existência de novas formas de intensificação e organização do trabalho docente, bem como de um novo modo de exercê-lo junto aos estudantes, tendo em vista os equipamentos utilizados durante as atividades docentes, compreendidas por nós como trabalho docente.

Logo, o caso da professora no ônibus, trabalhando enquanto se deslocava a um congresso científico, traz à tona uma cena que possivelmente outros profissionais da educação também vivenciam, resguardadas as suas particularidades. Ou seja, muitos sentem o peso do acúmulo de trabalho, que parece ser difícil esgotar as tarefas pendentes e acumuladas ao longo de um bimestre, semestre ou ano letivo, outros sofrem com as doenças que o ritmo acelerado e as condições de trabalho proporcionam, entre vários outros fatores.

As cenas presenciadas naquela ocasião do ônibus e o registro delas neste trabalho ajudam a encaminhar o objeto de pesquisa e mostram como as tecnologias digitais têm-se tornado cada vez mais instrumentos ou equipamentos que fazem parte da vida do ser humano, de tal modo que elas não se configuram apenas como recursos manuseados pelos sujeitos nos tempos atuais. Elas serão analisadas para além disso.

INTRODUÇÃO

Ao final da segunda década do século 21, vivemos um contexto em que o mundo do trabalho tem sido reorganizado em razão das transformações sucedidas na sociedade. Neste meio, estabelecemos relações com o outro a partir de uma tendência cultural inovadora. Estamos envolvidos numa espécie de corrente que constrói e redesenha novos modos de produção que abarcam várias dimensões dos contextos sociais, inclusive o universo da educação.

No decorrer dos últimos trinta anos, a sociedade tem atravessado o que alguns teóricos denominam de “grande virada”, por vivermos tempos de uma “nova racionalidade” defendida por Dardot e Laval (2016). Eles nos chamaram muito a atenção, com suas análises críticas sobre a “nova razão do mundo”, em um ensaio sobre a sociedade neoliberal. Essa grande virada sinalizada por eles diz respeito aos novos modos de trabalhar, agir, pensar e de ser, que os seres humanos têm incorporado em suas vidas. Em pleno início do século 21, estamos diante – e vivemos isso na pele – da construção de um novo tipo de sujeito, o “homem empresarial”.

Esse “sujeito empresário”, produzido pela fábrica neoliberal, passou a administrar sua vida a partir de uma lógica que não se distancia da ótica empresarial. Ou seja, é preciso estabelecer metas, buscar resultados, cobrar a si próprio, trabalhar além da capacidade real, não se apegar a férias, domingos ou feriados. Enfim, é necessário produzir em larga escala, de modo que a “ordem” e a produção não sejam afetadas. Além disso, o “empresário de si” precisa trabalhar, sem adoecer, de maneira a explorar os recursos que contribuem para o sucesso e a multiplicação dos resultados, contribuindo para manter uma perfeita homeostase (manutenção das funções que ajustam um determinado equilíbrio).

E é na cultura digital, entendida como um fenômeno que envolve revoluções socioculturais ocorridas em razão da incorporação digital nas produções e relações, que o sujeito empresarial se molda e se constitui, inclusive o docente. Nesta cultura, que se alastra de maneira vertiginosa no contexto de uma economia globalizada, inúmeros processos e formas produzem e acompanham seu crescimento, dentre eles a “fábrica do sujeito neoliberal”.

Tivemos contato com um conjunto de autores que discutem essa vertente inicialmente apresentada, como Alves (2014), Castells (2016) e Dardot e Laval (2016). Eles reconhecem ser, essa fábrica anunciada, a grande responsável pela construção desse novo tipo de sujeito que, no tempo, na cultura e, sobretudo no mundo do trabalho, tem se tornado um “empresário de si”.

Cada vez mais, é-lhe exigido e esperado, planejar-se, fiscalizar suas ações e cobrar seus próprios resultados. Em outras palavras, isso significa um movimento em que o sujeito é submetido a determinados padrões que o impulsionam, a qualquer custo, a atender as regras de um sistema. E para cumprir as regras, indivíduos são desafiados a superarem suas metas, produzindo além daquilo que se espera.

O docente do ensino superior é um dos atores integrantes desse universo competitivo apontado pelos teóricos. Trata-se de um profissional que se encontra atravessado pelas políticas neoliberais que, de certa maneira, impulsionam-no a não virar as costas para o sistema capitalista. E, ao perceber a existência desse “movimento” que envolve o mundo do trabalho, capaz de proporcionar consequências positivas ou negativas, enxergamos possibilidades de conhecer alguns processos que interferem no trabalho docente e causam possíveis transformações, para, conseqüentemente, entender aspectos da realidade que possam contribuir com a educação. Portanto, é a partir dessa conjuntura que surge o interesse em pesquisar parte do contexto que envolve o trabalho docente, dado o pressuposto de que esse também tem sido significativamente afetado por essa nova racionalidade instalada, não só no Brasil, mas em vários cantos do mundo, quase como condição de sobrevivência e reprodução do sistema e da ordem econômica.

Como estudante, desde o ano de 1991², professor universitário, pesquisador e atuante na área da educação, percebo como as transformações ocorridas no universo do trabalho docente se tornam cada vez mais visíveis, nomeadamente identificadas nesta tese como “metamorfoses”. Tais metamorfoses advêm das modificações no universo do trabalho que

² Com seis anos fui matriculado na 1ª série do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Rosalino Antônio da Silva, primeira instituição escolar que frequentei, na cidade de Rondonópolis, Mato Grosso. Foi nesta escola que cursei o primeiro ano do Ensino Fundamental, em 1991. Após a finalização da obra de uma nova escola no bairro vizinho em que eu morava, fui transferido para a Escola Municipal Edivaldo Zuliani Belo, onde estudei durante 5 anos, da 2ª à 6ª série, pois era um local mais próximo de casa. Como tal escola não oferecia estudos nas séries subsequentes, fui matriculado em outra unidade, também pública. E foi na Escola Estadual Professora Renilda Silva Moraes que concluí o Ensino Fundamental, onde cursei a 7ª e 8ª séries. Em seguida fui estudar na Escola Jovem EEMOP – Escola Estadual Major Otávio Pitaluga, onde havia apenas turmas do Ensino Médio. Nela permaneci três anos, concluindo, portanto, a etapa da Educação Básica no final de 2002. Em 2003 fui aprovado no vestibular do curso de Educação Física no Centro Universitário de Santa Fé do Sul (UNIFUNEC), uma fundação municipal pública de educação e cultura localizada no interior do estado de São Paulo. Nesta Instituição permaneci de 2003 a 2006, concluindo o curso de Licenciatura Plena. Em 2008 concluí a primeira especialização. E em 2009 comecei as tentativas para o ingresso no curso de mestrado. Foram três tentativas consecutivas na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) de Cuiabá e do Campus Rondonópolis. Em 2011 fui aprovado no mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da UFMT, Campus Rondonópolis. Iniciado em 2012 e concluído em 2014 (mestrado), foi este curso *stricto sensu*, em Educação, um dos mais relevantes causadores, quicá o principal, do início das incríveis metamorfoses ocorridas em minha vida profissional e acadêmica desde então.

ocorrem em várias dimensões e aspectos, considerando a dinâmica dos movimentos e contradições que conduzem naturezas e processos de trabalho.

É fato que nos últimos anos, principalmente entre 1990 e as primeiras duas décadas do século 21, a humanidade atravessou períodos de mudanças significativas. Elas envolvem inovações tecnológicas e proliferação de informações e comunicações. Não é difícil constatar que, durante esse período histórico, constantes transfigurações e relações ocorrem com e entre sujeitos como transformações nos espaços físicos, nos conteúdos escolares, nos modos de ensinar, aprender e avaliar, assim como no próprio processo de formação dos professores para o exercício da docência como profissão.

Pensar no espaço e atuação em sala de aula exige imaginar um ambiente físico e interpessoal que permite a construção de relações entre alunos e professores, ambos envolvidos com o processo de construção do conhecimento. Mesmo como o passar de vários anos, embora sejam constatadas inúmeras modificações na estrutura do espaço escolar, o “quadro”, por exemplo, ainda representa um importante símbolo característico da sala de aula. Portanto, imaginar o atual cenário desse espaço nos instiga a pensar no novo panorama que professores e alunos constroem nos contextos educativos. Afinal, onde está o quadro-negro de décadas atrás?

Será difícil imaginar uma sala de aula sem um quadro fixado na parede? O quadro representa uma ferramenta tecnológica que atravessou séculos e gerações. Ainda que a sociedade tenha sido transformada em razão das novas tendências e da cultura digital que se instala, o quadro, pela sua importância – talvez até por uma questão de ser considerado insubstituível –, ainda se faz presente de maneira significativa no espaço da sala de aula. É nele que acontecem as ilustrações, os rascunhos de ideias, desenhos, inclusive a projeção dos equipamentos de multimídia. No quadro o professor constrói esquemas, escreve textos, elabora exercícios e questões que provocam alunos a pensar e a produzir conhecimentos.

Nesta direção, trazemos as primeiras considerações e apontamentos que julgamos pertinentes para esclarecer e mostrar o ponto de partida. É exatamente sobre o objeto “quadro-negro” que pretendemos iniciar, por ser um instrumento símbolo da escola e, conseqüentemente, do trabalho docente. “Do quadro-negro à lousa virtual”. É uma expressão figurada que muito nos inspira e contribui com as análises que aqui trazemos, de autoria de Araújo (2006), que, ao refletir sobre técnica, tecnologia e tecnicismo em uma coletânea sobre novos tempos e novas configurações de técnicas de ensino, convida-nos a pensar em como

seriam as salas de aula de hoje sem a presença do quadro-negro. Como diz o autor, “as salas de aula são impensáveis sem um quadro-negro, porém são concebíveis sem uma lousa virtual, viabilizada esta por determinados recursos tecnológicos [...]” (ARAÚJO, 2006, p. 14).

Por mais que escola tenha buscado inovação e modernização no decorrer dos tempos, a organização e a configuração da sala de aula ainda permanecem do mesmo modo como quando foi criada: cadeiras perfiladas, um quadro/lousa na parte da frente e a mesa do professor. Ainda que o espaço da sala de aula, de modo geral, tenha permanecido com características semelhantes ao de tempos atrás, há um movimento que, de certa maneira, permite que as inovações elaboradas pela sociedade passem a penetrar as paredes da escola e, conseqüentemente, dos espaços onde acontecem as aulas. Frente a esse contexto, constatamos que vivemos, atualmente, tempos de constantes inovações/transformações/metamorfoses. Mas, muitas vezes, algumas supostas inovações acontecem de maneiras “mascaradas”. Enfatizamos isto porque tais inovações por si só não substituem por completo as antigas práticas.

É nesse sentido que abrimos as janelas da sala de aula para conhecer parte do universo que lá fora existe. Nesse contexto, os instrumentos do passado teriam espaço no mundo do trabalho e, especialmente, na educação? Que lugar teriam as tecnologias no contexto de uma inovação? Onde estarão os livros e os cadernos amarelos do passado? Estes sobreviveriam em tempos de cultura digital? Como e em que extensão? Sabemos que não se trata de perguntas fáceis de serem respondidas, nem seria nossa pretensão descer ao “poço” para encontrar respostas que esgotem o assunto neste momento. No entanto, a partir dessas indagações, pretendemos avançar e provocar análises que contribuam para encaminhar respostas às problematizações que aqui trazemos.

A ideia “dos cadernos amarelos e arquivos de infinito uso”: de onde e por quê?³

Nesta seção problematizamos a possível transição “dos cadernos amarelos aos arquivos infinitos” propiciada sobretudo pela cultura digital e seu potencial de mudança no trabalho docente.

³ Ao longo deste relatório de tese aparecerão algumas subseções sem numerações, como estas que compõem a Introdução. Optamos por fazer subtópicos com esse formato para que o texto seja dividido de maneira que a leitura não se torne cansativa, além de anunciar os assuntos que pretendemos apresentar e discutir.

Figura 1: Cadernos amarelos e arquivos de infinito uso



Fonte: TARGINO (2011); MALINE/TechTudo (2015)

No universo da educação, os “famosos cadernos amarelos” de professores que trabalhavam em várias regiões e cantos do mundo foram bastante criticados pelo que traziam do passado inalterado e por falta de sintonia com o mundo tecnológico considerado avançado e inovador. Tal crítica permitiu o reforço a uma visão binária entre um passado tido como superado e um presente convidativo ao progresso e à mudança trazida pelas tecnologias. De qualquer modo, aqui interessa avaliar passado e presente como faces de um processo a recuperar, compreender e superar no que for necessário a partir de imersão na realidade. A partir de tal realidade, pretendemos desconstruir imagens cristalizadas a respeito da utilização dos velhos e antigos cadernos amarelos que, para muitos, simbolizavam o arcaico, a desatualização e a defasagem do conhecimento que circulavam nos contextos educativos.

Com o decorrer do tempo, a modernização da sociedade e a evolução tecnológica, os cadernos começaram a ser substituídos e/ou a se misturarem aos equipamentos de multimídia, telas de computadores, pendrives, lousas digitais, *smartphones*, entre outros. Esses passaram a integrar o espaço escolar e a promover alterações nos modos de se relacionar com a informação, com o ensino e a aprendizagem, sobretudo com a produção do conhecimento. Praticamente no final da segunda década do século 21, o que encontramos nos espaços formais de educação é uma tendência à presença de menos cadernos e uma multiplicidade de equipamentos, principalmente as tecnologias de base microeletrônicas que reconfiguram relações e práticas escolares e não escolares. Na relação e uso com as tecnologias, abrem-se oportunidades para a

produção de novas subjetividades e relações inter e intrassubjetivas, que podem expressar um novo sujeito. Esse novo sujeito pensa e age conforme a produção do sujeito neoliberal a depender das relações que se estabelecem no trabalho e das questões e dos processos pelos quais se sente atravessado na sociedade do capitalismo global.

É a partir desse panorama que ressaltamos e recuperamos a experiência docente materializada no fragmento de uma narrativa de um dos professores do ensino superior, participante da pesquisa, que deu título a esta tese. O recorte da fala sinaliza a dinâmica da constituição docente que perpassa a ideia “dos cadernos amarelos aos arquivos infinitos”, indicando possíveis mudanças que envolvem o trabalho docente. Dessa forma, pretendemos, a partir desse contexto, explicar o processo e a organização do trabalho (docente), evidenciando suas metamorfoses e implicações na vida e no exercício da docência de professores universitários, tendo como referência suas relações com as tecnologias digitais e, conseqüentemente, com a cultura virtual.

O excerto da narrativa em questão se refere a um recorte extraído de uma entrevista realizada com o professor Cebolinha⁴, docente no Centro Universitário de Mineiros, Unifimes, Goiás, que relatou:

[...] antigamente tínhamos os caderninhos amarelos dos professores... hoje eu chamo de arquivos de infinito uso, que é o quê? Que é o professor que vai lá, faz um plano de ensino, esse ano de uma determinada disciplina, ele pega as bases referenciais e continua usando aquilo “A” de eternamente sem fazer atualizações... quase as mesmas coisas que os slides, mesma aula e a mesma coisa, isso é um risco. [...] eu vejo um risco de você continuar reproduzindo sempre a mesma, aí esse que eu acho que é um risco pro profissional docente, aí entra a questão de como você vai usar essa tecnologia no seu trabalho docente. Se você vai ser professor que vai continuar reproduzindo-a, “A” de eternamente, você é o mesmo professor do caderninho amarelo de anos atrás⁵.

O registro verbal do professor Cebolinha nos instiga a pensar em alguns aspectos que constituem o trabalho docente, como suas dimensões, processos e conteúdos. Será que trabalhar com os cadernos amarelos, como no passado, é o mesmo que exercer a docência nos dias atuais, se considerarmos as mesmas aulas e *slides* que utilizam, montados anos atrás? Por outro lado,

⁴ Cebolinha se trata de um pseudônimo escolhido pelo próprio professor, que se caracteriza como um código de identificação na pesquisa. Na seção metodológica, explicamos com mais detalhes o processo e procedimentos que envolveram as questões éticas na investigação.

⁵ Recorte da entrevista realizada com o Professor Cebolinha, do curso de Engenharia Ambiental e Sanitária da UNIFIMES. Optamos por trazer na íntegra a fala dos docentes entrevistados.

as reproduções de conteúdos e discussões – mediação do conhecimento –, no formato digital (*data show*, projeções, vídeos e outros), garantem a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, bem como a construção e atualização do conhecimento?

Constatamos que não há respostas consensuais para perguntas sobre tecnologias e inovação do ensino, tampouco a “tradição” como necessidade de “superação”. Cadernos subsistem aos artefatos eletrônicos e com eles convivem. O novo não necessariamente abolirá o antigo. Provavelmente seja por isso que Cebolinha levantou essa discussão ao explicar alguns pontos sobre a presença e o papel das tecnologias digitais no trabalho docente, nos últimos tempos. Daí, ao longo dessa tese, o foco gira em torno de uma discussão a respeito dos pontos e contrapontos identificados no trabalho docente no contexto da cultura digital e virtual.

Temos, como alicerce, a perspectiva dialética, por entendermos que ela envolve contradições e superações constantes no processo em questão. A dialética sob a dimensão materialista não concebe o mundo como um complexo de coisas acabadas e prontas, e sim a partir de um constante processo de construção e reconstrução capaz de modificar a realidade. Nesse sentido, o trabalho docente e suas relações com as tecnologias digitais, nosso principal objeto de estudo, é aqui tratado a partir desta perspectiva por compreendermos que a discussão a ele articulada trata de aspectos que se entrelaçam a uma realidade que se encontra em constante mutação, movimento e transformação, como os dados analisados permitem entender.

David Harvey (2016) tem registrado inúmeras críticas a respeito do capitalismo (sua crise) e as relações que esse sistema possui com as mudanças sociais e culturais da sociedade. Nesse mesmo sentido, John Thompson (2008) também entende que as práticas culturais na contemporaneidade compõem processos híbridos que permeiam e transformam as relações, especialmente no que diz respeito às interações que circunscrevem nossas relações. Por esta razão, embasamo-nos nas análises dos autores, sobretudo por encontrarmos, em suas ~~críticas~~ ideias, considerações que culminam nos apontamentos que aqui fazemos ao longo da tese. Construimos interpretações que muito se aproximam das discussões publicadas por eles, a exemplo de Harvey (2008; 2016), uma vez que suas análises sinalizam o quanto a sociedade tem passado por mudanças desde o início da década de 1970, principalmente no que diz respeito às maneiras de experimentar o tempo e o espaço.

Quando Harvey (2008) convida-nos a refletir sobre a condição pós-moderna, ao expor comentários sobre a ampliação da produção, bem como da circulação e do consumo de mercadorias, identificamos uma forte relação desse ponto com o aspecto do trabalho. No campo

da educação, o trabalho docente se configura como produto. Ele é considerado um tipo de mercadoria cujos produtores desse serviço, os professores, submetem-se a condições que, por um lado, trazem retorno financeiro (moeda de troca), e, por outro, impulsionam o sujeito a produzir mais para ganhar mais. E à medida que os indivíduos produzem trabalho, algumas consequências surgem em meio a esse processo.

Podemos dizer que o trabalho tem sido produzido num aspecto denominado de uma nova era. Ou seja, como pensam os teóricos franceses, Pierre Dardot e Christian Laval, ele ocorre num tempo de “grandes viradas”, em um contexto profissional que atinge o mundo do trabalho e os que nele atuam. É um período histórico dominado pelo momento do capitalismo global, pelas mídias eletrônicas e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), que atravessa, de uma forma ou de outra, a vida das pessoas. Esta nova fase em curso da sociedade reconhecida por Harvey como a do capitalismo em sua fase de acumulação flexível, é consideravelmente compreendida como uma nova racionalidade em ascensão, por conduzir a sociedade para a construção de uma organização de vida que desenha um novo estilo de sujeito, o homem empresarial (DARDOT; LAVAL, 2016). Trata-se, para os autores, de uma nova razão do mundo.

As análises dos teóricos supracitados se aproximam do entendimento que Antunes (2018) possui sobre o “novo proletariado de serviços na era digital”. Em meio a esses sujeitos empresariais, fabricados por uma lógica neoliberal, tal como afirmam Dardot e Laval (2016), estabelecemos relações com pessoas que modificam, afetam e transformam a sociedade por meio de suas ações e modos de intervir no mundo. A sociedade do século 21, portanto, é composta por indivíduos que assumem inúmeras maneiras de existir, alguns com características mais autônomas e críticas, outros com atributos bastante distintos, que adotam múltiplas posturas e desempenham diferentes atividades no campo do trabalho. Parte dessa sociedade, por exemplo, os docentes, trabalha de acordo com o ritmo que conduz o contexto social, que porventura tem sido tomado por processos em que a valorização do tempo é bastante considerada e explorada.

Esta nova configuração de sociedade caminha em ritmos acelerados na cultura do capitalismo global e flexível, bastante explorada na seção teórica a seguir, por entendermos que é a partir dessas configurações na sociedade que as metamorfoses acontecem na vida e no trabalho de docentes universitários – foco deste estudo. Por esta razão, alguns fenômenos que ocorrem nesse sistema global, multifacetado e emblemático, como o trabalho docente de

profissionais do magistério superior, são investigados e analisados, sem perder de vista a matriz epistemológica da dialética materialista.

Assim sendo, a temática que tratamos nesta tese é carregada de controvérsias. Não há pensamento único a respeito dos debates sobre o trabalho docente em interface com as tecnologias digitais. As discussões são polarizadas, não há consenso. Nem gostaríamos que houvesse. Por isso pretendemos aqui explorar esse objeto no sentido de tornar visíveis as possibilidades, limites e desafios que constituem a espinha dorsal desta tese, que se justifica pela relevância sociológica, política, cultural e educacional existente.

Justificativas

É nesse contexto citado anteriormente que me vejo⁶, enquanto sujeito e trabalhador docente que exerce funções no âmbito educativo, em ritmos cada vez mais acelerados. Faço questão de salientar que considero e possuo a docência como profissão, não como um “bico”. Trabalho exclusivamente como docente no ensino superior, em apenas uma Instituição de Ensino, a Unifimes, desde 2015, período em que fui aprovado em concurso público. Resido em Mineiros -, cidade localizada na região sudoeste goiana, que apesar de ser considerado um município pequeno, com menos de 70 mil habitantes, se comparado com outras cidades de porte maior do Estado, como Jataí e Rio Verde, - que possui inúmeras Instituições de Ensino Superior instaladas na cidade, e, além de atender à própria população, recebe estudantes de várias regiões do estado federativo e até mesmo do país.

Por ser um jovem professor, pesquisador e ser humano que se sente “afetado” pela presença das TDIC no exercício do trabalho docente, interesse-me, e muito, em conhecer as relações que tais tecnologias permitem estabelecer com sujeitos inseridos no contexto educativo, como a Universidade. Minha preocupação gira em torno da vontade e necessidade de conhecer como professores do ensino superior lidam com a presença das tecnologias em suas vidas, considerando que o trabalho docente que realizam tem sido desenvolvido com sujeitos nativos e imigrantes digitais na sociedade híbrida e líquida. Por esta razão temos sido impulsionados a conhecer e aprofundar as questões que envolvem condições, natureza,

⁶ Peço licença ao leitor para também usar, nesta Introdução, o tempo verbal que permite expressar pensamentos e reflexões escritos na primeira pessoa do singular.

processos e ritmos do trabalho docente, bem como o desenvolvimento profissional docente na cultura do capitalismo global.

Não apenas no Brasil, mas também em outras regiões do mundo, como em Portugal, onde tive a oportunidade de morar e conhecer um pouco sobre outras culturas, temos observado, principalmente nas duas últimas décadas deste novo milênio, indivíduos que passam/atravessam por diversificados tipos de formação ao longo da vida; uma delas é a formação como professores. E é por meio do trabalho, um conceito amplo que envolve várias áreas do saber, que o homem vive e convive no mundo, relaciona-se com a cultura, com a economia e com as estratégias de sobrevivência, além de ser um importante aspecto que contribui para a constituição do indivíduo.

Desde a finalização da graduação em Educação Física – 2006 – quando comecei a trabalhar como docente, passei a refletir bastante sobre a natureza, processos e condições que envolvem o mundo do trabalho, certamente por ter vivenciado experiências docentes nas mais variadas fases do ensino. Da Educação Infantil à pós-graduação *lato sensu*, trabalhei com inúmeros sujeitos, sob diferentes regimes, natureza e condições de trabalho, que me fizeram questionar muitas coisas. Ao me sentir provocado, passei a investigar tais temas e a inserir nas pesquisas acadêmicas realizadas no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* as inquietações que me cercavam.

Mais ainda, perceber como as tecnologias fazem parte da nossa vida nos momentos em que estamos no espaço do trabalho ou fora dele, também é fator que, de certa forma, me desafia a querer compreender com mais profundidade questões sobre esse fenômeno. Perceber que, no final da segunda década do século 21, a internet e as tecnologias digitais permitem que sujeitos sejam encontrados e contactados a qualquer momento, em tempo real, com auxílio dos inúmeros aplicativos e programas que também permitem que o trabalho seja realizado em qualquer espaço, em qualquer horário, sob qualquer medida e condição são pontos instigantes que serviram como alicerce para construir as questões e o problema deste estudo.

É exatamente a respeito desse ponto do trabalho docente em que reside o foco desta tese, uma vez que a temática do trabalho docente será aqui discutida tendo em vista suas dimensões sociológicas⁷, de modo a entender sua organização, condições, conteúdos e processos – por nesse contexto também me sentir incluído.

⁷ São dimensões que o nosso grupo de pesquisa do GEPETTES tem se debruçado. Ou seja, conforme Cecílio (2017, 117-118) ressalta, analisamos o trabalho expresso em um “processo de múltiplas determinações e

Julgo importante frisar que a docência aqui é considerada, antes de tudo, um trabalho, pois a compreendemos como um conjunto de atividades realizado em troca de elementos, como dinheiro, moradia, alimento, entre outros, que garantam a sobrevivência e a realização de quem o exerce. Nesse sentido, o exercício do trabalho liga-se à produção da própria existência do ser humano, ao mesmo tempo em que viabiliza o alcance de metas e de resultados.

O cenário escolhido para a realização das fases desta investigação foi o ambiente educativo da Unifimes, instituição de educação superior situada no sudoeste goiano brasileiro. Elegemos a Unifimes para pesquisar os *pontos e contrapontos* do trabalho docente de bacharéis e licenciados em carreira docente e desenvolvimento profissional. Realizamos contato com professores iniciantes e com tempo prolongado de magistério, em nível de terceiro grau, com a intenção de verificar se aparecem diferenças nas concepções que possuem sobre as tecnologias digitais no trabalho docente que realizam, em função do tempo de trabalho, considerado inicial e em fase de estabilidade de carreira. Por isso a seleção de professores com diferentes tempos de docência.

Os *pontos* explorados na tese referem-se a aspectos positivos e questões trazidas à tona pelos autores com os quais dialogamos e pelos participantes da pesquisa em suas entrevistas. Enquanto os *contrapontos* advêm de entraves, tensões, refutações e contradições que tanto a teoria quanto a empiria permitem trazer a partir da problematização, busca de dados e sua análise nesta pesquisa. São pontos e contrapontos aqui explorados que possuem consonância com a dialética materialista, matriz epistemológica que orienta o processo de pesquisa – desde a elaboração do projeto até a defesa – com especial atenção às transformações e modificações – metamorfoses – que as tecnologias causam na vida e no trabalho de docentes⁸ universitários. Tais metamorfoses são decorrentes da incorporação dos referidos recursos tecnológicos e digitais para os contextos sociais, especialmente neste novo século.

Tomando como base o contexto institucional, é o trabalho docente que temos investigado e analisado, por meio de observações da realidade e de constantes contatos com

dimensionalidades que o explicam enquanto fenômeno dotado de historicidade, vinculado a uma dada sociedade e a um tempo específico, passível de análises em direções e perspectivas diversas, a depender dos objetivos e das orientações teóricas de quem o faz”. Para analisar a natureza sociológica do trabalho, procuramos observar como se entrecruzam as relações entre o sujeito e os recursos produzidos pela cultura digital, entre eles as tecnologias digitais de informação e comunicação.

⁸ Neste trabalho adotaremos, por essência e em grande maioria, o termo “docente” para nos referirmos aos docentes da educação que atuam no ensino superior. Entendemos que a expressão “docente” é mais adequada para nos referirmos aos profissionais da educação que exercem o trabalho com a dimensão do ensino superior, resguardadas suas particularidades. Por esta razão utilizaremos no texto (na maioria das situações) a terminologia “docente”, em vez de professor.

professores que participam e estão sujeitos a uma organização do processo de trabalho no ensino superior, a Universidade. Nesse aspecto, a sala de aula não se configura como o único espaço em que o trabalho docente é exercido, desenvolvido, explorado e estudado por nós.

Julgamos importante destacar um ponto que diz respeito à incorporação de aspectos do contexto investigativo para o desenvolvimento do projeto de pesquisa, pois percebemos um processo de amadurecimento do projeto, construído em meados 2016, que originou esta tese. Tal elaboração ocorreu no âmbito das discussões desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho Docente, Tecnologias e Subjetividade (Gepettes) da Universidade de Uberaba (Uniube), do qual participamos. Desde 2016, temos travado debates e reflexões sobre os objetos de pesquisa dos estudantes e professores vinculados ao Grupo.

Nos trabalhos desenvolvidos junto ao Gepettes da Universidade de Uberaba, os debates e leituras foram essenciais para manter vivo um movimento dialético - de construções, tensões, refutações e contradições sobre o trabalho docente, tecnologias e subjetividades no contexto do capitalismo global e flexível - que permite, e muito, transformar e contribuir com a ciência, porquanto a dialética oferece subsídios teóricos para evidenciar o debate de questões que atravessam e modificam nosso objeto. Um dos teóricos que estudamos é Chiarello (2015), com o qual entendemos que a pesquisa é um processo de construção e reconstrução contínua que fazemos da realidade e os objetivos que perseguimos são delineados a fim de responder indagações ou, ao menos, encontrar aspectos que expliquem algum problema, ao apontar possíveis respostas.

Visando apresentar e contextualizar o mote principal desta pesquisa, na sequência, apresentaremos o problema que a originou, este construído a partir das experiências acadêmicas e profissionais, leituras, participação de encontros no Grupo de pesquisa e afinamento do objeto de estudo.

O problema da pesquisa

O **problema** da pesquisa consistiu saber quais implicações e metamorfoses as tecnologias digitais trazem ao trabalho docente no ensino superior no contexto da cultura digital e o que daí resulta para os professores, em termos de desafios, enfrentamentos e/ou habilidades a desenvolver, tendo em vista as finalidades educacionais e os objetivos relativos à formação humana e à formação profissional do sujeito?

A respeito dos termos que constituem o problema deste trabalho, julgamos ser pertinente esclarecê-los para contextualizar a direção teórica a ser tomada e apontar o ponto de partida da pesquisa. Pretendemos investigar as “implicações” causadas pelas tecnologias digitais ao trabalho do professor no sentido de conhecer quais são os dilemas, limites, impasses, pontos e contrapontos que estas proporcionam em suas formas de trabalhar com a docência no ensino superior.

No que tange à busca por conhecer as “metamorfozes” ocorridas no trabalho docente, pretendemos aprofundar nas transformações que provocaram as novas maneiras de agir, pensar e trabalhar, considerando a interferência das tecnologias digitais nesta relação que envolve seres humanos e recursos eletrônicos.

É no contexto da cultura digital, um novo tempo que transforma os contextos sociais em razão da incorporação da digitalização e da virtualidade nas relações e processos da vida, que algumas análises serão voltadas para verificar questões postas pelos docentes que dizem respeito ao contexto da cultura digital e do capitalismo global. Temos como pressuposto que as maneiras de produzir trabalho provavelmente têm sido afetadas por uma lógica econômica e política que impulsiona os indivíduos a viver uma vida acelerada e de produção em larga escala.

A partir do problema desta investigação, buscamos, portanto, conhecer algumas questões emergentes no contexto educativo público que abarca o trabalho docente, mais especificamente em um Centro Universitário goiano, e o novo cenário que ele tem construído com a presença das tecnologias digitais. Para responder ao problema do estudo, construímos objetivos que fossem capazes de direcionar a pesquisa e permitir encontrar possíveis respostas. Por meio dos objetivos, também elaboramos estratégias metodológicas que pudessem guiar a pesquisa a fim de executar o projeto desenhado de modo a alcançar aquilo que foi proposto. Assim, defendemos uma tese: os profissionais do ensino superior vivem em uma nova temporalidade porque apresentam aspectos que remetem a novas maneiras de trabalhar com a educação. Os docentes trabalham sob pressões favorecidas pela proliferação da cultura digital, com ritmos e produções aceleradas que, visivelmente alteram sentidos e processos de trabalho, além de ajudarem a construir e a fortalecer a cultura da digitalização e da virtualidade. Esta tese tem sido comprovada ao longo do texto em razão das respostas encontradas a partir dos objetivos construídos na investigação.

Objetivo(s)

O **objetivo principal** perseguido neste trabalho possui raízes embasadas na perspectiva dialética materialista, que tem como premissa *conhecer, entender, explorar e compreender* realidades, contradições, consciências e práticas sociais, como Minayo (2014) e Triviños (2008) nos esclarecem. Portanto, é a partir de tal perspectiva que objetivamos *compreender* como as tecnologias digitais interferem no desenvolvimento do trabalho docente no ensino superior, de forma a analisar seu potencial para provocar mudanças nos modos como o professor se relaciona com elas e delas se apropria no exercício de sua profissão docente na Unifimes.

São **objetivos específicos** desta investigação:

a) *Conhecer* as implicações sociológicas decorrentes do trabalho docente e de suas relações com a utilização das tecnologias digitais no contexto da sala de aula e fora dela;

b) *Entender* como as tecnologias digitais se fazem presentes no trabalho docente no Ensino Superior e como elas modificam, afetam e transformam o desenvolvimento profissional docente;

c) *Compreender* como o docente desenvolve seu trabalho no processo educativo frente aos desafios e relações com as tecnologias digitais e suas repercussões para um modo diferente de organização do trabalho.

Os objetivos acima descritos têm o papel de guiar as análises referentes aos diversos aspectos e inter-relações que atravessam o objeto da pesquisa, construído na interface entre tecnologias e trabalho docente na educação superior, no contexto da cultura digital.

Refere-se, nosso objeto, principalmente, às relações que docentes do ensino superior possuem com as TDIC e o que delas decorre para a constituição da docência e da subjetividade dos professores do nível superior. Tal objeto encontra-se em constante movimento, pois entendemos que o trabalho docente não se caracteriza por apresentar um aspecto inerte, engessado e imune a modificações, adaptações e à agregação de novos elementos que a ele se articulam e o modificam de forma contínua. Nosso objeto, de certa maneira, ajudou a construir o contexto da pesquisa, como veremos na sequência.

Contexto da pesquisa

O contexto em que vivemos atualmente tem sido denominado pelos autores que trazemos para este trabalho como cultura digital. No entanto, também encontramos na literatura

outro conceito, o de Idade Mídia, que nesta tese é trabalhado de acordo com as teorias de Rubim (1995; 2000), Santaella (2003; 2004) e Mill (2006) e Jobim e Souza e Salgado (2009). Tal conceito se refere a uma era ocorrida no percurso do tempo, que atravessou a sociedade de maneira a deixar importantes marcos, como a profusão da internet, multiplicação de celulares sofisticados, televisão em alta definição, câmeras e dispositivos de som, redes (sociais) e computadores que transitam nas ruas com as pessoas e nos mais diversos cantos do mundo.

O período que envolveu a Idade Mídia se configurou como uma era midiática e de proliferação tecnológica, que durante seu tempo de ascensão (final do século 21 até a fim da primeira década de 2000), aproximadamente 20 anos, afetou as relações entre seres humanos que habitavam o mundo. Tais relações entre sujeitos, neste mundo bombardeado pelas inovações tecnológicas, passaram a ter novos desenhos e contornos, cada vez mais com tons digitais e virtuais. Provavelmente seja por esta razão que as produções acadêmicas sobre a Idade Mídia deixaram de ocupar espaços no universo científico – percebemos isto a partir de 2009, quando não encontramos mais trabalhos ou pesquisas que explorassem tal conceito.

Frente a esse contexto, observamos que a Idade Mídia foi um importante tempo das informações e conteúdos que transitaram velozmente, pois as mídias e as tecnologias digitais, embora tenham se multiplicado com o avançar da sociedade, receberam outros tipos de inovações em ritmos acelerados de maneira a exercer forte influência na produção de subjetividades, especialmente no mundo do trabalho e na constituição subjetiva de sujeitos.

Ainda no final do século passado, encontramos na literatura indícios de que esse recorte histórico do tempo, a Idade Mídia, também sofreria metamorfoses no sentido de a sociedade ser projetada para um novo contexto. Trata-se de um novo desenho da cultura midiática, transformada ao longo das décadas em razão das inovações criadas pelo homem no curso da história. Por exemplo, Negroponte (1995) e Lévy (1999), respectivamente, nos chamaram a atenção, em décadas atrás, para pensarmos em uma sociedade que caminhava rumo à vida digital e à cibercultura. Diante esse contexto, e assentados no conceito de cultura digital que, para nós superou o conceito de Idade Mídia, elaboramos esta pesquisa.

Vale ressaltar que, anteriormente à Idade Mídia, muitos acontecimentos marcaram a humanidade, como Lúcia Santaella (2007) menciona em uma de suas vastas produções. Santaella refletiu sobre um acontecimento único ocorrido na biosfera, que é a fala humana, fenômeno até hoje tão inexplicável quanto à própria vida. A autora entende que a fala se caracteriza como uma espécie de tecnologia, algo desenvolvido a partir de uma evolução

biológica, fisiológica e cultural do homem, com o passar dos anos. Conforme argumenta a pesquisadora, após a fala,

[...] vieram as escritas e todas as máquinas para a produção técnica de imagens, sons, audiovisuais e, atualmente, da hipermídia junto com os avanços das simulações computacionais na realidade virtual, robótica e vida artificial. Essas tecnologias não são tão estranhas a nós quanto parecem ser. São prolongamentos do nosso corpo e da nossa mente (SANTAELLA, 2007, p. 136)

As tecnologias não são meros equipamentos, elas têm outras dimensões capazes de ampliar seus conteúdos e significados. Elas acompanham o ser humano desde os tempos da antiguidade, pois as técnicas criadas e utilizadas para garantir e facilitar a sobrevivência humana, durante os anos, permitiram o surgimento e evolução de inúmeras tecnologias cujas funcionalidades nos dias atuais exercem significados, eficácia e condições muito favoráveis aos sujeitos. Como exemplo, podemos citar o fogo, alguns objetos de caça e os meios de transporte – estes criados para atender demandas da sociedade e constantemente, por meio de técnicas desenvolvidas pelo ser humano, passaram a evoluir em razão das inovações tecnológicas ocorridas ao longo do tempo.

Assim, pesquisar professores universitários é se deparar com sujeitos trabalhadores que também possuem e se apropriam de novos recursos tecnológicos integrados em seus corpos, tanto em suas relações humanas quanto no trabalho que desenvolvem. É como se esses recursos compusessem uma “segunda pele” – uma camada externa carregada de elementos culturais produzidos pela sociedade contemporânea.

O docente em sua vida incorpora usos de tecnologias que terminam por fazer parte de si. Isto ocorre quando percebemos e temos a sensação que os corpos têm sido prolongados em razão do uso cotidiano (janeiro a janeiro) de objetos como celulares, *tablets*, relógios digitais ou computadores como estruturas que compõem a “segunda pele” do corpo (KERCKHOVE, 1997). E, mais ainda, essas incorporações modificam também os modos com os quais indivíduos agem e intervêm no mundo; são prolongamentos que interferem na constituição do sujeito e de uma sociedade com pessoas complexas, contraditórias, críticas e não críticas, autônomas e não autônomas, com diferentes tipos de culturas, informação e conhecimento.

O contexto da pesquisa envolve um grupo de docentes que atuam no ensino superior público de um Centro Universitário do sudoeste goiano. São docentes (não todos) que possuem

outros vínculos de trabalho, conforme os dados mais adiante são capazes de revelar; são profissionais da educação que incorporam as tecnologias digitais no trabalho docente que realizam, de maneira a sentir que elas contribuem em suas práticas; mas também são docentes que não se limitam a produzir trabalho a depender da utilização das tecnologias digitais como instrumentos que proporcionam exclusivamente inovação. A pesquisa foi desenvolvida com docentes que atuam em diferentes cursos da instituição, tanto da graduação quanto da pós-graduação (*latu sensu*).

As imagens da figura 2 apresentam dois contextos, o quadro-negro e a tela do computador. De um lado, o trabalho docente em que o professor explora o quadro-negro. Do outro lado, um perfil de docente que apresenta possuir uma estreita relação com o computador. São duas imagens que ajudam a contextualizar/ilustrar nossa pesquisa, pois nos deparamos com sujeitos participantes do estudo que se identificam com ambas as perspectivas. Tivemos contato com docentes que ora utilizam recursos de mídia, ora os afastam de suas atividades pedagógicas e técnicas. O quadro-negro e a tela digital são dois objetos que contribuem para a realização do trabalho docente. Se olharmos para ambos apenas enquanto objetos, identificamos que se trata de meros instrumentos presentes na sociedade. Mas, se analisarmos tais equipamentos para, além disso, podemos entender que é a ação do sujeito, junto a esses objetos, sobretudo o digital, que provoca alterações nas maneiras como o indivíduo se constitui enquanto ser humano. Além disso, a relação com esses artefatos da cultura digital modifica as produções subjetivas, as maneiras de produzir trabalho, de conviver com o outro, inclusive de aprender e de ensinar.

Figura 2. Do quadro-negro às telas do computador – docentes em cena



Fontes: BEZERRA (2013); MENDONÇA (2016).

Nesta direção, entendemos que o trabalho docente é realizado em espaços e ambientes variados e múltiplos. Ele é desenvolvido na cultura escolar, seja com a utilização do quadro-negro, computadores, telas digitais ou outros recursos eletrônicos (ou não). Considerando esses panoramas e contextos distintos que atravessam nossas análises, ressaltamos que o trabalho docente é aqui entendido não apenas como as atividades realizadas por profissionais da educação que acontecem no espaço da sala de aula. Ele significa mais do que isso.

O trabalho docente envolve processos, procedimentos, naturezas, dimensões, modos de organizar e executar que não se restringem apenas ao espaço da sala de aula – como veremos mais adiante neste relatório. Ele também envolve etapas. E por falar em etapas, apresentaremos a seguir as principais etapas da pesquisa que ocorreram durante praticamente os quatro anos que estivemos envolvidos nesta investigação.

Principais etapas da investigação

Ainda que, no corpo deste relatório de tese, contenham informações mais detalhadas sobre os aspectos metodológicos e éticos da pesquisa, trazemos para esta Introdução apenas uma breve explanação das principais etapas ocorridas durante a investigação.

Toda e qualquer investigação passa por diferentes etapas em seu processo de desenvolvimento. Esta pesquisa não foi diferente. Ao fazer um balanço dos percursos e processos que a integraram, identificamos percalços, fases, avanços e recuos, que, após estudos e amadurecimento intelectual e científico, permitiram chegar ao proposto, de forma a obter respostas ao problema apresentado como norte investigativo.

Precedidas por um projeto submetido e aprovado pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), sob o número 2.107.467, a investigação (tese) compreendeu as seguintes etapas: pesquisa e análise da literatura; pesquisa empírica e coleta de informações; e organização e tratamento do material obtido nas entrevistas.

A realização das entrevistas foi precedida por encontros individuais com os docentes selecionados em datas e locais previamente agendados; oportunidade para esclarecimento quanto aos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa, de modo a obter clareza sobre o teor da mesma. Isso realizado, os docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE), assegurando ciência e compreensão sobre o significado de sua participação na referida pesquisa.

Após as entrevistas gravadas em áudio, o que não foi um processo simples e rápido de ser realizado, sobretudo porque os docentes não tinham tempo disponível para os encontros com o pesquisador, foi realizada a transcrição do material recolhido por meio de gravador digital de voz. As entrevistas foram gravadas e, durante o processo de transcrição, foram registradas em um arquivo “Word”, no computador. Ao nos depararmos com esse processo de materializar em texto escrito aquilo que “o outro” falara, o participante, conseguimos reunir um acervo próprio, com vasto material significativo em termos de quantidade e qualidade, a ser explorado e tratado, tendo em vista a geração e organização dos dados da pesquisa.

Após esta etapa procedemos à análise temática do conteúdo das entrevistas, orientada pela teoria de Bardin (1977), Franco (2005) e Guerra (2014). Para tal, foi feita a leitura das entrevistas, identificação das categorias principais, em torno das quais pudéssemos nuclear os conteúdos da própria entrevista em conformidade com os objetivos do estudo. A partir daí selecionamos respostas e trechos das entrevistas tendo em vista sua correlação com as categorias e os objetivos estabelecidos.

Ao organizar o material visando a construção do texto, com interpretações e análises, recorreremos à revisão de literatura novamente para articular teoria e empiria. Eis outro desafio. Tecer análises, sem cair na superficialidade, de modo a exercitar o processo de autoria e profundidade nas discussões, sem dúvidas foi desafiador e árduo. Porém, entendemos que esse desafio se tornou bastante enriquecedor, principalmente por ter-nos permitido aproximar e distanciarmo-nos do objeto, “estranhando o familiar”, de maneira que fossem vivenciadas importantes fases e experiências acadêmicas que contribuiriam para a elaboração deste trabalho.

Até o momento foram essas as etapas vivenciadas. Existem minúcias que aqui não nos cabe e importa descrever – mas que certamente foram aspectos positivos que permitiram avançar, enriquecer, aprender, amadurecer e, sobretudo, colaborar significativamente com o processo de constituição de um pesquisador em educação.

Uma vez apresentadas algumas etapas da investigação, reconhecemos que o trabalho docente pode ser desenvolvido em vários espaços – como o caso da professora no ônibus apresentado no prólogo – e é realizado em situações, por vezes, inusitadas. Veremos a seguir aspectos sobre o objeto de investigação e o processo de construção do mesmo.

Particularidades da pesquisa

O objeto desta pesquisa é o trabalho docente e as TDIC no ensino superior. Para chegarmos ao ponto de estudar as tecnologias digitais na educação, tivemos que analisar o processo de evolução desse conceito, que durante muito tempo foi entendido e trabalhado como Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

A visão sobre as TDIC extrapola de enxergá-las apenas como máquinas. Enfatizamos que a construção dessa ideia se torna possível em razão de referências teóricas como Peixoto (2009), Peixoto e Araújo (2012), Echalar, Peixoto e Carvalho (2015), Castells (2016), Kerckhove (1997), Santaella (2004), que discutem tecnologias, comunicação e mídia e sociedade, não deixando às margens as relações que ocorrem entre o sujeito e as tecnologias. Entendemo-las como recursos tecnológicos, principalmente pelo movimento que permite concluirmos que elas não são apenas consideradas como ferramentas ou dispositivos.

A tecnologia não tem que ser maior que o professor, argumentam Echalar, Peixoto e Carvalho (2015). Esse conjunto de autoras tem desenvolvido pesquisas apresentando análises importantes permitindo-nos observar a visão instrumental que atravessa a sociedade a respeito da compreensão de tecnologias. A esse respeito, Peixoto e Araújo (2012) trazem considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo envolvendo tecnologias e educação. Argumentam as pesquisadoras:

A racionalidade instrumental inspira e dá fundamento aos projetos e experiências contemporâneos na integração das tecnologias ao processo educativo. Isto se revela nos discursos que abordam a integração das tecnologias à educação, baseando-se, preponderantemente, na visão da tecnologia como um meio para atingir finalidades pedagógicas. (PEIXOTO; ARAÚJO, 2012, p. 255)

Assim, as tecnologias não se caracterizam como vilãs ou objetos capazes de resolver os possíveis problemas da educação e da sociedade. Nesse aspecto, como pensam as autoras, a tecnologia é entendida como mediação e também como instrumento de transformação do processo de aprendizagem e das relações pedagógicas. Compreendemos, à luz das referências teóricas que temos utilizado, que elas são mais que instrumentos capazes de mediar o ensino e a aprendizagem. Elas também se configuram como componentes que, por fazerem parte da vida dos seres humanos, afetam e proporcionam outros fenômenos.

Desse modo, concordamos que elas, as tecnologias, passaram a constituir os corpos e mentes humanas e não há como negar que timidamente elas têm-se tornado extensões dos sujeitos (perder, ter roubado ou estragado um aparelho celular, até que outro substitua, pode causar a “terrível” sensação de faltar algo no corpo ou na vida do sujeito). E por esta razão, as tecnologias são capazes de transformar e modificar as relações, dimensões e aspectos de nossas vidas, como é possível observar sem ir muito longe, pois tal fato é muito vivo e forte em nosso redor. Essa constatação é objeto de análise de Kerckhove (1997) em seu trabalho sobre a “pele da cultura”, em que investigou a nova realidade eletrônica que, para ele, começou lá em 1990, fato muito expressivo no período que compreendeu a Idade Mídia, já superada.

Nesta direção, na cultura digital que a sociedade ajuda a construir – e vice-versa –, entendemos que a velocidade da informação voa com a mesma rapidez que a do pensamento. Por entendermos que existem diferenças muito discrepantes entre informação (por exemplo notícias veiculadas em redes sociais, *blogs* etc.) e conhecimento (a informação capturada, processada e armazenada), vemos que existem aspectos relativos a dois pontos: a sociedade da informação, como discute Mattelart (2002), e a sociedade do conhecimento. Nestas duas sociedades, estão presentes as mídias. Elas contribuem para modificar relações entre sujeito e mundo.

Kerckhove (1997), a partir de questionamentos sobre os efeitos e impactos dos equipamentos de mídia nas relações humanas, físicas e psicológicas das pessoas, iniciou estudos a respeito de forte tendência expansiva das televisões e computadores no mundo ocidental. Suas análises não se distanciam das reflexões registradas por Lévy (1999) em seu livro *Cibercultura*. Kerckhove (1997) se debruça em analisar a reconfiguração da “pele de uma cultura”, ao investigar as camadas mais superficiais dessa pele que tem sido desenhada e contornada a partir de novas relações entre sujeitos e sujeitos e, sobretudo, com equipamentos de mídias. Tais recursos tecnológicos, como já temos chamado a atenção, passaram a fazer parte do nosso corpo, nossa mente, nosso sistema nervoso e até interferir na produção de subjetividades.

As memórias contidas no celular e notebook que sujeitos possuem, por exemplo, com informações, dados, imagens, vídeos, têm se tornado um ambiente onde é mais fácil e talvez seguro guardar e armazenar conteúdos para não perder, esquecer. O disco rígido (HD), aquele que utilizamos externamente aos computadores, possibilitando ampliar as memórias e capacidade de armazenamento, bem como os contatos de telefone nos celulares, e os endereços

eletrônicos de e-mails, encontram-se arquivados em aparelhos que andam lado a lado com o ser. Perder um desses objetos é como perder um pedaço de si. E há quem reconheça esse aspecto de incorporação das tecnologias aos corpos humanos como acessórios mecânicos da vida humana, como a investigadora Lucia Santaella (2004) que, em suas densas análises sobre corpo e comunicação, diz-nos que as próteses mecânicas e as digitais transformam o corpo e a forma de pensar dos indivíduos. Como argumenta a pesquisadora de mídias, aquilo que caracteriza a máquina nos permite questionar aquilo que caracteriza o humano, ou seja, a matéria de que somos feitos. Não vemos mais o homem pelo que ele é, mas sim pelo que ele possui agregado ou não ao seu corpo.

Tomando como base tal contexto, importa esclarecer que as dimensões sociológicas que envolvem o trabalho docente, emergentes e suscitadas na educação superior, são importantes aspectos do objeto de análise desta pesquisa pelo fato de possibilitarem o conhecimento e a explicação da natureza do trabalho docente. Desta maneira, esta pesquisa caminha no sentido de analisar o trabalho docente e suas relações com as tecnologias digitais a partir de uma perspectiva sociológica, que não investiga separadamente esses dois objetos, mas os fenômenos produzidos entre eles. O que nos motiva, movimenta e dá sentido a esta investigação são exatamente as interfaces e relações existentes entre o trabalho docente e as TDIC que acontecem na educação superior com professores iniciantes, em formação permanente, e os com mais de 15 anos de docência.

Foram escolhidos professores que estão em diversos estágios da carreira docente. Assim, o universo elegido de sujeitos não contempla apenas professores iniciantes ou em processo de finalização da docência, mas sim um misto dos vários estágios da carreira. Na coletânea Vida de Professores, organizada em 1995 por Nóvoa, Huberman tece contemplações sobre o ciclo de vida profissional de professores, em que explora a entrada na carreira docente, as fases de estabilização e diversificação, os tempos de serenidade e distanciamento afetivo, de conservantismo e lamentações, bem como o estágio do desinvestimento, este último muito semelhante ao da vida humana, como explica em seu capítulo. A escolha dos participantes da pesquisa deu-se com base em leituras de teóricos internacionais que tratam do tema formação de professores e desenvolvimento profissional docente, como Marcelo Garcia (1999) e Huberman (1995). Tais pesquisadores estudam o tema docência e nos fornecem subsídios que permitem aguçar e ampliar o olhar a respeito de aspectos que envolvem os processos formativos

de professores no contemporâneo, inclusive suas relações com as tecnologias digitais. Na seção metodológica explicamos com mais detalhes os critérios utilizados para tais escolhas.

Com os sujeitos investigados, percebemos haver docentes nos diversos estágios descritos por Marcelo Garcia e Huberman. No primeiro extremo, encontramos docentes em fase de exploração e descobertas, os iniciantes, bem como aqueles já em fase de estabilização na carreira docente e em tempos de diversificação, em que as experiências pessoais contribuem bastante. Já no outro extremo da carreira, investigamos professores menos sensíveis, menos vulneráveis à avaliação dos outros, como percebemos em suas entrevistas, inclusive aqueles que já demonstram um certo distanciamento afetivo face aos alunos, apresentando um tímido recuo no final da carreira profissional. Como Huberman (1995) nos esclarece, é a fase de desprendimento, marcada pela “focalização” vivida pela profissão docente.

Para Marcelo Garcia (1999), o professor atravessa quatro fases diferentes ao longo de sua formação profissional. A primeira delas é conhecida como pré-treino, que inclui as experiências que os futuros professores tiveram enquanto alunos e que podem influenciá-los durante o exercício da profissão. Já a segunda fase, chamada de formação inicial, refere-se à etapa de preparação formal para ser professor e acontece em instituição específica, como a faculdade/universidade. A terceira fase, primeiro foco deste estudo, é a iniciação, primeira fase em que se encontra o professor iniciante por referir-se aos primeiros anos de exercício profissional, os quais se configuram como uma etapa importante e marcante na vida do professor. A última fase, segundo e último foco do nosso estudo, é a formação permanente, relacionada à fase que abrange as atividades de formação planejadas pelas instituições e pelos próprios professores ao longo da carreira, estas que permitem que o desenvolvimento profissional seja um processo ininterrupto.

Entendemos que os estudos sobre o trabalho desempenhado por docentes, iniciantes ou não, inseridos no ensino superior, contribuem com a produção do conhecimento. Isto ocorre porque nos debruçamos e valorizamos os trabalhos construídos a partir de métodos qualitativos, quantitativos ou mistos, que trazem dados e análises com diferentes pontos de vista, ainda que as investigações sejam realizadas a respeito de objetos de pesquisa semelhantes.

O desafio da produção do conhecimento nas Ciências Humanas: por que fazer uma tese?

Umberto Eco traz uma série de apontamentos contundentes sobre “Como se faz uma tese em Ciências Humanas” (1997), autor em quem embasamos para refletir brevemente sobre essa questão – oportunamente apresentada em sessão subsequente. No entanto, o que pretendemos, inicialmente, abordar aqui, são as razões que nós, pesquisadores, temos em vista quando nos submetemos ao desafio de elaborar uma tese.

Trazemos para o trabalho esta preocupação em função de a “finalidade” de uma tese ter sido um dos pontos discutidos durante o exame de qualificação deste trabalho. Por julgarmos importante compreender esse ponto, bem como refletir sobre ele, trazemos aqui algumas considerações que permitem entender os seguintes aspectos: uma tese deve originar de uma necessidade; uma tese deve trazer um conhecimento novo para a área científica na qual se situa, assim como sobre a temática que está sendo abordada; uma tese deve ter hipóteses (uma tese a ser defendida); deve ter, também, rigor metodológico; além de ter que mostrar autonomia intelectual e originalidade.

Concordamos com Severino (2002, p. 151), que levanta, com bastante propriedade, aspectos sobre as exigências de uma tese de doutorado, pois conforme diz o autor há necessidade de a tese oferecer “contribuição suficientemente original a respeito do tema pesquisado. Ela deve representar um progresso para a área científica em que se situa. Deve fazer crescer a ciência”. É por isso que construímos este trabalho com o compromisso de nele deixar registrado nosso compromisso com a nova contribuição do conhecimento, tanto do ponto de vista científico como social. Ou seja, mostrar a relevância que existe em fazer uma produção dessa envergadura, comprometida com o avanço da ciência e com demandas da sociedade.

Como esse relatório final de tese se refere à apresentação e interpretação dos resultados advindos da execução de um projeto de pesquisa desenhado e elaborado ao longo dos anos de 2016 e 2017, nesta Introdução, além de refletimos sobre o que, de fato, é e exige uma tese, também chamamos a atenção para diferenciar uma tese de uma dissertação de mestrado, por exemplo. Trata-se de uma particularidade que diz respeito ao grau de envolvimento com o objeto de estudo, este que permite um aprofundamento maior sobre o tema a ser discutido e um esforço em tratar de modo autoral e original algum aspecto teórico ou metodológico que venha agregar algo novo ao objeto, independente do universo de conhecimento a ser investigado. Além da clareza do problema, dos objetivos, matriz epistemológica e da metodologia, bem

como da articulação entre eles, o investimento na análise dos dados de uma tese é uma característica fundamental em um trabalho doutoral, o que independe do tipo de pesquisa ou do percurso metodológico.

Nesse sentido, tivemos a intenção e o cuidado de construir uma tese alicerçada nos estudos acumulados no campo das Ciências Humanas, por nos propiciarem um importante, vasto e rico referencial teórico. Assim, a presente tese foi elaborada a partir de uma abordagem qualitativa, com método fundamentado no materialismo histórico dialético, por reconhecermos que se trata de uma corrente filosófica que nos permite conhecer e explicar a realidade com maior profundidade, por meio dos movimentos controversos e contraditórios que permeiam as relações. Em outras palavras, em nossa investigação buscamos analisar o material empírico a partir do dado real/concreto que conseguimos reunir por meio da aproximação com os sujeitos. Quando nos deparamos com os dados, consideramos o aspecto material e histórico das relações para enxergar o que dizem/sugerem tais dados. Esses, por surgirem a partir de movimentos dialéticos, sobretudo no campo das dimensões, naturezas e processos do trabalho, permitem entendermos o trabalho docente sob outros aspectos que também consideram o real em sua aparência, essência e efervescência, como Minayo (2014) aponta.

Os movimentos aos quais nos referimos encontram-se imbricados nas relações humanas que os profissionais da educação, inseridos no ensino superior, estabelecem com o outro, com a cultura e com os objetos (eletrônicos, digitais e midiáticos) que circulam nos contextos sociais. São controversos porque o ser humano, provavelmente por ser complexo, se faz e refaz, diz e contradiz, avança e recua de acordo com as condições e situações com as quais se depara. Referimo-nos a uma corrente epistemológica apoiada no conceito de dialética [no sentido de tensão, refutação, conflito e contradição] que, através de suas vertentes e posturas teórico-metodológicas, permite entender questões sobre a realidade do trabalho docente.

Minayo (2014), em sua décima quarta edição da obra “O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde”, dedicou nela, uma parte ao materialismo histórico e ao materialismo dialético. Diz a autora, com base nesta corrente epistemológica, que:

[...] no marxismo, o materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na efervescência de uma sociedade. Por sua vez, a dialética refere-se ao método de abordagem da realidade, reconhecendo-a como processo histórico em seu peculiar dinamismo, provisoriamente e transformação. A dialética é a estratégia de apreensão e de compreensão da prática social empírica dos indivíduos em sociedade (nos grupos, classes e segmentos sociais), de realização da crítica das ideologias e das tentativas de

articulação entre sujeito e objeto, ambos históricos. O materialismo histórico, como caminho teórico, e a dialética, como estratégia metodológica, estão profundamente vinculados, pois, como lembra Lênin (1965), o método é a própria alma - do conteúdo. (MINAYO, 2014, p. 107-108)

Com base nas contribuições de Minayo, é possível entender que a dialética surge a partir da necessidade de apreender e compreender práticas sociais que sujeitos estabelecem e constroem na sociedade. Para a autora, “o uso do método dialético não é simples, o que pode ser comprovado pelo fato de a maioria dos investigadores que dizem usá-lo como parâmetro, fazerem análises simplificadas e reducionistas, frequentemente em contundente retorno ao positivismo” (2014, p. 122). Em outras palavras, na perspectiva dialética, o todo não prevalece sobre as partes, pois em uma concepção dialética, diferentemente da corrente positivista, não se eliminam as diferenças. Pelo contrário, por meio da dialética, em que há uma aproximação maior com os sujeitos, é possível conhecer realidades não exploradas, bem como fazer leituras, sobretudo, das subjetividades que sujeitos produzem em suas relações com a totalidade em que se inserem.

Logo, considerando a corrente dialética que permeia a pesquisa (na teoria e na análise dos dados) registramos, então, um pressuposto investigativo (hipótese), qual seja: no contexto da cultura digital, as tecnologias contribuem de alguma maneira para a organização do trabalho docente na cultura digital; nesse mesmo contexto, há a produção de um novo modelo de trabalhador, com características que se pautam numa lógica produtivista; os novos modos de trabalho docente são desenvolvidos por sujeitos que se curvam a um sistema capitalista que produz empresários de si mesmos.

Frente a essas questões, constatamos que a íntima relação das tecnologias digitais de informação e comunicação com os docentes do ensino superior, causam alguns fenômenos na vida desses sujeitos, como: resistência a algumas mudanças em seu trabalho; não utilização da mídia eletrônica e internet em sala de aula; sensação de estar atrasado em relação à utilização de novas tendências tecnológicas; sentir o reflexo da intensificação do trabalho, que possivelmente modifica, afeta e transforma a sua vida no trabalho e fora dele; sensação de possuir um (ou mais) aliado em seu cotidiano de trabalho; entre outros sentimentos.

Fazer uma tese, portanto, significa olhar para essas questões com a intenção de verificar quais avanços podem ser apreendidos, no sentido de trazer novas contribuições para o contexto social, sobretudo o universo que envolve a educação e mundo do trabalho. Além disso, fazer

pesquisa científica significa contribuir para a produção do conhecimento na área em suas diversas dimensões e complexidades. No caso desta pesquisa, a produção do conhecimento envolve a construção de novas compreensões sobre como as tecnologias digitais são utilizadas no trabalho docente no ensino superior, dado o pressuposto de ser o trabalho com tecnologias no contexto da cultura digital um potencial transformador do desenvolvimento profissional.

Com o objetivo de esclarecer o enquadramento do estudo, bem como explicitar o lugar teórico de onde partimos, na próxima subseção apresentamos os marcos teóricos e conceituais a partir dos quais são desenvolvidas nossas análises e constituídas as considerações, conforme seguem subsequentemente.

O enquadramento do estudo: relação entre problema e objeto

As relações entre o trabalho docente e as tecnologias digitais na educação superior é o tema elegido, aqui, para enquadrar o estudo, encaminhar e definir o problema investigativo. Dessa forma, a tese é intitulada “Dos cadernos amarelos aos arquivos de infinito uso”: metamorfoses do trabalho docente na cultura digital, pontos e contrapontos na Unifimes, GO, por desenvolver um aprofundamento científico sobre as tecnologias digitais e suas relações com o trabalho realizado por docentes universitários no contexto da cultura digital e do capitalismo global.

Gostaríamos de mencionar, de antemão, que tivemos a oportunidade de dialogar com o pesquisador Nelson Pretto, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), durante uma mesa redonda no Epeduc 2017 - Encontro de Pesquisa em Educação da Uniube - e IV Congresso Internacional Trabalho Docente e Processos Educacionais, ocorrido na Uniube. O pesquisador discorreu sobre dilemas e perspectivas que abrangem o trabalho docente e as tecnologias na educação, com questões provocadoras.

Ao final da seção, que aconteceu em parceria com a professora Sálua Cecílio, foi possível direcionar uma pergunta ao professor. Solicitei que explorasse um pouco mais as distinções entre cultura digital e virtual, considerando o período de convergência e expansão das telecomunicações, internet e mídias eletrônicas que atualmente encontramos em nosso meio, na considerada cultura digital. A pergunta foi realizada em razão de ele ter abordado esse tema em sua fala.

Para Pretto (2017), os conceitos de cultura virtual e cultura digital são aspectos estreitamente imbricados e podem ser compreendidos e utilizados em contextos semelhantes, a depender das circunstâncias. Em outras palavras, a virtualidade está relacionada à comunicação via internet, algo não palpável (como as mensagens de áudio transferidas pelo aplicativo WhatsApp – não se pega ou se toca), como também não é possível a construção de imagens. Por outro lado, o digital é aquilo criado com auxílio de programas, permitindo a construção e veiculação de imagens digitais, que dão vida e vários tons conforme a criatividade de quem constrói ou projeta. Nesta pesquisa utilizamos as expressões, ora digital, ora virtual, de acordo com o contexto em pauta, e por não descartar um termo em virtude do outro.

Contudo, na busca de encontrar elementos que nos guiem e direcionem a respeito de subsídios teóricos que possam contribuir para conhecer e aprender mais sobre aspectos e dimensões importantes do nosso objeto, encontramos em Eco (1997) alguns pontos relevantes. O clássico do autor registra os elementos imprescindíveis na construção de uma tese e que servem para uma orientação de que o problema de estudo fornece condições que ajudam a delimitar o objeto. Sem objeto de estudo, não há trabalho consistente. É a partir de inquietações e da falta de respostas palpáveis e concretas que podemos construir um problema que nos auxilie e permita refinar um objeto de estudo. Dessa forma, podemos afirmar que a pesquisa só existe ou se inicia a partir de um problema que tem sido construído a partir do nosso contexto.

Quadro teórico

O referencial teórico desta tese compreende o extrato de uma vasta produção bibliográfica encontrada no campo da educação sobre o objeto de estudo aqui enquadrado. Na introdução desta seção, citaremos algumas referências com o intuito de situar os pontos de partida nos quais nos embasamos. Tal contextualização objetiva apresentar aspectos teórico-metodológicos que respaldam a tese anunciada e sustentada no relatório aqui descrito.

Por esta razão, recorreremos ao valor da ciência, ao buscar, na teoria de pesquisadores nacionais e internacionais, resultados de estudos, considerações, reflexões e críticas sobre assuntos que permeiam os temas aqui explorados, como o trabalho docente na educação superior, bem como os reflexos do capitalismo global na cultura digital. Nas seções de revisão de literatura que seguem, objetivamos apresentar análises teóricas que se articulam a fenômenos que, de certa maneira, atingem sujeitos no contexto da globalização, de modo a alterar as

relações na vida e no trabalho, inclusive subjetividades de indivíduos, assim como capacidades e possibilidades de o profissional da educação intervir no universo educativo.

Desse modo, buscamos na produção de Sibília (2012), por exemplo, aspectos que permitissem compreender o fenômeno de estarmos, no tempo e espaço da sala de aula, a estabelecer relações de trabalho com outros tipos de corpos e subjetividades. Portanto, se estamos em um novo tempo em que presenciamos inúmeras metamorfoses nos espaços físicos da sala de aula, como Sibília (2012) enfatiza ao refletir sobre a transição do quadro-negro às inovadoras telas digitais, podemos dizer que também atravessamos um novo tempo da cultura, onde é preciso escolher entre “resistir ao confinamento ou sobreviver à rede”. A autora, por sua vez, nos convida a refletir sobre essa tendência instalada nos tempos atuais.

São novos tempos que carregam constantes transformações. Elas estão perante nossos olhos e sendo vivenciadas no cotidiano, como exemplo a organização das novas salas de aulas informatizadas e conectadas, tanto nas escolas como nas universidades. São questões sobre esse tema que ajudam a construir o quadro teórico que julgamos pertinente traçar para situar o campo de estudo, de modo a contribuir com a análise do material recolhido durante o percurso investigativo.

Como será possível perceber, o quadro teórico deste trabalho (apresentado através das seções e subseções) é composto por discussões conceituais que envolvem três dimensões. A primeira delas trata do trabalho, neoliberalismo e produção de subjetividades no capitalismo global e flexível. Para tanto, recorreremos à produção teórica de autores como Karl Marx, David Harvey, Ricardo Antunes, Giovanni Alves, Richard Sennett, Maria Cristina Ferraz, Manuel Castells, Pierre Dardot, Christian Laval, Félix Guattari e Suely Rolnik, por exemplo, para compreender as relações existentes entre o fenômeno trabalho, sujeito na sociedade do capital, globalização e produção de subjetividades.

A segunda dimensão refere-se ao aspecto do trabalho docente e tecnologias na cultura digital. Para além dos conceitos, são as interfaces entre esses que nos interessam, sobretudo porque nesta pesquisa procuramos analisar dimensões sociológicas que têm passado por metamorfoses, principalmente no que compete ao desenvolvimento profissional docente e às novas maneiras de organização do trabalho desenhadas na sociedade, no tempo e espaço, conforme a lógica global, produtivista, capitalista e flexível.

Desse modo, para apresentar conceitos e problematizar pontos e contrapontos, buscamos fundamentos na teoria de pesquisadores renomados, como: Bernard Charlot, Maria

Assunção Flores, Carlos Marcelo Garcia, Tarso Bonilha Mazzotti, Raquel Barreto, Paulo Sérgio Tumolo, Gaudêncio Frigotto, Siderlene Oliveira, Dalila Oliveira, Sálua Cecílio, Kátia Morosov Alonso, Pierre Lévy, Derrick de Kerckhove, Lucia Santaella, Vani Kenskim e Nicholas Negroponte. São alguns investigadores utilizados para compor as seções teóricas da tese, com vistas, também, à interpretação e análise dos dados relacionados ao problema de investigação.

Já na terceira dimensão, voltada aos aspectos teórico-metodológicos, ancoramo-nos em autores que tratam da pesquisa qualitativa e da análise de conteúdo temática, a exemplo de Uwe Flick, González Rey, Laurence Bardin, Menga Lüdke, Marli Eliza André, Isabel Guerra, Maria Laura Barbosa Franco, Andressa Hennig Silva e Maria Ivete Trevisan Fossá. Esse conjunto de pesquisadores mencionados, além daqueles não citados nesta parte do trabalho, configura-se como um importante alicerce teórico do estudo, uma vez que consideramos o aspecto metodológico da pesquisa um essencial aspecto para dar visibilidade e validade ao estudo.

Como o trabalho docente é o cerne da investigação, vale ressaltar que esse conceito é considerado e explorado para além de uma compreensão única, visto que seu entendimento é amplo e multidimensional. Assim, para ampliar o olhar sobre esse objeto, o trabalho docente, apropriamo-nos das produções consolidadas na ciência, tomando como base e postura reflexiva e crítica, a matriz epistemológica do materialismo histórico dialético.

Adotamos como base tal postura, por entendemos que esta pesquisa abarca mais um período de transição da sociedade. Neste tempo histórico, presenciamos um período superar o outro, como a passagem de uma era midiática, a Idade Mídia, para a era digital/virtual. Tal análise é feita tendo em vista o contexto global (capitalista e neoliberal) e suas implicações para o campo da educação, com o objetivo de compreender alguns fenômenos provocados pelas culturas globais que envolvem os seres humanos, em especial a cultura digital e a revolução tecnológica. Para tanto, buscamos discutir a(s) relação(ões) provocada(s) pela(s) cultura(s) digital(is)/virtual(is) e o professor universitário. Focaremos nas relações que envolvem sujeitos e suas subjetividades, com vistas a compreensões mais alargadas sobre fenômenos que ocorrem no mundo permeado pela internet, cibercultura, telas, virtualidade e digitalização, dos quais não escapam as relações construídas nos ambientes de trabalho e de convívio social.

Por esta razão, nos ancoramo-nos em Thompson (2008), porque o autor trata do aspecto sobre as “interações” que engendram as relações entre os sujeitos. De certa maneira, se articulam com os objetos tecnológicos emergentes desse contexto. Em sua obra “A mídia e a modernidade – uma teoria social da mídia”, Thompson não propõe uma discussão sobre cultura,

tampouco uma compreensão sobre o digital. Suas análises fogem desse aspecto, nem foi sua pretensão. Ao tratar de uma teoria social da mídia, ele nos apresenta pontos e contrapontos que nos convidam a refletir como na era moderna as interações foram, cada vez mais, fundadas em “comunicação mediada”. Este fato nos permite pensarmos nos possíveis equipamentos que se fazem presentes no contexto desta mediação, bem como dos artefatos que a sustentariam. Assim, quando nos propomos a investigar o trabalho docente e suas metamorfoses ocorridas neste novo tempo do século 21, interessa-nos olhar para as relações que ocorrem entre o profissional da educação do ensino superior e os produtos tecnológicos da cultura digital. As interações entre esses são quem provocam as mudanças que, de certa forma, provocam-nos o aprofundamento.

Nesta direção, como o cerne de nossas discussões e análises, ao longo da tese, gira em torno do conceito de trabalho docente, cabe esclarecer, de antemão, que o “trabalho” (aspecto constituinte do ser humano) é uma atividade anterior ao “trabalho docente”, pois, considerando o ponto de vista histórico, este último é mais contemporâneo. Desse modo, entendemos que discutir a temática “trabalho docente” exige refletir, inicialmente, sobre o aspecto global e cultural que envolve o universo do “trabalho”.

Para isso, iniciamos os apontamentos desta seção destacando nossa pretensão científica, cuja intenção é de que os leitores deste relatório utilizem as lentes que enxergam o trabalho para além de uma simples atividade. Vamos analisá-lo, no decorrer da tese, como um fenômeno que sofre fortes influências do desenvolvimento (evolução) da sociedade, no sentido de entendê-lo como uma “joia preciosa” lapidada pelo capitalismo.

Esse entendimento está presente nas análises registradas por inúmeros investigadores que se dedicam a estudar o universo do trabalho, como exemplo a pesquisadora Sálua Cecílio. Argumenta Cecílio (2017, p. 113) que “não há, pois, um modo único de ver o trabalho e sobre ele fixar uma verdade absoluta”. Complementa a autora que “são muitos os seus significados e diversos os sentidos que a ele os seres humanos atribuem, em função de suas experiências e contextos que as condicionam” (p. 113).

Nesta direção, constatamos que são os indivíduos da sociedade moderna que alimentam e impulsionam a cadeia produtiva que abrange o mundo do trabalho. É por meio do trabalho que sujeitos constroem modos de se situarem no mundo, seja para modificá-lo ou para preservá-lo, afirma Cecílio (2017). A partir desse entendimento, verificamos que o fenômeno trabalho tem recebido agregações de elementos da cultura que atravessam os séculos. O trabalho, nesse

sentido, por não deixar de ser uma cadeia de produção, é modificado em seu aspecto de operacionalização (sua finalidade permanece a mesma). As transformações que ocorrem na dinâmica e forma de produzir trabalho é uma importante questão, pois se a velocidade do trabalho aumenta, a carga horária, por sua vez, é ampliada e os produtos gerados devem quebrar recordes cada vez maiores. É sobre isso que estamos falando e querendo investigar. Por esta razão nos interessa entender as contribuições da cultura digital nesse processo que envolve aspectos relativos às metamorfoses do trabalho.

Na sequência desta seção primária trazemos elucidções a respeito do trabalho, tomando como base possíveis relações com o sistema neoliberal que, de certa maneira, impulsiona o capitalismo de modo a afetar as produções subjetivas dos seres humanos que compõem o mundo do trabalho. Dentre os sujeitos atingidos por esse sistema, podemos citar os docentes – indivíduos que se rendem, incluindo nós, pesquisadores, às armadilhas construídas pelas engrenagens que alimentam “o sistema” da educação, dito como inovador, promissor e capaz de amenizar os problemas que a envolvem.

Por meio do problema de pesquisa, das referências teóricas utilizadas e das estratégias teórico-metodológicas adotadas, a exequibilidade do estudo se torna possível ao ponto de nos motivar a pesquisar e a continuarmos envolvidos nesse processo. Sendo assim, considerando a imersão no tema de investigação, ressaltamos que tivemos a preocupação em verificar as produções bibliográficas sobre o objeto de estudo, a fim de situar melhor o problema, as questões, algumas lacunas e o direcionamento da pesquisa de campo visando os objetivos do projeto de tese elaborado para ser executado e originar o produto final, a tese.

O objeto de pesquisa e o panorama da produção bibliográfica (2011 a 2015)

Aqui objetivamos apresentar dados relativos às buscas realizadas em um recorte temporal de cinco anos sobre o objeto de estudo em que nos debruçamos. Não denominamos de estado da arte e nem de estado do conhecimento esta subseção do trabalho, porque entendemos que, para atingir esse feito, seriam necessários maiores investimentos seriam necessários maiores investimentos para analisar o material recolhido. Compreendemos como a apresentação de um panorama sobre as produções encontradas a respeito do objeto de estudo, construída a partir de buscas guiadas por descritores específicos.

No entanto, ao construir esse breve panorama, tivemos como pretensão verificar a quantidade de ocorrências de trabalhos acadêmicos publicados que tratassem a temática por nós perseguida, a fim de trazer, para o referencial teórico deste estudo, análises extraídas das produções bibliográficas selecionadas em razão do teor das investigações. Além disso, buscamos analisar os objetivos das produções, com a intenção de verificar se existiam outros tipos de trabalhos investigativos com os mesmos objetivos por nós pretendidos.

Por outro lado, tivemos como meta, também, ao fazer o levantamento de tais produções, aprofundar em leituras para conhecer mais sobre o tema, esclarecer conceitos e ajudar a construir o problema de estudo. Para tanto, realizamos buscas⁹ em quatro tipos diferentes de banco de dados *on-line*, respeitando o recorte temporal de cinco anos (2011 a 2015) de produção bibliográfica, utilizando os seguintes descritores: trabalho docente, ensino superior, mídias na educação e tecnologias digitais na educação. Com eles, buscamos encontrar teses, dissertações, artigos em revistas científicas e anais de eventos.

A internet foi o recurso/plataforma utilizado para realizar as buscas dos trabalhos, que se caracterizam, de certo modo, como uma coleta de dados. As quatro fontes consultadas foram: a) revistas científicas (nove), sendo oito Qualis A 1 e uma B 2 (em razão da temática), todas da área da educação; b) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); c) anais da Anped Nacional em cinco grupos de trabalho; d) anais do evento Semiedu (Seminário de Educação), que ocorre anualmente na UFMT, em Cuiabá, e tem grupo de trabalho que trabalha com o tema. Os critérios utilizados foram baseados na avaliação do “Qualis”, considerando a possível qualidade das produções bibliográficas; outro critério foi a escolha de revistas que tratassem de assuntos relacionados à temática educação.

A partir dos quatro descritores utilizados, foi encontrado um total de 287 trabalhos que traziam em seus títulos as palavras-chave anteriormente mencionadas. Foram descartadas algumas produções que tratavam de assuntos marginais ao nosso objeto, como o trabalho docente na educação infantil e na área da educação especial, bem como mídias eletrônicas no ensino fundamental e médio. Buscamos selecionar os trabalhos que tivessem relação com o ensino superior, e chegamos ao número de 211 produções, entre teses, dissertações, artigos em revistas e anais de eventos.

⁹ A busca de trabalhos acadêmicos aqui apresentada ocorreu em 2016, no primeiro ano do curso de doutorado na Universidade de Uberaba, com vistas a reformulações e aprimoramentos do projeto de pesquisa que, na altura, estava em construção.

A maioria dos trabalhos encontrados (considerando a totalidade de 211) advém de revistas científicas. Por termos selecionado nove revistas¹⁰, julgamos ter sido um fator que contribui para a quantidade de artigos encontrada ter sido significativa. Desse modo, encontramos nas revistas, 89 trabalhos e percebemos, ao ler os resumos dos artigos, que as pesquisas desenvolvidas se apropriam de abordagens qualitativas, em sua maioria, com destaque a técnicas de recolha de dados que abarcam as entrevistas, questionários, grupos focais e observações.

Já a respeito das teses e dissertações produzidas nos últimos anos, encontramos 61 produções na BDTD. Ao analisar esses tipos de produções elaboradas em Programas de Pós-graduação, verificamos que a maior parte dos trabalhos selecionados se refere a pesquisas em nível de mestrado acadêmico. Teses de doutorado representam menos de cinquenta por cento dos trabalhos encontrados. Entre as áreas de conhecimento que aparecem entre as produções aqui verificadas, a educação aparece em primeiro plano, seguida do campo temático da psicologia e sociologia.

Sobre os artigos completos encontrados nos anais de evento da Anped Nacional, constatamos 24 trabalhos distribuídos em diferentes Grupos de Trabalho (GT): GT 04 – Didática; GT 08 – Formação de Professores; GT 09 – Política de Educação Superior; GT 11 – Trabalho e Educação; GT 16 – Educação e Comunicação. Embora eu tenha apresentado e publicado um artigo¹¹ completo na ANPED Nacional, em 2015, Santa Catarina, este não apareceu entre as produções selecionadas em razão da temática abordada.

Nos anais da Anped, não encontramos muitos trabalhos publicados, foi a fonte com menos produções identificadas. No entanto, reconhecemos que se refere ao maior evento científico do Brasil que trata especificamente de pesquisas na área da educação, e, por esta razão, e pelo grau de exigência das avaliações dos trabalhos, são poucos os artigos aprovados e publicados a cada edição do evento, que ocorre uma vez a cada dois anos. Os vinte e quatro artigos selecionados trazem resultados de pesquisas que versam sobre os temas que envolvem

¹⁰ Realizamos uma consulta na lista de revistas *on-line* disponibilizadas pela Plataforma Sucupira, com a informação do Qualis e os respectivos temas das revistas. Procuramos selecionar revistas que abordassem temas relacionados à área da Educação, sobretudo aquelas que possuísem afinidade com a temática das tecnologias.

¹¹ O trabalho em questão foi publicado nos anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Trata-se de uma produção, fruto de minha pesquisa de mestrado em educação, elaborada com a parceria das docentes do Programa de Pós-graduação em Educação da UFR, Raquel Gonçalves Salgado (orientadora) e Carmem Lúcia Sussel Mariano. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4587.pdf>. Acesso em: 06 jun.2019

formação de professores, precarização do trabalho, tecnologias e educação e docência no ensino superior – com análises críticas sobre a relação trabalho e educação.

Por fim, a última fonte investigada permitiu o acesso a mais 30 produções (artigos completos publicados em Anais de eventos). Dentre os artigos que compõem os Anais do Seminário de Educação da UFMT, em Cuiabá, já tradicional e reconhecido nacionalmente pelas discussões que ocorrem no âmbito do evento, organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT), selecionamos 37 trabalhos a partir dos descritores utilizados.

São artigos que trazem em seus resumos reflexões, revisões teóricas e resultados de investigações, em sua maioria, sobre o trabalho docente articulado à formação de professores, e apontamentos sobre as tecnologias na educação como recursos capazes de transformar e contribuir com processos de ensino e aprendizagem.

O acesso a essas produções aqui mencionadas, advindas de ambientes e instituições diferentes, num tempo não muito distante de nossa realidade atual, a partir de 2011, permitiu, além de esclarecer o problema gerador, construir os objetivos deste trabalho, definir a metodologia que direcionou o percurso da pesquisa, e ainda possibilitou trazer para a parte teórica da tese referências teóricas que passaram a incorporar a apresentação dos conceitos, a construção de reflexões, bem como a elaboração de análises e interpretações do material coletado durante o contato com os participantes da pesquisa.

A estrutura da tese

A tese está organizada em **seções** numeradas e não numeradas, sendo **sete** referentes a aspectos textuais e **três** a respeito das partes pós-textuais. A **primeira seção**, sem numeração, consiste nesta **Introdução**. Ela objetiva contextualizar o estudo e apresentar a justificativa, o problema de pesquisa, suas pretensões, objetivos e a contextualização sobre o objeto. Na Introdução tentamos focar, também, em pontos que permitissem compreender as etapas do estudo e a relação deste trabalho de tese com a vida profissional do pesquisador/autor.

Nas **segunda e terceira seções**, temos a parte relativa ao referencial teórico. Começamos por apresentar a teoria que envolve os temas “Trabalho, neoliberalismo e produção de subjetividades no capitalismo global”; e na sequência tratamos de abordar o assunto “Trabalho docente e tecnologias na cultura digital”. Nestas seções teóricas, priorizamos o trazer

conceitos essenciais ao estudo, relacionando-os ao objeto investigativo e ao material empírico acumulado ao longo do período de pesquisa de campo.

Na **quarta seção** temos os aspectos metodológicos, em que tratamos do método e contexto investigado, com vistas a descrever os critérios utilizados para selecionar os participantes do estudo, o local de estudo, a técnica utilizada para recolher e analisar as informações, bem como os procedimentos tomados para construir os eixos e as categorias de análises.

A **quinta seção**, intitulada “Objeto e problema entre a teoria e a empiria: trabalho docente, tecnologias e cultura digital”, contém os dados selecionados para as interpretações e análises deste relatório de tese. Nesta parte cruzamos os dados com o referencial teórico utilizado a fim de construir profundadas análises que envolvessem o problema, as questões e os objetivos deste estudo.

Na **sexta seção**, sem numeração, encontram-se as considerações finais, em que retomamos a tese defendida neste trabalho e respondemos às questões, problema e objetivos. Ela foi construída com objetivo de esclarecer os questionamentos e indagações surgidos ao longo desta jornada investigativa, ainda que reconhecêssemos a impossibilidade de encontrar respostas concretas e suficientes para as inquietações que permearam nossa trajetória nesse recorte de tempo específico.

As derivações possíveis da pesquisa compõem a **sétima seção**. Nela registramos reflexões e apontamentos sobre os pontos e contrapontos identificados com o estudo. Ou seja, chamamos a atenção para pensarmos em questões importantes para que este trabalho não seja esquecido, obtenha novos desdobramentos e também sirva para a construção de novos instrumentos que contribuam para a formação de professores universitários no ambiente investigado.

A partir dessas sete seções trazemos os elementos pós-textuais. Nesta parte apresentamos as referências teóricas consultadas e utilizadas para construir o estudo. Além desses, trazemos também os apêndices por nós construídos no decorrer do processo investigativo. São materiais que permitem entender sob outros aspectos, ou com maior profundidade, algumas informações/discussões que trazemos para dentro do trabalho no decorrer do texto.

O último conteúdo apresentado são os anexos. Julgamos ser imprescindível trazer alguns documentos para contribuir com a compreensão das informações contidas neste relatório de tese.

Em linhas gerais, neste relatório apresentamos conteúdos que permitem conhecer um pouco mais sobre o mundo do trabalho, especialmente aquele desenvolvido pelo docente universitário. Nesse universo multifacetado que abarca e constitui o trabalho docente, focamos as análises, sobretudo, nos pontos e contrapontos que as tecnologias digitais favorecem e instalam na vida de sujeitos trabalhadores, como os docentes de uma Instituição de Ensino Superior situada na região sudoeste goiana, especificamente no município de Mineiros, Goiás.

1 TRABALHO, NEOLIBERALISMO E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NO CAPITALISMO GLOBAL

Nesta seção, discutimos o trabalho e a constituição das subjetividades docentes em suas relações com o capitalismo global; e mais especificamente, em sua fase de acumulação flexível e neoliberal. O objetivo é apreender as relações dialéticas que circunscrevem e reproduzem as relações de trabalho no século 21.

Iniciamos a seção colocando em análise pontos e contrapontos que caracterizam o trabalho na contemporaneidade, tendo em vista compreender sua contextualização e consequentes implicações e problematizações para esta pesquisa. O primeiro ponto a ser destacado envolve pensar no trabalho desenvolvido por sujeitos no século 21, comparando com o trabalho realizado na antiguidade. São aspectos bem distintos, considerando as atividades de trabalho desenvolvidas nesses díspares tempos históricos.

Além dos objetivos que moviam o trabalho nos primórdios (exclusivamente para subsistência), os recursos e técnicas (tecnologias) utilizados também eram bem diferentes dos que existem na era tecnológica e digital da contemporaneidade. Em contraponto, com o avançar do tempo e consolidação do capitalismo no mundo, indivíduos que sustentam a indústria do trabalho passaram a sentir e absorver alguns impactos que esse sistema causa na vida do ser humano, em consequência dos avanços tecnológicos e do ritmo frenético e mais acelerado de produção que passou a usurpar a sociedade. Recorremos mais uma vez às análises de Cecílio (2017, p. 114), em que elucida o seguinte aspecto:

O trabalho é uma forma de estar no mundo, e por meio dele constituir-se, ao mesmo tempo que o constitui. Pelo trabalho, tem-se a expressão de cada ser e de suas circunstâncias. Por meio dele, cada um pode assumir sua modalidade de participação na sua divisão social e técnica da produção, orientada por um sistema econômico e social, em suas diferentes fases históricas, nos diversos lugares e nas variadas épocas que o demarcam.

O conjunto de tarefas realizado por vários sujeitos no mundo, em que cada um confere um tom e modo de operar, constitui a divisão social e técnica da produção que é gerada por meio do trabalho. Em meio às produções que ocorrem com os sujeitos, tendo como mola propulsora um sistema econômico e social com objetivos bem demarcados, estão as trajetórias profissionais de muitos trabalhadores. No decorrer dessas trajetórias, o desenvolvimento profissional docente acontece. E muitos fatores atravessam as relações que os sujeitos

estabelecem com o contexto social e cultural, de maneira a modificar seus modos de significar o mundo e até mesmo a forma de se relacionar com o outro e consigo mesmo.

O trabalho desenvolvido neste novo milênio interfere diretamente na (re)configuração de perfis, identidades e produções de subjetividades que envolvem, por exemplo, indivíduos e máquinas como elementos centrais das novas relações de serviços. Trata-se da construção de um novo modelo de trabalhador. Ou seja, vivemos em uma realidade que nos permite observar (e concordar) que o trabalhador de hoje é muito mais afetado pelo sistema que abarca o aspecto da proletarização. Dardot e Laval (2016), como inicialmente mencionamos, vão dizer que a fábrica do sujeito neoliberal produz indivíduos que se tornam empresários de si e controladores de suas próprias regras, metas e resultados. Inclusive é essa mesma fábrica a responsável pela produção de sujeitos que se tornam responsáveis pelos seus próprios fracassos, isentando o Estado forte (guardião do direito privado) dessas culpas.

Nesse contexto, vemos que o trabalho, hoje, possui outros sentidos e é realizado sob ritmos e condições bastante desafiadoras. Além de sentirmos viver, atualmente, uma nova razão de ser e estar no mundo, principalmente no universo do trabalho, estamos diante de novos proletariados de serviços na era digital – que trabalham incessantemente a serviço de “algo”.

Esse fenômeno é bastante explorado na obra de Antunes (2018). O autor aborda pontos muito importantes sobre o novo proletariado de serviços na era digital, com reflexões, críticas e apontamentos sobre o mundo do trabalho que acomete e assola a sociedade nos dias atuais. Além das considerações de Antunes que trazemos para o debate neste trabalho, também apresentamos as ponderações de Alves (2014). Tal pesquisador analisa criticamente o choque causado pelo capitalismo na sociedade, dando visibilidade à nova degradação do trabalho, sobretudo no Brasil, tendo como premissa o neodesenvolvimentismo.

Tendo em vista a importância de trabalhar aspectos conceituais e, sobretudo, aprofundar nestes de maneira a alargar as compreensões e interpretações sobre o objeto deste estudo, trataremos de abordar quais os sentidos atribuídos à ideia de ruminação aqui apresentada.

O conceito de trabalho submetido às “ruminações”

Os conceitos e as palavras que os traduzem não são inocentes. Revelam aspectos da cultura, do contexto histórico e da sociedade como um todo. Por isso, para ser bem

compreendidos precisam passar por processos do pensamento que possibilitem esclarecê-los e comunicá-los de modo claro e adequado. Para tal, precisam passar por “ruminações”.

A discussão sobre o significado da palavra “ruminação” vem da ideia explorada por Ferraz (2015) em que a autora bebeu na fonte de Nietzsche para problematizar o termo sempre indicado entre as aspas. Trata-se de uma terminologia explorada pelo filósofo alemão, considerado uma importante referência no campo da filosofia, dadas as observações inusitadas e precisas que fazia a respeito da expressão “ruminação”. Vem daí a ideia de ruminar o pensamento, em vários estômagos, as informações e conteúdos que bombardeiam os “leitores” da cultura atual.

Nesta direção, encontramos na produção de Ferraz aspectos relacionados com a cultura letrada na sociedade composta por constantes movimentos, metamorfoses e ciberespelhos, como argumentado por ela. Se, por um lado, Ferraz (2015 p. 135) destaca que “a arte da leitura como ruminação requer o trabalho espiritual de vários estômagos”, ou seja, que durante o ato de ler o pensamento perpassa por inúmeros estômagos visando distintas interpretações e reflexões, por outro, convidamos o leitor a “ruminar”, também, seguindo a ideia de percorrer por vários “estômagos” (absorvendo os alimentos do presente e não digerir de imediato), sobre questões que envolvem o trabalho docente no contexto global, sem perder de vista fenômenos que acontecem na esfera do ensino superior.

O docente universitário, além de ser considerado, aqui na pesquisa, protagonista de processos, participante ativo, autônomo, dotado de escolhas, decisões e liberdades, é um sujeito (ser humano) que faz parte da cultura letrada mencionada por Ferraz, além de atuar e se constituir a partir de realidades e contextos sociais bastante desafiadores. E, nesta cultura letrada em que vivemos na contemporaneidade, marcada por tempos de dispersão hiperconectada, tal como argumenta Ferraz (2015), somos tomados pela forte tendência da digitalização e da virtualidade a viver em uma sociedade acelerada e impulsionada por um sistema capitalista, que é complexo. Mais ainda, para trabalhar no meio educacional, em tempos de dispersão na sociedade e na escola, além de ter que se adaptar e saber lidar com as mudanças, transformações e inovações ocorridas nos últimos anos, há que se enfrentar um desafio maior ainda, pois existe uma forte tendência advinda do mercado que forja os sujeitos a produzirem além daquilo que já fazem no ambiente de trabalho.

Nessa lógica, trabalhar em casa, aos finais de semana, feriados e férias acaba se tornando um fenômeno que tem sido cada vez mais naturalizado na cultura digital. Nesta mesma lógica,

ensinar e educar em tempo de dispersão hiperconectada, de aceleração nos acontecimentos das relações de modo a não encontrar tempo para digerir aquilo que atravessa o presente, de certa maneira afeta o percurso do trabalho que indivíduos percorrem, trazendo consequências.

Assim, ser sujeito, sobretudo docente que pertence a um sistema, nesta sociedade que caminha a passos largos e acelerados, é se constituir enquanto ser humano que percebe as inúmeras consequências que o mundo do trabalho ocasiona na vida¹². Nesse sentido, o trabalho docente na educação superior, tomado por fortes relações com as TDIC, permite-nos explorar aspectos que dizem respeito ao problema que direciona e justifica essa investigação, que ao nosso ver possui múltiplas faces e metamorfoses.

O trabalho docente, por ser um objeto em constante construção e reconstrução, que se modifica de acordo com as ações humanas, é aqui analisado tendo em vista possíveis avanços, recuos, pontos e contrapontos que ocorrem no contexto da cultura digital, conforme os dados mostrarão. Desse modo, nas seções teóricas que expomos mais adiante, pretendemos nos apropriar da ideia de ruminação retomada por Ferraz (2015), exatamente por entendermos a importância de “digerir” aspectos conceituais que posteriormente serão subsídios essenciais para as análises que aqui fazemos. O que trazemos nessas próximas seções e subseções são definições que se colocam para além de noções primordiais. Ao escrever a parte teórica, também objetivamos refletir sobre as várias faces do objeto de pesquisa - trabalho docente e tecnologias digitais no ensino superior, tendo como premissa o olhar que a dialética permitiu construir.

Existem determinadas questões que partem do campo dialético e constituem parcelas do nosso trabalho. Essas questões atravessam o processo de pesquisa no campo da educação e permitem avançarmos em busca de respostas e entendimentos. São pontos que provocam a construção de novas ideias a partir das tensões, contradições e conflitos com os quais nos deparamos nas falas registradas pelos docentes investigados. São diálogos que traduzem aquilo que sujeitos vivem, sentem e compreendem a respeito do mundo do trabalho em que estão inseridos. A matriz epistemológica da dialética materialista é propícia e pertinente às discussões

¹² Em uma entrevista realizada por Bernardes *et al* (2018), a pesquisadora Selva Guimarães, ao refletir sobre a pesquisa em Educação no Brasil, faz uma série de apontamentos que caminham nesta mesma direção, principalmente por destacar pontos sobre o produtivismo no âmbito acadêmico. Guimarães cita Lucídio Bianchetti, autor que escreveu a obra “Publicar para não perecer”, e constrói, junto ao teórico, uma crítica sobre a questão de publicar e produzir para não morrer ou ser excluído de um Programa de Pós-Graduação. Para maiores aprofundamentos consultar BERNADES, C. F. C.; BORGES, R. O.; ROCHA, L. S. M.; CECÍLIO, S. A Pesquisa em Educação no Brasil: entrevista com a professora Selva Guimarães. **RPD**, Uberaba-MG, v.18, n.38, p.197-218, jan./jun. 2018.

e análises que aqui propomos. Daí julgamos ser relevante alimentar e digerir aquilo que o docente produz, principalmente sem deixar de “ruminar” conteúdos extraídos de falas retiradas de suas entrevistas.

A analogia com a palavra ruminção, tal como já abordados, extraímos de Ferraz (2015) por despertar em nós interesses sobre o aspecto “ruminar”. Essa terminologia retomada por Ferraz diz respeito a informações e conhecimentos com os quais temos contato, de maneira a ativar o pensamento em suas dinâmicas, processo e velocidade; em outras palavras significa “revirar as vísceras do pensamento” (FERRAZ, 2015, p. 11).

Ter acesso à obra “Ruminações”, de certa maneira, nos proporcionou uma série de provocações. Uma delas se refere aos processos de ir e voltar, bem como pensar e repensar no campo científico. Foi principalmente por esta razão que trouxemos Ferraz (2015) para o debate, pois a expressão ruminar, explorada pela autora a partir de influências de outros teóricos, a exemplo de Nietzsche, refere-se a uma analogia que muito bem se articula com o processo de digerir, não só em “nosso estômago”, como também em nosso cérebro, aquilo que é dado e posto no universo empírico, científico. Portanto, exercitamos esse processo de digestão das informações fornecidas pelos docentes entrevistados, que trazem, em suas palavras, conteúdos repletos de sentidos que dão margem a inúmeras possibilidades de interpretações e análises. Analisamos os conteúdos produzidos pelos participantes do estudo com o propósito de evidenciar as relações que as tecnologias digitais causam em suas vidas de maneira a provocar metamorfoses no desenvolvimento do trabalho docente no contexto da contemporaneidade.

O entrecruzamento entre produção teórica e material empírico selecionado, na seção das análises, permitiu ruminar aspectos pontuais observados por nós no tratamento dos dados, tendo em vista os objetivos previamente delineados neste estudo. Ao fazer ruminações durante a elaboração deste relatório de tese, sobretudo na parte final do trabalho, destinado à análise dos dados, apresentamos e tratamos a problemática que moveu e deu sentido a esta investigação, com dedicação e rigor científico. Foi o que tentamos fazer.

Para além de ruminar pontos e contrapontos sobre os dados que exploramos, vale ressaltar que tratar o objeto e o problema que dele deriva, exige, considerando o atual contexto, reconhecer e trazer para o debate análises sobre um sistema maior capaz de influenciar fortemente processos e relações que ocorrem na educação e no mundo do trabalho de nosso país. Cada parte da realidade estudada remete à totalidade. Daí que o olhar à questão política neoliberalista possui lugar nesta pesquisa, principalmente por entendermos que não se separa o

fenômeno trabalho - suas condições, naturezas e processos - do sistema político e capitalista que conduz a sociedade. Possuir esta compreensão faz parte do processo de ruminar o pensamento, uma vez que analisamos o trabalho de maneira a compreender fenômenos que suscitam no decorrer e desenvolvimento dele. Ruminamos o pensamento de modo a compreender que são os fenômenos que transformam o sujeito, de maneira a modificar o produto do seu trabalho. Se o contexto em que esse sujeito está inserido exige muito dele – ao nosso ver é a grande tendência –, os resultados tendem a acompanhar tais exigências. Se o ambiente de trabalho não cobra do indivíduo, realidade muito rara, a produção do trabalho não ocorrerá do mesmo modo que a outra.

1.1 O trabalho na compreensão de Karl Marx

Abordar questões sobre o trabalho como pano de fundo ainda no início desta primeira seção é essencial para compreendermos aspectos que envolvem o “trabalho docente” na cultura digital, tempo histórico específico do século 21 que elegemos como foco para nossos olhares investigativos. No entanto, antes de avançar para o campo emblemático, fértil e tenso que envolve o contexto do trabalho docente, e suas vicissitudes, começaremos por explorar o significado de “trabalho”. Para isso, evocamos o teórico Karl Marx, por entendermos que em sua produção bibliográfica existem questões basilares que culminam com a vertente científica em que nos embasamos e debruçamos.

Tomando como base tal breve contextualização, em primeiro plano, trazemos o entendimento de trabalho segundo Marx; em seguida abordamos o trabalho assalariado como típico modo de produção capitalista; e, por fim, apresentamos a compreensão de trabalho à luz das concepções do autor.

O “trabalho”, na compreensão de Marx (1980), configura-se como a atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso. É uma espécie de apropriação (pelos sujeitos) dos elementos naturais às necessidades humanas. Como argumenta Marx (1980, p. 201), o trabalho

[...] é condição necessária eterna do intercâmbio material entre o homem e natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais.

Marx (1980) entende o trabalho como a atividade necessária do ser humano voltada à criação de valores-de-uso, uma espécie de fenômeno inseparável entre sujeito e natureza, incapaz de sobreviver sem o contato íntimo entre ambos – o trabalho. Ou seja, o trabalho é uma condição da vida humana, que não teria como deixar de existir por ser compreendido como uma atividade eterna, que por meio dela fornece condições para manter a sobrevivência.

Sob outro aspecto, no que diz respeito ao “trabalho assalariado”, uma atividade fortemente típica do modo de produção capitalista, no sentido de alienação, Marx (2002, p.114) entende que este

[...] é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua característica, portanto, ele não se firma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. [...] Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades.

A compreensão de trabalho exposta anteriormente revela outro sentido e significado de trabalho para Marx. O trabalho assalariado, que para ele é uma condição de alienação, faz o sujeito negar a si mesmo. Significa que o indivíduo trabalha mesmo não se sentindo bem e feliz. Ocorre de maneira não “voluntária” e de certa forma imposta, forçada. Uma imposição que parte de um sistema organizado em torno do capital. O trabalho assalariado, nesse modelo de produção, sobrevive porque o sujeito produz a qualquer custo.

Com base nas visões acima, vemos que Marx defende a ideia de que o trabalhador se torna cada vez mais pobre à medida que produz mais riqueza.

O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e juntamente na mesma proporção com que produz bens. (MARX, 2002, p. 111).

Nesse sentido, Marx (2002) compreende que a sociedade transforma o sentido do trabalho em razão de um fenômeno que impulsiona os sujeitos, hoje, a valorizarem mais as coisas/objetos. Isto possui forte relação com o universo que envolve o consumo. Para o autor, pelo fato de o trabalho não produzir apenas mercadorias, o homem também é produzido (si

mesmo) por meio dele. Isto é, o trabalhador também é entendido como uma mercadoria, esta que, igualmente, produz bens e valores.

Nesse mesmo sentido, encontramos o entendimento de que uma importante fonte de criação de valor está relacionada ao saber, como destaca Antunes (2018). Para ele o saber se tornou a mais formidável fonte. Tal questão, como pontua o autor, “está na base da inovação, da comunicação e da auto-organização criativa e continuamente renovada” (ANTUNES, 2018, p. 81). Em outras palavras, a ampliação do saber está atrelada à inovação comunicacional, que junto a ela carrega o desenvolvimento de elementos capazes de extrapolar barreiras que anteriormente separavam fronteiras e espaços. Apoiado nas considerações de André Gorz (2005), Antunes (2018, p. 81) ressalta que o “trabalho do saber vivo não produz nada materialmente palpável. Ele é, sobretudo na economia da rede, o trabalho do sujeito cuja atividade é produzir a si mesmo”.

Na esteira desses referenciais sobre trabalho, saber e valor, chegamos à constatação que, de certa maneira, pelo trabalho docente, ao mesmo tempo que produzem mercadorias, os sujeitos se produzem e reproduzem as condições de sua existência. Daí, que compreender o ser humano, nesse tempo marcado por fortes relações com a cultura midiática, requer análises sobre o trabalho no ensino superior, a partir de questões sociológicas relativas ao tema.

Trata-se de trazer aqui conceitos e problematizações, à luz das referências teóricas que servirão de fundamentos para a interpretação dos resultados, considerando as conexões com a literatura utilizada que será não só retomada, mas passará por intensas e frequentes rumações.

Orientados pela perspectiva do materialismo dialético, na seção destinada às análises, elaboramos um material científico a partir da realidade do trabalho instaurada no contexto do capitalismo global – um sistema econômico que influencia a sociedade e a impulsiona a produzir e consumir cada vez mais, causando consequências que se refletem nas relações humanas, na organização e no ritmo de trabalho, bem como na produção de subjetividades. Na mesma seção, é possível identificar o afirmado na fala dos participantes conteúdos que demonstram o que temos anunciado. E isso sem perder de vista acontecimentos e relações que ocorrem na cultura digital em que pretendemos mergulhar, para conhecer e compreender aquilo que nos inquieta e provoca sobretudo no cenário da educação.

Ruminar aspectos do trabalho na perspectiva dialética implica perceber e analisar o trabalho docente e os efeitos dele na vida de professores imersos conscientemente (ou não) no contexto da cultura digital e suas expressões concretas e materiais na vida dos sujeitos em suas

relações com as tecnologias. Significa, também, olhar para a realidade a partir de uma compreensão que permite enxergar as tensões e contradições que surgem nas relações sociais e nas interações entre sujeito e realidade.

Desse modo, apresentamos a seguir discussões que se voltam aos pontos e contrapontos sobre capitalismo global e sujeito neoliberal que nesse sistema político, econômico, cultural e digital, convive e se produz. Em meio a tantas questões, direcionamos as buscas, olhares, conceitos, apontamentos e reflexões para o cenário atual que envolve profissionais da educação, tendo como foco o seu trabalho no ensino superior. Se, na cultura digital, indivíduos estabelecem relações com as inovações tecnológicas disponíveis na sociedade, é essa mesma cultura que desenha uma nova razão de ser e estar no mundo, como discutimos a seguir, com mais profundidade.

1.2 A “nova razão” do mundo e a produção do sujeito neoliberal

Vem de teóricos como Dardot e Laval (2016), o pensamento que traduz a existência de um movimento na história da humanidade, que em poucas palavras condiz com uma peculiar constituição de sujeitos dotados de uma “nova razão” de ser e viver no mundo. Esta nova razão diz respeito a determinados modelos sendo assimilados e a serem seguidos, com base em tendências políticas e culturais de uma sociedade em construção.

Referimo-nos a modelos compostos, por exemplo, por modos de ser e trabalhar, de um sujeito neoliberal que carrega consigo características bem peculiares. Também podemos denominar esse indivíduo como um novo proletariado de serviços da era digital, como aborda Antunes (2018). O autor se baseia em lideranças sindicais e governos de recorte sócio-liberal para discutir a degradação das condições de vida e de trabalho dos novos proletários que sustentam a sociedade. Esses trabalhadores “vestem” uma nova roupagem que os impulsiona a agir como seres infalíveis e altamente produtivos.

Ao longo das leituras, percebemos como algumas análises que partem dessa orientação teórica perpassam entendimentos de autores não apenas do Brasil. À luz do que vimos com Dardot e Laval (2016), por exemplo, ser o mais eficaz possível, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, possuir flexibilidade frente às mudanças incessantes, ser especialista, são pontos fortemente visíveis em um sujeito neoliberal. Esse tipo de sujeito é competitivo, pois se vê, ou não, inteiramente imerso na competição do mundo do trabalho. Aqueles que ainda

assim não o são, ou passarão pelas metamorfoses que os tornarão, ou simplesmente ficarão “para trás”. O sujeito neoliberal, subjetivamente, encontra-se envolvido num fluxo de atividades em que lhe é exigido o cumprimento de tarefas, por vezes, até abusivas – como tralhar aos finais de semana, feriados ou mesmo na madrugada, para conseguir cumprir determinados objetivos. Afinal, esse indivíduo é moldado para se constituir como um “ser humano” engajado plenamente e para o trabalho. Ele, em linhas gerais, entrega-se inteiramente à atividade profissional, pois não perde de vista – e não pode – a busca por resultados. Estamos diante de neosujeitos, como apontam Dardot e Laval (2016). Asseguram os autores que a

[...] empresa de si mesmo tem dois rostos: o rosto triunfante do sucesso sem pudor e o rosto deprimido do fracasso diante dos processos incontrolláveis e das técnicas de normalização. Oscilando entre depressão e perversão, o neosujeito é condenado a ser duplo: mestre em desempenhos admiráveis e objeto de gozo descartável (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 374).

Pensar num sujeito “condenado” a ser duplo, por mais que possa soar pesado ou até mesmo tenso, não deixa de ser uma realidade no presente. Por isso, vamos refletir sobre as palavras dos autores: “oscilando entre depressão e perversão”, [...] “mestre em desempenhos admiráveis e objeto de gozo descartável”.

Dardot e Laval demonstram e analisam, em sua obra, o processo de transformação da empresa como modelo de subjetivação que abarca o Estado e os indivíduos. São esses indivíduos quem exercem diferentes papéis que oscilam no decorrer do tempo à medida que ocorrem processos no trabalho. Sujeitos que ficam doentes sem perceber; que possuem prazeres momentâneos capazes de serem descartáveis rapidamente, afinal isso se tornou quase natural. Quando falamos de “indivíduos” nessas condições, referimo-nos às pessoas em geral, com especial atenção aos trabalhadores. Como o trabalho é também um meio de sobrevivência, para melhor viver, é preciso conquistar determinados espaços a que nem todos sujeitos possivelmente possuem acesso. Por meio do trabalho, sujeitos podem desenvolver depressão, talvez por causa de pressão e a perversão acaba sendo uma grande aliada quando o assunto é ultrapassar metas e fazer a diferença a qualquer custo. Em meio a esse processo, as subjetividades também são afetadas, pois temos percebido que o próprio sujeito também tem sido afetado. O reflexo disso é que esse novo modo de produção de subjetividades tem sido fortemente baseado na concorrência. Mas o que isso quer dizer?

Em uma sociedade com mais concorrência, os indivíduos se submetem a condições de vida e de trabalho que contribuem para o fortalecimento de uma ordem política e econômica assentada no neoliberalismo, resultando em transformações muito significativas para as pessoas, as empresas, sobretudo o Estado. Trata-se de uma nova configuração nos modos de vida que se alicerçam no pilar da competição. Dardot e Laval (2016, p. 331) nos explicam que:

[...] a racionalidade neoliberal impele o seu agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição. Todas as suas atividades devem assemelhar-se a uma produção, a um investimento, a um cálculo de custos. A economia torna-se disciplina pessoal.

Ser competitivo, eis a questão. A produção no mundo do trabalho está associada à competição. Ou seja, quanto mais produz, melhores condições de competir existem no mercado. No leque dessas discussões, abrimos um parêntese para refletir sobre esse ponto que envolve competição e produtividade, tema que Castells (2016) também dedica a analisar e por esta razão julgamos pertinente trazê-lo ao debate. Em sua obra “A sociedade em rede”, num capítulo dedicado à análise da nova economia, formação de redes de informação, globalização e funcionamento em rede, Castells é enfático ao argumentar que “a longo prazo, a produtividade é a fonte da riqueza das nações. E a tecnologia, inclusive a organizacional e a de gerenciamento, é o principal fator que induz à produtividade” (CASTELLS, 2016, p. 150).

O autor citado defende que a produtividade contribui para a melhora e o avanço da humanidade. Em sua visão sobre essa questão, que não escapa de uma lógica capitalista, as pessoas, empresas, governos e organizações têm sido motivados não pela produtividade, mas pela lucratividade e aumento do valor de suas ações.

Nessa ótica, a produtividade e a tecnologia podem ser meios importantes para a sociedade, no entanto, como destaca Castells (2016), não são os únicos. Na próxima subseção discutiremos com mais profundidade essa questão atrelada aos interesses do capitalismo, sem perder de vista a produção de subjetividades que ocorrem na vida de sujeitos imersos nesse processo.

Temos constatado que viver imerso nesse processo é um fenômeno que nos permitem analisar o seguinte ponto: ser sujeito e fazer parte de uma cultura midiática, como muito bem nos esclarecem Costa, Duqueviz e Pedroza (2015), significa adquirir conhecimentos das tecnologias digitais, compreendidas (inclusive por nós) como recursos que se tornaram potenciais agentes transformadores da humanidade. Tais pesquisadoras destacam, ainda, que

usar as tecnologias digitais para aprender a “conhecer” e aprender a “fazer”, bem como se comunicar com amigos para aprender a “conviver” e aprender a “ser”, implica possuir um nível de letramento digital, que consiste na apropriação da “digitalidade, interatividade, hipertextualidade, multimídia, virtualidade e conectividade”¹³. Nesse sentido, o letramento digital trata-se da apropriação que indivíduos fazem dos equipamentos tecnológicos digitais para o exercício das relações no mundo.

Nas considerações dos autores supracitados, encontramos a compreensão de que as tecnologias exercem um caráter ubíquo na vida do homem. Elas fazem parte da vida das pessoas sem que elas percebam, cuja ubiquidade entre a vida real e virtual se faz presente na vida das crianças, jovens e velhos, atestam Costa, Duqueviz e Pedroza (2015). Nessa perspectiva, as tecnologias passam a fazer parte da vida das pessoas, sem que elas percebam que suas relações estão permeadas e influenciadas por estes instrumentos da cultura digital. À medida que interagimos e nos apropriamos das inovações tecnológicas que passam a fazer parte das nossas vidas, de certo modo estamos expostos e podemos assumir uma nova razão no mundo em razão das inúmeras possibilidades relacionadas aos recursos que elas oferecem.

Assim, concordamos com Castells (2016), quando ele não vê mais a sociedade sem os recursos tecnológicos. Ele, e nós, não dissocia a sociedade da tecnologia. Elas têm se tornado, como McLuhan (1995) percebe, não apenas extensões dos corpos, mas das mentes humanas. Rompem as fronteiras entre o mundo do trabalho e a vida particular dos indivíduos.

Eis, aí, um outro ponto a que pretendíamos chegar: a ruptura dessas barreiras. O mote principal das próximas reflexões, apontamentos e conceitos, reside nos mapeamentos que circunscrevem a cultura do sujeito neoliberal moldado pelo capitalismo global. Os indivíduos de modo geral, incluindo-se os professores, se tornam cada vez mais responsáveis por gerir potenciais “empresas” em que se tornaram suas vidas, atuando como empresários de si mesmos. Isso significa que sujeitos contemporâneos têm desempenhado papéis sociais cada vez mais diferentes dos padrões construídos ao longo da história. No século 21 os empresários de si passaram a se multiplicar, principalmente porque “se não se adequarem, a sensação é de que ficarão para trás”.

¹³ Para maior aprofundamento desses conceitos, consultar a obra de Costa, Duqueviz e Pedroza (2015), citada nas Referências da tese.

1.3 Capitalismo global, trabalho e empresariamento de si: sensação de “ficar para trás”

Encontramos na obra de Dardot e Laval (2016) um ensaio sobre a fábrica do sujeito neoliberal, aspecto importante para contextualizar nossa pesquisa. No texto, identificamos contundentes apontamentos sobre a “empresa de si mesmo” que tem sido consolidada na cultura da sociedade neoliberal. Por entendermos que as problematizações dos autores são pertinentes para o contexto que discutimos, recorremos a alguns de seus conceitos.

Muitos fenômenos que acontecem nos dias atuais, presentes no mundo do trabalho, são reflexos de uma “cultura” impulsionada e produzida pelo neoliberalismo. Inclusive na fala dos participantes da investigação, constatamos a confirmação dos sentimentos que envolvem essa perspectiva que assola os docentes universitários. Para Dardot e Laval (2016), “o neoliberalismo não é um herdeiro natural do primeiro liberalismo”, nem deve ser compreendido como uma ramificação ou mesmo traição. Pelo contrário, nesse sistema, o foco não é mais saber qual tipo de limite dar ao governo político, ao mercado, aos direitos, mas perguntar como fazer do mercado, tanto o princípio do governo dos homens como o do governo de si. Por isso a expressão “empresa de si mesmo”, cunhada pelos teóricos, permite-nos construir algumas críticas e reflexões sobre o empresariamento de si para fundamentar análises, na seção da apresentação e interpretação dos resultados.

Esta empresa tem sido estruturada e administrada pelo sujeito neoliberal que trabalha e vive de modo acelerado na cultura digital, cuja personalidade e laços sociais têm sido fortemente corroídos – como veremos com mais detalhes nas falas dos docentes entrevistados. Trata-se, na nossa observação fundada nas análises de Sennett (2000), de tempos modernos em que a corrosão do caráter, dos comportamentos, das identidades, e de outras estruturas da vida, em consequência do trabalho no novo capitalismo tomado pela globalização, tem sido consideravelmente concretizada. Nessa lógica, entendemos que o caráter pessoal, a reestruturação do tempo e a ética no trabalho, a título de ilustração, são alguns dos temas que Sennett (2000) discute e problematiza.

As ideias de Sennett (2000) assumem perspectivas sociológicas muito pertinentes e apresentam-se afinadas com as apresentadas por Dardot e Laval (2016). Estes são assertivos ao afirmarem que “o acúmulo de tensões e problemas não resolvidos, o reforço de tendências desigualitárias e desequilíbrios especulativos preparam dias cada vez mais difíceis para as populações” (2000, p. 08). Em outras palavras, o ritmo de trabalho imposto às pessoas na

atualidade sinaliza a existência de algumas desigualdades na sociedade que têm sido bastante afirmadas no final da segunda década do século 21. Sujeitos convivem em meio a momentos de tensões políticas que refletem nos contextos sociais e em outros diversos segmentos, como nas famílias, na escola, entre outros. Presenciamos no país a desconstrução de políticas públicas voltadas à educação e a outros segmentos que contribuirão para o aumento das desigualdades sociais.

O trabalho tem se tornado um produto altamente comerciável na sociedade capitalista, como nos permitem compreender Dardot e Laval (2016). É a “empresa de si” (diante nossos olhos e perante nossas ações) que ajuda a moldar esse novo modelo de sujeito neoliberal, em que o homem aprende e é forjado a gerenciar sua própria vida. Nessa gestão de si, a relação de competição cresce entre os segmentos que profissionais trabalham e disputam posições, pois a maximização por resultados passa a ser perseguida. Sem contar que as atividades dos indivíduos começam a ser concebidas como um processo de valorização do eu. Em outras palavras, a empresa de si impulsiona o homem a gerir o tempo e a vida, em que é preciso “produzir”, ou “vender” o tempo todo, pois a busca por resultados é cada vez maior. Nessas circunstâncias, podemos dizer que somos colocados contra a parede, por nós mesmos, o tempo todo: produzir ou morrer.

Na esteira das reflexões de Dardot e Laval (2016), o sujeito neoliberal administra sua existência como produto e com base em princípios econômicos. Estamos vivendo momentos históricos em que a sociedade neoliberal transfere as responsabilidades para os indivíduos, forçando as pessoas a trabalharem de acordo com as condições pelas quais são submetidas. Isto faz com que o próprio caráter trilhe um caminho que o leve à corrosão (SENNETT, 2000). Isto também faz com que o novo proletariado de serviços dessa era contribua para o fortalecimento da cultura digital (ANTUNES, 2018). Ou seja, à medida que nos apropriamos dos recursos tecnológicos e digitais, consumindo-os em larga escala, contribuímos para a construção e o fortalecimento de tal cultura. Podemos dizer, então, que vivemos com a sensação de pertencer a uma nova razão que se instala gradativamente no mundo (DARDOT; LAVAL, 2016). Nessa nova razão que temos discutido, os processos que envolvem o trabalho provocam determinadas sensações nos indivíduos. Elas permitem que o sujeito perceba o contexto em que está inserido, inclusive por possibilitarem quantificar o trabalho que produzem.

A esse respeito, uma das docentes entrevistadas traz relatos que permitem compreender como é constituída a vida no trabalho, bem como a sensação que o sujeito sente em relação à

cobrança e à necessidade de se manter atualizado, porque senão ele “acaba ficando para trás”, como destaca a docente:

Pesquisador: O que realmente implica profissionalmente para você organizar o seu trabalho?

*Frida Kahlo: A maior dificuldade que eu vejo é o tempo, justamente porque eu tenho uma **carga horária altíssima aqui dentro da faculdade**. Eu trabalho hoje com **8 disciplinas diferentes** e antes eu trabalhava em dois cursos e hoje trabalho apenas em um curso. Mesmo assim isso não faz com que minha carga horária seja mais tranquila. Então, para eu agregar essas técnicas e tecnologias, o complicado não é eu querer fazer; o complicado é eu ter um tempo para elaborar isso, a gente tem uma fala que tempo a gente faz, mas hoje em dia temos tanta prioridade que eu **não sei mais o que eu vou priorizar**, então hoje em dia estou tendo **categorias de prioridades**, onde nem sempre vou conseguir trabalhar com essa técnica justamente porque eu **não tenho tempo** para elaborar isso bem.*

Pesquisador: Você quer fazer alguma síntese ou reflexão dessa entrevista? Quer fazer algum fechamento?

*Frida Kahlo: Só para finalizar, eu penso que o seguinte: eu tenho que trabalhar hoje com meu conhecimento tecnológico para que eu possa então trabalhar isso em sala de aula. **Hoje estou em um momento da minha vida que eu vivo o “redescobrir”** (d) a minha atividade, porque eu percebo que se eu não (me) adequar, acabo ficando “para trás”.*

Os trechos em negrito, marcados na fala da participante do estudo, docente do curso de direito, apresentam subsídios que permitem identificar algumas características desse novo sujeito que é responsável pelo autoempresariamento. Frida Kahlo¹⁴ primeiro reconhece a carga horária alta de trabalho que possui, pois trabalha com 8 disciplinas diferentes. Em meio a tantas atribuições relacionadas ao ambiente de trabalho, ela “não sabe mais o que vai priorizar”, ao ponto de ter que criar “categorias de prioridades”, como diz. Isto ocorre em razão da “falta de tempo” que a docente ressalta.

Não possuir tempo hoje em dia é um fenômeno cada vez mais real e naturalizado pelos indivíduos que convivem sob a lógica do capitalismo global e neoliberalismo. São características do novo proletariado de serviços desta era que nos interpela. Falamos do privilégio da servidão, fenômeno explicado por Antunes (2018), que desenvolve suas densas análises em questões que se relacionam com o mundo do capitalismo e do trabalho. São

¹⁴ Por uma questão ética e metodológica, optamos por não identificar as identidades dos docentes da pesquisa neste trabalho. No relatório da tese utilizamos pseudônimos, estes escolhidos pelos próprios entrevistados, como é detalhado na seção metodológica.

questões muito latentes e presentes nos discursos dos docentes investigados, como o fragmento de Frida Kahlo, que destaca o quanto a ausência de tempo é algo que a assola e a afeta, ao ponto de ter que definir categorias de prioridades em sua vida.

A docente universitária, ao assumir que “hoje está em um momento da vida em que vive o ‘redescobrir’”, faz-nos refletir que tal sentimento se trata das novas condições/habilidades que os sujeitos precisam desenvolver para se manterem no mercado. Em outras palavras, “se não adequar” às novas exigências, “acaba ficando para trás”, como sente Frida Kahlo. Ela trabalha em um contexto da cultura capitalista em que ter uma carga horária “cheia” é mais vantajoso (financeiramente) do que possuir um regime de trabalho reduzido. No mundo capitalista é extremamente importante ganhar bem, porque a moeda recebida em troca do trabalho precisa retornar ao sistema regido pelo capital em razão dos organismos que operam essa lógica, ou seja, precisa ganhar mais para poder, minimamente, dar conta de sobreviver dignamente perante os padrões da sociedade.

A falta de tempo e a organização das prioridades são temas que aparecem com intensidade nos relatos dos entrevistados. A ausência de tempo, ou a ocupação do tempo livre com atividades criativas que contribuam com a alimentação desse sistema produtivo e capitalista são tomadas como ponto de discussão, uma vez que temos percebido, cada vez mais, que as atividades docentes não têm ocorrido unicamente no ambiente de trabalho. Pelo contrário, professores levam trabalho para casa e trabalham aos finais de semana e feriados para cumprir as exigências postas pelo ambiente acadêmico.

Em 1999, Domenico de Masi inaugurou o discurso sobre o “ócio criativo” apresentando reflexões que tratam do “Futuro do trabalho”. O autor explora questões sobre a fadiga e o ócio na sociedade pós-industrial e discorre sobre esses pontos fazendo alusão ao homem como “máquina humana”, expressão que ganha dimensão quando refletimos sobre alguns assuntos aqui apresentados. Se o homem é uma máquina, ele não pode parar de funcionar e nem cansar. De Masi (2000) problematizou questões de forma abrangente e orgânica relativas ao trabalho, ao tempo livre e à evolução da sociedade. Isso está estreitamente ligado ao tempo e à produtividade.

O autor, em suas discussões sobre ócio, que se aproximam das teorias de Dardot e Laval (2016), enfatizou o aspecto da insatisfação provocada diante do modelo calcado na idolatria do trabalho e da competitividade, que reflete, e muito, no ensino superior e no trabalho docente. Ou seja, o tempo livre tem sido, de forma “criativa”, ocupado de modo a continuar produzindo

e contribuindo com o desenvolvimento de um sistema. No contexto da cultura digital, o tempo livre de professores tem sido, vertiginosamente, tomado pela esfera das inovações tecnológicas advindas da cultura digital, cujo trabalho passa a fazer parte, também, das ações que ocorrem fora do ambiente de vínculo empregatício, isto é, da sala de aula.

Nesta perspectiva e, segundo Dardot e Laval (2016), vemos que a vida dos sujeitos em meio ao sistema neoliberal possui ações coletivas que se tornaram mais difíceis. Dizemos isto porque os indivíduos são submetidos a um regime de concorrência nos mais variados níveis e segmentos da sociedade, incluindo a organização que envolve o trabalho. Por outro lado, Harvey (2008) compreende esse fenômeno como uma espécie de crise do capitalismo, em que nesta ocorrem contradições dentro do próprio sistema que atingem os modos de produção dos sujeitos no âmbito do trabalho. O autor parte do modelo fordista de produção de massa para explicar a acumulação flexível hoje visível no meio social. Tal modelo de produção, em larga escala, causa algumas implicações que atingem os trabalhadores em suas dimensões da vida em razão da maneira como é operacionalizado. O modelo fordista também sofreu metamorfoses e, de certa maneira, chegou aos espaços formais de educação com outras roupas e configurações.

De certo modo, esses “sofrimentos” e “desafios” causados nos sujeitos, provocados por essa subjetivação neoliberal que opera na vida comum, no trabalho e fora dele, são inúmeros. A disputa provocada entre os indivíduos existe, porque o sistema capitalista forja que as pessoas sejam incorporadas nesta cadeia de competitividade. Essas disputas também se fazem presentes na escola, e não deixam de atravessar as relações que ocorrem entre os sujeitos, inclusive os professores

Nesta vertente, de acordo com as análises que encontramos na produção de Piolli, Silva e Heloani (2015), vemos que conflitos no ambiente escolar têm sido muito comuns, como o individualismo e a concorrência, bem como o aumento dos casos de estresse e adoecimento dos docentes. Tais impasses resultam em outros problemas, como os de ordem física e mental. Eis aí outro ponto importante a ser considerado, mas que não é objeto de discussão aqui na tese.

Entendemos que existem reflexos que partem da denominada sociedade neoliberal cujas políticas públicas permitem, por um lado, a ampliação de vagas e acesso ao ensino superior (por meio das metas do Plano Nacional de Educação). Mas, por outro lado, tem ocorrido um certo descompasso, por essas políticas não garantirem a permanência dos alunos nesses espaços educacionais em razão desse crescimento de acesso. Será isto uma “falsa sensação” de algo

positivo para a sociedade? Ou será mais uma das “contradições” que Harvey (2016) expõe ao problematizar a crise do capitalismo?

Diante esse contexto de tensões, muitas transformações atingem a saúde do professor também afetada em virtude de o neoliberalismo estabelecer um produtivismo com metas desafiadoras que o sujeito não consegue alcançar, contribuindo, de certa maneira, para o aumento do adoecimento¹⁵.

Nessa perspectiva, vemos que o “trabalho”, no sentido industrial e no do capitalismo, deixou de ser a atividade mais importante para dois terços dos indivíduos, destaca Lipovetsky (2007), citando Jofre Dumazedier. Na sociedade da cultura midiática e do hiperconsumo, os interesses e prazeres são situados, ganhando novos significados, como nos repousos, nas férias e nas viagens. Percebemos, nesse movimento, processos de transformação no que diz respeito aos fins e significados sobre trabalho que sujeitos da cultura contemporânea têm construído ao longo da história.

Os sujeitos sociais que convivem, trabalham e produzem mercadorias nesta segunda década do século 21 não são os mesmos do século passado. Não são trabalhadores com as mesmas características e formações que as décadas de 70, 80 e 90, por exemplo, exigiam enquanto pré-requisitos e padrões a serem seguidos. Na verdade, os padrões eram outros, pois a lógica produtivista, apesar de ser movida pelo mesmo sistema, o capitalista, sobrevivia e era alavancada com base nos recursos (tecnológicos) que a época possuía.

Com o avançar do tempo, é claro que os recursos evoluíram, afinal, a revolução tecnológica digital inaugurou um novo tempo-espço na sociedade. Podemos dizer que se trata de um marco histórico, que inclusive superou a Idade Mídia, já sinalizada por nós aqui no texto, por permitir, principalmente, que as relações humanas sejam permeadas pelas dimensões que a

¹⁵ Embora não seja o foco da tese discutir o adoecimento do professor, destacamos as contribuições de outros autores que se dedicam aos estudos referentes ao adoecimento docente, como:

PIOLLI, Edvaldo; SILVA, Eduardo Pinto; HELOANI José Roberto. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Cadernos Cedes**. Campinas, SP: set.- dez, 2015. v. 35, n. 97, p. 589-607.
RIBEIRO, Keila Maria Moura Silva. **Relações de trabalho e Burnout: vozes e vivência de professoras de Programa Stricto Sensu**. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2013.

MARINHO, Jaqueline Luvisotto. **Saúde, Educação e Arte: Narrativas e Experiências**. Tese (doutorado), Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2016.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **“Reféns da produtividade” sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação**. GT 09: Trabalho e Educação, Anped Nacional, 2007.

ROZENDO, Kelly Cristina Tesche; DIAS, Carmen Lúcia Dias. Possibilidades de sofrimento psíquico no âmbito do trabalho do professor da Pós-Graduação *stricto sensu*. **Colloquium Humanarum**, vol. 12, n. Especial, 2015, p. 1640-1648.

virtualidade e a digitalização permitem ocorrer. Em meio a esses processos, observamos a constituição do sujeito neoliberal. Um indivíduo moldado por uma cultura dominante que nomeadamente tem sido conhecida e denominada de cultura digital.

1.4 O sujeito neoliberal na cultura digital

A respeito do sujeito neoliberal inserido na cultura digital, compreendemos que esta imersão se trata de outro reflexo do neoliberalismo e dos tempos atuais, em que o consumo é quem orienta o trabalho dos indivíduos. Harvey (2008) argumenta que é preciso enfrentar o consumo como espécie de compensar a alienação experimentada pelo trabalhador. No sistema político neoliberal, percebemos, como diz Harvey (2008, p. 74), que “aquilo que é negociado como mercadoria pelo capital, e distingue esse modo de produção, é a força de trabalho”. A esse respeito, enfatiza o autor, que

[...] o trabalhador dispõe e vende essa mercadoria para o capitalista em um mercado de trabalho supostamente “livre”. O comércio da prestação de serviços antecede o advento do capitalismo, é claro, e é bem possível que esse tipo de atividade continue existindo muito depois de o capital deixar de existir como modo viável de produção e consumo. Mas o capital entendeu que poderia criar a base para sua própria reprodução – com a esperança de que fosse permanente – pelo uso sistemático e contínuo da força de trabalho para produzir um mais-valor sobre aquilo que o trabalhador precisava para sobreviver com dado padrão de vida. Esse excedente está na raiz do lucro monetário. (HARVEY, 2016, p. 74-75)

A afirmação de Harvey nos permite entender que o uso incessante da força de trabalho produz aquilo que vários autores denominam de mais-valor, em se tratando de produzir trabalho. Ou seja, o sujeito desta nova cultura precisa produzir para sobreviver de acordo com os padrões de vida impostos pela sociedade capitalista. O que vemos hoje é a força de um trabalho que necessita ser desenvolvido para fornecer condições básicas de sobrevivência em meio ao contexto urbano e industrial construído pela acumulação flexível do capitalismo.

Não tratamos de defender a ideia de que o trabalho perdeu seu valor, pelo contrário. Reconhecemos que ele tem sido modificado e, na atualidade, possui outro caráter, se compararmos com o trabalho da Antiguidade, aquele desempenhado para a subsistência. O caráter que o trabalho assume hoje está atrelado à produção, à garantia e manutenção de espaço no cenário competitivo – de modo a garantir, também, a subsistência.

No entanto, a fábrica que produz o sujeito neoliberal tem funcionado a todo vapor, pois, como afirmam Dardot e Laval (2016), tem conseguido produzir, aprofundar e circular, na sociedade, pessoas hipermodernas, imprecisas, flexíveis, precárias, fluidas e sem gravidade. Para os autores, o sujeito neoliberal em formação, “é correlato de um dispositivo de desempenho e gozo que foi objeto de inúmeros trabalhos” (p. 321). E esses trabalhos revelam uma condição nova de homem, que permite modificar o ritmo de vida dos sujeitos, e muitos outros fenômenos objetivos e subjetivos. A exemplo de alguns, observamos o esfacelamento das fronteiras que mantinham separadas a vida particular e a vida no trabalho; a (sensação de) sobrecarga de trabalho; aceleração no (do) cumprimento de tarefas; busca por resultados inalcançáveis; produção atrás de produção – em que o sujeito controla seu próprio ritmo, cobra de si, culpa si mesmo, em linhas gerais, o sujeito é o empresário de si mesmo. Os autores denominam essa nova cultura da “empresa de si” de nova subjetividade.

Com base nas discussões apresentadas pelos autores já citados, compreendemos a ascensão de um movimento que envolve a cultura digital e as subjetividades. Esses aspectos, em tempos de capitalismo global e sociedade em rede, têm sido desenhados à medida que o sujeito neoliberal vive, estabelece relações com a cultura abrangente e se situa no mundo político, social e econômico. Trata-se de uma estreita afinidade com as novas formas de estabelecer relações nesse tempo compreendido como cultura digital.

Há sujeitos que desenvolvem habilidades para fazer parte de uma bolha que envolve a cultura midiática. E, ao fazer isso, indivíduos colocam em jogo o processo de produção de suas subjetividades. Dizemos isto porque submeter-se a determinados padrões de vida, modos de trabalho, maneiras de relacionar com o outro e com objetos, à luz de um modelo que interessa ao sistema capitalista, significa perceber produção de subjetividades sendo construída a partir de determinados fins cujos objetivos escapam do controle do ser humano. Porém, ele é o responsável, o empresário de si mesmo. É um paradoxo.

Nesta lógica, o capitalismo global molda as pessoas, bem como a produção de suas subjetividades. Nesse processo, temos como importantes recursos as tecnologias, sobretudo, as digitais de informação e comunicação. Elas pertencem ao universo da realidade virtual e atuam na construção de subjetividades. Assim, ser sujeito neoliberal na nova razão do mundo, por meio de suas políticas e formas de governo, tem nos parecido ser bastante desafiador. Como indivíduos pensantes, que convivem coletiva e individualmente, não há como escapar do

bombardamento de informações, padrões e modelos a serem seguidos pelo que a cultura capitalista imprime.

Cabe analisar, nessa perspectiva, como o sujeito neoliberal, incluindo o docente universitário, está diante de uma forte aceleração e limitação na sociedade capitalista, como Aroche (2015) argumenta. A vida mental, diz a autora, é presa à tecnologia, à velocidade, de modo a induzir uma ausência de reflexão causada à rapidez, à instantaneidade e à imediatidade. A tecnologia digital e a virtualidade, de certa forma, agem de modo a retardar a agilidade de pensar, refletir e construir questões críticas que ocorre, provavelmente, por conta de uma alienação ao objeto tecnológico. Como reconhece Aroche, convivemos e fazemos parte de um grupo de trabalhadores que possuem uma vida mental extremamente afetada pela ausência de reflexão provocada pela rapidez com que vivemos. O ritmo apressado que envolve sujeitos no atual mundo do trabalho, aponta a pesquisadora, inviabiliza, ou desacelera, o próprio nível de criticidade e pensamento que poderiam consumir em escalas maiores, indivíduos da sociedade.

Tal questão nos remete à ideia de que esses fenômenos ressoam na escola, no ensino superior e na educação de modo geral. Desse modo, a ação do sujeito, tomado pelo neoliberalismo, é, expressivamente, abalada e desprovida de limites, tanto pela fluidez de um mundo em que o real e o virtual estão profundamente imbricados, quanto pelo fato do desafio constante que exige a sensação contínua de mudança permanente. Realidade virtual é um fenômeno que, cada vez mais, tem ganhado espaço nas discussões acadêmicas dos últimos anos.

O entrecruzamento entre aquilo que é real (concreto, palpável) e virtual (obtem vida a partir dos equipamentos e cultura digital), encontra-se mais do que nunca costurado um ao outro. Não precisamos ir muito além para recorrer a um exemplo/reflexão bastante simples.

Na década de 1990, início de 2000, as empresas de telecomunicações lucraram muito com os milhares de telefones públicos (orelhões) alastrados no país inteiro – além das linhas de telefone fixas. Por meio de, inicialmente, fichas, e, posteriormente, os “modernos” cartões telefônicos, pessoas dos vários cantos do Brasil tiveram acesso à linha telefônica – um grande avanço no setor da comunicação, graças aos milhares de orelhões espalhados. Através das condições existentes em efetuar chamadas locais, interurbanas e até mesmo internacionais, muitos segmentos da sociedade foram beneficiados com esse avanço – sobretudo o comércio. Com o avanço tecnológico chegaram os aparelhos celulares, alguns modelos eram bem grandes

(famoso celular Motorola¹⁶) e possuíam preços consideravelmente elevados. No entanto, em um período curto de tempo, ou seja, na segunda década do novo milênio em curso, os telefones móveis (celulares) conseguiram praticamente extinguir os “orelhões” que chegaram a ocupar praticamente todos os espaços públicos nas décadas passadas.

Por meio da digitalização (incorporada nos celulares), além desses modernos recursos permitirem a comunicação de voz, em escalas de acesso incalculáveis, eles foram capazes de transmitir imagens e veicular vídeos, inclusive em tempo real, fenômeno que há alguns anos não existia – talvez nem era possível pensar que fosse possível. A internet tem papel significativo na concretização e potencialização dessa realidade virtual, hoje viva e forte, que temos refletido.

Esses pontos são compreendidos por nós como metamorfoses da sociedade. E esses mesmos pontos abarcam o universo da educação que atualmente pulsa no âmbito escolar e na esfera do ensino superior. Consequentemente, as pessoas envolvidas nesses contextos, professores e alunos, são atingidas pelos fenômenos causados pelas relações e interações que são estabelecidas com as possíveis inovações tecnológicas, digitais e virtuais.

O ser humano, ao acompanhar essas evoluções, por também fazer parte delas, acaba sendo transformado por ser, diretamente, afetado pelos efeitos que as tecnologias digitais produzem. Assim, não se configura como novidade perceber que observamos constantes e permanentes modificações de um sujeito que convive na sociedade em rede, na cultura digital. Essas transformações culturais e subjetivas, desenvolvidas aqui como metamorfoses, acontecem no mesmo compasso em que surgem novas tecnologias da informação, “estas que estão integrando o mundo em redes globais de instrumentalidade”, diz Castells (2016).

Tal instrumentalidade é bastante expressiva na latente e emergente cultura digital, pois o sujeito está imerso em redes globais de informação e comunicação que colaboram tanto para o caminhar positivo (avanço) da sociedade, quanto para contribuir com um sistema (capitalista) que cresce paulatinamente e parece não ter freio – apesar de haver quem possivelmente acredita (ou ao menos defende) no fim dele, como David Harvey (2016). Com intuito de aprofundar um pouco mais em alguns pontos e contrapontos que trazem essa temática como pano de fundo, na próxima parte, discutimos, respectivamente, o capitalismo global e a produção de subjetividades. Enveredamos por este caminho em razão de a subjetividade docente ser um

¹⁶ Trazemos na figura 4 do trabalho a ilustração do primeiro modelo de telefone Motorola, criado nos Estados Unidos há 70 anos.

ponto importante para as nossas compreensões, considerando que as entrevistas concedidas pelos docentes universitários permitem analisar aspectos desse cunho. Com as revisões teóricas, a seguir, objetivamos discutir plausíveis fenômenos que provocam consequências na vida dos sujeitos, sem perder de foco nosso objeto, o trabalho docente.

1.5 Capitalismo global e subjetividades

Vivemos tempos híbridos, cada vez mais modernos e com a presença de inúmeras inovações tecnológicas que, de maneira muito significativa, atingem os sujeitos e provocam mudanças em diversos aspectos das dimensões sociais. Podemos dizer que, em tempos de capitalismo global, mundo digital e sociedade em rede, a cultura capitalista tem estampado determinados rótulos em indivíduos capazes de afetar e transformar a própria constituição do ser humano. Como as subjetividades não são realidades descoladas do sujeito por serem parte do ser humano, entendemos que elas são colocadas em suspenso à medida que a cultura virtual penetra na vida e nas relações do sujeito neoliberal.

Nesse sentido, por entendermos que para conhecer, entender e compreender questões do universo que envolve a educação, neste caso sobre o trabalho docente desenvolvido na cultura digital, interessa-nos aproximar do universo subjetivo de um recorte significativo de docentes universitários. Isso quer dizer que procuramos encontrar na fala dos participantes da pesquisa aspectos reveladores das dimensões sobre o trabalho docente. O entendimento que possuem sobre o trabalho, o conceito de tecnologias, as percepções sobre o pertencimento à cultura digital, bem como as contribuições que as tecnologias podem provocar, tanto na organização de seu trabalho, quanto na possível inovação das ações na sala de aula, são aspectos que procuramos conhecer para compreender as metamorfoses que têm ocorrido nos últimos tempos.

Desse modo, pretendemos, nesta subsecção, problematizar pontos e contrapontos atrelados ao capitalismo global, de maneira a construir análises a respeito desse fenômeno em ascensão no mundo e as possíveis relações existentes com a produção de subjetividades docentes. Buscamos encontrar algumas razões concretas que existem na cultura do capitalismo global e que afetam a produção de subjetividades. Ao focarmos nesse campo temático, consideramos a presença dos recursos tecnológicos que fazem parte da sociedade e possibilitem seu funcionamento em rede cada vez mais expandido pela vida digital e pela cultura midiática.

Dado o pressuposto de que as tecnologias digitais são aspectos fundamentais dos novos mapeamentos e desenhos sociais construídos e produzidos na atualidade, registramos aqui esta hipótese.

Discutir subjetividades e o universo da cultura virtual implica explorar, em seu aspecto qualitativo, conteúdos, significados e inter-relações entre tecnologias digitais, mídias eletrônicas, capitalismo global e desdobramentos e interfaces na com a constituição dos indivíduos e das coletividades. É ter um olhar crítico e investigativo sobre quem são e o que os define naquilo que fazem e no que são. Reconhecemos que esse propósito não é uma tarefa simples e fácil. Desenvolver, explorar e definir concreta ou objetiva e precisamente o conceito de subjetividade, vem sendo por aproximações aos seus contrários compreendido, de antemão, como o outro lado da objetividade.

Para tecer algumas reflexões que permeiam a construção de conceitos, bem como a produção de subjetividades, consultamos as teorias de Guattari e Rolnik (1999)¹⁷, Chagas (2013), Alves (2014), Valencia (2016) e González Rey (2003; 2004; 2005). Tais autores permitem ampliar o olhar sobre esse ponto que pretendemos abordar.

Com intuito de identificar questões conceituais sobre tecnologias digitais, nova razão do mundo, neoliberalismo e subjetividade seus fundamentos, inter-relações, consequências nos planos teórico e existencial e as teorias de Dardot e Laval (2016), Sibilia (2012), Lipovetsky (2007) e Piolli, Silva e Heloani (2015) nos são importantes e terão o devido trato nesta tese. Importa dar visibilidade aos aspectos condicionantes e possíveis conexões entre as dimensões da ação coletiva e individual, de modo a analisar a dialética que as rege em seu desenvolvimento e expressões, considerando a cultura da virtualidade e das mídias.

Adentrar nesse campo de estudo é importante para aprofundar os conhecimentos a respeito das subjetividades no sentido plural da palavra. Ou seja, é plural, pois são inúmeras as subjetividades, muitas e complexas as relações entre o contexto globalizado, cultura e constituição dos sujeitos. Desse modo, assimilar tais relações, distinguindo a sua natureza, seus conteúdos e implicações, significa conhecer uma alternativa para reduzir ou escapar a quaisquer formas e níveis de controle e sujeição, sobretudo, no aspecto da cultura virtual que tem atravessado a vida de sujeitos na cultura digital. Por esta razão, como nossa investigação tem

¹⁷ Optamos por trazer Guattari e Rolnik em razão das análises que ambos teóricos possuem sobre o conceito de subjetividade. Ainda que a obra dos autores traga apontamentos que atravessam vários campos de conhecimento e, por vezes, ressoa contradições com a perspectiva dialética por nós adotada, julgamos pertinente extrair algumas considerações da teoria de Guattari e Rolnik.

como uma das facetas do objeto pontos e contrapontos do trabalho docente a partir de uma perspectiva sociológica, compreender suas relações com a produção de subjetividades é uma questão fundamental para a construção das análises e interpretações do material obtido pelas entrevistas.

Reconhecemos que os temas relativos às tecnologias, trabalho e subjetividades, uma vez pesquisados e trabalhados de forma interdisciplinar, possibilitam uma compreensão que esperamos consistente e mais próxima possível da complexidade que os rege e os articula. Portanto, apreender o contexto e as inter-relações que orientam o desenvolvimento de tais processos pode significar uma alternativa a algumas abordagens reducionistas, esquemáticas e/ou simplificadas que representam a outra face do controle social, possibilitando aos indivíduos a construção de uma visão de tecnologia que extrapola perspectivas simplistas.

Dessa maneira, para compreensão de tais processos, é necessário romper com concepções imediatistas, no campo da educação. Por isso exploramos uma vertente que abarca estratégias de formação científica e profissional, de modo a favorecer também a investigação e identificação dos fundamentos e das relações dialéticas entre contexto cultural e econômico, tecnologia e subjetividade. Nesta parte do trabalho, avançamos as discussões sobre questões que julgamos importantes, advindas dos fenômenos decorrentes da cultura capitalista. Tais fenômenos refletem na construção de subjetividades, ao considerar sujeitos que nascem, crescem e trabalham em uma sociedade regida pelo sistema global que os atinge e produz, argumenta Antunes (2018), como “proletariados de serviços na era digital”. Nesta nova era o trabalhador é capaz de produzir em vários ambientes, no próprio local de trabalho, na rua, em casa ou em qualquer outro lugar que possibilite o acesso aos recursos digitais, à internet, e a outros acessórios e dispositivos móveis que fazem parte do trabalho.

Considerando o sistema capitalista que exerce significativa influência na produção subjetiva de sujeitos na cultura contemporânea, buscamos encontrar, na literatura, teorias que abordassem algumas implicações sobre essa possível influência. Na obra de Valencia (2016), dedicada a explorar conceitos como precariado e proletariado, encontramos análises críticas sobre o modo de produção no sistema capitalista que impera fortemente na cultura digital e ao mesmo tempo por ela alimentado e reproduzido. O autor enfatiza que existem duas grandes correntes de pensamento a respeito das discussões que giram em torno da natureza das sociedades. Diz Valencia (2016, p. 21) que, por um lado, existe hoje um sistema capitalista que cresce vertiginosamente com a globalização, principalmente, nas duas últimas décadas;

enquanto, por outro lado, existe “a outra corrente, caracterizada como hegemônica, por assegurar que vivemos em uma sociedade pós-capitalista global, pós-industrial e pós-moderna”. Esta segunda interpretação trabalhada pelo autor se fundamenta no paradigma da “pós-modernidade”, que, para ele, “tem criado suas próprias categorias e conceitos explicativos de sua natureza e dinâmica social, inclusive, com expressão nas ciências sociais e nos debates dentro das fileiras das esquerdas”. Não se trata de trazer à tona uma discussão sobre disputas de poder, sobre posições político-ideológicas de direita ou esquerda, e que se mantêm e se perpetuam por muitos anos na sociedade, mas de dar visibilidade à avaliação do modo de produção capitalista que segue vigente, considerando indícios da era pós-capitalista, industrial e moderna que, globalmente, têm sido redesenhados em diversos contextos da era contemporânea.

Na esteira dessas tessituras, Alves (2014), ao discutir a precarização do trabalho no século 21, apresenta conceitos indispensáveis para o entendimento das novas dimensões que o compõem, nas condições do “neodesenvolvimentismo”, instaurado no Brasil. Para ele, o neodesenvolvimentismo é tido como um novo modelo de desenvolvimento capitalista que surgiu no Brasil a partir da virada do século, década de 2000, momento em que o capitalismo global ganha mais força em pleno início do século 21.

Alves (2014) afirma existir um bloco histórico, composto por outros dois blocos e apresentado como um enigma, em que dentro dele há duas divisões inseridas: o neoliberalismo da década de 1990, marcado pelo governo Fernando Henrique Cardoso, e o neodesenvolvimentismo, delineados pelos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Tais blocos, que para o pesquisador apresentam distinções significativas, pertencem a um bloco histórico denominado de “capitalismo flexível ou capitalismo neoliberal” (ALVES, 2014, p. 11). Como o sistema capitalista, bem como qualquer outro sistema, possui um fator controlador, o bloco histórico do capitalismo flexível está sob dominância do capital financeiro.

O capitalismo global, nesse sentido, “implica um complexo de múltiplas determinações sócio-históricas discriminadas como sendo o capitalismo do novo sistema de reestruturação produtiva do capital sob o espírito do toyotismo¹⁸” (ALVES, 2011 *apud* ALVES, 2014, p. 12). Completa o autor que o capitalismo global é o capitalismo manipulatório em sua forma exacerbada, tendo em vista a nova base técnica da sociedade em rede. Em linhas gerais, os

¹⁸ Toyotismo é um sistema de organização voltado para a produção de mercadorias. Criado no Japão, após a Segunda Guerra Mundial, pelo engenheiro japonês Taiichi Ohno, o sistema foi aplicado na fábrica da Toyota.

últimos trinta anos foram perversos, afirma Alves (2014) ao dizer que dois fenômenos ocorreram nessa linha temporal do capitalismo que abarcou 1980 – 2010. Um deles é a maquinofatura, que é a nova forma de produção do capital. E a outra é a crise estrutural da valorização do valor, que afetou de certa maneira a dinâmica de acumulação de valor. Alves (2014, p. 12), por sua vez, entende que esses dois fenômenos exerceram impactos significativamente “na forma de ser da precarização do trabalho”.

Nesse sentido, o trabalho, sem dúvidas, tem sido modificado em razão dos fenômenos de ordem política e econômica que o atravessam em suas várias dimensões. A partir do que vimos nos referenciais expostos acima, indagamos: como ocorre a produção de subjetividades nesse contexto emblemático que envolve o mundo do trabalho? A resposta a essa questão segue na próxima subseção, que tem como ênfase a cultura midiática, em que sujeitos vivem e convivem na sociedade digital, da informação e da comunicação.

1.6 Produção de subjetividades na cultura midiática

No bojo das discussões apresentadas na subseção anterior, está presente a questão da subjetividade. Nesta parte do relatório, trataremos de dar sequência a essa discussão iniciada com objetivo de provocar reflexões sobre os processos que envolvem a produção de subjetividades, considerando os contextos que atravessam os sujeitos e a sociedade.

A cultura midiática se configura como um desses contextos. Santaella e Braga (2017) trazem um pensamento que nos permite compreender o quanto a produção de nossas subjetividades são atravessadas pelas inovações pungentes que nos atingem em razão das novidades tecnológicas e mídias sociais.

Costumo chamar essa fervura de era da conexão contínua porque acredito que a aceleração e intensificação no uso das redes não teria sido possível se não tivesse se dado, nesse período, a entrada triunfal dos dispositivos móveis, ou seja, notebooks, palmtops, celulares com poderes computacionais cada vez mais incrementados, inclusive dotados de sistemas georreferenciais. (SANTAELLA; BRAGA, 2017, p. 418).

Os autores supracitados discutem a evolução das mídias sociais ao longo da história e enfatizam o quanto fervem os acontecimentos que essa evolução suscita nesta era de conexão contínua, potencializada pelos artefatos móveis e eletrônicos. Santaella e Braga (2017) entendem a existência de constantes metamorfoses na cultura digital e na educação, que de certa

maneira interfere, também, nas maneiras como as subjetividades são produzidas na cultura midiática fomentada pela cultura do capital.

Logo, de antemão enfatizamos que não compreendemos a subjetividade apenas como produto da cultura capitalista, pelo contrário, concordando com Guattari e Rolnik (1999), que a entendem para além disso, pois os autores preferem usar a expressão subjetivação ou produção de subjetividades. Guattari e Rolnik (1999, p. 25) propõem a ideia de uma subjetividade de natureza “industrial, maquinica”; traduzindo em pormenores, aquela basicamente “fabricada, modelada, recebida, consumida”. Trata-se de um fenômeno que escapa de uma natureza essencialmente humana. Para além da forte influência exercida pelo sistema do capital financeiro, indagamos: que subjetividades docentes são constituídas na cultura do capitalismo global e flexível? Sob quais formas são produzidas e se expressam?

Conforme sinalizam os autores acima, aqueles que, com o decorrer do tempo, passaram a ser chamados de “trabalhadores sociais”, como “jornalistas, psicólogos, de todo tipo, assistentes sociais, educadores, animadores, gente que desenvolve qualquer tipo de trabalho pedagógico ou cultural em comunidades de periferia, em conjuntos habitacionais, etc”, atuam, de uma forma ou de outra, na produção de subjetividades (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p. 29).

Encontramos, na literatura, posicionamentos que se aproximam pelo fato de os teóricos analisarem a produção de subjetividades tomando como pano de fundo o capitalismo – que para nós engloba a cultura digital. Por um lado, teóricos como Guattari e Rolnik utilizam a expressão “maquinica” para referirem-se a máquinas como objetos que exercem poder nas produções de subjetividades. Por outro, entendemos que Santaella (2003) problematiza as relações homem-máquina, cujo foco de sua discussão é ressaltar a negociação entre o humano e o maquinico como instância que se processa por meio de uma nova linguagem [hipertexto e hipermídia¹⁹]. E sob outro ponto de vista, Alves (2014) ao discorrer sobre o desenvolvimento do capitalismo global, se apropria do termo “maquinofatura” para explicar a constituição de uma nova forma de produção do capital.

A respeito desta nova forma de produção do capital, produto do desenvolvimento da manufatura e grande indústria, tal como discute Alves (2011 *apud* ALVES, 2014, p. 13), “surgiu como determinação da base técnica do sistema de produção de mercadorias nas

¹⁹ Para maior aprofundamento desses conceitos, que não são o foco de discussão neste texto, consultar Santaella, Lúcia. **Cultura e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

condições históricas de duas importantes revoluções tecnológicas: a revolução informática e a revolução informacional”. São revoluções necessárias para a sociedade, uma vez atreladas à manufatura e grande indústria, caracterizadas por Marx (1996 *apud* ALVES, 2014) como categorias sociais que implicam um determinado modo de controle que emerge com o avanço da civilização moderna do capital.

Embora não exista uma obra específica produzida por Marx acerca da subjetividade, ou um trabalho em que ele tenha dedicado a explorar de forma direta esse conceito, Chagas (2013) diz haver, no conjunto dos escritos²⁰ de Marx – desde os primeiros até os mais maduros – várias passagens, elementos básicos e constitutivos que possibilitam uma construção teórica marxiana, sobretudo em “O Capital”.

Ao longo de suas produções e problematizações, Marx desenvolve, além de questões sobre o trabalho, como já apontamos, aspectos constitutivos que possibilitam entender a subjetividade humana, como: fenômeno desenvolvido de maneira não autônoma, abstrata, e não dada naturalmente, imediatamente ao indivíduo; e a subjetividade como construção histórica. O que nos chama mais a atenção é o fato de que, para compreender a subjetividade no âmbito da sociedade capitalista, na corrente do pensamento de Marx, diversos outros conceitos ele evidencia, como: trabalho, ilusão, estranhamento, base e superestrutura, ideologia, ocultação, inversão e fetichismo da mercadoria (CHAGAS, 2013).

No pensamento de Marx sobre a subjetividade, vemos ainda, a partir das reflexões filosóficas de Chagas (2013), que ela não se trata de uma atividade secundária. É com base na consciência das circunstâncias em que a vida é produzida que o sujeito transforma e apreende o mundo e adquire para si autonomia e liberdade. Nesse sentido, a subjetividade, como componente inseparável dos processos de formação da vida humana, não é caracterizada como objeto sem sujeito, nem como sujeito sem objeto. Dessa forma, a relação entre homem e máquina, por exemplo, é modificada quando pensamos na maneira como essa o impulsiona para uma vida social composta por padrões e determinações.

É por isso que o pressuposto fundamental apresentado por Alves (2014) consiste na ideia de que a “maquinofatura”, produto da manufatura e grande indústria, também cunhados por Marx, em “O Capital”, revolucionou a relação homem-máquina e pode ser definida como

²⁰ Dentre as obras, podemos citar “Contribuição à crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução (1844)”. “A questão judaica (1844)”. “A ideologia alemã (1845-1846)”. “Para a crítica da economia política (1859)” e “O Capital (1867)”.

a nova transformação técnica da produção da vida social que altera as condições de dominação e o controle do metabolismo social. A ênfase recai em pensar na produção da vida social ao colocar em evidência a produção das subjetividades. Em contraponto, entendemos que tais análises se aproximam da teoria de Guattari e Rolnik (1999, p. 31), uma vez que os mesmos argumentam ser a subjetividade “essencialmente fabricada e modelada no registro do social”. Os autores acrescentam, ainda, que o lucro capitalista é, de maneira basilar e fundamental, produção de poder subjetivo.

Longe de querer implantar uma visão idealista da realidade social, Guattari e Rolnik (1999, p. 32), além de destacarem a conveniente dissociação entre os conceitos de indivíduo e subjetividade, grifam que a subjetividade não se situa no campo individual, “seu campo é o de todos os processos de produção social e material”. Um exemplo para compreender como é desenvolvida esta questão é o caso das crianças. Como os autores analisam, elas percebem o mundo de acordo com as relações que estabelecem com as personagens que pertencem ao seu território doméstico, com as pessoas na escola e assim por diante. Mas, como permanecem grande parte do tempo diante da televisão e, em contato com diversas mídias eletrônicas, absorvendo imagens, discursos midiáticos carregados de significados, as crianças, durante o processo de crescimento e desenvolvimento, possuem suas subjetividades modeladas por estes aparelhos, como televisão (e seus heróis midiáticos), computadores, celulares, equipamentos que veiculam imagens e informações. O argumento a seguir ilustra muito bem como a indústria do capitalismo atinge praticamente todas as pessoas, inclusive de faixas etárias distintas.

É desde a infância que instaura a máquina de produção de subjetividade capitalística, desde a entrada da criança no mundo das línguas dominantes, com todos os modelos tanto imaginários quanto técnicos nos quais ela deve se inserir. (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p. 33).

Nesse processo, em que se instauram as máquinas de produção de subjetividade, estão as mídias. Os meios de comunicação, como explicam Guattari e Rolnik (1999), constituem uma espécie de “muro de linguagem”, que, por sua vez, propõe, continuamente, modelos de imagens que fazem o receptor se conformar com aquilo que é posto. São diversos os tipos de imagens de racionalidade, de legitimidade, de justiça, de beleza, de cientificidade. Os meios de comunicação, no leque das reflexões desses autores, falam pelos e para os indivíduos, constituindo, assim, suas subjetividades.

Assim, viver no mundo composto por novos sentidos e razões, com bombardeamentos de imagens e informações que acontecem de maneira inevitável, significa pertencer a uma sociedade constituída por sujeitos que constroem pensamentos a partir de uma cultura que não escapa da globalização. Os relatos apresentados pelos docentes entrevistados, presentes nas análises, revelam alguns conteúdos de suas subjetividades. Eles permitem compreender a “sensação” de pertencimento à cultura digital. A percepção de conviver em um mundo recheado de computadores ou tecnologias digitais, à luz do que veremos nas falas dos participantes da pesquisa, causa-lhes uma certa sensação de fazer parte de uma cultura midiática, tecnológica e globalizada, pautada na interface homem/máquina. Tal interface, conceituada como maquinofatura, provoca algumas revoluções que dizem respeito, principalmente, ao campo da computação e informação.

Desse modo, ao fazer uma retomada sobre as considerações de Alves (2014), vemos que a maquinofatura compõe uma nova base técnica que revolucionou o campo da informática e da informação. De certa maneira, o que Alves (2014) discute possui consonância com as ideias registradas por Kerckhove (1997) no final do século passado. Tal autor, em suas análises sobre “a pele da cultura”, diz que a informação aplicada a uma estrutura interior é parte de um pensamento global, em que a globalização é uma das condições psicológicas da “cibercultura”. Nesta perspectiva, o autor trabalha vários conceitos, a exemplo do de tecnopsicologia. Tal conceito tem origem em uma investigação realizada no campo da psicologia, em que Kerckhove analisou as condições psicológicas de indivíduos que estabelecem relações com inovações tecnológicas (especialmente a televisão), preocupando com possíveis influências que elas causam. E são essas inovações tecnológicas que possibilitaram o surgimento do termo psicotecnologia, que, segundo ele, ampliam o poder da mente humana. Isto ocorre à medida que as informações penetram a mente das pessoas.

Sobre essa perspectiva, observamos na sociedade o crescimento e fortalecimento de uma cultura constituída pela tecnologia informacional. A esse respeito, entendemos que nem o trabalho sai ileso desse processo, bem como os seus meios e condições. Conforme descrito por Alves (2014, p. 15) ao salientar o pensamento de que o trabalho “põe, como pressuposto efetivo, a ‘captura’ da subjetividade da pessoa humana por meio do espírito do toyotismo, implicando, de modo intensivo e extensivo, o processo de reprodução social do trabalho vivo”. Nesse sentido, a captura da subjetividade ocorre também por influência das TDIC, assim como pelo forte poder controlador que elas exercem na vida e nas relações entre sujeitos.

Desse modo, a subjetividade como sinônimo de vida psíquica, de organização e funcionamento de processos psíquicos, pode ser denominada como aquilo que acontece de forma concomitante com aquilo que socialmente é visível, faz parte do manifesto e do objetivo, em que não podemos separá-la da sociabilidade. Assim, refere-se a um processo que depende da relação com o outro. A partir desse ponto, entendemos que o desafio encontrado é conhecer o outro lado do mensurável e objetivo, que permite conhecer e analisar o subjetivo.

Por meio de estudos que envolvam a cultura virtual e a subjetividade, é possível analisar aspectos relacionados ao campo de conhecimento que abrange, por exemplo, a organização do trabalho docente e os desafios para o ensino, a formação dos sujeitos e o desenvolvimento profissional. Para tanto, para que esta tese não se distancie da linha de pesquisa em que está inserida no Programa de Pós-graduação em Educação – Doutorado da Universidade de Uberaba, interessa-nos discutir atuações profissionais que têm sido sublinhadas por conteúdos, características e finalidades próprias de “tempos híbridos e líquidos²¹” que afetam a constituição da subjetividade de professores, principalmente, nesta era de convergência midiática e constante evolução tecnológica: a da cultura digital.

Distinguir possíveis inter-relações produzidas entre o indivíduo e a cultura digital, como veremos mais detalhadamente na seção a seguir, direciona-nos a buscar compreensões sobre a relação crescente e consciente que acontece com as tecnologias. Buscamos discutir as razões que impulsionam o indivíduo a situar-se de modo mais consciente diante as questões de acesso, processamento, armazenamento e compartilhamento das informações num mundo novo. Universo este sustentado e viabilizado pela cultura virtual, aqui se entendendo que ela é mais abrangente que a digital, e que interfere em diversos espaços e contextos, como a escola e a universidade. As relações que se estabelecem em meio às interações entre sujeito e produtos da cultura virtual provocam metamorfoses na natureza do trabalho docente, em tempos de sociedade em rede, cultura digital e midiática.

Com o avanço da ciência moderna – quando o investigador passou a ter mais autonomia na pesquisa científica – emergiu o interesse em aprofundar os estudos sobre sujeito e subjetividade, o que favoreceu o surgimento da psicologia como disciplina científica nesse

²¹ Zygmunt Bauman e Stuart Hall exploram expressões como “tempos líquidos e hibridismo”, entre outras, que para nós são evoluções e transformações culturais que ocorrem com fluidez, rapidez e velocidade, a partir dos contextos sociais que sujeitos estão inseridos. Não é foco discutir aqui no trabalho esses pontos, pelo fato de entendermos que esta pesquisa caminha sob outra vertente teórica-metodológica. Como sugestão para aprofundar sobre esses conceitos sugerimos as leituras dos autores Bauman (2007) e Hall (2011), relacionados nas referências bibliográficas.

determinado período histórico, como destaca Novaes (2015). Para a autora, a ideia de constituição de si, por meio da interação com o outro, fenômeno fortemente valorizado no campo da psicologia, evidencia a necessidade de reconhecimento das dimensões de afeto, sentido, significado e valor na produção do conhecimento. A presença do outro em suas relações dialógicas indica que a constituição da subjetividade não se realiza em uma atmosfera neutra de sentido e valor.

Para fechar esta seção, ressaltamos que pensar na produção e constituição das subjetividades, sem considerar o sistema do capitalismo global e flexível que atravessa a sociedade - em que os modos de produção expressam significados e conteúdos específicos - é deixar de considerar um elemento importante que nos permite compreender maneiras como as subjetividades são, ideologicamente, afetadas e construídas historicamente.

Nesses processos, consideramos que as tecnologias exercem um papel fundamental que implicam a construção de um sujeito que permite a sua pele receber artefatos e novos traços de uma cultura digital e midiática, compondo, portanto, uma segunda pele. Se não fossem os aprimoramentos advindos das inovações tecnológicas, nossas “peles” e nosso ser não seriam modificados, não sofreriam novas anexações. Hoje podemos dizer, inclusive, que a “pele humana” possui novos elementos que a ela foram incorporados. Muitos produtos tecnológicos passaram a fazer de nossas vidas, ao ponto de não conseguirmos mais sobreviver sem eles. Ou, se esses fossem excluídos de nossos contextos, enfrentaríamos sérios problemas que afetariam as relações humanas na cultura que se estabelece.

Mas, quando falamos em tecnologias, ou inovações tecnológicas, de qual lugar discutimos esse conceito? Qual o sentido atribuído a tal expressão? Qual o lugar dela(s) e seu papel na sociedade? E a cultura virtual, a digital, o que significam e representam na atualidade? São essas indagações que motivaram a construção da seção a seguir, que permitirá conhecer e compreender um pouco mais sobre os conceitos de tecnologia e trabalho docente. Realizamos perguntas aos entrevistados com o intuito de captar e analisar o sentido que atribuem à palavra tecnologia e procuramos saber quais papéis ela exerce na sociedade e no contexto educativo em que atuam.

Ressaltamos que o conceito de tecnologia aparece com intuito de destacar as inter-relações que existem entre alguns aspectos citados, e por isso ganha espaço em nossas análises e discussões. Temos como pressuposto que as tecnologias digitais influenciam alguns aspectos do trabalho docente, como sua organização, natureza e processos, bem como interferem no

desenvolvimento profissional docente. Ao longo deste relatório de tese, tentaremos responder, esclarecer ou explicar os pressupostos aqui desenhados, compreendidos como hipóteses, por meio dos dados selecionados para as análises e interpretações dos resultados.

2 TRABALHO DOCENTE E TECNOLOGIAS NA CULTURA DIGITAL

Esta seção objetiva discutir os conceitos de trabalho docente, tecnologia e cultura digital. Além disso, interessa-nos explicar como o conceito de Idade Mídia, inicialmente bastante explorado durante a elaboração do projeto tese²², deixou de ter centralidade e ser utilizado, por entendermos que suas influências nos tempos atuais são menores e outros conceitos os traduzem de forma mais completa, a exemplo do conceito de cultura digital e virtual.

A metamorfose que o conceito Idade Mídia sofreu diz respeito às transformações ocorridas na sociedade (com os objetos, equipamentos, programas e recursos de mídia eletrônica). Se em décadas passadas a Idade Mídia representou um significativo marco, com o avançar do tempo e a revolução digital, a própria sociedade passou a investir na elaboração do conceito de cultura digital. Esse, portanto, tem sido um termo utilizado para indicar uma demarcação temporal fortemente desenhada pelo capitalismo global nos dias atuais, que ganha espaço e corpo nesta pesquisa, sobretudo pelo seu uso recorrente na literatura. Constatamos, na produção de diversos autores, a apropriação de tal conceito em razão dos sentidos e significados que ele possui e que se mostram mais pertinentes para expressar o contexto cultural das últimas décadas.

Sendo assim, não podemos deixar de reconhecer que a Idade Mídia traduziu uma realidade marcada por melhorias tecnológicas altamente avançadas em relação às de outras épocas. No entanto, em pleno século 21, o ser humano vive em outra era, a da cultura digital, marcada pela digitalização e novos tipos de relações sociais que transformam a sociedade em suas várias dimensões.

Assim, ao nos referirmos à cultura digital, pretendemos direcionar o pensamento para que a compreendam como um tempo marcado por revoluções tecnológicas e digitais, em que

²² Na elaboração do projeto que originou esta tese, começamos a desenvolver um trabalho que tinha como foco conhecer, entender, analisar e compreender as transformações do trabalho docente em detrimento das tecnologias digitais. Tanto é que o projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa possuía como título “**Tecnologias digitais e Educação Superior na Idade Mídia: desafios ao trabalho docente no Centro Universitário de Mineiros, Goiás**”. No entanto, com o decorrer do tempo, amadurecimento e refinamento teórico, em que também contamos com as contribuições da Banca avaliadora no exame de qualificação, optamos, por julgar mais conveniente e coerente, substituir a expressão Idade Mídia por Cultura Digital. Tal modificação ocorreu exatamente pelos dois termos se tratarem do mesmo período histórico ao qual nos referimos. Como percebemos, durante a construção teórica e revisão bibliográfica da tese, que Idade Mídia referia-se a um conceito que teria sido superado por outro, cultura digital, tratamos de fazer esse ajuste. Autores como Alonso (2012), Peixoto (2017), Castells (2016) e Antunes (2018) contribuíram para essas análises.

as imagens e as informações são difundidas e circuladas de modo acelerado em detrimento desse novo cenário em processo de (re)construção –sofisticação, convergência e proliferação das mídias eletrônicas e das TDIC.

É desta sociedade tecnológica, permeada pela cultura digital, que falamos e nela pretendemos focar o estudo. Portanto, referimo-nos à sociedade dos tempos que compreendem o início do século 21. Nela, de um modo geral, indivíduos constroem relações e estabelecem contato com os mais diversos tipos de equipamentos eletrônicos e midiáticos, veiculadores das informações que movimentam, afetam e constituem o próprio ser humano. Esse aspecto é muito visível na sociedade, e bem representado, nas culturas juvenis. Os jovens, nativos digitais, se apropriam das tecnologias digitais e se constituem em meio a esses processos de relações e interações. As relações se dão em diversos setores e atingem direta e indiretamente, senão todos os segmentos sociais, boa parte deles, incluindo os docentes do ensino superior, cujo trabalho é o objeto de nossa investigação.

Sendo assim, a seguir, apresentamos o conceito de trabalho docente, tentando trazer para discussão um pouco de sua historicidade e as faces de sua natureza.

2.1 Trabalho docente: natureza e conceitos

O trabalho docente²³ é considerado o objeto central e fundante nesta pesquisa e, junto a outros autores, entendemos que seu conceito não possui uma compreensão e definição única. As atividades que os docentes realizam na cultura digital se configuram e reconfiguram sob diversos modos e por uma significativa influência das tecnologias digitais, são produções culturais cada vez mais onipresentes nos contextos educativos, sobretudo na educação superior.

O conceito de trabalho docente, como vários outros conceitos, decorre de alguma comparação com outro aspecto ou atividade humana, afirma Mazzotti (2010). O autor compara o trabalho docente com várias profissões liberais e reflete sobre o que determina e falta para

²³ Certas discussões presentes nesta parte do trabalho partem de algumas análises e reflexões apresentadas por mim em um Congresso Científico realizado em 2017, na Universidade de Uberaba. Trata-se do IX Encontro de Pesquisa em Educação e IV Congresso Internacional, e, naquele ano, o tema central foi “Trabalho docente e processos educacionais: da política pública educacional à docência”. Na ocasião, publiquei um artigo intitulado “Trabalho docente e tecnologias digitais na educação superior: implicações e desafios para um contexto em mudanças”. A referência completa encontra-se no final do trabalho, para consultas e/ou maiores aprofundamentos. No artigo as principais questões abordadas foram: alguns apontamentos sobre Trabalho docente e Idade Mídia; e tecnologias de informação e comunicação: um conceito em mudança. Disponível em: https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2017/arquivos/anais/Anais_IX_Epeduc_2017.pdf.

que ele venha a ser como tais profissões. Para o pesquisador, se o “trabalho docente for considerado um emprego, se o compara com outros em instituições similares ou, ainda, com os postos de trabalho em geral, pondo em cena a noção de não autonomia ou de autonomia restrita” (MAZZOTTI, 2010, p. 193).

Considerando as palavras de Mazzotti (2010) a respeito do trabalho docente, entendemos que o autor nos convida a refletir sobre a necessidade de reconhecer e valorizar o aspecto da autonomia do trabalho docente, no sentido de romper com a concepção que o restringe, ao ser comparado com outras profissões liberais. Durante a recolha de dados, docentes do ensino superior expuseram seus argumentos sobre os entendimentos que possuem a respeito do conceito de trabalho docente. Percebemos, como será possível entender com mais profundidade na seção das análises, que os participantes da pesquisa entendem sob modos diferentes: como profissão e meio de subsistência; e até mesmo como “bico”.

Assim, para iniciar o debate e apresentar outros conceitos sobre trabalho docente, inicialmente trazemos para a discussão autores com base teórica que não se distanciam uma da outra. Para tanto, recorreremos aos estudos de Barreto (2004; 2012), Tumolo (2008), Frigotto (2009); Oliveira (2010) e Oliveira (2015) para ampliar o entendimento sobre o trabalho docente.

Por compreendermos o trabalho docente como uma categoria, assim como o trabalho (abordado anteriormente), também o consideramos como um aspecto fundamental, construído a partir das relações entre seres humanos e natureza. Em outras palavras, tomando emprestado o olhar do materialismo dialético, entendemos que as categorias são construções históricas que permeiam a prática social. Dessa forma, o trabalho docente é tratado aqui como uma categoria ontológica, aquela que possibilita analisar sua natureza, sua existência e sua aplicabilidade na realidade, porque pelo trabalho o indivíduo se constitui ao mesmo tempo que interfere na natureza por meio do que faz e do que realiza.

Encontramos uma importante consideração sobre o conceito de trabalho docente em Barreto (2004), que o compreende como um fenômeno que emerge das relações com as atividades e tarefas docentes. Diz a autora que “o abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, tem sustentado a utilização de expressões como atividades e tarefas docentes” (BARRETO, 2004, p. 1186).

Desse modo, entender o que o docente faz, limitando a conceito de práticas, esvazia o significado do trabalho como categoria essencial nas análises aqui pretendidas. Trata-se de uma materialização discursiva do esvaziamento desse trabalho, como a autora nos chama a atenção,

que se desenvolve com a restrição do docente à escolha do material didático a ser usado nas aulas, ao mesmo tempo em que deixa oculto o seu caráter sociológico de produção da própria existência. Percebemos, por exemplo, o quanto as tecnologias modificam aspectos da vida humana, principalmente quando os docentes criticam e questionam os recursos tecnológicos. Os dados revelam que existe uma percepção de que a presença desses recursos digitais pode acabar com a privacidade e reduzir fronteiras entre vida particular e trabalho, bem como afetar o trabalho docente na sala de aula, de maneira a ser prejudicado porque os estudantes se veem dependentes das tecnologias digitais para o processo de construção do conhecimento.

Nesta perspectiva, buscamos não enxergar e nem a limitar o conceito de trabalho docente apenas ao que se refere às atividades práticas. Ao atravessar as fronteiras que separam esses dois pontos de vista, avançamos e aprofundamos em outras questões que permitem verificar o trabalho desenvolvido pelo docente para além daquilo que acontece no espaço reduzido da sala de aula; muitas vezes entendido como sinônimo de práticas pedagógicas....

Por esta razão, adotamos o termo trabalho para nos referir àquilo que se desenvolve cotidianamente com o docente, tanto em suas ações na sala de aula, como fora dela, que se caracterizam como trabalho e não são simples atividades, práticas pedagógicas ou tarefas descontextualizadas de um sistema socioeconômico e de ordem global que as condiciona (OLIVEIRA, 2018). Portanto, o trabalho aqui é entendido e definido, à luz das concepções de Coan e Tumolo (2008), como atividade humana que transforma a natureza e cria os bens de que se necessita para produzir a vida. O contato do homem com a natureza, visando nela interferir para dela extrair meios de subsistência, permite a produção de bens e meios que garantem a continuidade da vida. É na natureza que o trabalho se expressa, e é dela que o sujeito extrai os produtos necessários para sua sobrevivência.

Sem descartar a ideia da relação existente entre sujeito e natureza, buscamos conhecer e analisar o modo como o trabalho docente é organizado em seu aspecto de preparação e execução, principalmente quando o professor se apropria de equipamentos de mídia e tecnologias digitais para desempenhar seu trabalho. Esta premissa parte da compreensão de ser o trabalho docente também um constituinte do sujeito e de sua subjetividade, ao mesmo tempo que por ele é constituído. Ou seja, pelo trabalho o ser se faz, se constitui, ao mesmo tempo em que, por meio dele, produz serviços.

Para aprofundar discussão sobre essa relação dialética entre trabalho e constituição do sujeito, encaminhamos a subseção intitulada “Dos cadernos amarelos aos arquivos infinitos”: a

organização do trabalho docente”, com objetivo de analisar os aspectos relativos aos modos e processos pelos quais os profissionais do ensino superior desenvolvem suas ações e como elas se integram em uma totalidade permeada por conteúdos e finalidades.

Como o trabalho docente é considerado um processo que ultrapassa seu sentido como prática pedagógica, embasamo-nos nas considerações de Dalila Oliveira (2010) para destacar as aproximações que existem com o que diz Barreto (2004). Oliveira (2010) nos esclarece que o trabalho docente compreende o conjunto de atividades e relações presentes nas instituições educativas, ultrapassando a regência de classe, no qual esse trabalho supõe outros conteúdos e aspectos relacionados a fenômenos que extrapolam as paredes da sala de aula, como as condições de trabalho, sua natureza e dimensões.

Há uma semelhança na concepção de trabalho assinalada por Barreto (2004), Oliveira (2010) e Siderlene Oliveira (2015). Há muitas aproximações entre elas se consideradas as definições encontradas no dicionário de Trabalho, Profissão e Condição docente, publicado em 2015. Com base nas reflexões de Oliveira (2015), o trabalho docente tem como objeto a criação de um meio propício para a aprendizagem de conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de capacidades específicas. Assim, para o bom desenvolvimento de seu trabalho, as tarefas de planejamento, avaliação, gestão ou outros tipos de atividades técnicas são tão essenciais quanto as atividades de ensino. Assim, o trabalho docente não se reduz apenas ao espaço da sala de aula; tampouco pode ser reduzido a uma atividade limitada às que dizem respeito ao contato entre docentes e estudantes.

Admitidas as atuais e novas configurações que ocorrem no mundo do trabalho, seria difícil pensar em docentes que trabalham no ensino superior que não recorrem em seus planejamentos, aulas e avaliações, aos equipamentos eletrônicos e às tecnologias digitais. Nas relações que se estabelecem na cultura digital já existem objetos que, por fazerem parte dos corpos nos seres humanos, e eles funcionarem como extensão de suas funções, se tornaram instrumentos indispensáveis para o exercício do trabalho, como é o caso do computador e aqui ilustrado pelo caso da professora, citada no prólogo, que lançava notas dentro do ônibus em movimento, usando o notebook.

Nesse sentido, Anadon e Garcia (2015) destacam que, na era digital, praticamente todos os sujeitos relacionam-se com textos e imagens veiculadas pelos mais diversos meios de comunicação e pelas tecnologias que dominam os tempos e espaços nos dias atuais. Esses tempos são regidos por uma lógica capitalista em sua fase de acumulação flexível, em que se

inserir os professores tidos como trabalhadores do setor de serviços. Expostos às condições do capitalismo flexível, os docentes pelo seu trabalho servem ao sistema capitalista em curso e integram uma cadeia que divide os sujeitos em dois grupos: de um lado, aqueles – uma minoria – que são privilegiados econômica, financeira e socialmente pelo sistema econômico operante; de outro – a maioria –, aqueles assolados e prejudicados pela lógica “flexível” que os consome cada vez mais, a ponto de submetê-los a uma vida de mera luta pela subsistência.

Considerando que um dos focos desta pesquisa é o trabalho docente em suas dimensões sociológicas, de modo a ampliar o olhar para além de pensar o trabalho como sobrevivência, destacamos que as dimensões às quais nos referimos se referem às condições de trabalho do professor e incluem sua organização no ambiente educativo, seus conteúdos, sua natureza e suas características. Em especial, buscamos conhecer os tipos de trabalho que os docentes têm desenvolvido, de modo a compreender como as tecnologias os afetam no processo produtivo e da própria subjetividade. Para tal, foi necessário apreender o trabalho docente no âmbito das relações históricas e dialéticas, relações essas que Frigotto (2009) analisa a partir de perspectivas teóricas que envolvem o universo dialético.

Retomamos a tese anunciada neste relatório para justificar como as relações sociológicas que envolvem nosso objeto de pesquisa têm sido modificadas. A tese diz respeito à constatação feita por nós de que os profissionais do ensino superior constroem uma nova temporalidade e trabalham sob pressões favorecidas pela proliferação da cultura digital, com ritmos e produções aceleradas que visivelmente alteram sentidos e processos de trabalho. Portanto, tentaremos mostrar que são inúmeras as transformações que envolvem as relações sociológicas vinculadas a esse objeto investigado, sobretudo ao que concerne o trabalho docente na cultura digital. Além dos dados analisados, ancoramos em teóricos que contribuem para tal constatação. Por exemplo, Cecílio (2017) relata como pensa a natureza sociológica que circunscreve as pesquisas que temos desenvolvido no âmbito do Gepettes, em Minas Gerais, entre eles esta pesquisa de doutorado. Pensar o trabalho docente em sua dimensão sociológica:

É pensá-lo prioritariamente para além de maniqueísmos de qualquer natureza, das dualidades e antinomias, por estar ele no “campo das contradições” que, em última instância, reproduzem as próprias do sistema e da conjuntura que as constitui e as sedimenta, cujas repercussões aos nela situados dão-se em favor de alguns e em prejuízo de tantos outros, em uma lógica coerente ao capitalismo de acumulação flexível, hoje em destaque. (CECÍLIO, 2017, p. 138 – Grifo da autora).

Portanto, estudar o trabalho docente possibilita confrontar-se com a realidade concreta de sujeitos em suas dinâmicas e contextos. Pelo conhecimento das tensões, situações, experiências, relatos, evoluções e contradições suscitadas no decorrer da profissão docente, buscamos capturar e explicar a realidade objetiva e subjetiva do trabalho docente no cotidiano e contexto da educação superior. Para conhecer melhor conteúdos relativos ao trabalho docente na Unifimes, realizamos entrevistas em caráter o mais próximo de um diálogo com objetivos definidos previamente, para conhecer quem são os docentes a partir do que dizem e fazem.

Nesse sentido, durante a pesquisa trilhamos um caminho que oportunizasse conhecer como ocorrem as relações entre tecnologias digitais e docentes do ensino superior; o que pensam os mesmos a respeito dessas relações; e as possíveis dificuldades e acertos que acontecem nas ações que docentes estabelecem com equipamentos eletrônicos, midiáticos, informacionais e digitais, no ambiente universitário de modo a encaminhar e sustentar ou não a tese proposta de que os profissionais do ensino superior trabalham sob pressões favorecidas pela produção e ampliação da cultura digital, com ritmos cada vez mais acelerados que alteram sentidos e processos de trabalho. Em outras palavras, as narrativas dos docentes permitem-nos compreender que as tecnologias atuam como recursos capazes de facilitar a rotina de trabalho, uma vez que os participantes da pesquisa sinalizam considerar esses como aspectos que otimizam o tempo e permite, por um lado, cumprir metas estabelecidas, e, por outro, inovar a maneira de ensinar na sala de aula. De certa maneira esses pontos são fenômenos que possibilitam as metamorfoses no trabalho docente que temos procurado analisar.

Consideramos ser imprescindível conhecer esses fenômenos, sobretudo a maneira como têm ocorrido algumas incorporações à rotina do trabalho docente, para compreender o que acontece nesse universo, a partir daquilo que o professor revela em seus discursos produzidos em resposta às entrevistas realizadas, e associados a possíveis ações que produzem ou não no trabalho.

É fato que o docente dos tempos atuais é cercado de produtos tecnológicos elaborados pela sociedade. Não é uma regra que todos os profissionais da educação conheçam e se apropriem das inovações tecnológicas para o exercício do trabalho docente. Sendo assim, reconhecemos que essa possível apropriação dos recursos eletrônicos digitais diz respeito ao seu perfil formativo, ao contexto cultural e educacional em que está inserido e ainda, de modo especial, às condições institucionais e concretas relativas à organização do trabalho. Por esta

razão, julgamos pertinente investir em uma breve teorização que objetiva esclarecer e justificar as transmutações e construção dos conceitos que, a partir de uma revisão da literatura, constituem o marco teórico desta tese, e organizado conforme os eixos a seguir.

2.2 Da Idade Mídia à cultura digital: evolução dos conceitos e especificidade do contexto

A sociedade não para de caminhar e progredir. No decorrer desses percursos o indivíduo vivencia, sente, observa, atravessa e participa de inúmeros acontecimentos. Um deles é a transição de um século para o outro; as trocas de partidos políticos que assumem o poder do sistema federativo do país; os avanços tecnológicos, as mudanças na economia, entre outras tantas.

Na educação, os profissionais que nela atuam também são interpelados pelos fenômenos culturais que perpassam a sociedade e atingem o contexto do trabalho docente; incluindo a elaboração de documentos e os parâmetros curriculares educacionais, as diretrizes e a base nacional comum curricular, que sofrem interferências do governo e são atingidas por políticas que integram um sistema maior e indicam como tudo que acontece em uma sociedade é reflexo de uma totalidade, ao mesmo tempo em que ajuda a constituí-la. Assim, quando falamos em sociedade e em docentes universitários, queremos dizer que os sujeitos fazem parte de momentos históricos que também sofrem adaptações e/ou transformações, que não deixam de estar relacionados aos aspectos culturais. É o caso do contexto cultural e tecnológico instalado pela chamada da Idade Mídia que inaugurou uma etapa a que a sociedade chegou.

Hoje (final da segunda década do século 21), com as inovações e revoluções, a sociedade passou a ser conduzida com base em novas lógicas, dimensões, processos e operacionalizações que parece superar em formatos e conteúdos o estabelecido pela era da Idade Mídia. Devido à percepção desse movimento e das transições pelas quais a sociedade e os indivíduos atravessam, importa a análise da passagem de uma era para outra, tendo em vista distinguir diferenças e aproximações entre elas, as quais nos permitam reconhecer os fenômenos essenciais a passagem “da Idade Mídia à cultura digital”, conforme subseção.

Antes de avançar, sublinhamos que mídia é entendida como um conjunto de artefatos e objetos técnicos, inventados para a realização de atividades humanas. Guazina (2007) pesquisou os diferentes tipos de conceitos relativos à mídia em trabalhos no campo da comunicação e da ciência política. A autora menciona haver uma multiplicidade de entendimentos que são atravessados por condições históricas. Da mesma forma entendemos o

conceito Idade Mídia, também construído historicamente, e do mesmo modo sujeito a modificações e novas agregações a ele incorporadas em virtude dos movimentos da sociedade.

Desse modo, trazemos aqui o que pode servir para explicar teoricamente como ocorreu o curso dessas transformações. Em meio a uma temporalidade específica, que demarca os espaços e as relações estabelecidas com os meios, objetos e produtos e sujeitos, estão as tecnologias digitais. Da mesma forma que o conceito de Idade Mídia absorveu modificações, o próprio conceito de TD, antes conhecido como TIC, vem sofrendo alterações, e agora praticamente não é mais utilizado como em décadas passadas, em razão do novo conceito de TDIC, que se apresenta com mais expressão e abrangência.

Sendo assim, para iniciar as análises da seção, nos reportamos à Alonso et al (2012) para melhor definir o que são as TDIC. Para o conjunto de autores, inspirados em outros expressivos como McLuhan, Lévy e Kerckhove, as TDIC são percebidas para além de extensões do corpo humano. Como afirmam os pesquisadores, tais tecnologias, “por sua plasticidade, ao proporcionarem interação e interatividade, conformariam não só outras e novas expressões de nós mesmos, mas ‘cunhagens’ profundas nos modos pelos quais as culturas são organizadas atualmente” (ALONSO et al, 2012, p. 1074-1075). As tecnologias digitais na visão dos autores potencializam a realidade virtual em perspectivas mais amplas e densas por serem instrumentos que promovem a interação e interatividade de modo a contribuir com a produção de uma nova cultura nos tempos atuais.

Quando nos debruçamos sobre um campo temático de estudo e sobre ele produzimos conhecimento, nos convém ter a compreensão de que mais tarde o acervo intelectual que o pesquisador carrega necessitará de amadurecimentos e de atualizações. Por isso, é preciso nos atentar para a importância de conhecer a produção do conhecimento já constituída, quando a intenção é avançar sobre algo nela incluído, mas ainda requerendo investigações. Por esta razão, trazemos ao estudo análises de algumas produções teóricas relativas aos trabalhos do levantamento bibliográfico que realizamos, com o intuito de aprofundarmo-nos em alguns pontos que consideramos pertinentes para ampliar e/ou refinar olhar sobre o objeto de estudo.

Lidamos, nesse sentido, com constantes “desafios do conhecimento²⁴”, quando a questão central é discutir como um processo serve ao outro, partindo de problemas que não

²⁴ Desafio do conhecimento é uma expressão cunhada pela pesquisadora Minayo em um livro publicado pela mesma. Para maiores aprofundamentos, consultar MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14^a edição, São Paulo: Hucitec, 2014.

possuem respostas suficientes, atualizadas e/ou mais concretas. Nos trabalhos bibliográficos consultados buscamos identificar os problemas que originaram as pesquisas realizadas, para, inclusive, compreender os resultados encontrados. Para este relatório de tese não foi diferente. Elaboramos um problema que expressa o objeto de estudo, e a partir dele desdobramos os conteúdos de maneira a permitir que esses conceitos sejam tratados inter-relacionados e a serem tratados como originando uma unidade de significados a ser compreendida e explicada como tal. Por esta razão aqui exploramos o conceito de tecnologias, elegendo-o como um dos ângulos do objeto. Sobre ele tecemos problematizações em diferentes e relevantes vertentes a serem consideradas, compreendidas e evidenciadas.

Antes de adentrarmos no âmbito conceitual, recuperamos a ideia, registrada por Fisher (2012), de que, a partir da discussão das “mitologias” em torno da novidade tecnológica em educação, evidencia ser muito rápida a maneira com que se assume o amor à tecnologia por ela mesma, replicando sem muito cuidado e consciência suficientes modos de fazer que têm sido muito questionados no âmbito da pesquisa acadêmica e da prática pedagógica. Parece haver um empobrecimento do que é histórico nas relações educação e tecnologias digitais, afirma a autora. Trata-se de uma atrofia da experiência, como sublinha Fisher (2012), pois Benjamin já questionava a complexidade dessa mudança nos modos de apropriação da arte (e, por extensão, das diferentes criações humanas). Mas o que essa questão tem a ver com o objetivo desta seção? Por que trazer à nossa pauta tal registro? É o que tentaremos responder na sequência.

A sociedade, durante um significativo período, construiu e viveu/sentiu os reflexos da era que abarcou a Idade Mídia, principalmente nas últimas décadas do século 20 e primeira do século 21. Com os avanços e complexas sofisticações tecnológicas ocorridas em razão da revolução digital, tanto o sujeito, quanto a própria cultura, incorporaram os sinais e conteúdos dessas revoluções. De certa maneira, em nossa análise, essa questão possuiu uma relação com a nova revolução industrial que a sociedade atravessa, como defende o teórico americano Klaus Schwab (2016). Como argumenta o autor, ao se referir à quarta revolução industrial, as tecnologias modernas estão presentes cada vez mais no mundo, nas dimensões físicas, digitais e até mesmo no aspecto biológico, provocando significativos avanços, progressos e promessas para a humanidade; mas não sem incluir possíveis perigos. Ou seja, as tecnologias lançadas no mercado, além de atender às demandas sociais, se fazem presentes no mundo em múltiplas dimensões, seja física e biologicamente (com as modernas estruturas implantadas no ser humano, partes do corpo, como joelho, ossos, cartilagens, rim artificial, perna, quadril, entre

outros), alterações de genes e modificação celular, embrionárias, inseminações, etc. Nas dimensões digitais, os avanços e seus aspectos também são inúmeros, como a comunicação em tempo real (entre regiões distantes, inclusive com o espaço), e também as novidades existentes no que tange aos trabalhos com imagens e até mesmo os serviços prestados pela robotização, já bastante evoluída e significativa em vários cantos do mundo. Falamos, nesse último caso, de algumas expressões da cultura digital.

Esta nova revolução industrial sinalizada por Schwab tem muito a ver com as análises registradas por Antunes (2018). Em suas análises sobre “O privilégio da servidão”, em que discorre sobre aspectos humanos relativos ao novo e explosivo proletariado de serviços na era digital, Antunes aborda, de maneira bastante esclarecedora, a tendência que se instala no Brasil (relativamente silenciosa, para nós) a precarização e a terceirização do trabalho, com foco de análise na degradação do trabalho que, provavelmente, tem sido causada pelo capitalismo global e flexível. Nessa perspectiva, o sujeito que tem o “privilégio de servir”, ou seja, de trabalhar nesta era digital, envolve-se num processo capaz de trazer consequências dramáticas para aqueles que o constroem e por ele são explorados. Viver sob essas condições de exploração, de alienação, como o autor nos chama a atenção, é assistir à construção de uma sociedade pautada no adoecimento real ou potencial que atinge e envolve cada vez mais o mundo do trabalho.

Não descartamos, tampouco contestamos a teoria de Schwab (2016) a respeito da quarta revolução industrial, pois a cultura digital também faz parte desta revolução e convergência midiática, uma vez que a entendemos como um tempo em que suas dimensões extrapolam o aspecto digital. Traduzindo, observamos que ao passo da evolução da sociedade, em que o analógico tem sido substituído pelo digital, por exemplo, verificamos a ascensão de novos tempos que circunscrevem situações e acontecimentos antagônicos, porém compreensíveis numa relação dialética e materializados no que se convencionou chamar de cultura digital.

Em meio a essa cultura, o professor universitário e o seu trabalho docente encontram-se imersos no que mencionamos sobre o antagonismo e a dialética. O aspecto antagônico ao qual nos referimos é aquele que opera contrariamente aos princípios. De certa maneira, fundem-se à dimensão dialética por também carregarem o mesmo sentido, isto é, de oposição e contradição. Movimentos contrários, dialéticos e antagônicos são possíveis nas lutas de classes, na política, nas organizações sindicais e em outros segmentos que lutam por questões sociais, inclusive que envolverem as condições, direitos e o mundo do trabalho. O docente universitário, para nós, é

um protagonista desse processo que envolve movimentos históricos e dialéticos, uma vez que são as relações humanas que permitem isso acontecer.

Em nossa análise, isto ocorre justamente em razão de a cultura digital e tecnológica exercer impactos sobre as relações humanas, o trabalho, a política, a economia e a sociedade de modo geral, transformando culturas, ações, fluxos, ritmos, relações, e, sobretudo, o universo do trabalho e a própria vida como um todo. É o que demonstram as produções teóricas de Thompson (2008), Castells (2016), Dardot e Laval (2016), Santaella (2004), Silva (2012), Barreto (2014), Alves (2014) e Schwab (2016), entre outros trabalhos e artigos científicos. Em suas análises, ficam evidentes a instauração de um movimento transformador na sociedade que colabora no sentido de constituir o ser humano, de modo permitir que novas subjetividades sejam produzidas de acordo com os contextos culturais, econômicos e políticos nos quais os indivíduos estão inseridos, relacionam-se e exercem o trabalho.

Uma vez situado o contexto analisado, retomamos os apontamentos teóricos sobre a “quarta revolução industrial” de Schwab (2016). Fazemo-lo, pois julgamos pertinente refletir o quanto o mundo passou por revoluções importantes que alavancaram o progresso nos conjuntos sociais em seus vários aspectos e dimensões, como é o caso das revoluções no campo da computação, telecomunicação e da digitalização. Para o presidente executivo do Fórum Econômico Mundial, Schwab, a sociedade tem sofrido transformações, tão velozmente, que atingem diversas dimensões que requerem pensar e repensar estratégias que assegurem o desenvolvimento, além da necessária reflexão sobre o valor e o significado de “ser humano”, sobre os rumos do capitalismo e suas repercussões nas relações sociais. Em face da tese, consideramos que emergem fenômenos, indivíduos e grupos que aqui tratamos, como é o caso de professores universitários e seu trabalho; especialmente como o desempenham e o que sentem em relação a ele.

Nesse sentido, referente ao trabalho e ao contexto tecnológico e cultural que o circunscreve, fenômenos suscitam, a ele relacionados, que de certa maneira possuem relação com a vertiginosa ascensão do capitalismo global. Trata-se de uma realidade bastante explorada por vários estudiosos contemporâneos. Entre eles o investigador da UNESP, Giovanni Alves (2014), citado mais adiante.

Os reflexos dessas relações, por fazerem parte dos acontecimentos que suscitam na cultura digital, contribuem para o aumento de inúmeras implicações que ocorrem no mundo do trabalho, e também no trabalho docente, como a sobrecarga de trabalho, falta de tempo para

planejar e exercer as atividades docentes – e também confirmadas nos discursos dos docentes entrevistados nesta pesquisa.

Castells (2016) e Alves (2014) exploram os efeitos e impactos que acontecem na sociedade em consequência da produção e multiplicação da digitalização e das comunicações ocorridas com a popularização dos computadores. Esse movimento de profusão, circulação e proliferação tecnológicas e midiáticas expressa e, ao mesmo tempo, contribui com as metamorfoses na profissão docente em tempos de cultura digital fomentada pelo capitalismo global e flexível. Historicamente produzida, a cultura digital engloba os sujeitos sociais e, como esta tese revela, o novo proletariado de serviços na era digital (docentes universitários). A esse respeito entendemos que Antunes (2018) ressalta consequências que aparecem na vida de muitos sujeitos – possíveis de serem identificadas nas falas dos sujeitos entrevistados, como o caso da docente Frida Kahlo. A docente trabalha sob regime elevado de carga horária em sala de aula para sobreviver com o salário de professora. Ela sinaliza como a falta de tempo é um fator que exerce grandes impactos, em razão do número significativo de aulas ministradas, o que a obriga a definir categorias de prioridades em sua vida, que certamente atinge tanto as suas relações no trabalho como as sociais.

Alves (2014), embora já citado, merece ser retomado pelas análises importantes que se processam no mundo do trabalho a partir do que define como sendo a era neoliberal instalada no Brasil, e bastante expressiva na cultura digital, a que temos nos referido. A intervenção do Estado na economia provavelmente contribui, e muito, com as transformações que ocorrem no mundo do trabalho em diversos segmentos da sociedade, inclusive na educação. O autor explora questões sobre a precarização do trabalho como fenômeno que emerge a partir do novo metabolismo social, fruto de reestruturações produtivas do mundo capitalista e da constituição do Estado neoliberal no País. Embora Harvey (2008; 2016) tenha chamado a atenção para pensarmos nas contradições do capitalismo em razão de sua “crise” e de seu possível fim, entendemos que, na cultura digital, as forças de trabalho são multiplicadas e potencializadas ao máximo em razão de uma lógica produtivista que assola os sujeitos. Isto tem ocorrido independentemente da provável crise capitalista, fenômeno utilizado pelas organizações estatais como dispositivo que ajuda a justificar as mudanças e ações que têm sido implementadas nas populações.

Estamos, pois, diante de novas maneiras de viver na sociedade. O universo do trabalho, na cultura digital, envolve os equipamentos digitais disponíveis e /ou incorporados na

sociedade, que já fazem parte também das nossas vidas. Uma questão importante (talvez a grande questão) é o acesso e utilização – apropriação – dos meios eletrônicos, tecnológicos e midiáticos. O intercâmbio com esses equipamentos, seja em qualquer âmbito, proporciona aos sujeitos uma nova forma de viver e estabelecer relações na sociedade, como os autores que temos utilizado demonstram, sobretudo Thompson, Castells e Dardot e Laval.

Nessa perspectiva, podemos concordar que há, portanto, uma nova razão de ser e estar no mundo, nesta denominada cultura digital que se trata de uma era acelerada e capaz de envolver novos tipos de convivência social e de trabalho. Este ponto é um tema bastante explorado pelos franceses Dardot e Laval (2016), pois, para eles, essas novas configurações de vida, também conhecidas por Santaella (2003) e Baumann (2009; 2013), como tempos de liquidez²⁵, são fenômenos que afetam, modificam e transformam relações em estreita afinidade com o mundo capitalista. Em nossa concepção, são dimensões que impulsionam e convidam sujeitos a sentirem e, de fato, viverem, em uma era global, midiática e virtual.

Neste momento abrimos uma janela para mostrar a maneira como o conceito de “Idade Mídia” começou, evoluiu e, assim, foi deixando de ser utilizado e evidenciado (por isso a ideia de início, meio e fim). Começaremos apresentando onde encontramos os primeiros indícios sobre ele. Antônio Albino Canelas Rubim, em 1995, trouxe, em uma coletânea intitulada “Idade Mídia”, algumas problematizações a respeito do tema. O livro publicado pela editora da Universidade Federal da Bahia (UFBA) contém um conjunto de oito capítulos, com textos que discutem, por exemplo, questões sobre o discurso real que envolve a crise da modernidade; comunicação, política e sociabilidade contemporâneas; meios de comunicação a serviço da educação, entre outros temas. Durante nossas buscas, em livros, teses, dissertações e artigos da internet, não encontramos autores anteriores a Rubim que tivessem utilizado e explorado a expressão Idade Mídia.

Identificamos que a era Idade Mídia representava a sociedade no período que se iniciou nas décadas finais do século 20, com a expansão das mídias eletrônicas. O autor mencionado anteriormente traz estudos e considerações a respeito dessa era, em uma coletânea organizada em meados da década de noventa, em 1995.

Observamos que, na década de 1990, havia pesquisadores que já ressaltavam a existência de um vertiginoso desenvolvimento tecnológico em que meios de comunicação de

²⁵ Liquidez é um termo muito utilizado por Zygmunt Bauman em suas obras. Em suas produções de 2009 e 2013 encontramos aspectos que remetem as ideias lançadas no fragmento em questão.

massa evoluíram da mesma forma que a instantaneidade da informação passou a fazer parte da vida do sujeito moderno. Esse novo modo de configuração na sociedade, considerando os efeitos multiplicadores dos conteúdos que circulam em redes, passou a trazer contribuições importantes para a educação e para o ensino, como sublinha Mattos (1995). Os investigadores sinalizam a construção de uma nova era, a Idade Mídia, que, no bojo desse período histórico, última década do século, começou a ser desenhada a partir dos recursos existentes na sociedade.

Logo após a virada do século, em 2004, identificamos que outra obra trouxe o tema (Idade Mídia) como mote central. Melo e Adami (2004) publicaram “São Paulo na Idade Mídia”, pela editora Arte e Ciência, SP, com foco em questões relacionadas ao mundo da imprensa, dos rádios, cinema, televisão, web mídia e inovações midiáticas e informatização da imprensa. Sem perder de vista aspectos sócio-histórico-culturais de São Paulo, a coletânea de estudo dos autores convida o leitor “a compreender a natureza complexa da sociedade que os paulistas constroem no início deste novo milênio” (MELO, 2004, p. 32).

Na produção teórica dos autores supracitados a respeito da Idade Mídia, encontramos reflexões que ajudaram a entender a construção dessa era midiática. A referida obra destaca, por exemplo, São Paulo como metrópole cosmopolita que cresceu exponencialmente no século 20, e no despertar do século 21 encarou os desafios de manter a globalização sem perder uma identidade cultural constitutiva. Preservar as tradições e costumes culturais da maior cidade do país, como afirma um dos organizadores do livro, Melo (2004, p. 32) “sem renunciar ao imperativo de sintonia com o novo-mundo, constitui a moldura essencial desta idade mídia que pode prenunciar o trânsito para uma idade do conhecimento: democrática, pluralista e tolerante”. Entendemos que se trata de um fenômeno complexo, uma vez que São Paulo abarca multiplicidades culturais.

Na sequência e ampliação dessa nomenclatura que envolve a Idade Mídia, Mill (2006) explorou tal expressão em Minas Gerais quando defendeu sua tese de doutorado. O autor a entende como um período demarcado pela forte tendência do homem [no período pós-moderno] em se relacionar e se apropriar de objetos midiáticos, eletrônicos e digitais. Embora Mill tenha focado seu estudo doutoral em professores que trabalham com o ensino a distância, sem perder de vista as relações entre espaço-tempo, organização do trabalho, ensino aprendizagem e os emergentes ambientes virtuais de aprendizagem, sua pesquisa foi realizada tomando como ponto de partida o trabalho docente virtual na Idade Mídia. Ou seja, Mill analisou as implicações sofridas pelo trabalho docente em decorrência das mudanças espaço-temporais

introduzidas pelos processos pedagógicos virtuais, considerando a utilização de equipamentos eletrônicos como instrumentos potencializadores de aprendizagem.

Nessa mesma perspectiva de busca de compreensão dos tempos atuais como uma era de fortes e intensas relações com equipamentos eletrônicos, midiáticos, digitais e virtuais, encontramos em Rubim (2000) a concepção sobre essa nomenclatura por refletir sobre a Idade Mídia, emprestando-lhe um sentido próprio a uma era em que a sociedade é estruturada e ambientada pelas mídias. Rubim (2000) defende a ideia de que as mídias afetam em grande profundidade a configuração da sociabilidade entre sujeitos na contemporaneidade, cuja incidência da comunicação está composta e perpassada por “marcas” fabricadas pelas mídias, tais como os espaços compostos pelos objetos eletrônicos, como a televisão, que proporciona a televivência e a globalização. Em outras expressões, na cultura midiática ocorreram situações televisionadas e vividas (como as novelas) que, por meio da televivência – contato com a televisão – provocaram percepções nos telespectadores.

Com intuito de continuar a contextualizar o termo Idade Mídia, desde o período mais antigo até o atual, trazemos para discussão outras considerações sobre duas pesquisadoras brasileiras que também exploraram a expressão Idade Mídia em uma coletânea organizada e publicada em Portugal por um investigador em Sociologia da Infância, como Manuel Sarmiento²⁶. As reflexões socializadas por Jobim & Souza e Salgado (2009) sobre a criança, cultura lúdica, capitalismo e educação na Idade Mídia, também nos forneceram condições para pensar a respeito das experiências que têm sido construídas com e pelas mídias na virada do século XX para o XXI.

Após 2009, não encontramos registros de produções bibliográficas que trouxessem o tema Idade Mídia como mote principal, a não ser alguns artigos publicados pelo próprio autor desta tese. Percebemos que isto ocorreu, sem sombra de dúvidas, porque a ideia de cultura digital é mais ampla, indicativa de constituição de apropriação de uma cultura que remete a novas relações e subjetividades. Portanto, constatamos que o conceito de Idade Mídia foi superado pelo conceito de cultura digital, principalmente porque as experiências humanas

²⁶ O artigo em questão intitula-se “A criança na idade mídia - reflexões sobre a cultura lúdica, capitalismo e educação”, publicado na seguinte obra: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 207 – 221.

passaram a ser mais mediadas pelas novas tecnologias. Nestas experiências de mediação, os equipamentos, recursos e objetos eletrônicos produzidos pela Idade Mídia, são fundamentais e incluem-se nesses processos.

Frente a esse contexto, temos observado, de perto, uma penetração das tecnologias digitais nos mais variados contextos da sociedade, nos ambientes educativos e, notadamente, no espaço da sala de aula. Não só em seu interior, como também fora dela, elas têm se tornado recursos que modificam [ou não] as atividades de ensino, extensão e até mesmo de pesquisa. Isto ocorre a depender da maneira como os envolvidos nesse processo utilizam, exploram e se apropriam dos objetos tecnológicos, digitais e eletrônicos.

Fazemos parte de uma cultura que ainda reproduz modelos de ensino e métodos seculares. Não queremos dizer o que é certo ou errado a esse respeito de reprodução. Na sociedade atual, observamos a existência de processos que envolvem a educação do século 21 que possuem fortes heranças das correntes e modelos do passado, entendidas por nós, como “ranços”.

Esse modelo de educação, considerando os processos formativos que a constituem, tem sido estruturado e modificado a passos lentos, como muitos estudos e pesquisas demonstram no cenário nacional e internacional. Em meio a esse processo que envolve pontos e contrapontos atrelados à educação a partir das relações que se estabelecem entre sujeitos e produtos da cultura digital, metamorfoses ocorrem, conforme defendido em nossa tese – como o caso dos cadernos amarelos que passaram a ser substituídos pelos recursos móveis e digitais. As metamorfoses acontecem de maneira a modificarem não apenas novos modos de relacionar com o trabalho e a produção, destacados, por exemplo, nas pesquisas de Mil (2006) e Antunes (2018), mas, também, nas relações estabelecidas com a cultura e com a sociedade.

As relações que ocorrem entre sociedade e cultura são delineadas por fenômenos que atravessam a vida dos sujeitos. Da Idade Mídia à era digital, modificações ocorrem no meio social. À medida que as mídias eletrônicas foram criadas, ampliadas, inovadas e difundidas, o contato entre indivíduo e produtos advindos da indústria cultural provocaram novas maneiras de trabalhar, relacionar, agir, constituir-se, bem como produzir subjetividades e de ser.

Diante esse panorama, e por isso, a próxima subseção do trabalho toma como objeto de análise a era digital como um novo tempo da cultura. Nela interações e relações acontecem à medida que inúmeros recursos midiáticos, tecnológicos e digitais se fazem presentes na sociedade. Sendo assim, na próxima parte, trabalharemos conceitos que contribuem para

contextualizar esta pesquisa e situar teoricamente o leitor, além de apresentarmos exemplo de novidades que surgem no contemporâneo, frutos das novas produções da cultura digital.

2.3 Era digital: um novo tempo da cultura no século 21

Na literatura consultada sobre o tema da era digital, encontramos vários estudos que possibilitaram ampliar o olhar sobre o significado de cultura digital. Além disso, constatamos o quão tem se expandido, de maneira exponencial, a discussão que envolve o mundo da digitalização, assim como possíveis implicações que essa nova cultura pode trazer.

Alonso, Aragón, Silva e Charczuk (2014 *apud* Alonso, 2017, p. 26-27), discutem a relação entre cultura digital e experiências humanas. Nessas relações acontecem possíveis implicações para a vida do sujeito que, de certa maneira, se reflete no campo educacional. Para eles,

[...] mais que traduzir, evidenciar ou definir o que seria “cultura digital”, é importante perceber que os elementos e características até o momento postos, adquirem materialidade quando pensados conjuntamente por serem interdependentes, implicando-se mutuamente, por isso a ideia de fluxo que se movimenta a depender da maneira pela qual o conjunto se forma. Daí a complexidade de compreensão do vivido, de como são atravessadas as experiências humanas mediadas tecnologicamente, característica fundamental da “cultura digital”.

Alonso (2017) nos convida a refletir que a cultura digital tem a ver com a ideia de que as TIC são elementos dela. Desse modo, tais tecnologias se põem como artefatos no contexto social e cultural de maneira que nós, como conhecedores delas e servindo-nos delas, passamos a ser seus usuários cada vez com mais intensidade e frequência, de modo a experimentarmos uma imersão progressiva na cultura por elas definida. Logo, podemos afirmar que os docentes se apropriam e reproduzem a cultura digital. E são as derivações dessa imersão pelo trabalho que tais profissionais apresentam no contexto educativo que trazemos em nossas análises.

Na era digital, distintos teóricos apontam haver uma forte tendência da virtualização e digitalização que se expressa na sociedade, cada vez em maiores proporções, e que por exercer fatores muito significativos para o ser humano não seria mais possível ver o mundo sem os recursos digitais e virtuais que temos disponíveis no planeta. Longo (2014), por exemplo, publicou uma obra com análises e reflexões muito instigantes sobre como as “regras mudaram

na era pós-digital”, sobretudo no cenário do *marketing* e da comunicação. Há, portanto, já quem denomina esse novo tempo da cultura de “pós-digital”.

Enquanto vários estudiosos discutem questões emblemáticas que ocorrem na era digital (transformação do trabalho, alteração das relações humanas, afetivas, etc.), bem como seus efeitos, outros destacam e defendem a ideia de uma nova cultura que, além de agir na sociedade em geral, também interfere na educação (implicações positivas e negativas para a escola, o ensino superior e outros aspectos da educação). Considerando a era pós-digital, Longo (2014) menciona que nela o ser humano se insere e, dessa forma, é preciso que sejam ampliadas, e em larga escala, maiores dedicações às novas tendências com as quais nos deparamos. Como salienta o autor, “nunca o mundo mudou tanto quanto agora, alterando o cenário competitivo, as relações pessoais, o ambiente tecnológico e os paradigmas de gestão, tudo em alta velocidade e com características exponenciais” (LONGO, 2014, p. 35).

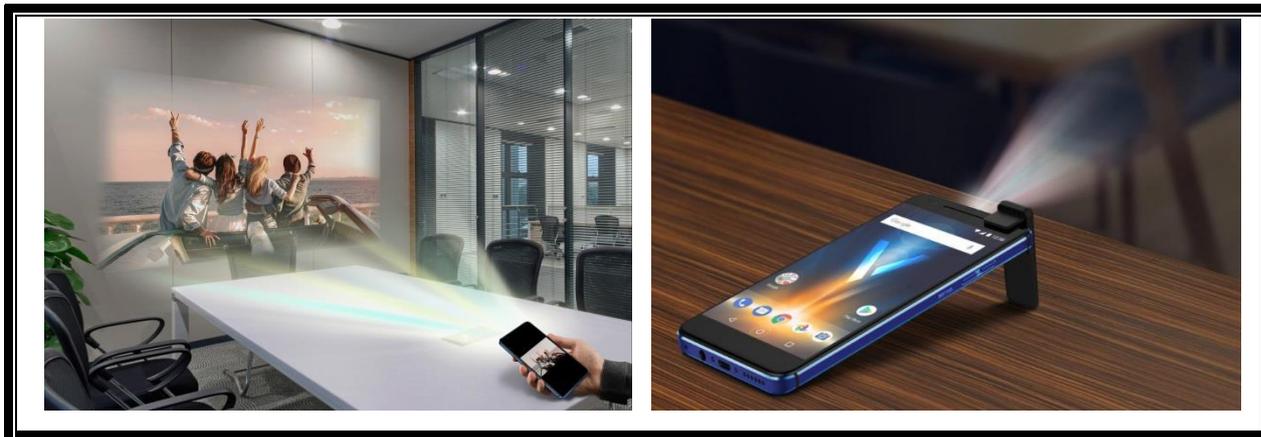
O autor, por sua vez, no decorrer de sua obra, deixa pistas de que é preciso estar atento e se preocupar com o futuro. Mas, em que sentido? Com ele vimos que, na era digital, as coisas acontecem de forma muito rápida. Por exemplo, “em apenas uma década, segmentos inteiros de atividade desapareceram, enquanto outros surgiram e dominaram o mercado” (LONGO, 2014, p. 36), a exemplo da menção que fizemos, anteriormente, sobre os orelhões e linhas de telefone fixas que foram e estão sendo progressivamente substituídos pelos aparelhos celulares.

Nesse sentido, podemos entender que, na sociedade capitalista e global, há uma tendência - a denominada cultura digital -, que cresce cada vez mais, demarcando as inúmeras inovações tecnológicas que atuarão no contexto social de maneira a causar a sensação de vivermos em constantes modificações e transformações, subsidiadas pela virtualização e digitalização. De certa maneira, isso força o ser humano a adaptar-se às possíveis inovações da era digital, principalmente quando o assunto é manter-se atualizado e em boas condições de “competir” no mundo do trabalho.

Para ter dimensão das “ousadas” – para alguns talvez não sejam – inovações que representam a cultura digital, constatamos haver na atualidade, especialmente no segundo semestre de 2019, a existência de um novo equipamento eletrônico que certamente transformará ainda mais o contexto social, inclusive o universo da educação. Referimo-nos ao Quantum V. Ao buscar na internet informações mais detalhadas sobre esse aparelho, encontramos que se trata do primeiro celular produzido no Brasil com capacidade de projetar imagens e vídeos em superfícies, simulando uma televisão de 80 polegadas. Custa em média R\$ 1.800,00 e se trata

de um novo tipo de inovação tecnológica, muito promissora, que funciona com o equipamento situado a uma distância de 1,80 m a 2,5 m da parede, tela ou quadro. É um projetor a laser, *Smartphone*, que consegue projetar conteúdos por aproximadamente 4 horas.

Figura 3. O quantum V – projeção de imagens e vídeos pelo celular



Fonte: Google imagens

Ao analisar esse equipamento eletrônico, entendemos que se trata da criação de uma ferramenta - advinda do universo capitalista - que, num tempo não muito distante, estará visivelmente presente nos espaços formais de educação - uma possibilidade forte, previsão futurística. Por se tratar de um aparelho muito utilizado pelo indivíduo (celular), fruto de mais uma produção do universo econômico, não seria difícil imaginar a criação de possíveis mecanismos (incentivos, políticas, financiamentos) que favoreceriam a aquisição de tais aparelhos por diferentes segmentos e categorias de trabalhadores, incluindo-se sobretudo os docentes. Isso porque na sociedade neoliberal e na fase do capitalismo de acumulação flexível, pensar que as salas de aula poderão absorver cada vez mais esses tipos de instrumentos não é algo difícil de acontecer. É possível nos depararmos com um fenômeno em que as instituições de ensino terão equipamentos atualmente conhecidos como recursos didáticos (data show, lousas digitais) substituídos por aquilo que mais representa as inovações do mercado, como o Quantum V. Afinal, de acordo com os fins e pretensões do capitalismo global, na fábrica do sujeito neoliberal seria mais coerente e interessante, para produzir mais lucro, que os indivíduos também adquirissem seus próprios instrumentos de trabalho.

Essas questões apresentadas nos convidam a pensar em possíveis efeitos e causas que as tecnologias digitais possam causar na vida dos sujeitos e no mundo corporativo em que eles

estão inseridos. Ao tomar essa dimensão da tecnologia como um importante eixo no presente estudo, chegamos à constatação de que a sociedade não é capaz de continuar avançando, em seus diversos aspectos, sobretudo na ciência, sem a tecnologia e o universo digital atrelado a ela, e vice-versa. Voltamos a Castells (2016) para reforçar a ideia de que a tecnologia não é capaz de moldar, por si só, a sociedade, e, mais ainda, a sociedade não pode mais ser determinada ou representada sem seus recursos tecnológicos e vice-versa. Trata-se, portanto, de uma via de mão dupla, em que o entrecruzamento entre sociedade e tecnologia expressa significados e permitem compreendermos que não é mais possível dissociar as duas instâncias e ignorar as inter-relações entre elas, porquanto uma está inevitavelmente ligada à outra.

No universo da era digital, vemos que a tecnologia talvez seja um dos grandes fatores que contribuem para a aceleração do ritmo e do prolongamento do tempo de trabalho, um dos motes principais da tese explorada durante nossas análises e aprofundamentos. Isto será possível perceber principalmente nos relatos dos docentes Frida Kahlo, Jonas, Cebolinha e outros. Santaella e Braga (2014) discutem como a cultura digital e a educação têm sofrido metamorfoses em razão dos meios eletrônicos que provocam maneiras de promover a aprendizagem e de ensinar. São reflexos desse novo tempo da cultura, capaz de desenvolver aprendizagens ubíquas, ou seja, “um tipo de aprendizagem pervasiva e flexível, livre das amarras de tempos e lugares pré-determinados, um tipo de aprendizagem que pode ser customizada (...)” (SANTAELLA; BRAGA, 2017, p. 411).

Essa dimensão, de certa maneira, se refere a uma realidade que atinge o professor, uma vez que, cada vez mais, com a presença das TDIC no mundo laboral, pode ocorrer a intensificação do seu trabalho, considerando o seu desenvolvimento na cultura do capitalismo global e flexível (ALVES, 2014). Todo esse contexto parte de um arsenal de produções de uma cultura que contribui para que transformações cada vez mais irreversíveis e muito rápidas aconteçam com os seres humanos.

Nesse panorama, temos percebido a diluição das fronteiras entre a vida e o trabalho, notadas nas buscas levantadas para construir marco teórico com destaque aos estudos de Alves (2014), Valencia (2016) e Antunes (2018), em que nos embasamos. As tecnologias digitais, nessa perspectiva, são protagonistas que circunscrevem novas maneiras de relacionar e agir no mundo do trabalho definido pela “sociedade da informação”²⁷.

²⁷ Encontramos em Mattelart (2002) a discussão que abarca a sociedade da informação. O trabalho do pesquisador refere-se a uma obra sobre a história da sociedade da informação, em que o autor trata da reestruturação produtiva,

Dadas as diferenças entre algumas terminologias e, sobretudo, para situar nossa opção em adotar o uso da expressão “Tecnologias Digitais” (TD), trazemos as considerações de alguns autores a esse respeito. Costa, Duqueviz e Pedroza (2015), por exemplo, diferenciam as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) das TDIC. Conforme abordam, o termo TIC – já não muito utilizado – abrange as tecnologias mais antigas como a televisão, a mídia impressa como os jornais e o mimeógrafo, por exemplo, que têm sido substituídas pelas novas tecnologias digitais, como aponta Costa, Duqueviz e Pedroza (2015), citando Kenski (1998). Nesse sentido, Kenski (2013), em outra produção científica, corrobora que as tecnologias digitais introduzem uma nova dinâmica na compreensão das relações que existem com o tempo e o espaço. Por esta razão e coerência teórica, adotamos a expressão TDIC neste trabalho em vez de TIC.

Por outro lado, Lopes e Melo (2014) afirmam que as tecnologias digitais marcam um novo período durante o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação – muito importante no final do século XX. Argumentam os autores que embora não se possa falar de eras bem definidas, dada a capacidade de coexistência e complexificação das tecnologias, podem ser identificados três ou mais períodos na história das TIC, cada um deles tendo a predominância de determinadas tecnologias e de transformações a elas associadas. Os teóricos apoiam nos estudos de Lévy (1993) e Santaella (2003) para nos mostrar que o desenvolvimento da oralidade, da escrita e da informática é produto de uma cultura que fez parte do universo das TIC. Santaella (2003), por sua vez, lembra a existência de duas outras culturas mais próximas da impressa e a digital: a cultura de massas e a das mídias. Santaella complementa que a primeira incluiu o jornal, o telégrafo, a fotografia, o cinema e a televisão. A segunda, a das mídias, surgiu com a criação de equipamentos e outros recursos, tais como fotocopiadoras, videocassetes, videogames, revistas e programas de rádio especializados e TV a cabo, propiciando um modo de produção, distribuição e consumo mais diversificado e individualizado, diferentemente da lógica anterior, massiva e passiva.

Em 2017, Santaella e Braga discutiram metamorfoses que não cessam na cultura digital e nos chamam a atenção para pensar em como tem sido acelerado o desenvolvimento dos sistemas de arquivamento e transferência de informação. Para eles, esses sistemas também se referem ao entretenimento, troca e compartilhamento digital que, de certa maneira, têm

da evolução tecnológica e a reorganização política, bem como da revolução das TIC e da transferência de informação e a construção do conhecimento.

provocado inúmeras mudanças em praticamente todos os estratos das sociedades humanas. São reflexos de uma cultura digital que, por ser latente, abrangente e necessária, abarca a sociedade e seus segmentos de maneira bem geral.

No contexto mais atual, quando procuramos analisar algumas características desta nova cultura, a digital, recorremos a Santaella (2003, p. 60) que ressalta um ponto importante que se caracterizou como um marco na sociedade: a convergência das mídias – a escrita, o audiovisual, as telecomunicações e a informática – que, como podemos notar e até mesmo vivenciar, “podem ser traduzidas, manipuladas, armazenadas, reproduzidas e distribuídas digitalmente”. Ao relacionar esse fenômeno com nossa pesquisa de campo, observamos que alguns docentes participantes do estudo relataram em suas entrevistas aspectos relevantes sobre essa e outras questões. Diante da provocação: gostaria que falasse um pouco sobre suas experiências com a docência, com especial atenção às questões atreladas à utilização de tecnologias digitais na área do curso em que atua (seja bacharelado ou de licenciatura), encontramos na fala do docente João José o seguinte fragmento:

[...] tenho usado tecnologias digitais em minhas aulas. Estas aulas estão todas em formato digital desde então, o que otimiza em muito o tempo em sala de aula. Como esta metodologia às vezes se torna um pouco cansativa, utilizo como forma de quebrar a rotina, dinâmicas de grupo e isto faz com que as aulas se tornem mais atrativas.

O docente nos explica que as aulas ministradas por ele no ensino superior estão organizadas e salvas em formato digital, ou seja, possivelmente em slides armazenados em *pendrives* ou computadores. Isto faz com que o seu tempo seja otimizado. O docente entende que a utilização das tecnologias digitais provoca um bom desenvolvimento do trabalho no ensino superior. Para ele, as aulas se tornam mais atrativas para os alunos, pois sente que ao utilizar recursos tecnológicos elas [as aulas] aparentam ser mais dinâmicas e de certa maneira quebram a rotina. Essa questão parece ser bastante significativa para João José que ainda complementa:

[...] com o uso de tecnologia digital, tenho economia de tempo e posso então visualizar o nível de aprendizado com mais tranquilidade.

João José nos respondeu o citado acima quando o indagamos com a seguinte pergunta: como o uso das tecnologias reflete no trabalho realizado com os alunos? Você avalia se aparece

ou não nos processos de ensino e aprendizagem? Novamente o sujeito participante diz que a tecnologia digital proporciona economia de tempo. Afinal, sua utilização pelos professores evita perder tempo escrevendo no quadro branco aqueles textos enormes, que pareciam não ter fim. Hoje somos capazes de pensar em um modelo de educação que já existe em alguns lugares com a presença apenas da lousa digital. Essas modificações e evoluções, visíveis aos nossos olhos, se configuram como um novo tempo da cultura, o tempo da era digital.

Historicamente, o universo digital é de certa maneira considerado recente. Como vimos, Longo (2014) denomina esse contexto de era pós-digital. O autor assim a denomina por várias razões. Uma delas se dá pela velocidade e ritmo acelerado com que as inovações ocorrem. O universo digital, por ser mais recente no sentido de sua proliferação e expansão, de certa maneira atinge uma parcela da população que possui faixa etária um pouco diferenciada. Existem pessoas que nasceram nesse universo, a maioria dos jovens de hoje, outras que aprenderam a conviver nele. Temos, portanto, os nativos e os imigrantes digitais na sociedade.

O docente do ensino superior, há mais tempo na carreira, e que, em alguns casos, parece estar mais distante de compor esse grupo dos nativos digitais, em razão da idade, ao se deparar com esses recursos no trabalho, reconhece que estas ainda causam desafios e desconfortos, quando o trabalho docente é colocado em questão, principalmente quando o foco é analisar o uso das tecnologias e o domínio que os professores têm ou não delas e das mídias eletrônicas. Essas tecnologias digitais referem-se ao conjunto de equipamentos eletrônicos e digitais, veiculadores de informações e conteúdos de mídia, como televisão, computadores, *tablets*, celulares, entre outros, que possuem especificidades e maneiras distintas de utilização. A respeito de possíveis desconfortos, novamente trazemos as considerações de João José sobre o assunto, em que o mesmo argumenta:

*[...] vejo que as tecnologias digitais fazem parte do nosso dia a dia, tanto em sala, como fora dela, **mas também percebo que nem todos estão preparados para tirar o melhor proveito da mesma em sala de aula. Talvez precisássemos de algum tipo de capacitação para o melhor uso de tecnologias digitais em sala de aula.***

O trecho marcado em negrito nos permite entender que o docente percebe não é um consenso dizer que os professores em geral estão preparados para tirar o melhor proveito dela (as tecnologias) na sala de aula. Tanto é assim, que faz um apelo e enfatiza a necessidade de cursos de capacitação para que aprendam explorar de maneira mais eficaz os recursos

tecnológicos que têm disponíveis. Desse modo, reiteramos as TDIC e suas interfaces com o trabalho docente no ensino superior como importantes dimensões do objeto desta pesquisa, pois elas aparecem nas relações do professor e trazem modificações que têm sido configuradas por fenômenos demarcados por uma era midiática e de crescente expansão que vivenciamos na cultura digital. Os equipamentos tecnológicos se fazem presentes, e muito, nos processos que atravessam os sujeitos que com eles atuam, se relacionam e por meio deles constroem relações, sobretudo na educação superior.

Tomando como base tal contextualização, na próxima subseção pretendemos avançar com as discussões ao trazer olhares para outros fenômenos que potencializam e colocam em evidência a digitalização e a virtualização. Para Fischer (2012), apropriando-se das considerações de Chauí (2012), o mundo virtual, o tempo e o espaço são pressupostos que partem da fenomenologia da percepção para sublinhar que somos, basicamente, seres temporais, e que o tempo existe porque nós existimos, justamente porque nosso corpo é nosso modo fundamental de ser e estar no mundo. Podemos dizer, então, que o corpo está na cultura, logo, na cibercultura.

Como nos revela Lévy (1999), em suas análises da cibercultura²⁸, e, ao atribuir sentidos filosóficos à realidade virtual, o autor, além de preocupar-se com conceitos relativos às tecnologias digitais e ciberespaço, destaca a ideia de universalização da cibercultura. Para ele tal mundialização propaga a co-presença e a interação de quaisquer pontos do espaço físico, social ou informacional. Nessa perspectiva de pensamento, “ela é complementar a uma segunda tendência fundamental, a virtualização” (LÉVY, 1999, p. 47).

Por outro lado, Kerckhove (1997) defende a ideia de que cibercultura é o produto da multiplicação da massa pela velocidade, com as tecnologias de vídeo a serem intensificadas pelas tecnologias informáticas, promovendo aceleração do poder computacional. Já Santaella (2003) a compreende como novas formações socioculturais que estão em constante crescimento, referindo-se à cultura digital ou cibercultura.

O virtual, nesse sentido, é uma fonte indefinida de atualizações, afirma Lévy (1999). A cada momento é possível atualizar-se com informações recebidas e processadas, com conteúdo de fontes midiáticas que, de alguma forma, modificam a realidade do sujeito. Não só as informações, mas, como reconhecido por Santaella, o discurso e a palavra também atravessam

²⁸ Lévy (1999) define cibercultura como um conjunto de técnicas, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem junto com o crescimento do ciberespaço.

a construção e subjetividade do sujeito. Sobretudo os discursos midiáticos atuam nesse processo.

Uma vez contextualizadas algumas abordagens sobre a era digital que temos tratado neste trabalho, enfatizamos que para dar sequência nas indicações dos marcos teóricos, cumpre dar mais foco à ampliação do olhar a respeito da cultura virtual, a que abre janelas para compreendermos aspectos da realidade e do contexto que envolve a educação.

2.4 Realidade virtual: do concreto ao ciberespaço

Na obra “A vida digital”, o pesquisador Negroponte (1995) discorreu sobre realidade virtual e sinalizou que ela pode tornar o artificial tão realista quanto o real e, dependendo das circunstâncias, pode torná-lo ainda mais. Nesse contexto, vemos que a expressão realidade virtual, como Lévy (1999) metaforicamente diz ocorrer como um “passe de mágica”, vai um pouco além, por referir-se a um mundo virtual composto por um conjunto de códigos digitais. Ao afirmar que o virtual é real, ainda que não consigamos fixá-lo em nenhuma coordenada espaço-temporal, é possível dizer que o virtual existe sem estar presente. Existe porque nós, sujeitos que construímos e captamos imagens digitais do mundo real, armazenamo-las e as reproduzimos.

Brincar em uma montanha russa virtual dentro de um *shopping*, utilizando óculos especiais, e sentir os movimentos bruscos, ventos, aromas, e visualizar cenários que parecem reais, proporciona a sensação de “estar lá”, como diz Negroponte (1995, p. 115). Desse modo, concordamos com Lévy (1999), quando diz que a cibercultura está ligada ao virtual de duas maneiras. A primeira delas é a forma direta, em que a digitalização da informação pode ser aproximada da virtualização. E indiretamente, as redes digitais em pleno desenvolvimento favorecem outros movimentos de virtualização que não se referem ao da informação propriamente dita. Assim, com Lévy (1999), compreendemos que a extensão do ciberespaço acompanha e acelera uma virtualização geral da economia e da sociedade. Tal aceleração modifica, afeta e transforma os caminhos percorridos pelos sujeitos no mundo cercado por imagens.

Desse modo, é possível verificar que o virtual apresenta alguns sentidos de ordem técnica, corrente e filosófica. Lévy (1999) explica que os sentidos técnicos estão ligados à informática, que é possível compreender se remetermos às análises de Castells (2016) sobre a

sociedade em rede, conectada e interligada, que os homens têm construído; o *sentido corrente* é aquele configurado pelo irreal, contrariamente do real e concreto; já o sentido filosófico é o que consideramos estar mais próximo da potência, signo de poder por contribuir com a mente coletiva.

Além das considerações de Lévy e Negroponte a respeito da virtualidade, a compreensão que Santaella (2003) possui sobre o conceito de ciberespaço é aquela que deriva da teoria cibernética de Norbert Wiener (1948). A autora evidencia a palavra cibernética, citando Wiener, para melhor descrever uma nova ciência capaz de unir as teorias da comunicação e do controle. Trata-se, portanto, de uma rede que constitui espaços que entrecruzam informações que circulam por meio de objetos eletrônicos, capaz de compor um ciberespaço.

O ciberespaço a que nos referimos é uma rede ou o novo meio de comunicação que surgiu, ainda no século passado, a partir da interconexão mundial dos computadores, com apoio da internet (LÉVY, 1999). A visão que o pesquisador possuía quando publicou a obra “Cibercultura”, a respeito do ciberespaço, assim como suas comunidades virtuais e suas reservas de imagens, tem se tornado, cada vez mais, instrumentos mediadores da inteligência coletiva da humanidade. E, nesta mediação de inteligência, em que ocorre tanto a disseminação da informação quanto a produção e a construção do conhecimento, temos os objetos tecnológicos (incluindo as TDIC) que, nas mãos das pessoas, potencializam esse trabalho.

Frente a esse panorama, vemos que as palavras de Burke (2003) fazem sentido nesse contexto, pois, o autor, ao expor a história social do conhecimento, destaca a revolução científica como um fenômeno instaurado no século 17, que se perpetua até os dias atuais, de maneira a impactar a inteligência coletiva da sociedade. É com a ciência que o conhecimento é produzido, circulado e difundido. Esses processos são altamente potencializados por meio de recursos tecnológicos que hoje a sociedade tem disponíveis.

Enquanto Burke constrói discussões que nos permitem compreender o percurso histórico do conhecimento, Lévy (1999) sublinha questões que reforçam pertencer ao universo das tecnologias digitais, o novo mercado da informação e do conhecimento, bem como a infraestrutura do ciberespaço, a partir dos anos 1990. Este último dá suporte para o fortalecimento da inteligência coletiva. Mas será que a inteligência coletiva tem sido produzida também nos espaços das salas de aula? De alguma maneira, a virtualidade tem contribuído ou prejudicado esses contextos?

Docentes do ensino superior, entre eles Suzy, entrevistada por nós, observam o quanto algumas tecnologias digitais estão presentes na sala de aula e como isto contribui para que os estudantes se comportem como sujeitos que ocupam duplos papéis. Por um lado, estabelecem relações virtuais com outros sujeitos, nos momentos em que estão na sala de aula. Por outro, fazem o professor ministrar aulas para o além, como se estivessem falando para as paredes. Esse retrato ocorre em razão de um novo panorama virtual que se instala vertiginosamente nos contextos sociais, e que pode ser constatado na fala de uma das participantes da pesquisa, professora Suzy:

Muitas vezes eu estou em sala, ministrando aula de uma certa disciplina e o aluno está nas redes sociais. Quando eu chego em casa, esse mesmo aluno me manda mensagem no celular perguntando algo sobre a atividade passada em sala. Está claro para mim que ele não prestou atenção no que estava acontecendo ao redor dele. E hoje é assim que construímos as relações entre as pessoas, prestando mais atenção no virtual do que no real.

As partes em destaque no recorte acima (grifo nosso) referem-se a um exemplo do que muitos docentes do ensino superior encontram na atualidade. Estamos diante de estudantes que “prestam mais atenção no virtual do que no real”, porque parece ser mais interessante os conteúdos que transitam nos celulares, aplicativos ou jogos. Os sujeitos com os quais docentes de hoje convivem no espaço educativo, por serem nativos digitais (em sua grande maioria), possuem em suas peles fragmentos tecnológicos que passaram a incorporar seus corpos e mentes, causando, inclusive, novas maneiras de comportamentos e pensamentos. Nesta direção, em razão de suas vidas possuírem novos equipamentos acoplados a ela, suas subjetividades também são transformadas. Sujeitos tornam-se pessoas com ações mais aceleradas, mais plugados e com ritmos de vida intensificados, mediados pelas tecnologias digitais.

No sentido de compreender a construção da subjetividade humana, a partir de fundamentos que constituem uma realidade virtual, em “A pele da cultura”, Kerckhove (1997) cita os meios eletrônicos como recursos que se tornam extensões, além do sistema nervoso e corpo como um todo, da psicologia humana. Sabemos que os recursos de mídia/eletrônicos são mais do que extensões dos corpos humanos, pois a mente também é ampliada nessa perspectiva. Para ele, a mente coletiva é posta em prática, porque existe um sistema político de globalização, cujos estados iniciais acontecerão pela convergência entre a televisão, telefone e computadores.

Kerckhove (1997) salienta que as tecnologias estão se convergindo para a realidade virtual, como Lévy (1999) já nos alertara²⁹. Trata-se de uma convergência provocada pela ascensão da cultura das mídias, ou como prefere denominar em seu aspecto mais atual, “cultura midiática”. Esta, para Santaella (2003), é capaz de propiciar circulação mais fluida e as articulações mais complexas dos níveis, gêneros e formas de cultura, produzindo, assim, cruzamento de suas informações e identidades. A autora (2013) faz menção à cultura midiática, compreendendo que esta faz parte da revolução digital e da globalização instaurada na pós-modernidade. Assegura a pesquisadora:

No cerne dessa revolução está a possibilidade aberta pelo computador de converter toda informação – texto, som, imagem, vídeo – em uma única mesma linguagem universal. Através da digitalização e da compreensão de dados que ela permite, todas as mídias podem ser traduzidas, manipuladas, armazenadas, reproduzidas e distribuídas digitalmente produzindo o fenômeno que vem sendo chamado de convergência das mídias. (SANTAELLA, 2013, p. 59-60).

Tal fenômeno de convergência das mídias, provocado pela profusão da cultura midiática, desenvolvido em tempos de capitalismo global e de produção de subjetividades da sociedade em rede, ocorre por meio da digitalização que Santaella relata. É na cultura digital que circula a linguagem universal que atravessa os sujeitos e constituem, assim, maneiras de ser, trabalhar, governar e intervir no mundo. Mas, pertencer e estar no mundo, considerando, inclusive, a revolução tecnológica, a cultura midiática e digital, sobretudo, na sociedade neoliberal que “rege as regras” para os sujeitos, tem se tornado um fenômeno bem emblemático e questionável por alguns.

Sabemos que o entendimento do conceito de tecnologia não é único e consensual. Por esta razão, optamos por trabalhar, de modo breve, o conceito, sentido e significado de tecnologia. Isto ocorreu não apenas para contextualizar o presente estudo, mas porque também nos interessou saber qual a compreensão docente sobre tal conceito – analisada na seção destinada às análises dos dados.

²⁹ Kerckhove e Levy escreveram essas análises há tempos, há cerca de 20 anos, mas importa salientar que essa convergência midiática hoje está presente, por exemplo, nos celulares e *smartphones*.

2.5 Tecnologia: conceitos, sentidos e significados

Para discutir o papel ou significado das tecnologias na educação, é necessário ter conhecimentos sobre o que, de fato, são as tecnologias. Para que elas servem? Em que elas podem contribuir? Mais ainda, o que elas causam na vida dos sujeitos ao fazer parte do cotidiano deles?

Nessa perspectiva, com intuito de articular dimensões entre aspectos que partem de um contexto com constantes revoluções informacionais e tecnológicas, pretendemos apresentar conceitos relativos à tecnologia, trazendo para o debate autores que possibilitam ampliar noções sobre tais expressões de modo a compreender quais podem ser as relações entre as mesmas, sem perder de vista aspectos que demarcam inter-relações que atravessam a sociedade no período que alicerça a cultura digital.

Tomamos como base os estudos mais relevantes encontrados em língua portuguesa, para apresentar uma revisão de literatura com reflexões indispensáveis no âmbito da educação, principalmente por discutirmos as tecnologias para além de equipamentos eletrônicos e informacionais. O olhar que pretendemos ampliar sobre as tecnologias vai ao encontro de uma reflexão que permite compreendê-las como instrumentos capazes de modificar a vida do ser humano de modo a trazer consequências às pessoas que com elas vivem.

Para escrever este texto foi necessário, por exemplo, utilizar alguns objetos tecnológicos, como *notebook*, *mouse*, mesa, cadeira, luz emitida por lâmpada fluorescente, além da internet (em que consultamos alguns artigos) e vários livros. Nesse sentido, na tentativa de explorar a expressão tecnologia para além de um objeto eletrônico, que caminhamos, trazendo análises que permitem conhecê-la enquanto teoria, ciência, arte e técnica.

Em 1973, um renomado filósofo brasileiro, Álvaro Vieira Pinto, construiu um material significativo em que discutiu densamente o conceito de tecnologia. Pelo teor de sua obra julgamos ser pertinente extrair recortes que forneçam subsídios para construir compreensões mais alargadas e profundas sobre esse importante conceito. Provavelmente, se o autor pudesse revisitar seu texto, muitas considerações realizadas naquela época poderiam receber novas conotações. Com o trabalho publicado apenas em 2005, o autor destaca que “a palavra tecnologia é usada a todo o momento por pessoas das mais diversas qualificações e com propósitos divergentes” (PINTO, 2005, p. 219).

Compreender o significado dessa palavra não é muito simples, pois, como salienta Pinto, há que se distinguir em que aspecto é tratada; se como noção, termo ou conceito. Tecnologia pode ser utilizada no seu aspecto essencial; porém pode parecer ao mesmo tempo confusa, pois existem diversas acepções do termo. Partimos, então, para as análises distintas que o termo tecnologia apresenta, considerando pelo menos quatro dimensões principais que ela carrega.

Quanto ao significado etimológico, diz Pinto (2005, p. 219) que a tecnologia “tem de ser a teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica, abrangidas nesta última noção as artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa”. Ter ciência desse significado primário apresentado, como argumenta o teórico, possibilita ampliar as possibilidades para compreender os demais sentidos. Nessa perspectiva, a tecnologia enquanto arte está no campo da compreensão da criação, em que por meio da técnica e de habilidades é possível pensar no fazer, na modificação e na construção das coisas.

No segundo significado, Pinto (2005, p. 219) assinala que a “tecnologia equivale pura e simplesmente à técnica”. Trata-se de uma concepção que, de maneira indiscutível, constitui o sentido mais frequente e popular da expressão “tecnologia”. Ao conceituar tecnologia, Pinto entende “como o conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento” (2005, p. 220). Tal definição, como assegura o autor, “aplica-se tanto às civilizações do passado quanto às condições vigentes modernamente em qualquer grupo social” (2005, p. 220).

Quando os sujeitos procuram expressar o grau de avanço, progresso ou medir as forças produtivas da sociedade, é com reverência a ela que a comparação é feita, destacando a importância da tecnologia para tais ganhos e avanços, sendo a terceira dimensão. Complementa Pinto (2005, p. 220), referindo-se à tecnologia para além de uma compreensão em sentido geral e global, que ela “adquire conotações diferentes, ligadas em particular ao quarto significativo, a seguir definido, mas ao mesmo tempo perde em nitidez de representação de seu conteúdo lógico aquilo que ganha em generalidade formal”.

Em outras palavras, pensar na tecnologia como um conjunto de todas as técnicas, como nos convida a refletir Vieira Pinto, é o que parece conduzir a sociedade para o avanço. É a partir da soma dessa multiplicidade de técnicas, atreladas a outras, que as “coisas” tomam novas dimensões e/ou se aprimoram. Nessa mesma direção, o quarto sentido atribuído pelo filósofo ao vocábulo tecnologia é aquele que sinaliza uma importância embasada no capital, bem como em aspectos que sinalizam uma ideologia da técnica, como defende. Para Pinto (2005, p. 220),

de modo condensado e profundo, “[...] pode dizer-se que neste caso a palavra tecnologia menciona a ideologia da técnica”, ou seja, trata-se de uma ciência da técnica, compreendida como fato concreto e palpável. É concreto porque vemos com os próprios olhos os avanços que o aprimoramento da técnica produz. Como exemplo, temos o carro. Um objeto que há anos foi inventado pelo homem com objetivo de contribuir com o meio rural, chegando às fazendas o “carro de boi”. Mais adiante, a sociedade, ao longo dos anos, pode usufruir das “charretes”, que também foi um importante meio de transporte que utilizava rodas, como o carro de boi. Com o avançar do tempo, inclusive com a evolução da ciência da técnica, novos objetos foram criados a fim de atender à sociedade com mais conforto e praticidade. E foi assim que surgiu a era dos fuscas, Jeep e outros carros, como o retrato (concreto e palpável) de uma ideologia da técnica que, no caso dos automóveis, até hoje não parou de avançar e modernizar – quando comparando o que temos na atualidade com o que tivemos no passado.

Em conclusão, podemos dizer que não é apenas nesse sentido que compreendemos o conceito de tecnologia, embora seja o que mais encontramos na literatura consultada. Dentre os autores e obras pesquisadas, por exemplo, Baumgarten (2006), ao tratar do verbete, no “Dicionário de Trabalho e Tecnologia”, também nos alerta para entender que a tecnologia pode ser definida, em uma conotação mais universal, como atividade socialmente organizada, baseada em planos e de caráter essencialmente prático, isto é, ela existe porque operacionalizamos um conjunto de técnicas.

Inovação e técnica: o primeiro celular do mundo

Podemos compreender que “a tecnologia está articulada com a inovação, que é indissociavelmente técnica e social. A inovação é o modo de evolução do objeto técnico e, como tal, está presente em qualquer campo, desde a alta tecnologia até processos tecnológicos simples” (BAUMGARTEN, 2006, p. 288). Em outras palavras, a inovação como técnica e sociedade é visível nos meios de transporte que existiam há séculos, comparados com a atualidade. Quando imaginamos o formato do primeiro celular (que pesava 40 kg) e do primeiro computador do mundo, este último criado nos Estados Unidos há aproximadamente 70 anos, verificamos como é presente nesses objetos tecnológicos o conceito que temos apresentando.

Figura 4: Primeiro celular do mundo (1956).



Fonte: Ericsson MTA. (Foto: Divulgação)

Com aproximadamente 40 quilos, o celular da marca Motorola foi o primeiro a chegar no mundo³⁰. No Brasil chegou na década de 1990, primeiro no Rio de Janeiro, depois em São Paulo. Como o deslocamento do primeiro telefone era difícil em razão do seu peso, empresas começaram a investir no aprimoramento do objeto, aperfeiçoando a técnica do mesmo em prol da sociedade. O mesmo caso ocorreu com o computador.

Figura 5: Primeiro computador e integrador numérico eletrônico.



Fonte: ENIAC Penn1.jpg (2009)

³⁰ Disponível em: <https://www.ericsson.com/en/about-us/history/products/mobile-telephony/breakthrough-for-mobile-telephony>.

Vemos que atualmente os computadores são muito diferentes do primeiro construído. A fusão entre técnica e social traduz o que é a tecnologia. Pensar a tecnologia desde seu maior potencial até aos mais simples processos tecnológicos é um desafio neste trabalho, embora o foco desta pesquisa sejam os recursos tecnológicos que mais se aproximam e causam impactos no exercício do trabalho docente, os digitais.

Ao fazer esse exercício, trabalhamos com uma visão mais instrumental de tecnologia, embora não tenhamos a pretensão de parar nessa visão. Trata-se de algo mais: compreender as dimensões sobre esse produto/processo chamado “tecnologia” é importante para demarcarmos o local de onde partimos. Ou seja, aquilo que é construído e utilizado a favor da sociedade, que possui uma história ou uma trajetória de modificações e evoluções, como o automóvel, os aparelhos de telefone e os computadores, a título de exemplo. Assim, constatamos que:

Tecnologia compreende, portanto, conjunto de conhecimentos e informações utilizados na produção de bens e serviços, provenientes de fontes diversas, como descobertas científicas e invenções, obtidas por meio de distintos métodos, a partir de objetivos definidos e com finalidades práticas. Todo objeto técnico tem uma história, uma trajetória, faz parte de uma cultura. (BAUMGARTEN, 2006, p. 288).

A autora nos convida a compreender que os objetos produzidos pelas mãos do homem a partir de uma técnica, possuem história, um percurso que delinea suas formas, portanto, fazem parte da nossa cultura. Se compararmos a construção do primeiro avião, no século 19, e as incríveis modernas aeronaves que circulam atualmente no espaço aéreo, observamos o quanto a trajetória desse produto científico tem sido modificada, e, conseqüentemente, sua cultura. Por pertencerem à cultura em que estamos inseridos, sabendo que é difícil para o homem permanecer estático e inerte, carece de constantes adaptações que ajustem às necessidades do ser humano, por essência. Se os centros cirúrgicos, por exemplo, não recebessem as constantes agregações das técnicas, não teríamos, hoje, sofisticados ambientes de cirurgia com tantas potencialidades e avanços significativos. O mesmo se aplica a outros setores e segmentos, como na agricultura, indústria farmacêutica etc. São essas adaptações e, conseqüentemente, os aprimoramentos e modificações que sustentam o aperfeiçoamento da técnica, que o termo tecnologia aparece e ganha vida, pois se trata da utilização dos conhecimentos acumulados e informações pertinentes que contribuem para a produção de novos bens, modernos serviços.

Tomando como base o entendimento de tecnologia supracitado, Castells (2016), em suas densas considerações sobre a sociedade em rede, também destaca a revolução tecnológica como um importante marco histórico. O autor, ao comparar com a Revolução Industrial, coloca em evidência a produção de bens tecnológicos como acontecimentos de extrema importância para a sociedade. A respeito da revolução da tecnologia da informação, Castells comenta que ela

[...] foi essencial para a implementação de um importante processo de reestruturação do sistema capitalista a partir da década de 1980. No processo, o desenvolvimento e as manifestações dessa revolução tecnológica foram moldados pelas lógicas e interesses do capitalismo avançado, sem se limitarem às expressões desses interesses. (CASTELLS, 2016, p. 71)

Vemos que os autores associam a revolução tecnológica com a industrial, pois elas surgiram a partir de contextos sociais similares. Nesse aspecto, Baumgarten também toma como base a Revolução Industrial, fenômeno que se iniciou no final do século 18 e início do século 19, para enfatizar que, a partir dela a “ciência e tecnologia passaram a formar um binômio que mantém profunda relação com o desenvolvimento do capitalismo” (2006, p. 290). Isso nos leva a constatar que conhecer fenômenos e produzir conhecimento são elementos que potencializam o aprimoramento das técnicas para produzir novos produtos e mercadorias, apropriando-se da tecnologia para solidificar esses processos.

Importante mencionarmos, aqui, tomando emprestadas as análises de Baumgarten (2006, p. 290), que o termo original da palavra tecnologia, do grego *tekhnología*, “significa tratamento ou descrição sistemática de uma ou mais *teknai* (artes, práticas, ofícios)”. A autora esclarece que o significado do termo não mudou, considerando o período desde quando foi inaugurada a nomenclatura, no século 18, no entanto, o objeto que o designa expandiu-se de modo muito significativo na sociedade. Reforçamos, portanto, que:

[...] o termo tecnologia compreende não só máquinas e equipamentos, mas a infraestrutura à qual estão integradas, e também tecnologias sociais, tais como a administração da produção e dos recursos materiais e humanos e o marketing dos produtos e serviços. Assim, além de apresentar uma forma tangível, incorporada em máquinas, licenças e patentes, ela se apresenta, também, sob a forma intangível de habilidades e práticas. (BAUMGARTEN, 2006; RATTNER, 1986 *apud* BAUMGARTEN 2006, p. 291).

No sentido de compreender as tecnologias para além das máquinas, voltamos a refletir sobre o contexto da sala de aula no qual o professor está inserido, sobretudo, no ensino superior

– atentando-nos para o trabalho docente. O quadro negro, discutido na introdução do trabalho, foi uma tecnologia desenvolvida há mais de um século para facilitar os mecanismos e técnicas de ensino. Os aparelhos eletrônicos e recursos midiáticos foram surgindo com o decorrer do tempo. Por isso temos hoje as lousas virtuais. Celulares, *notebooks*, *tablets* e outros, também são instrumentos tecnológicos presentes na sociedade e que compõem os recursos didáticos do professor, como a lousa moderna e eletrônica, o computador, entre outros objetos, a exemplo de canetas com laser, data show, inclusive os celulares Quantum V que muito em breve serão tão disseminados a ponto de serem naturalizados em nosso meio. Mas, será que a sociedade reconhece e valoriza aquilo que é novo?

A esse respeito, reconhecemos que ao problematizar questões sobre novas culturas, considerando a presença das tecnologias digitais no meio social, Kenski (2013) nos alerta que a valorização do que é novo, mais potente ou, simplesmente, diferente e potencializador das interações entre os sujeitos, a comunicação, bem como o acesso e armazenamento das informações, faz parte das concepções culturais e sociais que estão presentes fortemente na atualidade – respondendo à questão anterior. Nesse contexto, a sociedade se transforma a cada dia e, com ela, os objetos que o homem cria também. O *Iphone*, por exemplo, desde a sua criação e ampla proliferação na sociedade, já está em sua décima versão, com configurações bem diferentes e melhoradas em comparação ao primeiro modelo. E esse dispositivo eletrônico não vai parar de sofrer modificações e constantes aperfeiçoamentos. E as pessoas não param de consumir esse produto.

Será que esses equipamentos modernos que circulam hoje na sociedade se configuram como novos instrumentos tecnológicos? Holzmann (2006) defende a ideia de que novas tecnologias é um termo empregado para identificar recursos relacionados à automação de base microeletrônica, que tem sido introduzida na indústria e nos serviços, como um dos instrumentos que reestruturam a produtividade que não cessa na esfera global e mundial. Nesta mesma perspectiva, encontramos em Castells (2016) o pensamento de que vivemos uma nova etapa do desenvolvimento do capitalismo, cuja integração dos mercados mundiais colocaria em “xeque” a atual organização econômica, baseada em economias nacionais autônomas. Ou seja, com a presença das (novas) tecnologias, ocorreram o aquecimento do mercado global e a integração de mercados financeiros que afetam a maneira como as empresas negociam atualmente.

Desse modo, Holzman (2006) nos esclarece que a expressão “novas tecnologias” não pode restringir-se a inovações levadas a efeito na esfera da produção, bem como não se pode relacioná-las apenas a procedimentos e equipamentos com suporte tecnológico de natureza informacional. Conforme argumenta a autora, as esferas da vida contemporânea estão sendo investigadas, organizadas e manipuladas com abordagens inovadoras, identificadas como novas tecnologias.

Com o argumento acima, vemos que a palavra “novas tecnologias” não se reduz apenas à esfera da produção em larga escala, consolidada no auge do capitalismo neoliberal. Ela também é aplicável e cabe a outros aspectos e segmentos da sociedade, como exemplo: no campo das comunicações (registra, processa e transmite dados em tempo real); na área da medicina (com exames, diagnósticos por imagem e procedimentos cirúrgicos feitos a distância); na educação (com a difusão de modalidade de ensino a distância e uso de tecnologias informacionais como recurso de aprendizagem e de pesquisa).

Diz Holzmänn (2006, p. 191) “que um intenso debate tem se travado em torno desse processo e de suas implicações sobre o ser humano, em especial sobre sua condição de trabalhador”. Apropriando-nos dos estudos realizados pela autora, vemos que existem visões distintas a respeito das tecnologias na sociedade. Holzmänn, por sua vez, cita os estudos de Gorz (1982) e Aznar (1993) para exemplificar algumas questões. Assim, Holzmänn (2006) assegura haver, portanto, duas janelas com paisagens diferentes a respeito desse paradigma. Em uma delas existe um conjunto de argumentos com tendências mais negativas que enfatizam a substituição do homem pela máquina, com índices de desemprego cada vez maiores. Em consequência disso, o trabalho daqueles que conseguem manter um emprego é intensificado de maneira expressiva, o que transforma o mundo do trabalho e afeta as condições psicológicas e emocionais dos sujeitos. Na outra janela, implicações mais positivas sobre as novas tecnologias indicam um potencial capaz de libertar a sociedade do penoso fardo de trabalhar, transferindo para a máquina, a título de ilustração, as tarefas insalubres, nocivas e perigosas que não representam sentido algum.

Possivelmente seja por isso que Castells (2016), ao problematizar a sociedade em rede, reforça o argumento de que a tecnologia não determina ou molda a sociedade, mas sim a incorpora. Porém, a sociedade, por outro lado, também não determina a inovação tecnológica, mas faz uso desta. A sociedade não pode mais ser determinada ou representada sem seus recursos tecnológicos, uma vez que os instrumentos tecnológicos, sobretudo aqueles utilizados

no campo da educação, nas salas de aula e nas pesquisas, por exemplo, estão cada vez mais sendo implementados nos contextos educativos.

O ensino à distância, também conhecido como EaD, é um exemplo forte sobre como a tecnologia e a virtualidade têm sido exploradas. O estudo de Mill (2006) trata da educação a distância, em que professores tutores são os sujeitos protagonistas de suas entrevistas e análises. Tomando como base o contexto entre sujeito e recurso tecnológico, indagamos: será que o professor do ensino superior também não pode (ou não consegue) trabalhar sem as tecnologias digitais e as mídias eletrônicas? As “novas tecnologias” são imprescindíveis para o desenvolvimento do trabalho docente? Nas perguntas que compõem a entrevista que realizamos procuramos encontrar respostas para estas problematizações.

A respeito do fenômeno que demarca a presença das mídias em vários contextos, Aroche (2015) destaca que as tecnologias têm invadido o tempo e o espaço dos indivíduos, de modo que a onipresença de imagens que circulam nas telas de televisão, celulares e computadores se tornam obstáculos que dificultam a construção de sentidos. Dessa forma, elas se caracterizam, muitas vezes, como recursos eletrônicos que agem a ponto de impedirem a compreensão do que as pessoas fazem e o próprio mundo em que vivem. No sentido exposto por Aroche, entendemos que a interação entre tecnologias e ser humano provoca um fenômeno em que elas modificam e afetam os processos de construção de significados entre o que é pensado, vivido e materializado nas ações com o outro, com as redes de informações, imagens e comunicações.

Para finalizar a última parte desta seção teórica trataremos de apresentar, na sequência, como um conceito sobrepõe ao outro. Temos a pretensão de mostrar como o assunto relativo às tecnologias digitais na educação é carregado de complexidade, fenômeno perceptível quando entrevistamos os docentes do Centro Universitário. Além disso, interessa-nos abordar os conceitos que seguem para justificar, também, os caminhos pelos quais enveredamos na investigação.

2.6 Das TIC às TDIC: “*não sei de quais tecnologias está perguntando*”

É fato que não há um consenso ou compreensão única na sociedade a respeito do conceito de tecnologias digitais (e sabemos que não vai existir). O ambiente em que vivemos é repleto de recursos eletrônicos produzidos e lançados ao mercado e meio social. As versões teóricas para explicar e justificar a criação e o avanço de tecnologias são diversas e até

contraditórias. Servem a uma apologia das mesmas ou a uma crítica contundente de seu papel a serviço do controle. Assim, podem se reproduzir concepções de tecnologia, por um lado, como recursos para poupar esforço físico, melhorar a produtividade, favorecer a divulgação de informações, promover a comunicação. Por outro lado, o entendimento caminha a partir de uma visão mais crítica, e que elas podem refinar formas de controle.

Reconhecendo a inexistência de uma compreensão única a respeito do conceito de tecnologias digitais, conforme apresentamos em subseções anteriores, teoricamente, e também identificamos isso na fala dos sujeitos entrevistados, verificamos que uma das participantes do estudo manifestou algumas dúvidas a respeito de quais tecnologias nos referíamos quando a indagávamos.

No diálogo com a docente Angel, encontramos um fragmento que nos provocou necessidades de entender e compreender alguns pontos que permitiram construir esta subseção. “*Não sei de quais tecnologias está perguntando!*” foi a afirmação lançada pela docente, que partiu de um contexto repleto de indagações e problematizações. Constatamos que não é unânime o entendimento que os docentes possuem sobre o conceito de TIC. Além de procurarmos saber quais são as compreensões que possuem, nesta subseção teórica buscamos mostrar como esse próprio conceito também sofreu modificações.

As TIC, desde a década de 1990, foram um conceito muito utilizado no campo das comunicações, bem como no da educação. Acontece que esse conceito também sofreu transformações ao longo desses anos e, por estar em constante movimento, também foi modificado. Por esta razão temos hoje as TDIC. Vários autores trazem definições e reflexões sobre as TIC. Entre eles, Maleane (2012, p. 23) que aborda essa temática em sua tese de doutorado sobre as tecnologias de informação e comunicação como meio de inclusão e exclusão social. A autora conceitua o termo, apropriando-se da teoria de Rezende e Abreu (2011), que afirma serem as TIC um “conjunto de recursos tecnológicos e computacionais para a geração e uso da informação”.

Para ampliar o esclarecimento, a socióloga brasileira Belloni, estudiosa do tema mídia, afirma que são denominadas TIC, mídias eletrônicas como televisão e suas variantes (videocassete, DVD, antena aberta, por assinatura); jogos de vídeo (videogames) e de computador; máquinas fotográficas e filmadoras de vídeo, *ipods*, MP3, telefones celulares; e redes telemáticas (BELLONI, 2009, p. IX). A autora, em outra publicação intitulada “O que é mídia-educação”, também em 2009, denomina as TIC de “máquinas inteligentes” (p. 7) e vê

nesses recursos um potencial incontestável de transformação nos dias atuais, no sentido de enfatizar que essas tecnologias de informação e comunicação têm invadido as famílias, igrejas, escolas, etc.

Desse modo, ao tratar o conceito de TIC, é possível reforçar a ideia de que as expressões “informação e comunicação”, atreladas à tecnologia, conjecturam uma definição mais abrangente e que implica a compreensão de um fenômeno que não sobrevive sem a presença de computadores, recursos eletrônicos, que compõem uma infinita rede que possibilita o entrecruzamento de informações e a proliferação de dados que podem ser processados pelo homem e ser materializadas em conhecimento.

Nas entrevistas concedidas pelos docentes participantes da pesquisa, encontramos diferentes pontos de vista sobre o entendimento (ou conceituação) de tecnologias, como já esboçamos, e também de tecnologias digitais, como ilustra o fragmento a seguir:

Pesquisador: Como as tecnologias digitais se fazem presentes em seu trabalho docente desenvolvido no Ensino Superior?

*Angel: Não sei de **quais tecnologias está perguntando**, mas se fazem presentes as tecnologias quando necessárias. As tecnologias só tendem a ajudar, auxiliar o trabalho docente seja presencial ou on-line.*

As palavras em negrito da docente entrevistada sinalizam uma provável dificuldade de compreensão ou definição do que são as tecnologias digitais. As TDIC significam mais que equipamentos de mídia. Elas se referem a um conjunto de recursos como computadores, *tablets*, celulares, *smartphones* e qualquer outro equipamento que permita a navegação na internet.

Alonso et al (2012, p. 1081) compreendem o potencial das TDIC na interface com a internet, pois elas “comportam uma nova trama de conexões, caracterizadas também pela ausência de começo e fim em si mesmos ou de pontos definidos, nos quais cada vez mais a ideia de fluxo e fluidez faz emergir espaços de convivência e de relações”. Os autores entendem que as TDIC se tornaram realidades virtuais por expandirem as conexões da inteligência dos sujeitos que compõem esse novo contexto da cibercultura que cresce e se fortalece.

Conforme abordam Costa, Duqueviz e Pedroza (2015), citando Kenski (1998), o termo TIC, já não muito utilizado, abrange as tecnologias mais antigas como a televisão, a mídia impressa, como os jornais e o mimeógrafo, por exemplo, que têm sido substituídas pelas novas tecnologias digitais. A esse respeito, Alonso e colaboradores (2012, p. 1082) também enfatizam que

[...] as TDIC se convertem em espaços de convivência potencializados em que as relações aí estabelecidas desencadeariam aprendizagens, a rede digital oportunizaria, por meio do trabalho colaborativo e cooperativo, um caminhar significativo para a 'formação' em seu caráter mais formal, de sujeitos.

As aprendizagens às quais os autores se referem abrangem os conhecimentos que envolvem contextos educativos e escolares. Trata-se de um caminhar, com as tecnologias digitais, rumo a uma formação de sujeitos visando caráter formal e com sentido, construído por meio de relações e interações em espaços de convivência, contextos sociais e formais, como a escola, entre outros. Neste sentido, a presença das TDIC nos processos educativos, em especial as mídias eletrônicas, tem causado poucas transformações na educação, considerando o período histórico em que chegaram os primeiros computadores nas escolas.

Costa, Duqueviz e Pedroza (2015) sinalizam que essas tecnologias, embora se configurem como instrumentos mediadores de aprendizagem, têm um potencial que tem sido pouco explorado e utilizado na escola atualmente. Tais autores, ao citar Buckingham, (pesquisador do Reino Unido que se dedica aos estudos de tecnologias e mídias eletrônicas), por exemplo, ressaltam que os estudantes, quando fora da escola, lidam com o universo explosivo e saturado de mídia. Tratam-se de sujeitos, compreendidos como nativos digitais, que, conforme afirmam Costa, Duqueviz e Pedroza (2015), citando Franco (2013) e Prensky (2001), são usuários que nasceram a partir de 1990, num universo permeado pelas novas tecnologias e que usam as mídias digitais como parte integrante de suas vidas.

É possível compreender a existência de uma diferença entre tecnologia e tecnologia da informação e comunicação. Para discutir o conceito de tecnologia, Maleane (2012) toma como alicerce teórico os estudos de Vargas (1979), Aldo Barreto (1992) e Castells (1999). Maleane (2012) citando Vargas (1979) nos diz que a tecnologia é o estudo das aplicações de métodos, teorias, experiências e conclusões das ciências ao conhecimento das matérias e processos utilizados pelas técnicas. Tais autores enfatizam que a técnica é tão antiga quanto a existência do ser humano, e, nessa perspectiva, podemos dizer que a tecnologia aparece como um fenômeno que surgiu depois da ciência moderna, em que o homem passou a construir as coisas com base nas leis científicas, após o século 17.

Alguns pontos sobre o conceito de tecnologia também foram expostos na subseção anterior do trabalho, em que abordamos, inclusive, o sentido etimológico da palavra. Vimos que a tecnologia vem/surge a partir de uma demanda social e possui significados que nos

permitem compreendê-la como técnica, no sentido de trabalhar com seu aprimoramento. Aprimoramos as técnicas para sobreviver. Pinto (2005) muito bem ilustra tal reflexão quando afirma que o homem precisa pesquisar o mundo onde está para nele produzir condições que lhe permitam sobreviver e evoluir. Há quem defenda a ideia de as tecnologias (digitais) contribuírem, também, para o desenvolvimento profissional – como os sujeitos pesquisados. Afinal, elas se configuram como instrumentos facilitadores do “acesso ao conhecimento”, como o docente João José nos esclarece:

*As tecnologias digitais melhoraram em muito meu desempenho profissional como docente, principalmente pelo fato **de facilitar o acesso ao conhecimento construído**.*

“Facilitar o acesso ao conhecimento construído” é o que nos diz um dos participantes do estudo, docente do curso de Engenharia Florestal. Há 13 anos João José trabalha com o ensino superior, e por meio de suas análises e constatações acredita que as tecnologias digitais melhoraram significativamente seu trabalho e desempenho docente, pois valoriza que através delas (TD), tem mais acesso ao conhecimento construído e acumulado no mundo da ciência.

Concordamos que, por trás da tecnologia, tem-se o conhecimento. Para aprimorar a técnica é preciso ter conhecimento. Pinto (2005, p. 315) aborda em suas análises que “todo conhecimento adquirido representa um caminho para chegar à realização daquilo que desde então se sabe ‘o que é’ e como fazer”. Na esteira desse entendimento, vemos que por este aspecto apontado pelo autor, revela-se a técnica, pois está à disposição de qualquer um repetir os procedimentos descobertos e fixados no acervo cultural do grupo social considerado.

Se não fossem o conhecimento e a necessidade de aprimoramento de técnicas, sem voltar muito ao tempo, provavelmente, a sociedade ainda estaria utilizando os navios para transportar de um continente ao outro, a internet não faria tanta falta para facilitar a comunicação, o futebol e o esporte não teriam evoluído da maneira como têm ocorrido, sobretudo, os treinamentos e a fisiologia do exercício; muitas pessoas continuariam morrendo sem encontrar tratamentos para as patologias existentes, entre outros exemplos. Quiçá, a escola estivesse também da mesma maneira. E o professor, como ficaria nesse contexto?

Considerando esses aspectos, podemos afirmar que as TDIC também compõem parte dos produtos e produções que engendram a cultura digital. Elas se fazem presentes nas relações que professores estabelecem com os artefatos e trazem modificações que têm sido configuradas

por fenômenos demarcados pela era digital/virtual que se encontra em crescente expansão e consolidação.

Os recursos tecnológicos, cada vez mais, tornam-se presentes nos processos que atravessam os sujeitos que com eles ou por meio deles atuam, se relacionam e constroem relações. A esse respeito, encontramos em Mill (2015) apontamentos que contribuem com tais reflexões. Para o autor, “as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação afetaram quase todas as áreas do conhecimento e reorganizaram praticamente todos os espaços e tempos de convivência ou exploração humana” (MILL, 2015. p. 410).

Em suma, compreendemos que esses fenômenos e conceitos, ora expostos, se encontram em pleno processo de transição, em que a sociedade, regida pelo sistema capitalista e neoliberal, é constituída por uma infinita rede: de manifestações culturais, sociais e políticas que compõem um grande bloco histórico, que podemos denominar, com base nas teorias aqui apresentadas, de tempos modernos e de cultura digital.

Esses fenômenos que ocorrem no século 21, na denominada cultura digital, tem contribuído para a produção de “novos sujeitos” na sociedade, como destacam Dardot e Laval (2016). E de certa maneira a era digital, também explorada por Antunes (2018), causa os mesmos efeitos que os franceses Dardot e Laval (2016) sublinham. A produção de um novo sujeito. Este que se caracteriza como “o homem da competição e do desempenho”, como apresentamos aqui por meio da obra “A nova razão do mundo”. Os autores destacam o homem como “empreendedor de si mesmo”, convidando-nos a refletir sobre o agenciamento que os indivíduos têm realizado para gerir suas vidas. O sujeito moldado pelos pressupostos do neoliberalismo, como apontam os teóricos, “é um sujeito feito para ganhar, para ser bem-sucedido”.

Sendo assim, cada vez mais, na cultura que valoriza o corpo, *status*, consumo e a virtualidade, pessoas têm gerenciado o tempo para produzir e desenvolver (gerar lucros). Os professores, sobretudo, no ensino superior, trabalham sob a mira de um gigantesco sistema que cobra e pretende extrair o máximo de seu trabalho. Nesse processo, as tecnologias digitais desempenham um papel importante que merece ser estudado com profundidade e problematizado. A cultura virtual e digital que também atravessa processos, trabalho e relações na vida do ser humano, também merece ser um ponto de discussão e reflexão. É por esse caminho que pretendemos seguir. É a partir desse acervo teórico que construímos nossas ideias,

questões, justificativas, problema(s), objetivos e conseqüentemente elaboramos algumas análises.

Antes de avançarmos à parte exclusivamente destinada às interpretações e análises, apresentaremos a pesquisa e o método utilizado. Após conhecer com detalhes os procedimentos metodológicos, com as escolhas e critérios que adotamos, focaremos as seções que tratarão das interpretações e análises do material recolhido.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção objetivamos apresentar aspectos metodológicos da pesquisa, que compreendeu estudos teóricos e empíricos. Por isso, buscamos referências bibliográficas que nos permitissem uma fundamentação para compreender o campo de conhecimento do qual temos nos aproximado e, a partir dele, reunir dados para a leitura da realidade que contextualiza o nosso objeto de estudo. Para isso recorreremos, de modo especial, às teorias de Carvalho (2014), González Rey (2005), Flick (2004), Bardin (1977), Lüdke e André (1986), Guerra (2014), além de outras contribuições de pesquisadores da área da educação. Nesta seção também trazemos as questões éticas que envolveram a pesquisa realizada com os docentes e o aval da Instituição e dos professores para a inserção no campo e os desdobramentos ocorridos nesse contexto.

Assim, de início expomos o método e os percursos realizados no processo de pesquisa ao longo do período em que ocorreu a investigação e o lócus escolhido para tal. Além disso, por meio de algumas subseções, detalhamos a construção de categorias para orientar a organização e a discussão das informações obtidas, de modo a evidenciar os referenciais de análises, bem como o significado e o papel das estratégias metodológicas na pesquisa científica. Tais estratégias, compreendidas por nós como os meios mais viáveis que garantissem chegar a um determinado fim, possibilitaram encontrar possíveis respostas aos pontos inquietantes e à problemática central, previamente expostos nas seções iniciais, em que apareceram, também, as motivações para a realização deste estudo.

São muitas as vertentes teóricas e aspectos que podem ser explorados e aprofundados por autores de diversas áreas no âmbito acadêmico. Independente de qual seja o referencial teórico e os métodos a ele pertinentes, pesquisar e construir conhecimento sobre assuntos relacionados à educação e seus desdobramentos e processos formativos, permite contribuir com a ciência e a construção do conhecimento, logo, com o progresso e a transformação da sociedade no que respeita especialmente à melhoria das condições de vida e à dignidade da condição humana.

O que temos estudado ao longo desses anos de investigação são transformações culturais que ocorrem na história e que, de certa maneira, circunscrevem nossas vidas e revelam metamorfoses muito acentuadas, desde a passagem do século 20 para o século 21, e nas quais as tecnologias têm tido um papel importante.

A relação tecnologia, educação e condição humana nucleou o objeto de pesquisa, cuja investigação se orientou pelas contribuições difundidas pela pesquisadora Paula Sibília. Dela advêm análises sobre as modificações que as tecnologias causam nas relações e vida do ser humano. Por meio do trabalho encomendado - (palestra) - no maior evento científico sobre Educação do Brasil, promovido pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Sibília explorou alguns pontos em uma conferência realizada na 38ª edição da Reunião Anual da ANPED, realizada em São Luís do Maranhão, em 2017.

Por outro lado, Carvalho (2014), ao problematizar ofícios de fazer pesquisa em tempos contemporâneos, focando suas discussões em aspectos relacionados à ousadia da construção teórica e da criação de vias metodológicas, pontua algumas questões sobre o exercício de pensar criticamente. Suas análises e reflexões caminham em uma perspectiva dialética cujos autores de referência - como Marx ([1818-1883]1978), Sousa Santos e Bourdieu (1989) - são inspiração para a construção de suas análises e problematizações.

Frente a essas considerações, não podemos deixar de apontar que a pesquisa em educação, além de contribuir em vários aspectos e dimensões na sociedade, nos permite compreender novos modos de viver em tempos de cultura virtual, digital e tecnológica. E é a partir de indagações que emergem do próprio campo educacional, especialmente no Ensino Superior, que esta pesquisa ocorreu com o intuito de nos aproximar do mundo do trabalho, sobretudo o trabalho docente de dois grupos de professores do ensino público: os iniciantes e os em fase final de carreira, de forma a evidenciar as metamorfoses que têm ocorrido no universo do trabalho em detrimento das relações que docentes estabelecem com as tecnologias digitais.

Essas relações alteram algumas dimensões do trabalho docente, pois defendemos a tese de que as tecnologias não apenas intensificam e aceleram o ritmo de trabalho na cultura digital, elas modificam a produção de subjetividades de sujeitos que trabalham com a docência e contribuem significativamente no desenvolvimento profissional docente. As relações da atualidade são atravessadas por processos que permitiram que os cadernos amarelos do passado fossem substituídos por recursos digitais e artefatos eletrônicos. No entanto, por mais que essas inovações digitais aparentam representar alguma inovação no contexto educativo, são entendidas como recursos que ainda carregam ranços de décadas atrás.

Os professores universitários selecionados, como docentes concursados em uma instituição municipal de carácter público, não são pessoas diferentes daquelas que ocupam

outros espaços formais de educação em variados contextos do território brasileiro, como as universidades privadas, estaduais ou federais. Nesses ambientes encontramos professores ávidos, críticos e em escalas aceleradas de produtividade, inclusive com corpos “pós-humanos”, como encontramos na literatura consultada.

A ideia de corpos pós-humanos está registrada nas análises de Santaella (2007). Pensar nesta dimensão do pós-humano significa entender que somos e estamos rodeados por sujeitos sociais significativamente modificados - pelas incorporações tecnológicas e digitais - que transitam e trabalham na Universidade, impulsionados por um sistema neoliberal que seduz, provoca a produtividade, seleciona, corrompe, exclui, inclui, adocece e colabora para o sucesso ou sensação de fracasso.

Referimo-nos a “corpos” compostos por dimensões pós-humanas, como Santaella (2007) já nos alertou há uma década, inclusive retomando algumas análises de Sibília, no ano de 2002, em seu livro “O homem pós-orgânico”. Diz Santaella, “os corpos vivos estão borrados, moldados e transformados pela tecnologia e a cultura está tomando conta da biosfera” (2007, p. 130). Em outras palavras, as novas ações projetadas pelo sujeito a partir dos recursos que ele possui em suas mãos, ou em seu corpo, são reflexos de uma cultura que se amplia e toma conta dos espaços incalculáveis no planeta ocupados por seres humanos.

Os corpos pós-humanos não são uma novidade conceitual recente. Santaella (2007), ainda na década passada, já havia constatado e registrado percepções que explicavam relações entre máquina e corpo humano, denominando esta fusão de corpo pós-humano, compreendendo essa mistura como um fenômeno híbrido. Como argumenta a autora, hoje temos corpos digitais. Constituídos por moléculas humanas e tecnologias, esses corpos modificam as maneiras de movimentar e agir, o pensamento e as relações que sujeitos estabelecem uns com os outros.

Os apontamentos registrados por Santaella (2007) a respeito dessa questão que envolve as mutações entre corpo e tecnologia se aproximam dos estudos produzidos por Kerckhove (1997), que denomina esse fenômeno relativo a mutações de “a pele da cultura”. Ambos nos estimulam a pensar que, na cultura digital, os sujeitos constroem e modificam a cultura a partir das configurações que ocorrem com o ser humano e que têm sido modeladas. São as metamorfoses a que nos referimos e temos mencionado.

Desse modo, para além de investigar os corpos em seus aspectos anatômicos, biológicos, fisiológicos e estruturais, por meio desta pesquisa, procuramos apreender e analisar as dimensões subjetivas e tangíveis de aspectos relacionados ao trabalho docente em suas

conexões com o contexto de uma cultura e de um tempo amplamente atravessado pelas “tecnologias de base microeletrônica”, como a elas se refere Castells (2016). Para tanto, como alternativa sistemática de nos aproximar e dialogar com os participantes envolvidos no processo investigativo, propusemo-nos realizar entrevistas semiestruturadas, ocorridas no próprio ambiente de trabalho, buscando preservar e garantir o propósito de que fossem essencialmente uma conversa com objetivos claros e bem delineados aos moldes do que Minayo (2014) recomenda. Para tal, nos apoiamos em um roteiro composto por 15 questões semiestruturadas e disponível para consulta no apêndice C. Dada a opção pela abordagem qualitativa, a pesquisa de campo centrou-se em entrevista baseada em um roteiro de perguntas, pelas quais, procuramos superar quaisquer riscos de indução e/ou imposição. A ideia perseguida era de que as entrevistas com os professores não servissem ao engessamento do diálogo e da interação; permitindo inclusive outras novas questões ao longo da conversa e à medida que ocorressem a confiança entre os envolvidos e se estabelecessem os processos discursivos.

Os frutos proporcionados pela pesquisa qualitativa referem-se a uma vasta produção teórica construída a partir de aproximações com o objeto de estudo. Apropriamo-nos da abordagem qualitativa, que possibilita acesso a uma gama de dados advindos de entrevistas concedidas pelos participantes, por professores selecionados e que trabalham na educação superior. Deparamo-nos, também, com respostas em que os participantes revelaram subjetividades e informações e, por conseguinte, favoreceram a construção do conhecimento relativo ao nosso objeto de interesse. E para fundamentar teoricamente esta pesquisa no que tange ao método qualitativo nas Ciências Humanas, buscamos apoio nas obras de Fernando González Rey (2005) e Uwe Flick (2004), dentre outros, como indicado na próxima subseção, que trata especialmente de aspectos e características da pesquisa qualitativa nas ciências humanas.

3.1 Pesquisa qualitativa nas ciências humanas

Emprestando os sentidos figurados que a metáfora permite construir por meio das figuras de linguagem, podemos dizer que as ciências humanas são como um imenso guarda-chuva que abriga estudos sobre a sociedade, seus desafios, promessas, dinâmica e vicissitudes. Sob esse enorme guarda-chuva, temos o estudo da sociedade e suas múltiplas faces, ações e

modos de viver, incluindo os seres humanos que constroem relações e interagem com objetos e pessoas.

Estudar o ser humano, considerando suas várias dimensões, significa trabalhar com a complexidade constituída nas e pelas relações humanas que ocorrem neste mundo influenciado por aspectos e fenômenos culturais, econômicos, políticos e sociais. Pesquisar indivíduos, principalmente por meio dos conteúdos que eles produzem, permite conhecer subjetividades que possivelmente apenas a observação, de longe, não permite alcançar. Assim, temos a fala-discurso do docente universitário como objeto de análise, e para o qual foi possível olhar a partir de apropriações teórico-metodológicas, arcabouço teórico atual e acumulado no campo das ciências humanas. Foi por meio dessa estreita relação entre o universo das ciências humanas e o trabalho docente na educação superior que esta pesquisa foi pensada, projetada e efetivada.

Nesta subseção do trabalho, que discorre sobre a pesquisa qualitativa nas ciências humanas, objetivamos mostrar como a pesquisa com seres humanos possui especificidades e mostra algumas escolhas que nos revelam, enquanto também produzem conhecimento. Desenvolver uma pesquisa qualitativa com humanos, como esta, expressa a necessidade de contribuir com a ciência a partir de conteúdos e pensamentos que se fazem presentes na vida dos profissionais da educação. Entendemos que esses conteúdos só serão materializados em produção de conhecimento, se trabalhados e tratados de modo a obedecer a padrões científicos construídos ao longo do tempo, com base na ciência. Ao longo dos séculos, o universo científico rompeu paradigmas, obteve rupturas importantes e por esta razão a ciência caminha e avança, principalmente por haver embates, refutações e controvérsias.

Portanto, se um dos vértices de nosso objeto investigativo é o trabalho docente e as tecnologias digitais de informação e comunicação, em que pretendemos conhecer as relações e metamorfoses que ocorrem a partir da interação entre eles, não tem como desenvolver a pesquisa que não seja com a abordagem qualitativa. Para sustentar e justificar essa escolha, buscamos respaldo nas considerações de Flick (2004). O autor destaca a existência de vários aspectos essenciais da pesquisa qualitativa, como: a apropriação de métodos e teorias; perspectivas dos participantes e sua diversidade; reflexão do pesquisador, assim como a variedade de abordagens e de métodos possíveis na pesquisa qualitativa. E entendemos que este estudo abrange essas dimensões.

No campo científico constatamos que as várias abordagens e métodos começaram a ser criados ainda no século passado. Na Alemanha, por exemplo, no final da década de 1980, dois

métodos foram cruciais para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, como a entrevista narrativa e a hermenêutica objetiva, enquanto nos Estados Unidos as observações participantes e as entrevistas focais foram as técnicas mais utilizadas (FLICK, 2004). Independentemente do método aplicado na pesquisa qualitativa, como a etnografia, pesquisa-ação, estudos culturais, entre outros, em linhas gerais, vemos com Flick que a pesquisa se torna ou está fortemente ligada a uma postura específica baseada em escolhas e postura pautada na abertura e reflexão do pesquisador.

A pesquisa qualitativa, como diz Flick (2004), exige reflexão para discutir e analisar os dados coletados cujo repertório teórico do investigador é imprescindível para que seja desenvolvido um trabalho com a consistência e o rigor necessários e esperados. Nessa perspectiva, em González Rey (2005) encontramos o pensamento de que existe um lugar da teoria na pesquisa qualitativa e tal teoria nos traz alguns sentidos. Neste trabalho, encaramos como desafio, ao longo da próxima seção, seguindo uma racionalidade científica coerente, articular os referenciais teóricos com o conteúdo empírico levantado e organizado o longo do texto, de modo a tecer interpretações e análises que expressem pertinência e consistência que as aproximem o máximo possível do real que representam. Assim, entendemos que a “teoria”, como González Rey (2005) refere, é definida como a construção de um sistema de representações capaz de articular diferentes categorias entre si e de produzir inteligibilidade sobre o que se pretende conhecer na pesquisa científica. Complementa o autor que “tal sistema de representações cede espaço à organização intelectual de um campo, o qual se expressa em uma representação com capacidade de integrar novos aspectos do estudado no desenvolvimento de uma linha de pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 29).

Portanto, compreendemos que a teoria, além de dar suporte ao aporte teórico sobre o objeto perseguido e estudado, serve como alicerce para interpretar e analisar os dados, estes, nesta pesquisa, obtidos por meio das entrevistas com os docentes. Desse modo, vemos que este trabalho traz em seu bojo análises de conteúdos produzidos por docentes da educação superior, que trouxeram à tona, em suas entrevistas, assuntos que atravessam suas práticas pedagógicas que, de certa maneira, interferem em suas vidas no trabalho e particularmente. Ao estabelecer uma relação de aproximação com os docentes, por meio da entrevista, verificamos que esses expuseram maneiras de enxergar o mundo do trabalho, os avanços e recuos causados pelas presenças das tecnologias, bem como descreveram fenômenos sobre os modos como compreendem, organizam, modificam, transformam e exercem suas atividades docentes.

Os conteúdos que aqui se encontram, presentes não apenas nas entrelinhas de todo o texto (explícitos e implícitos), bem como nas discussões sobre eles, só existem em razão de uma perspectiva particular que foi adotada neste tipo de investigação. O método qualitativo, diferente do quantitativo, muito utilizado e conhecido por não trabalhar exclusivamente com números, pois lida mais com interpretações da realidade social, permite-nos conhecer e propor caminhos que trazem respostas aos problemas postos. Compreendemos, portanto, que o método que envolve a análise de conteúdo se mostrou como o mais adequado e apropriado para trabalhar com o tipo de objeto sobre o qual nos debruçamos. Dessa forma, a apropriação dos pressupostos da abordagem qualitativa para desenvolver esta pesquisa ocorreu em razão da proximidade e relação com o objeto e, mais ainda, pelos objetivos definidos e a serem alcançados. Estes consistem em conhecer, entender, explicar e compreender questões sobre as relações entre o trabalho docente e as tecnologias digitais no ensino superior.

O tipo de método escolhido para guiar o processo investigativo requer coerência com os objetivos estabelecidos. Objetivos que pretendem quantificar, mensurar, avaliar, comparar, entre outros nesse aspecto, precisam de métodos que desembocam em abordagens mais quantitativas. Como os objetivos deste trabalho almejam *conhecer* algo, para depois *entender e explicar* uma realidade e, por fim, *compreender* uma totalidade em suas relações e contradições com as partes que a integram, são as diretrizes do método qualitativo, eles possibilitarão construir formas de coletar, organizar e categorizar os dados, assim como analisar os mesmos de maneira mais coerente e adequada.

É fato que a pesquisa em educação em suas abordagens qualitativas evoluiu em muitos aspectos nas últimas três décadas, como sublinham Lüdke e André (1986), Flick (2004), Denzin e Lincoln (2006), Denzin (2018) e Triviños (2008). Com Flick (2004), observamos alguns pontos e posturas durante o processo de pesquisa por meio de suas teorias e análises. O autor nos chama a atenção para pensar sobre a posição do pesquisador. A postura do investigador não pode perder de vista o que motivou e gerou o processo de pesquisa, a dúvida, a indagação. Por outro lado, com Denzin (2018, p. 105) verificamos que há a necessidade de investigações críticas que abordem aspectos qualitativos, “pois termos escorregam e deslizam, caem uns sobre os outros”. O autor questiona: como nos movemos para frente diante esse contexto? Provavelmente a falta de esclarecimento de alguns termos, ou aprofundamento sobre eles, possui relação com a construção e a compreensão do próprio problema investigativo.

O ponto de partida de um estudo está relacionado a um problema, como Flick (2004) enfatiza ao defender a ideia de que a pesquisa em educação serve como um importante meio para ajudar a apontar, resolver ou amenizar problemas que existem e brotam no contexto educacional. Flick (2004) explora conteúdos sobre a importante área de conflito que existe entre estranheza e familiaridade com o objeto de investigação. Diz que é preciso determinar a escolha do método para definir qual parte do campo em estudo estará acessível e qual será inacessível ao pesquisador, tendo em vista a continuação da pesquisa.

Quanto ao lócus de investigação que nos adentramos para conhecer o contexto específico delimitado como o campo e território da pesquisa, foi a Unifimes, instituição de ensino superior situada na região sudoeste goiana. Preocupamo-nos em não sermos invasivos, inconvenientes, imprudentes e/ou incoerentes durante a definição e adoção de critérios elegidos para a seleção dos participantes da pesquisa, bem como para definir os ambientes, recursos e técnicas utilizados para concretizar a recolha dos dados.

Desta maneira, entendemos que a escolha da abordagem qualitativa na pesquisa em educação foi essencial e basilar para a construção das várias etapas desta investigação, desde a elaboração do projeto à elaboração da tese. Referimo-nos às etapas de construção do projeto, em que as leituras e o adensamento teórico sobre o objeto de estudo, em suas dimensões teórico-metodológicas, se fizeram necessários, assim como nos trabalhos realizados nas disciplinas Seminário de tese I e II que ocorreram no Programa de Pós-Graduação da Uniube.

Para mais, o método qualitativo foi importante durante a recolha de dados, organização dos mesmos, interpretação e análise crítica das informações coletadas no processo investigativo. Pelo fato de a proposta deste trabalho ter explorado, também, a análise de conteúdo temática, por meio daquilo que o participante diz e relata, o método qualitativo permitiu alcançar determinados objetivos. Por esta razão, e como será exposto mais adiante, realizamos entrevistas semiestruturadas com docentes do ensino superior, pois como Bardin (1977) argumenta, entrevistas se caracterizam como uma técnica muito utilizada para análise de dados qualitativos.

Além das contribuições da pesquisadora Bardin (1977) sobre o universo da pesquisa qualitativa, entrevistas e análise de conteúdo, encontramos nos escritos da portuguesa Isabel Guerra (2014), em um capítulo sobre a diversidade de paradigmas de referência e os pressupostos das metodologias compreensivas, orientações sobre a importância e necessidade de considerar que ao escolher o tipo de abordagem na investigação qualitativa, “se enquadram

práticas de pesquisa muito diferenciadas, fazendo apelo a diversos paradigmas de interpretação sociológica com fundamentos nem sempre expressos e de onde decorrem formas de recolha, registro e tratamento do material também muito diversas” (GUERRA, 2014, p. 11).

Guerra (2014), em suas análises sobre sentidos e formas da pesquisa qualitativa e análise de conteúdo, retoma importantes aspectos da teoria weberiana (que possui uma abordagem compreensiva) para fundamentar conceitos e representações coletivas que justificam as formas como os sujeitos interagem, tendo a fala como elemento articulador dessa interação. Em outras palavras, Guerra (2014) pretende dizer que os acontecimentos da vida humana, a partir do que percebeu nos debates travados por Weber no século passado, estão sob a mira de uma significação cultural que distingue claramente de um tipo de análise que visa descobrir as leis da regularidade do funcionamento societal. Então, podemos considerar que investigações qualitativas que buscam “compreender” fenômenos caminham para uma corrente mais fenomenológica; enquanto aquelas destinadas a conhecer, entender e explicar “relações ou funcionamentos de segmentos da sociedade” se orientam por uma corrente mais crítica e dialética, como esta em que nos fundamentamos.

Por isso que nos aproximamos dos docentes universitários e com eles dialogamos por meio das entrevistas, na tentativa de apurar e entender as significações culturais na cultura digital que carregam aspectos a serem considerados, difundidos e explorados no campo da educação. São significações subjetivas e culturais que, por fazerem parte da vida dos sujeitos, se tornam a própria vida dos seres humanos em tempos de capitalismo global, discutido por Alves (2014), por exemplo.

Desenvolver pesquisas no campo da educação sob a ótica que aqui temos apresentada, permite-nos estudar um problema existente no contexto social de modo a adotar uma metodologia qualitativa para desvendá-lo. Esse é o grande desafio lançado nas investigações na área da educação, que constituem parte do terreno das Ciências Humanas.

Como descrever a complexidade de um problema não é uma tarefa simples e que possa ser realizada de modo superficial, de maneira a encontrar contributos que possam causar mudanças na sociedade, talvez seja esse o maior gargalo que existe nas pesquisas que têm sido desenvolvidas na atualidade, por provavelmente não conseguirem explorar, com profundidade, fenômenos que merecem ser aprofundados.

Eliane Camillo (2017) publicou um estudo que apresenta os resultados de sua pesquisa que objetivou analisar a qualidade da pesquisa em educação no sul do Brasil. Apoiada em Flick

(2004), Camillo aplicou um questionário (*on-line*) aos doutores recém-formados em duas universidades federais (UFPR e UFSC), com o intuito de compreender sentidos e o espaço atribuídos à qualidade na/da pesquisa em educação. Os resultados da investigação de Camillo (2017) apontam para o fato de que os doutores egressos dos dois programas investigados, e que responderam ao questionário, observaram as estratégias favoráveis a aspectos qualitativos, durante todo o processo de pesquisa, ainda anterior ao início dela. Isso permite compreender que a qualidade na/da pesquisa qualitativa em educação, nessas duas universidades, é uma preocupação construída a partir daqueles que pertencem ao programa de pós-graduação. Os doutores egressos das duas universidades sinalizam ter construído pesquisas qualitativas com discussões mais profundas, escapando de aspectos rasos.

O método qualitativo, nesse sentido, permite-nos aprofundar, conhecer, explicar e compreender mais sobre esse instigante objeto investigativo que tem sido lapidado e moldado a partir do referencial teórico que assumimos, que abarca o conhecimento acumulado nas ciências humanas e sociais. O campo das ciências humanas possui uma perspectiva epistemológica favorável ao tipo de estudo que desenvolvemos. González Rey (2005), ao discutir esse aspecto epistemológico, alerta-nos para pensar que a definição dos instrumentos geralmente é influenciada pelas necessidades e olhar do pesquisador durante o decorrer do processo de pesquisa. O teórico nos explica que não existem exigências sobre a quantidade e os tipos de instrumentos, por exemplo, que podem ser utilizados para cada problema. Essas questões podem variar de pesquisa para pesquisa, inclusive sobre o mesmo tema.

Nesta investigação, quando nos propusemos a realizar entrevistas com os professores para conhecer e compreender mais sobre o mundo do trabalho docente, criamos um desenho metodológico, refletindo sobre ele, e chegamos à compreensão de que a análise de conteúdo temática seria uma técnica de análise metodológica trabalhada a partir das entrevistas, perseguindo o que vimos nos conteúdos sobre a pesquisa qualitativa.

E foi sem perder de vista a natureza da pesquisa qualitativa que nos aproximamos do ambiente de pesquisa, especificamente da instituição de ensino superior, bem como de alguns professores que compõem o quadro de servidores efetivos e estáveis da esfera pública no município de Mineiros, Goiás – cidade brevemente apresentada na sequência.

3.2 Questões éticas na pesquisa em educação

Em relação às diretrizes que regulam a pesquisa com seres humanos, recorremos à resolução 510/16, que trata dos fundamentos éticos nas Ciências Humanas e Sociais e publicada pelo Ministério da Saúde em 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016). Trata-se de uma adequação ou atualização da resolução (466/12) para profissionais que realizam estudos com seres humanos, que necessitam submeter a um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), antes de desenvolver qualquer tipo de intervenção ou coleta de dados com pessoas - bebês, crianças, jovens ou velhos.

Esta resolução mencionada serve para guiar, elucidar e direcionar a elaboração de projetos de investigação enviados ao CEP/CONEP (Comitês de Ética de Universidades cadastrados na Plataforma Brasil). No Artigo 1 da Resolução 510/16 encontramos o seguinte esclarecimento:

Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. (BRASIL, 2016).

Foi com base nas diretrizes estabelecidas na Resolução 510/16 que os procedimentos metodológicos foram delineados para desenvolver a pesquisa. O projeto de investigação foi submetido à Plataforma Brasil em maio de 2017 e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Uberaba no dia 08 de junho de 2017. Após analisado foi aprovado com parecer consubstanciado cujo CCAE³¹ é 67119617.7.0000.5145.

3.3 Local e contexto da pesquisa - Mineiros, Goiás: aspectos e localização no cenário goiano

O Centro Universitário de Mineiros situa-se no município de Mineiros, cidade brasileira do interior goiano, localizada a 420 km de Goiânia, capital do estado de Goiás. Mineiros é uma cidade fundada por um grupo de pessoas do Triângulo Mineiro, Minas Gerais, que vieram por meio de expedições nos tempos de expansão de muitos territórios do Mato Grosso e Goiás. Os

³¹ Centro de Ciências Aplicadas e Educação.

“mineiros” se instalaram nas fazendas da região, na década de 1930 nas margens do Córrego Moita Redonda, hoje conhecido como Córrego Mineiros. É uma cidade que possui escolas estaduais, municipais e particulares, contabilizadas em mais de 30.

No mapa ilustrativo do Brasil, da figura 6, encontramos a localização do estado de Goiás – conhecido como o coração do Brasil pela posição que ocupa entre os estados brasileiros.

Figura 6. Localização geográfica do estado de Goiás, Brasil



Fonte: Goiás in Brazil.svg (2011)

Vemos na figura sete, a seguir, a posição geográfica do estado de Goiás e o Distrito Federal. Também na mesma figura, indicamos o lugar que o município de Mineiros ocupa no cenário estadual. Situado na região sudoeste do estado de Goiás, tem como divisa os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Em Mineiros se encontra a maior área do Parque Nacional das Emas, um patrimônio natural do estado de Goiás, bastante explorado pelo turismo e por investigadores das áreas ambientais e biológicas.

Figura 7: Localização geográfica da cidade Mineiros, Goiás.



Fonte: Goiás Município Mineiros.svg (2006).

Mineiros conta com três instituições que oferecem educação superior presencial: a UEG (Universidade Estadual de Goiás), com apenas quatro cursos – Administração, Agronegócio, Economia e Tecnologia de Produção Sucroalcooleira (esses dois últimos em processo de encerramento); a FAMP (Faculdade Morgana Potrich), instituição privada, que oferta oito cursos – Direito, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Psicologia; e a Unifimes, cujos dados seguem mais detalhados na próxima subseção. Possui sessenta e cinco mil e quatrocentos e vinte habitantes, com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística³² de 2018.

³² Link para consulta: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/mineiros/panorama>. Acesso em: 17dez. 2018.

Figura 8: A cidade de Mineiros (GO).



Fonte: Imagem gentilmente cedida pela Prefeitura Municipal de Mineiros

A seguir, contextualizamos o lócus de investigação, apresentando um pouco da história do Centro Universitário, os cursos que oferece e o regime de trabalho dos profissionais da educação que nele atuam.

3.4 O Centro Universitário de Mineiros como lócus de pesquisa

Como o objeto de estudo desta pesquisa é o trabalho docente de professores universitários e suas relações com tecnologias digitais em tempos de cultura digital, foi preciso escolher um local que ofertasse ensino superior, para desenvolver a investigação. Considerando que havia, inicialmente, duas opções possíveis como espaço investigativo, a Universidade de Uberaba (Uniube), em Minas Gerais, instituição de realização do curso de pós-Graduação (doutorado), e o Centro Universitário de Mineiros (Unifimes), no interior de Goiás, local de trabalho e residência do pesquisador, esta última foi escolhida para o desenvolvimento e aplicação do projeto construído. Tal escolha ocorreu, também, em razão de uma vontade latente de contribuir com o lócus investigativo. Ou seja, deixar contribuições no sentido de, a partir do levantamento de informações e análises investigativas, propor projetos de intervenções ou ações de cunho pedagógico e até mesmo técnico, dado ser um dos seus profissionais e por isso

com ela também ter compromisso social e técnico-científico. Entendemos que possíveis intervenções servirão para melhorar dimensões, processos e ações no contexto educativo superior de Mineiros, Goiás – além de poder ser divulgado e ampliado para situações que demandarem intervenções de ordem educacional.

Uma vez consultada a instituição e tendo sido autorizada a realização da pesquisa, o locus de investigação escolhido foi o Centro Universitário de Mineiros (Unifimes), criado em 11 de março de 1985, e que, em 2019, conta com 172 professores. Desse universo de profissionais participaram apenas um grupo de docentes.

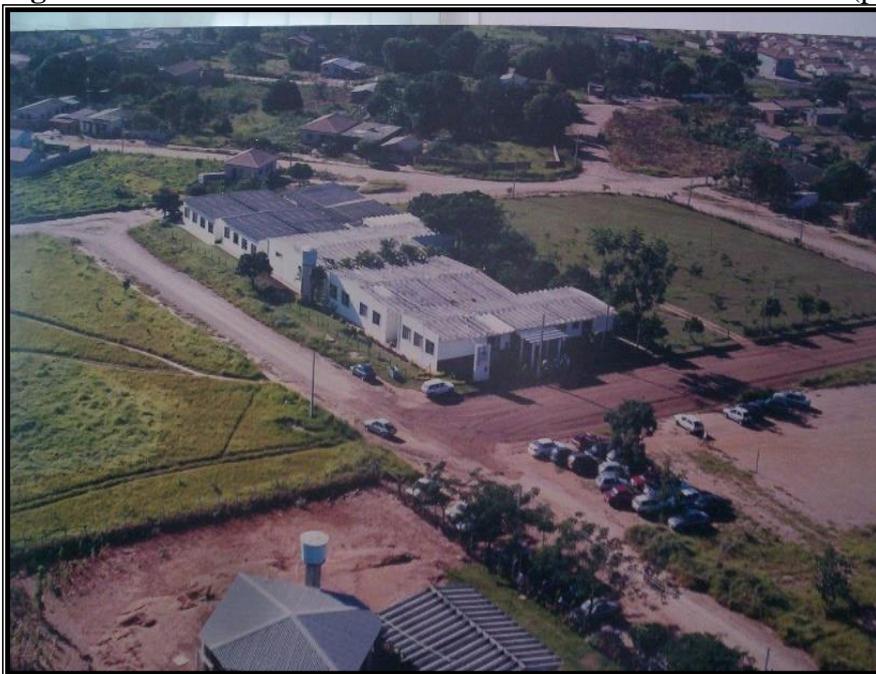
Em 2019, a Unifimes completou 34 anos. Como disse a Reitora do Centro Universitário, Professora Ita de Fátima Dias Silva, em seu livro publicado em 2015, a criação da instituição deu-se pela Lei Municipal nº 278 de 11 de março de 1985, com publicação no DO/GO nº 14.764, p. 04 de 26/06/85, na forma de fundação de direito público sem fins lucrativos, sob a forma de autarquia educacional de regime especial (SILVA, 2015).

Esses tipos de fundações municipais de direito público, em tese, não visam lucros. Por mais que seja cobrado um valor “x”, geralmente menor que o das universidades particulares, que por sinal é diferente para cada curso, toda a arrecadação é destinada à manutenção da própria Instituição, pagamento da folha dos profissionais, investimentos, ampliação, entre outros. A Unifimes, embora possua um plano de carreira de magistério de nível superior, ainda não tem um projeto efetivado de enquadramento. Ou seja, os docentes concursados na Instituição possuem a garantia de 10 horas semanais de trabalho, conforme os editais dos concursos públicos que ocorreram ao longo desses 34 anos. Isso não impossibilita que os docentes possam alcançar carga horária superior a 10 horas.

A criação desta Instituição representou um grande marco para a cidade de Mineiros, na década de 1980. A representação política e religiosa da época acreditou ser o ponto de partida que contribuiria com o progresso do Município, com 47 anos de fundação em 1985. O primeiro curso implantado foi o de Administração de Empresas, existente até o presente ano na Instituição.

Na figura 9 tem-se uma imagem da estrutura física da Fimes (Faculdade Integrada Municipal de Ensino Superior), na primeira década de sua existência.

Figura 9: O Centro Universitário de Mineiros na década de 1980 (primeiros anos).



Fonte: Imagem gentilmente cedida pela ASCOM³³.

Em um terreno cedido pela Prefeitura de Mineiros, a Faculdade foi construída em um bairro afastado do perímetro urbano da cidade. A construção era localizada em uma região distante do centro e do comércio local, praticamente no meio rural. Nos últimos dez anos, o cenário de crescimento do Município mudou exponencialmente e a região local da Faculdade acompanhou tal crescimento. Após três décadas de existência a Unifimes, que começou como faculdades isoladas, representa no sudoeste goiano um importante potencial no campo da educação superior.

Se o primeiro marco da Faculdade foi sua criação, em 1985, o segundo marco foi quando alcançou outro *status*. Passou de faculdade isoladas para faculdades integradas. O terceiro grande salto da IES (Instituição de Ensino Superior) ocorreu em 11 de março de 2011, com o seu credenciamento como Centro Universitário, por meio do Conselho Estadual de Educação de Goiás, quando então passou a ter autonomia para criar e extinguir cursos, registrar diplomas, bem como aumentar ou reduzir número de vagas, segundo o apontado por Silva (2015).

³³ Assessoria de comunicação da UNIFIMES (ASCOM).

Figura 10: A IES após o credenciamento como Centro Universitário 1.



Fonte: Imagem gentilmente cedida pela ASCOM.

Em 2011 a equipe institucional vibrou bastante com o status de Centro Universitário, o primeiro e único do Município. Depois de alguns anos, mais especificamente em 2017, após eleições para o cargo de Reitor(a), a Instituição passou a respirar e caminhar a passos acelerados para concretizar uma nova meta, que é o sonhado credenciamento como universidade, ganhando mais força em 2018 e 2019. Quando isso se concretizar, será uma grande conquista para a comunidade e região, visto que o Centro Universitário recebe alunos de várias cidades do estado de Goiás, Mato Grosso, entre outros. Com a chegada do curso de Medicina, a Instituição tem recebido estudantes de vários estados do Brasil.

Após o credenciamento como Centro Universitário, novos cursos foram criados e passaram a existir na Instituição. Em 2019, são treze cursos em nível superior, sendo sete relativos às Unidades Básicas de Biociências (Agronomia, Educação Física, Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Florestal, Medicina, Medicina Veterinária e Psicologia), dois relativos às Unidades Básicas das Ciências Exatas (Engenharia Civil e Sistemas de Informação) e quatro cursos das Unidades Básicas das Humanidades (Administração, Ciências Contábeis, Direito e Pedagogia). Além desses, são oferecidos 11 cursos de pós-graduação *lato*

*sensu*³⁴. Cabe ressaltar que os docentes da Unifimes, aprovados em concurso ou em processos seletivos para professor substituto, precisam fazer o curso (gratuitamente) de gestão de sala de aula no ensino superior, oferecido pela Instituição em 12 módulos, sendo um por mês. Isso, de certo modo, expressa sua vocação e cuidado com a formação de quem forma os futuros profissionais que nela são habilitados para uma atuação profissional e social.

Figura 11: A IES após o credenciamento como Centro Universitário 2.



Fonte: Imagem gentilmente cedida pela ASCOM.

Hoje podemos dizer que as “Faculdades Integradas” do início do século 21 deram um salto e ganharam corpo, tornando-se, após muitos esforços de todos os segmentos da Instituição, um complexo universitário.

Como é possível observar nas figuras 10 e 11, a cidade cresceu junto com a IES. O terreno, ainda desocupado em frente ao prédio central da Unifimes, foi recentemente cedido pela prefeitura ao Centro Universitário, para efeito de ampliação e expansão da Instituição.

Compõem o quadro funcional da Instituição mais de 300 trabalhadores, entre docentes, técnicos administrativos e auxiliares de manutenção e serviços gerais. Os professores trabalham com o tripé que sustenta o ensino superior (ensino, pesquisa e extensão). Praticamente, a metade deles é formada por recém-concursados. Isto ocorreu a partir da crescente expansão da Unifimes

³⁴ Para conhecer mais sobre cursos de especialização, nas áreas da saúde, educação, gestão e outros, acessar o site da Instituição. Disponível em: <http://unifimes.edu.br/cursos/pos-graduacao/#tab-3625249c3c6a75c4c05>.

que, após 2012, realizou mais de quatro concursos públicos para atender demandas e normas vigentes de um centro universitário.

O Centro Universitário é composto pelos dois extremos de profissionais que atuam na educação: aqueles que já trabalham no Ensino Superior há mais de 15 anos e, por outro lado, aqueles que estão iniciando a carreira docente – e são professores há menos de 5 anos. Mais adiante serão expostas as razões e critérios para a escolha desses dois segmentos docentes.

O ritmo de crescimento da Unifimes fez com que em junho de 2018 fosse inaugurado um prédio novo, a Biblioteca Dom Eric James Deitchaman, um complexo que possui auditório para 180 pessoas, construído com auxílio de emenda parlamentar³⁵ do governo do Estado de Goiás. Trata-se de uma conquista para o Centro Universitário que, anterior a este projeto, contava com uma estrutura antiga de biblioteca, além de não possuir auditório próprio.

Figura 12: Estrutura Física da Unifimes – biblioteca e auditório.



Fonte: Imagem gentilmente cedida pela ASCOM.

A figura 13 ilustra outra parte da Instituição que está em fase de construção, o bloco H, com inauguração prevista para o segundo semestre de 2019, e em que, na sua primeira parte, serão disponibilizadas 59 salas de aula.

³⁵ A emenda parlamentar foi conquistada por intermédio do Dr. Leonardo Vilela, que na época ocupava o cargo de deputado federal por Goiás.

Figura 13. Estrutura Física da UNIFIMES – Novo bloco “H”.



Fonte: Imagem gentilmente cedida pela ASCOM

A partir dos conteúdos ora expostos foi possível uma visão panorâmica do Centro Universitário escolhido como lócus de estudo, bem como um pouco do Município em que se encontra a Instituição em que trabalham os professores protagonistas desta pesquisa. Mergulhar neste espaço universitário permitiu-nos aproximar de professores universitários, com os mais variados tipos de formação e titulação, sobretudo do seu trabalho docente. Para nós, este é um ponto importante para o desenvolvimento de um trabalho investigativo, em tempos de instabilidade política e econômica que atravessa nosso País e reflete nas mais diversas etapas da educação, inclusive no ensino superior.

3.5 Seleção dos docentes universitários da pesquisa

A seleção dos participantes da pesquisa aconteceu da seguinte maneira: primeiro fizemos um levantamento e verificamos que o Centro Universitário oferecia 13 cursos de graduação e 11 de pós-graduação. Os docentes que atuam na graduação são os mesmos que também trabalham na pós-graduação. Dessa maneira, relacionamos os treze cursos e julgamos pertinente e suficiente investigar dois sujeitos de cada curso da graduação, o que nos deu um total de 26 participantes.

Para selecionar os docentes dirigimo-nos à Pró-reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (PROEPE) da IES, a fim de solicitar autorização para que o grupo de docentes participassem

da pesquisa, uma vez que os participantes selecionados estão diretamente ligados à PROEPE da Unifimes. Foi explicado à Pró-reitora que os docentes foram escolhidos a partir de um mapeamento ocorrido na Instituição e posterior convite realizado individualmente aos participantes selecionados, por se enquadrarem nos critérios estabelecidos previamente no projeto de tese. Ela autorizou que realizássemos a pesquisa com os docentes, mediante assinatura de declaração (Anexo A).

Recorremos ao Departamento de Recursos Humanos da Instituição e solicitamos uma relação com o nome dos docentes concursados na Unifimes. A partir de tal lista, organizamos um quadro, por curso, com os nomes dos professores que estavam vinculados a cada um deles. A partir daí, buscamos classificar todos os docentes de duas maneiras: aqueles que já eram estáveis, ou seja, trabalhavam na Instituição por tempo superior a três anos; e aqueles que ainda estavam sob o regime do estágio probatório, isto é, menos de três anos na IES. Todos os participantes da pesquisa deveriam ser concursados na Instituição. Este critério ocorreu principalmente para que não fôssemos surpreendidos, durante o período de coleta de dados, com quebra de contrato, transferências e exonerações, que pudessem inviabilizar a investigação. Portanto, não selecionamos docentes que possuíam contrato temporário como regime de trabalho, ou seja, professor substituto aprovado em processo seletivo simplificado.

O critério inicial adotado foi selecionar dois professores de cada curso, sendo que um deveria ser estável no serviço público, de preferência com mais de 15 anos de docência, e o outro recém-concursado. Para tal seleção, recorremos aos coordenadores pedagógicos que, por sua vez nos ajudaram a verificar qual tempo de serviço os professores de seus respectivos cursos possuíam na Instituição. No entanto, alguns cursos haviam sido criados recentemente, em meados de 2012, 2013, 2014, como Psicologia, Educação Física, Engenharia Ambiental e Sanitária e Medicina. Por esta razão tivemos que selecionar dois docentes recém-concursados no mesmo curso.

A escolha dos docentes aconteceu aleatoriamente, respeitando os critérios já apontados. Investigar dois universos distintos de professores, aqueles iniciantes e outros com mais de 15 anos de docência no Ensino Superior, exigiu que construíssemos uma espécie de rotina investigativa bastante organizada. Nesta rotina realizamos constantes visitas à Instituição, considerando que ela possui mais de um polo na cidade, alguns encontros e reuniões com os docentes selecionados, além de agendamentos para a efetivação das entrevistas, ocorridas em forma de conversa com objetivos, em acordo com o caráter qualitativo da pesquisa.

Todos os docentes foram consultados individualmente e convidados a participar por meio de documento escrito. Referimo-nos ao TCLE (Anexo B deste relatório), que foi impresso em duas vias (um para o participante e o outro para o investigador) e continha a síntese da pesquisa, seus objetivos, riscos, benefícios e contribuições. Dos 26 professores selecionados e convidados, sendo dois de cada curso da Instituição, todos aceitaram participar. Eles fizeram a leitura, tiraram suas dúvidas, assinaram e entregaram o termo ao pesquisador. Embora tenhamos recebido, inicialmente, a confirmação dos 26 docentes (via oral, e-mail, telefone ou WhatsApp), a efetivação dos encontros com esses participantes não ocorreu conforme o planejado – detalhado mais adiante no tópico das entrevistas.

Conseguimos estabelecer relação com apenas 15 docentes. Os outros 11 justificaram, por diversas vezes, que não conseguiram arranjar tempo para participar das entrevistas. Por diversas vezes os docentes tiveram que desmarcar as reuniões que havíamos agendado. Mesmo assim, tentamos recorrer a outras estratégias, convidamos outros professores, sugerimos que respondessem às questões via e-mail, ou até mesmo pelo WhatsApp, mas nem todos se prontificaram a fazer. Portanto, o universo trabalhado compôs-se de 15 docentes. Esses aceitaram e contribuíram com as entrevistas.

Foram escolhidos professores com diferentes tempos de exercício na carreira docente. Procuramos entrevistar docentes recém-chegados na Instituição, outros que estavam praticamente na metade da carreira docente, e alguns que já se encontravam em fase final da carreira do magistério superior. Isto ocorreu com o intuito de verificar se as entrevistas realizadas poderiam trazer aspectos e questões bem distintas, talvez discrepantes sobre o trabalho docente e as tecnologias digitais nesse novo tempo da cultura.

Por fim, consideramos que os docentes participantes da investigação são protagonistas importantes nesse processo que envolve a construção do conhecimento. Não os reconhecemos apenas como sujeitos que falam e respondem questões elaboradas com fins específicos. Pelo contrário, compreendemo-los como profissionais da educação que, além das palavras que registram, produzem culturas, sentidos e significados sobre as questões que lhes são postas, bem como se posicionam como indivíduos críticos e participativos das ações e intervenções que fazem no contexto que os envolvem.

Diante o exposto, ressaltamos que a vontade e a necessidade de conhecer e compreender mais sobre o universo de trabalho de alguns profissionais da educação e dos fenômenos que atravessam suas práticas e atividades docentes, fizeram com que um projeto de pesquisa fosse

construído, com vistas às questões éticas que merecessem ser levadas em consideração na pesquisa com seres humanos – como é tratado no assunto a seguir.

3.6 A recolha de informações com docentes no ensino superior

A pesquisa de campo ocorreu com quinze professores selecionados para as entrevistas. Como trabalho docente e tecnologias digitais são os temas centrais explorados e analisados neste trabalho, para realizar a coleta de dados, apropriamo-nos de recursos tecnológicos existentes e disponíveis de maneira acessível, como o gravador de voz, computadores, celulares, entre outros objetos, como caderno, canetas, cadeiras e mesas.

Para respeitar e zelar a/pela ética com seres humanos no universo da pesquisa, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi construído e entregue aos docentes universitários selecionados. Como mencionamos na subseção anterior, após a leitura, reflexão e compreensão do TCLE, os docentes assinaram o documento concordando com os riscos e benefícios da pesquisa, autorizando a publicação dos resultados advindos de sua participação. Nesse sentido, de maneira individual e com agendamento de dia, local e horário, alguns professores foram entrevistados no próprio ambiente de trabalho, no Centro Universitário, e outros em suas residências. Desse modo, as entrevistas aconteceram em dois contextos. Um deles foi o próprio ambiente de trabalho, Centro Universitário, sempre com a utilização do gravador; e as outras, seis delas, aconteceram via e-mail e aplicativo *WhatsApp*, em que os professores receberam o roteiro de questões e, conforme a disponibilidade do tempo, responderam e enviaram ao pesquisador. É importante destacar que a iniciativa da realização das entrevistas de maneira não presencial, virtual, partiu dos próprios investigados, com consentimento dos mesmos, de maneira livre e espontânea.

A falta de tempo para se encontrar com o pesquisador foi o principal argumento dos professores selecionados, que justificaram trabalhar, alguns deles, em dois ou mais locais, inclusive em três turnos do dia, para conseguirem sobreviver. As entrevistas iniciais começaram após o projeto de pesquisa ter sido aprovado pelo Comitê de Ética, em que Luísa e Jonas (ambos pseudônimos) foram os primeiros a concederem as informações, no segundo semestre de 2017, em setembro. As entrevistas foram finalizadas no primeiro semestre de 2018, quando, no mês de junho, ocorreram as duas últimas.

Por mais que insistíssemos realizar tentativas diversas para conseguir as demais entrevistas, encontramos muitas dificuldades. Nestes dois semestres, a quantidade de eventos na Unifimes aumentou bastante, além de uma série de outras exigências e participações colaborativas que, de certa maneira, ocupavam muito o tempo dos docentes, além das aulas na graduação e pós-graduação, que na Instituição acontecem respectivamente de segunda a sábado e aos sábados e domingos.

A técnica de recolha de informações que julgamos mais adequada para alcançar os objetivos propostos neste estudo foi a entrevista. É por esta razão que a fala (ou escrita) dos docentes selecionados seria de suma importância, pois sem esses conteúdos não seria possível ter acesso a dados que permitissem conhecer a realidade almejada.

Ao recorrermos à literatura, identificamos que a entrevista se refere a uma técnica bastante estudada por diversos autores no Brasil e em Portugal, a exemplo de Alves; Silva (1992), Oliveira; Ferreira (2014), Guerra (2014) e outros. Buscamos encontrar o sentido e a relevância da entrevista na pesquisa científica e verificamos que ela possui diferentes funções e formas de utilização. Guerra (2014) apresenta informações relevantes sobre como fazer entrevista, algumas técnicas para realização delas, reflete sobre o processo de gravação, transcrição, o tempo e o lugar da realização das mesmas. A autora discute que é bem flexível e nada engessada a quantidade de tempo, que geralmente pode variar de duas a três horas, a depender do assunto e do roteiro de questões a serem tratadas – que possui ligação com o objeto, além do perfil do entrevistado e outras variáveis que podem intervir na qualidade e contexto da entrevista, acrescentamos nós. Nessa direção, a realizada por nós foi um pouco diferente. O tempo médio de entrevista foi de 30 a 40 minutos, provavelmente por conta da quantidade e teor de questões colocadas em discussão.

Para realizar as entrevistas também nos embasamos nas considerações de Oliveira; Ferreira (2014) que discutem métodos de investigação, de modo peculiar sobre os aspectos da interrogação à descoberta científica. Ao discorrerem sobre a entrevista, os autores esclarecem as diferenças que existem entre os seus três tipos possíveis, a saber: estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas.

Assim, apropriamo-nos desta última técnica de entrevista (sublinhada), que consiste em uma técnica de coleta de informações ocorrida por meio de um “guião” previamente estruturado. Em outras palavras, o guião se refere a um roteiro com perguntas objetivas e específicas sobre o assunto, estas que ajudam a nortear a entrevista, uma vez que ela permite

constantes interações verbais entre o entrevistado e o entrevistador, em um jogo de perguntas e respostas. Nesse sentido, para Oliveira; Ferreira (2014, p. 122), a entrevista constitui uma das técnicas de recolha de dados mais utilizadas na investigação científica, e consiste numa “interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio de outro meio (telefone, *e-mail*, videochamada, etc.)”. Vale destacar que antes de realizar as entrevistas, tivemos o cuidado e a atenção de explicar qual o objetivo da pesquisa, de qual contexto as perguntas foram elaboradas e explicação sobre as regras do anonimato, a fim de estabelecer e garantir uma boa relação de confiança, empatia e segurança com o entrevistado, como os autores anteriormente citados argumentam.

As entrevistas aconteceram em locais fechados no Centro Universitário, como salas de aulas que estavam vazias e algumas na sala da coordenação do curso de Educação Física. Como eu ocupava a função de coordenador³⁶ de curso, na época da recolha de dados, em muitos momentos permanecia sozinho na sala, o que favoreceu a realização de algumas entrevistas naquele ambiente. Os participantes foram convidados a escolherem pseudônimos. Este fato aconteceu para preservar suas identidades, de modo a não expor seus nomes civis na investigação. Houve uma exceção, a Professora Suzane, que optou pela utilização do codinome como é conhecida, Suzy. E assim o fizemos.

Durante as entrevistas realizadas presencialmente, algumas outras questões surgiram no decorrer da conversa. Estas foram incorporadas no roteiro da entrevista, à medida que as respostas dos professores permitiam tais conexões. Foi criado um arquivo com uma pasta no computador para cada participante entrevistado, contendo as respostas das entrevistas transcritas.

As respostas durante as entrevistas foram digitadas em documento Word. Por meio de uma técnica, elaboração de nuvem de palavras (*Word Clouds*), a partir do conteúdo das entrevistas transcritas, foi possível verificar quais os termos e expressões que mais aparecem nas respostas dos sujeitos. Este recurso contribuiu para a construção das categorias de análises, que foram organizadas em articulação com os objetivos da investigação. As *Word Clouds* das entrevistas, que porventura elaboramos, foram organizadas de maneira a verificar a importância

³⁶ Assumi a coordenação do curso de Educação Física em janeiro de 2016, por meio de eleição, sob um mandato de dois anos. Fui reconduzido ao cargo, por mais dois anos, nas eleições que ocorreram em novembro de 2017. Portanto, o desafio de iniciar o curso de doutorado em Educação na Uniube ocorreu ao mesmo tempo em que vivenciei as experiências e desafios desta atividade técnico-administrativa. Abri mão do último ano de coordenação do curso de Educação Física, no início de 2019, para assumir uma nova função a mim confiada, a Diretoria de Ensino, junto à Pró-reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão da Instituição.

ou a frequência de alguns termos ou expressões. Elas auxiliaram na definição das categorias de análise, após a conclusão das entrevistas. Referem-se a uma atividade bastante comum em investigações que se apropriam da análise de conteúdo.

Nas partes a seguir, apresentamos o tratamento que as informações recolhidas tiveram, bem como aspectos mais detalhados sobre a análise de conteúdo e as categorias de análise elegidas para nortear as interpretações dos dados.

3.7 Tratamento dos dados

Os dados coletados foram tratados de modo a permitir análises de conteúdo em uma perspectiva categorial. É fato que o tratamento e o conteúdo dos dados variam bastante de pesquisa para pesquisa. Em métodos quantitativos, a organização do material, as análises e interpretações seguem um determinado estilo e modelo, enquanto na perspectiva qualitativa ocorrem de maneira diferente.

Guerra (2014) reforça haver uma diversidade nas formas de utilização e tratamento do material. Para ela, os tipos de análise de conteúdo podem ser: categorial, avaliação, enunciação e expressão. Utilizamos a primeira delas, a categoria, uma vez que se trata de uma análise de conteúdo temática, que constitui sempre a primeira fase da análise de conteúdo, que geralmente é descritiva.

Destacamos que os dados coletados no trabalho foram selecionados conforme seus conteúdos e formas e trazidos para o texto de maneira pontual, em uma seção destinada à análise dos dados. Nela fazemos um entrecruzamento com o material teórico levantado.

As considerações de Alves; Silva (1992) trazem importantes aspectos que contribuem para a organização e sistematização dos dados. Conforme argumentam as autoras,

[..] são fatos inquestionáveis que as entrevistas semiestruturadas, em que o discurso dos sujeitos foi gravado e transcrito na íntegra, produzem um volume imenso de dados que se acham extremamente diversificados pelas peculiaridades da verbalização de cada um. (ALVES; SILVA, 1992, p. 63)

Assim, quando iniciamos o trabalho de organização dos dados nos sentimos pressionados a retomar pressupostos que podem possuir três guias-mestras, apontam Alves; Silva (1992). A primeira delas são as questões advindas do seu problema de pesquisa (o que ele indaga, o que quer saber); a segunda refere-se às formulações da abordagem conceitual que

adota (gerando polos específicos de interesse e interpretações possíveis para os dados); enquanto a terceira diz respeito à própria realidade sobre o estudo (que exige um "espaço" para mostrar suas evidências e consistências).

Uma vez trabalhadas e compreendidas essas dimensões, que não é uma tarefa fácil e simples, deparamo-nos com o desafio de sistematizar as informações. Fizemos isso de maneira que tais informações pudessem ser transformadas em conhecimento, a partir da exploração e aprofundamento das inúmeras questões selecionadas aos objetivos do estudo. A seguir apresentamos a análise de conteúdo e os fundamentos que regem esse tipo de técnica na pesquisa em educação. E na sequência explicamos como construímos as categorias de análise.

3.8 A análise de conteúdo

Na subseção que expôs brevemente “a pesquisa qualitativa nas ciências humanas”, encontramos o registro de que o método mais apropriado para esse tipo de estudo em razão do problema e objetivos formulados é aquele que possui a abordagem qualitativa como cerne. Com ele, é possível compreender os fenômenos e analisar qualitativamente os dados coletados.

A análise de conteúdo é uma técnica importante e bastante utilizada em pesquisas que possuem abordagem qualitativa, como esta. Assim, foi a que se enquadrou nos critérios e fundamentos que exploramos na tese. Foi a partir de leituras e discussões ocorridas no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho Docente, Tecnologias e Subjetividade, da Uniube, em que nos foram apresentadas referências sobre investigações no mundo do trabalho e fora dele, que pudemos confirmar a escolha de métodos e técnicas.

Nesse sentido, para conhecer mais sobre a análise de conteúdo, foi necessária a realização de outras leituras que permitissem conhecer e compreender mais sobre esse tema. Para tanto, optamos por nos debruçar sobre o clássico material teórico de Bardin (1977), bem como das análises de Franco (2005) e Guerra (2014). Tais autoras auxiliaram a organizar o material coletado de modo a possibilitar a construção de “análise de conteúdo temática”. Trata-se de um recurso técnico, composto por uma vertente categorial que surge a partir de categorias de análise reunidas após o término da coleta de dados.

Sabemos que existem distinções entre as palavras método e técnica, essas exploradas por autores da área da educação, como Alves e Santos (2014). Encontramos na obra desses pesquisadores um capítulo que trata, por exemplo, da observação participante como método e

técnica de pesquisa. Cavalcante; Azevedo (2014) dizem que a observação é bastante utilizada, quando há necessidade de captação de aspectos não contidos na fala e na escrita, em que o olhar do pesquisador permite uma aproximação que revela muitos fenômenos.

Como utilizamos o método qualitativo para embasar a investigação, em que a entrevista se caracteriza como um importante aspecto desse método, destacamos que a análise de conteúdo, advindo das entrevistas, é uma técnica utilizada para trabalhar com os dados coletados durante a pesquisa, organizando em categorias e analisando-os conforme procedimentos definidos. Vale registrar, aqui, que não existe um consenso entre os pesquisadores a respeito da compreensão da análise de conteúdo ser considerada método ou técnica. No entanto, vale informar qual o ponto de vista que elegemos para expressar nossa interpretação a esse respeito. Para nós se trata de uma técnica, conforme já explicamos.

Franco (2005), ao discorrer sobre análise de conteúdo e as formas de comparações com os dados, que podem ser multivariados, diz que esses devem ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador. Sob outro ponto de vista, as contribuições de Bardin (1977)³⁷ nos foram importantes durante a elaboração do projeto de tese, bem como das análises e interpretações que neste relatório final construímos, pelo fato de a autora nos explicar que, ao descrever o rigor e a descoberta da análise de conteúdo, valorizando a fala do sujeito, por ser uma técnica muito empírica, depende do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo.

Alves; Silva (1992) discorrem sobre a análise de conteúdo trazendo uma lucidez bastante peculiar e emblemática. Conforme argumentam, no ano de 1990 as visões que existiam sobre a própria pesquisa qualitativa, bem como a análise de conteúdo, eram bastante questionadas e, de certa forma, criticadas por muitos investigadores no âmbito acadêmico, provavelmente em razão de suas naturezas. Depois de perceberem como essas discussões já foram bastante superadas, as autoras dizem que a análise de conteúdo permite fazer a apreensão do significado das falas dos sujeitos, terminando numa redação precisa, dentro do enfoque teórico do pesquisador.

Nesta direção, Silva e Fossá (2015), ao refletirem sobre a análise de conteúdo enquanto exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos, apresentam um estudo que descrevem, de forma sistemática, a forma de aplicação da técnica análise de conteúdo, em um

³⁷ Na obra de Bardin (1977), percebemos que a autora recorreu à produção teórica de autores como Bourdieu, Durkheim e Bachelard, por exemplo, para construir as reflexões apresentadas nesse aspecto.

estudo qualitativo. Sendo assim, as autoras explicam que estudos de caráter descritivo, foram elaborados com a intenção de serem um guia para pesquisadores iniciantes em análises de dados qualitativos.

Na esteira dessas reflexões, as pesquisadoras refletem sobre a análise de conteúdo fundamentando-se em Weber (1985) e Bardin (1977). Sublinham Silva e Fossá (2015) que a conceitualização da análise de conteúdo pode ser concebida a partir de vários pontos de vista, tendo em consideração a vertente teórica e a intencionalidade do pesquisador que a desenvolve, seja adotando conceitos relacionados ao discurso, ou ainda, visando à inferência por meio da identificação objetiva de características das mensagens.

Concordamos com as autoras que a vertente teórica do pesquisador é capaz de enviesar e direcionar a análise de conteúdo. Afinal, o acervo teórico acumulado de acordo com a matriz epistemológica e filosófica que direciona o estudo é utilizado como alicerce tanto para contextualizar e conceituar, como para interpretar e analisar, seja na perspectiva crítica como não crítica.

Conforme discorrem Silva e Fossá (2015), a análise de conteúdo compreende algumas fases, que procuramos seguir durante a construção deste trabalho, tais como: a) leitura geral do material coletado (entrevistas e documentos); b) codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o acervo do referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral; c) recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico; d) estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados); e) agrupamento das unidades de registro em categorias comuns; f) agrupamento progressivo das categorias (iniciais → intermediárias → finais); g) inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico. É importante frisar que a formulação dessas categorias segue os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza).

As autoras citadas acima destacam que os dados coletados previamente devem ser analisados por meio da análise categorial, que consiste no desmembramento do texto em categoriais agrupadas analogicamente. A opção pela análise categorial se respalda no fato de que é a melhor alternativa quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, através de dados qualitativos. Portanto, a interpretação dos dados se deu pelo procedimento técnico da

análise de conteúdo, respaldada pelo trabalho desenvolvido com os professores universitários no ambiente acadêmico quando realizamos as entrevistas.

A codificação dos dados, um exercício tenso e bastante enriquecedor, considerando o ponto de vista referente à formação acadêmica de um pesquisador na área de educação, se deu em função da repetição das palavras. As palavras, uma vez trianguladas com os resultados observados, constituem-se em unidades de registro, para então efetuar-se a categorização progressiva.

As categorias iniciais, como Alves e Fossá (2015) nos ensinam, configuram-se como as primeiras impressões acerca da realidade organizacional estudada. Cada categoria constitui-se dos trechos selecionados das falas dos entrevistados e, também, conta com o respaldo do referencial teórico, como já abordamos.

Como afirmam as autoras supracitadas, não existem “regras” tanto para a nomeação das categorias, quanto para a determinação do número de categorias, essas questões ficam contingentes à quantidade do corpus de dados coletados durante o processo investigativo. E na subseção a seguir trataremos de apresentar as categorias de análise e as maneiras como foram elaboradas.

3.9 Categorias e eixos de análise

Após finalizar o procedimento de coleta de dados, pela realização das entrevistas, fizemos as transcrições e organização do material com as informações. Deparamo-nos, surpreendentemente, com um material composto por mais de noventa páginas digitadas (documento Word), referentes às transcrições das entrevistas.

A partir da leitura do material, começamos a trabalhar na elaboração e definição das categorias e subcategorias de análises, tendo em vista os conteúdos recolhidos e os objetivos da investigação. De modo a organizar melhor o trabalho, organizamos três categorias principais e nove subcategorias, também compreendidas como eixos de análise. O quadro 1 foi organizado para ilustrar o que anunciamos, e apontar em qual subseção elas serão trabalhadas.

Quadro 1. Categorias e subcategorias de análise.

Categorias	Subseção	Subcategorias – eixos de análise
Ensino Superior	4.1	O perfil dos docentes investigados
	4.2	Como os participantes chegaram ao ensino superior
	4.3	O trabalho no ensino superior
Tecnologias e cultura digital no capitalismo global	4.4	Pertencimento à cultura digital
	4.5	Compreensão docente sobre tecnologia
	4.6	Tecnologias digitais e inovação na sala de aula
Trabalho docente	4.7	Desenvolvimento profissional docente
	4.8	Entendimento sobre o trabalho docente
	4.9	Organização e metamorfoses do trabalho docente

Fonte: Elaborado pelo autor

O quadro 1 traz uma síntese das categorias e subcategorias criadas e analisadas neste relatório de tese, advindas do material coletado, fruto das entrevistas semiestruturadas. As categorias e seus desdobramentos articulam-se com os objetivos da pesquisa (problema e questões norteadoras), com as perguntas e respostas das entrevistas realizadas e com o referencial teórico utilizado.

A categoria denominada “ensino superior” foi construída a partir do objetivo específico: *entender* como as tecnologias digitais se fazem presentes no trabalho docente no ensino superior e como elas modificam, afetam e transformam o desenvolvimento profissional docente. Recorreremos especificamente aos dados coletados relativos às questões sobre o desenvolvimento profissional docente dos sujeitos inseridos no ensino superior. Buscamos explorar quem são os docentes que trabalham na Unifimes, traçando um perfil, e analisar quais são as relações que os docentes apresentam ter com as tecnologias digitais e as possíveis contribuições para o seu desenvolvimento profissional. A discussão desta categoria está presente nas subseções 4.1, “O perfil dos docentes investigados”; 4.2, “Como os participantes chegaram ao ensino superior”; e na 4.3, “O trabalho no ensino superior”.

A categoria “tecnologias digitais” foi elaborada com base no objetivo específico: *conhecer* as implicações sociológicas decorrentes do trabalho docente e de suas relações com a utilização das tecnologias digitais no contexto da sala de aula e fora dela. Buscamos discutir em três subseções como as TD se fazem presentes nas atividades docentes, se elas provocam metamorfoses no trabalho, analisamos as visões docentes sobre o significado de tecnologia, bem como verificamos se elas são capazes de oferecer inovação na sala de aula. Essas análises estão descritas nas subseções 4.4, “Pertencimento à cultura digital”; 4.5, “Compreensão docente

sobre tecnologia”; e na 4.6, sobre “Tecnologias digitais e inovação/metamorfozes na sala de aula”.

Já a categoria “trabalho docente” foi organizada de maneira a responder ao nosso objetivo específico: *compreender* como o docente desenvolve seu trabalho no processo educativo frente aos desafios e relações com as tecnologias digitais e suas repercussões para um modo diferente de organização do trabalho. Para isso, realizamos análises que focassem no entendimento que os participantes possuem sobre o trabalho docente, seu sentido, conceito e fins, e ainda buscamos identificar implicações de cunho sociológico que esclarecessem aspectos sobre a organização do trabalho docente. As subseções que tratam dessa categoria são: 4.7, que explora o “Desenvolvimento profissional docente”; 4.8, dedicada a analisar “Os docentes e o entendimento de trabalho docente”; e a 4.9, que discute a “Organização e metamorfoses do trabalho docente”.

Destacamos que, ao longo dessas nove subseções mencionadas, que compõem as análises das três categorias organizadas, buscamos responder o problema norteador da tese, bem como o objetivo geral e os específicos. Uma vez apresentados os aspectos teórico-metodológicos da tese, o problema que originou o estudo, os objetivos, questões e pretensões da investigação, partimos para a seção que corresponde à apresentação e interpretação dos dados. Ou seja, a seção que discute e explora os dados a partir de duas perspectivas: das análises críticas que a dialética materialista permite fazer, e das referências teóricas em que temos ancorado.

4 OBJETO E PROBLEMA ENTRE A TEORIA E A EMPIRIA: TRABALHO DOCENTE, TECNOLOGIAS E CULTURA DIGITAL

Esta seção é destinada à apresentação dos resultados da investigação e objetiva analisar as informações recolhidas no processo de pesquisa, de maneira a responder ao problema e alcançar os objetivos do projeto investigativo, de modo a poder confirmar – ou não – a tese de que os professores do ensino superior exercem o trabalho docente em um novo contexto temporal, trabalhando sob pressões ocasionadas pela proliferação da cultura digital, com ritmos e produções aceleradas que, visivelmente alteram sentidos e processos de trabalho. Para confirmar – ou não – a nossa tese, trazemos conteúdos em que se entrecruzam teoria e empiria, e que permitem evidenciar da tese aqui anunciada e defendida. Para isso, apresentamos, discutimos e interpretamos os dados relativos a partir de três categorias de análise, na tentativa de articular os “achados” com o acervo teórico ao qual recorreremos e no qual nos embasamos.

Como aqui nos aprofundamos na análise dos dados, recorreremos à análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), desenvolvida em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Em linhas gerais, o que fizemos em cada etapa ou fase foi o seguinte: leitura do material e elaboração de pré-análises que pudessem encaminhar a elaboração das categorias e subcategorias de análise; em seguida, exploramos o conteúdo a partir das informações que nos chamaram mais a atenção, destacando em negrito alguns trechos, tendo em vista as partes que entendemos serem as mais pertinentes para analisar os conteúdos e, em terceiro lugar, interpretamos as informações selecionadas na tentativa de inferir e articular os dados empíricos com as referências teóricas trabalhadas, focando na discussão do problema e na produção do conhecimento relativo aos aspectos que o constituem.

Esclarecido o procedimento analítico, apontamos o panorama sobre o contexto e a caracterização que envolve o perfil dos docentes participantes, a partir da primeira categoria de análise: o ensino superior. Tratamos, assim, de contextualizar o perfil dos professores, seu tempo de trabalho docente no ensino superior, suas titulações e se possuem outros vínculos empregatícios, com o objetivo de conhecer as implicações sociológicas decorrentes da organização do trabalho docente e de suas relações com a utilização das tecnologias digitais no contexto da sala de aula e fora dela. Senão, vejamos.

PRIMEIRA CATEGORIA DE ANÁLISE

4.1 Perfil dos participantes

Um panorama do perfil dos participantes com informações sobre o tempo de trabalho docente de cada professor entrevistado; suas titulações, como especialização, mestrado ou doutorado e locais de trabalho. A partir de uma análise sobre o regime de trabalho, buscamos compreender aspectos que pudessem influenciar o seu trabalho e suas opções, como: a escolha de trabalhar na Unifimes e talvez em outros lugares; sua visão sobre as tecnologias e os usos que delas fazem no seu trabalho como docentes.

Após conhecer o perfil dos participantes, procuramos verificar como os docentes da pesquisa chegaram ao ensino superior. Para isso, realizamos perguntas que pudessem recolher informações que nos ajudassem conhecer aspectos que nos possibilitassem analisar quem são e de onde vêm os docentes participantes desta investigação.

Quadro 2. Perfil dos participantes da pesquisa.

	Curso	Pseudônimo	Tempo de trabalho docente no ensino superior	Titulação	Outros vínculos de trabalho
1	Administração	Sílvio Lange	16 anos	Mestrado	Não
2	Administração	Fashion	15 anos	Mestrado	Sim
3	Agronomia	Sudoeste	5 anos	Mestrado	Não
4	Agronomia	Luna	20 anos	Mestrado	Não
5	Direito	Frida Kahlo	7 anos	Mestrado	Não
6	Direito	Luciano	30 anos	Especialização	Sim
7	Educação Física	Suzy	4 anos	Mestrado	Sim
8	Educação Física	Tanley	20 anos	Especialização	Sim
9	Engenharia Ambiental	Cebolinha	6 anos	Mestrado	Não
10	Engenharia Civil	Amorim	21 anos	Mestrado	Sim
11	Medicina	Angel	21 anos	Especialização	Não
12	Psicologia	Luísa	7 anos	Doutorado	Sim
13	Psicologia	Jonas	6 anos	Doutorado	Sim
14	Sistemas de Informação	Clary	13 anos	Especialização	Não
15	Engenharia Florestal	João José	13 anos	Doutorado	Não

Fonte: Elaborado pelo autor

O perfil dos participantes segue indicado, com base em três informações recolhidas: o tempo de trabalho docente no ensino superior; a titulação que possuem; e se têm outros vínculos de trabalho, além da Unifimes.

Para conhecer, de modo geral, o tempo de docência/trabalho dos docentes investigados, elaboramos quatro “estratos” diferentes: até cinco anos de docência; de seis a dez anos; de onze a vinte; e de vinte e um a trinta anos. A intenção foi avaliar a relação significado do trabalho e o tempo de trabalho, considerando os anos trabalhados em contato com a sala de aula, especificamente no ensino superior.

Durante as entrevistas, constatamos que alguns participantes relataram ter tido contato com o ensino fundamental ou médio, em instituições escolares. No entanto, nosso foco permaneceu nas informações relativas ao contato com a docência de terceiro grau.

Sendo assim, identificamos apenas dois docentes que trabalham há menos de cinco anos no ensino superior, como Sudoeste e Suzy; quatro possuem contanto com a docência em um período que abrange entre seis e dez anos, como Frida Kahlo, Cebolinha, Luísa e Jonas. Em outras palavras, são seis docentes que pertencem ao quadro de profissionais da educação que possuem menos de dez anos na esfera do ensino superior. Esse número refere-se à minoria dos participantes do estudo, considerando que foram quinze os sujeitos entrevistados. Portanto, trabalhamos com um número menor de docentes em fase inicial na carreira docente, conforme indicado no quadro 2.

Os seis docentes nessa condição são aqueles que Marcelo Garcia (1999) e Huberman (1995) classificam como professores iniciantes e em fase de estabilização no ciclo da carreira profissional docente. Para os autores, nesse período de tempo estão os professores em fase de exploração e descobertas, são os “iniciantes”. Quando iniciam a carreira docente, os professores atravessam momentos que permitem, posteriormente, atingir outra fase, que é o momento da estabilização, em que as experiências pessoais contribuem bastante. Desse modo, uma minoria docente está nesta fase de descobertas e de estabilização. Ou seja, em um processo de construção da profissão docente.

Por outro lado, a maioria dos participantes inclui-se na terceira e na quarta fase. Isto é, seis deles ministram aulas entre onze e vinte anos, como os docentes Silvio Lange, Fashion, Luna, Tanley, Clary e João José. Apenas três docentes possuem mais de vinte e um anos de contato com a sala de aula, como Angel, Amorim e Luciano.

Deparamo-nos com nove docentes que trabalham há mais de onze anos no ensino superior. Esse dado refere-se a outra dimensão do que apresentamos anteriormente. Em outras palavras, trata-se de um grupo de profissionais em outro extremo da carreira. Fase que, conforme argumentam Marcelo Garcia (1999) e Huberman (1995), os docentes são menos sensíveis, menos vulneráveis à avaliação dos outros, como foi possível perceber em suas entrevistas. Inclusive, é natural até que alguns demonstrem, nesta fase, um certo distanciamento afetivo em relação aos alunos, apresentando um tímido recuo no final da carreira profissional. Como Huberman (1995) esclarece, trata-se de uma fase de desprendimento, marcada pela “focalização” vivida pela profissão docente – a questão de possuir outro tipo de foco com o trabalho. Nesta etapa, temos a maioria dos docentes entrevistados; o que, de certo modo, é um ponto importante para as análises que se seguem.

As respostas dos docentes, a maioria delas, partem de um contexto que abarca um universo bastante “vivido”, “experenciado”. Ou seja, são respostas que partem de docentes que estão um considerável e significativo tempo em contato com o ensino superior. Esses profissionais falam de um lugar carregado de “experiências”, tomando, aqui, emprestado o entendimento de Larrosa (2002). Para ele, a experiência é o que nos passa, nos acontece e nos toca. E não o que se passa, o que acontece ou o que toca. Sobre esta dimensão relativa ao tempo, em que entendemos se tratar de “experiências” construídas no decorrer dos anos com o trabalho docente, vemos que muitos aspectos vividos pelos participantes são reflexos de processos que os interpelaram e ainda os interpelam, nas fases que constituem sua carreira docente. As respostas que encontramos durante as perguntas a eles feitas não são e não podem aqui serem tratadas considerando apenas o atual contexto em que vivem atualmente os sujeitos. Suas concepções e convicções de mundo atravessam seus modos de ser docentes, conseqüentemente seus discursos e suas práticas. Isso significa que as ações e produção do trabalho docente são reflexos das concepções e entendimentos que possuem e vivenciam no decorrer da carreira.

Quanto ao exposto sobre o tempo de trabalho dos professores investigados, o que observamos, nas suas falas, não se refere apenas ao período em que trabalham na Unifimes. Em suas respostas, reconhecemos que os docentes consideraram outras Instituições de Ensino Superior que também fizeram - e fazem - parte de suas vidas no mundo trabalho, inclusive algumas são citadas - por eles - em recortes de falas selecionadas e indicadas nesta tese.

Outro aspecto analisado é o referente à titulação dos docentes. Dos quinze entrevistados, oito são mestres; quatro são especialistas e três são doutores. Ou seja, a maioria

tem formação para o trabalho que exercem. Os dados são proporcionais aos demais docentes que trabalham na Instituição que, no segundo semestre de 2019, conta com duzentos e trinta e três professores³⁸, - entre concursados e contratados temporários, ou seja, professores substitutos. A maior parte do corpo docente tem a titulação de mestre. Em segundo lugar estão os professores com título de especialistas, que ainda são superiores aos docentes que possuem doutorado, estes últimos a minoria.

A maioria dos docentes é concursada, embora existam professores substitutos – sob o regime de trabalho que abarca os contratos temporários. Os participantes desta pesquisa são concursados, selecionados com base nos critérios já apontados e descritos neste relatório. Por se tratar de uma Instituição Pública Municipal, os docentes concursados são avaliados semestralmente até atingirem a estabilidade, ou seja, um *status* que as avaliações do estágio probatório permitem alcançar a depender do desempenho docente nos três primeiros anos. Aqueles que trabalham sob o regime de contrato - processo seletivo simplificado - podem permanecer na Instituição até um período de dois anos. Esses só podem obter novos contratos com a Instituição, após um intervalo de dois anos, e após novo processo seletivo - sempre por meio de publicação de edital no site oficial da IES.

Destacamos aqui que, quando analisamos os dados sobre a titulação dos docentes, entendemos que tal aspecto diz respeito, também, ao desenvolvimento profissional docente que, segundo Marcelo Garcia (1999), é um conceito que traduz um processo de formação contínua. Ele o define como qualquer atividade de desenvolvimento profissional que um professor, logo após concluir um curso de licenciatura e iniciar sua prática docente, realiza de modo individual ou com grupos de outros professores, em uma perspectiva que pode ser desenvolvida em médio ou longo prazo, de forma contínua.

Como vimos anteriormente, todos os docentes possuem algum outro curso de formação, além da graduação. Alguns são em nível de especialização, outros em nível de mestrado e doutorado. Não tivemos a pretensão de aprofundar sobre as razões que levaram os docentes a participarem de cursos de formação profissional. Nosso instrumento de coleta não objetivou captar essas informações. O que nos interessou saber foram as questões que se relacionavam às implicações das tecnologias digitais durante esse processo de desenvolvimento profissional em concomitância com o trabalho docente.

³⁸ No início do segundo semestre de 2019, conforme dados fornecidos pelo Departamento de Recursos Humanos, a Unifimes possuía 56 docentes contratados e 177 concursados.

Quanto à terceira dimensão, relativa a outros possíveis vínculos de trabalho que porventura os docentes tivessem, constatamos que oito professores entrevistados informaram trabalhar apenas em um local de trabalho - no caso a Unifimes -, o que corresponde a 53,3% dos participantes e sete afirmaram possuir outro local de trabalho - 46,7% deles. Os outros locais onde esses professores desenvolvem diferentes atividades não são exclusivamente espaços formais de educação. Há duas exceções. Um trabalha também em uma escola, há 28 anos, e o outro em outra instituição federal de ensino superior. Os demais espaços de trabalho em que atuam os docentes da Unifimes são escritórios de advocacia, clínica de psicologia e academia de musculação. Ou seja, além de docentes eles desenvolvem outros tipos de trabalho.

Diante desse quadro de atuação profissional, interessou-nos a análise dos significados e sentidos do trabalho docente e que compõe uma nova subseção. Nela exploramos a concepção de trabalho dos docentes e destacamos o entendimento que possuem sobre ele, como encontramos nos dados uma compreensão relacionada ao aspecto de ser um “bico” e também uma profissão. De certa maneira, constatamos que os docentes, de certo modo, trazem aspectos que possuem relação com o dado anterior – os vínculos de trabalho que possuem extra ou anteriormente ao com a Unifimes.

Nesta perspectiva, e na sociedade do novo século, trabalhar em dois, três ou quatro ambientes diferentes é algo bastante comum. Em nosso cotidiano não é muito raro conhecer uma pessoa que possui vários empregos. Esse fenômeno endossa o que encontramos na teoria de autores como: Sennett (2000), que nos chamou a atenção para pensar sobre a reestruturação do tempo, ao abordar o “flexitempo”. Segundo ele nós, sujeitos de uma nova era, construímos, no novo capitalismo, novas maneiras de flexibilizar o tempo com ritmos e rotinas fora dos padrões de décadas anteriores; Alves (2014), que aborda em suas críticas sobre trabalho e neodesenvolvimentismo, o fenômeno da precarização do “homem-que-trabalha” nas primeiras décadas do novo século; além de Dardot; Laval (2016), e Antunes (2018), que descrevem inúmeras mudanças que passam a constituir o sujeito em virtude da nova razão que o trabalho possui na atualidade, e que faz parte das metamorfoses na era digital. Vivemos, então, inúmeras transformações que atingem os indivíduos e, por sua vez, modificam o trabalho e o que nele é produzido. Neste novo tempo do capitalismo global em sua fase de acumulação flexível, sujeitos estabelecem relações com os recursos tecnológicos, entre eles as tecnologias digitais, e, ao interagir com esses, dimensões da vida e do trabalho são alteradas à medida que esses

recursos são utilizados para aproveitar o tempo e produzir mais, pois neste novo século o tempo não pode ser desperdiçado.

Constatamos, diante esses panoramas, que o “tempo” tem sido afetado consideravelmente na era das tecnologias digitais e da cultura virtual. Mas, não apenas o tempo. Em razão dos aparelhos e recursos eletrônicos, derramados na sociedade como chuva, a própria formação e o desenvolvimento profissional são colocados “em xeque”. Se num universo de quinze docentes entrevistados, com diferentes tempos de exercício na docência no ensino superior, encontramos professores que não cursaram ainda um mestrado, por exemplo, vários são os fatores que podem interferir nesse ponto. A questão do tempo pode ser um deles; a falta de automotivação; plano de carreira pouco atrativo; desfavoráveis condições financeiras e até mesmo psicológicas, além de outros. Dentre esses fatores, entendemos que o fator do tempo é um dos pontos que mais tem proporcionado que as metamorfoses aconteçam no trabalho docente, pois durante as entrevistas esse dado apareceu com bastante expressão.

Uma vez contextualizados e indicados alguns pontos sobre o perfil dos participantes da pesquisa, apresentamos, na subseção a seguir, como os investigados chegaram ao ensino superior. Será possível “virar docente” de um dia para o outro?

4.2 Como os investigados chegaram ao ensino superior: “*eu decidi virar docente*”

A profissão docente tem crescido exponencialmente no Brasil ao longo das últimas décadas, como constatamos a partir das leituras que temos realizado³⁹. Trata-se de uma área de trabalho que abrange milhares de indivíduos em todo o território nacional. Como várias outras áreas no mundo do trabalho, a profissão docente tem sido afetada pelos atuais planos de governo que compõem as políticas do País, em se tratando das políticas educacionais. Inúmeros sujeitos, por opção, se tornam professores. Muitos outros, provavelmente por não ter outras opções, também se tornam professores.

Em tal direção, lançamos algumas indagações: como será o ato de “virar um docente”? Será mesmo um ato? Tornar professor se trata mesmo de uma opção? Seria uma escolha simples a tomar? É possível se “transformar” repentinamente em um docente”? Afinal, quais são os critérios que um sujeito precisa para ser, ou “virar”, um docente? Estas não são perguntas fáceis

³⁹ A Revista Profissão Docente, da Universidade de Uberaba, tem sido uma importante fonte de dados e informações que temos nos debruçado ao longo dos estudos realizados no âmbito do Grupo de Pesquisa do GEPPETES. Link: <http://revistas.uniube.br/index.php/rpd/index>

de serem respondidas, tampouco possíveis serem problematizadas com profundidade neste espaço do trabalho – nem é a nossa pretensão. Logo, com o intuito de conhecer, para, por conseguinte, compreender algumas questões que permeiam o trabalho docente dos sujeitos participantes deste estudo, e que de certa maneira possuem relação com o que dizem, pensam e fazem tais indivíduos no ambiente universitário, trazemos aqui dimensões da realidade que possibilitam ampliar o olhar e construir algumas análises.

Antes de apresentarmos os relatos dos docentes, trazemos o olhar de Gaeta; Masetto (2013) sobre alguns pontos que ficam em suspenso a respeito do aspecto “ser professor” e trabalhar no “ensino superior”. Para eles essa relação entre docência e ambiente universitário se trata de uma decisão.

A partir do momento em que você decide ser professor do ensino superior, fica muito claro que seu local de trabalho serão as instituições de ensino superior (IES), públicas ou particulares: universidades, centros universitários ou instituições não universitárias, locais onde se desenvolvem os cursos de graduação – tecnológicos, bacharelados ou licenciaturas. Mas um professor que vai iniciar seu magistério nesse nível de escolaridade pode se perguntar: mas, afinal, que lugar é esse em que vou trabalhar? O que realmente vou fazer ali? (GAETA; MASETTO, 2013, p. 15)

São muitos os questionamentos ou as perguntas que podem povoar os pensamentos de inúmeros sujeitos, a exemplo do citado por Gaeta e Masetto. A necessidade de aprofundar os conhecimentos a respeito da docência – trabalho docente –, possivelmente, impulsiona buscarmos respostas ou ao menos algo que possa suprir lacunas. Sabemos que a sociedade é composta por seres humanos que carregam histórias e trajetórias de vida muito distintas. E tais histórias influenciam e fazem parte do processo formativo dos sujeitos, de modo a refletir em suas práticas, ações e trabalhos que realizam nos contextos em que estão inseridos.

Nos recortes selecionados para as análises, abaixo, trazemos determinados conteúdos provenientes das entrevistas realizadas com os docentes, com intenção de responder nossos objetivos e confirmar, ou não, a tese defendida. Os demais trechos da entrevista estão no apêndice C da tese, com conteúdos que julgamos refletir outros aspectos que estão às margens do objeto investigado. Durante a conversa foi solicitado que os participantes do estudo comentassem sobre sua experiência com o universo da educação superior, no sentido de nos explicar há quanto tempo trabalham nesse segmento escolar, como chegaram a ele e que balanços fazem a respeito de sua trajetória.

As frases em negrito sinalizam o que julgamos mais expressivo em suas respostas, quando analisadas a fala do sujeito e as razões/motivações que permitiram iniciar o processo de constituição docente no âmbito do ensino superior. Sobre isso, selecionamos recortes de entrevistas com seis docentes, em razão dos conteúdos que encontramos nas falas, para conhecer aspectos sobre esse ponto em questão.

*Frida Kahlo: Eu estou no ensino superior há 7 anos, gosto muito dessa atividade. **Vim para a educação superior por opção** e não por falta de opção, amo o que faço e estou constantemente aprendendo.*

*Luísa: Então, eu estava olhando hoje no Lattes, porque eu estava esquecida aí eu fui olhando quando eu fiz estágio docência. Foi quando eu fiquei com uma sala de aula em minha frente, eu fiquei assim o semestre inteiro trabalhando com essa sala, foi a primeira experiência sem ser professora ainda. Então, no mestrado em 2009/2010, eu fiz estágio com uma professora que distribuiu: uma aula eu e uma aula ela, nem era para ser assim, porque o certo seria eu observar ela e ficar junto com ela, mas ela fez assim e foi ótimo, eu dei psicologia do desenvolvimento durante esse tempo, durante o mestrado. Em 2010, **a minha primeira inserção foi na pós-graduação**, não foi na graduação, então era um curso de psicopedagogia, lato sensu, sábado dia inteiro, e aí comecei a dar aula, e sei lá, dei aulas durante seis anos nessa pós; direto, foi muito tempo.*

*Sílvio Lange: Eu tenho no total 16 anos de docente no ensino superior.... E minha experiência é muito boa. **Eu gosto do que faço e fiz uma escolha consciente**. Apesar de considerada por muitos como "bico". Para mim é o meu principal trabalho. E quanto mais o tempo passa, eu me realizo e fico só com um questionamento: por que não comecei na carreira antes?!?! Porém, acredito que iniciei no momento correto da minha maturidade profissional...*

*Jonas: Então, vou começar falando da minha carreira como estudante em primeiro lugar, pois **eu acho que o professor começa, antes de mais nada, como aluno**. Então, eu, no quarto período, quinto período, mais ou menos, da minha graduação de psicologia na PUC do Rio de Janeiro, eu tive a felicidade de entrar em um grupo de pesquisa chamado GIPS - Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Subjetividade, sob a coordenação da professora Solange Jobim e Souza. [...] **tive a oportunidade de estar em contato com mestrandos, doutorandos e isso me enriqueceu muito e foi fazendo que eu gostasse dessa área acadêmica que eu não fazia maior ideia que existia na área de pesquisa.***

Pesquisador: Mas até então, você nunca tinha trabalhado com a docência?

Jonas: Nunca, não fazia ideia de que existia, não sabia o que era pesquisa, como a gente vê alguns alunos aqui na Unifimes... não fazia ideia do que era pesquisa. Pesquisa para mim era estatística que aparecia nos jornais e tudo, eu achava a pesquisa um porre né, mas quando ela me convidou, falou sobre a pesquisa dela, o grupo de pesquisa dela, um grupo muito grande, era em cerca de doze pesquisadores entre graduandos, mestrando e doutorandos e aí

*foi que eu ingressei. Então eu acho que é aí que começa porque logo em seguida a minha formação eu fui fazer um mestrado. Emendei e fiz o mestrado com ela e depois fiquei, permaneci no grupo, ganhei uma bolsa de pesquisa da FAPERJ de apoio técnico. [...] **tanto no mestrado e no doutorado eu fiz estágio docência**, então eu participei de umas quatro disciplinas junto com a professora Solange, dando apoio e ministrando aula junto com ela na graduação, tanto no mestrado tanto no doutorado além de ter substituído ela em alguns momentos na UERJ.*

*Suzy: **Entre no ensino superior no final de 2013. Logo após minha colação de grau**, tive a oportunidade de prestar um concurso como professora substituta em uma Universidade Federal e passei, mesmo sem ter mestrado. Desde então, não saí mais dessa fase de ensino.*

*Cebolinha: Então, primeiro eu sou um docente que não fiz formação para docente, primeiro ponto, por quê? Porque **quando fiz a graduação, eu tinha a opção de fazer bacharelado e licenciatura ou fazer os dois, e eu optei por fazer só bacharelado**, então sou bacharel em geografia, não fiz licenciatura, mas eu já trabalhava desde o meu segundo ano de faculdade, eu trabalhava em uma escola particular dando aula de geografia, mas naquele momento não era o que eu desejava fazer... fazer a licenciatura... então por isso não fiz a licenciatura, não tenho a habilitação em licenciatura. E depois entrei no primeiro mestrado, que foi em geografia. Este mestrado não concluí ele, e mais tardiamente eu estava trabalhando em uma faculdade de ensino superior, eu ingressei em um novo mestrado e esse outro mestrado era em educação para ciência e matemática, **então nesse mestrado foi quando eu, de fato, decidi virar docente** porque até então eu era docente, mas aí também eu tinha uma empresa de consultoria, prestava consultoria para prefeituras, para empresas essas coisas... elaborar projetos, **aí quando eu estava no meio do mestrado eu decidi, de fato, fazer... investir na docência... virar professor**. Aí foi um período que assim eu decidi parar com todas minhas atividades de consultoria, essas coisas, **fui encerrando o que eu tinha de serviço para virar docente**, aí foi nesse momento que eu decidi virar docente.*

Lembramos o que Gaeta e Masetto (2013) ressaltam: ser professor é algo que diz respeito à decisão, pois o ser humano decide a fazer tal escolha, como o caso do participante do estudo, Prof. Cebolinha. Quando o sujeito fez a graduação ele tinha a opção de escolher entre o bacharel e a licenciatura em geografia. Embora tenha optado pelo bacharelado durante a graduação, foi no curso de mestrado que ele, “de fato, decidiu virar docente”.

O docente Cebolinha argumenta que “decidiu investir na docência, ou seja, virar professor”. Durante um curso de formação profissional, o mestrado, que faz parte de um processo que envolve o desenvolvimento profissional docente, Cebolinha teve nele despertado o desejo de trabalhar com a docência. Foram vários os fatores que contribuíram para tal decisão, mas o que queremos chamar a atenção é o fato de o professor ter, ao ressignificar sua trajetória profissional, tomado a decisão de se transformar em um docente.

Por outro lado, entendemos que o processo que leva o sujeito a se tornar um docente tem relação com as oportunidades que aparecem. Nas falas de Suzy e Jonas constatamos que as experiências na graduação contribuíram para o início desse processo de tornarem-se professor. A docente Suzy, logo após concluir a graduação em Educação Física, foi aprovada em uma seleção para professor substituto na Universidade Federal de Goiás, tendo a oportunidade de trabalhar com a docência no ensino superior. Tal conquista possibilitou que Suzy iniciasse aquilo que Marcelo Garcia (1999, p. 112) denomina de “período de iniciação profissional de professores principiantes”.

Marcelo Garcia (1999) entende que a formação de professores é um processo contínuo, sistemático e organizado que abrange toda a carreira docente. Na direção do que declarado por Suzy, encontramos na fala do docente Jonas um ponto que se articula com a ideia dos autores desse campo de conhecimento, além de Marcelo Garcia, o investigador Canário (2002). Jonas comentou que o professor, antes de mais nada, começa como aluno. Isso nos permite pensar em possíveis interações e relações que o sujeito estabelece quando ainda na fase escolar, no contato com seus professores da educação básica que, posteriormente, se estende ao ensino superior. É na sala de aula que começa o início desse processo, como salienta Jonas.

As escolas, para Canário, são espaços “onde os professores aprendem a sua profissão” (2002, p. 152). Ele compreende a escola como o lugar em que os professores aprendem e constroem relações de modo a construir competências no contexto profissional em que estão inseridos. Duas teses são sustentadas por Canário (2002) a respeito do professor e sua formação. A primeira relaciona-se com o fato de o docente aprender sua profissão a partir do contato e trabalho com a escola. Enquanto que a segunda, que para ele é decorrente da primeira, é a de que o professor aprende a aprender, ao ter como base sua experiência e as relações vivenciadas em sua trajetória profissional. Esta última, na concepção de Canário, é a mais importante na formação inicial.

Desse modo, os docentes Suzy e Jonas reforçam, por meio de suas falas, o que os investigadores defendem e exploram em suas produções. Jonas, por exemplo, iniciou o contato com a docência em suas experiências adquiridas nos cursos de mestrado e doutorado, feitos praticamente de forma sequencial – iniciou um curso logo após concluir o outro. Foram as oportunidades no estágio docência, obrigatórias por ter sido bolsista FAPERJ, que permitiram iniciar um processo que envolve o aprender a ser, nesse caso, o ser professor. Jonas, comentou que não fazia ideia do que era ser docente, tampouco sobre pesquisa. Diz o docente, “[...]”

pesquisa para mim era estatística que aparecia nos jornais e tudo, eu achava a pesquisa um porre, né”. Com a fala do professor Jonas, entendemos que antes de iniciar o curso de mestrado, as compreensões que possuía sobre pesquisa eram outras/diferentes, considerando o entendimento que possui na circunstância em que fez a entrevista nesta pesquisa.

A participante Luísa também argumentou que suas experiências com a docência começaram com o estágio de docência, na PUC do Rio de Janeiro, em cursos de especialização. Luísa relatou em sua entrevista que durante os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ambos na PUC/Rio, obteve o contato inicial com a docência, que se estendeu por seis anos.

A partir do que os entrevistados relataram, e com base nos excertos de Jonas, podemos dizer que as funções de um professor ainda são aspectos consideravelmente desconhecidos em alguns espaços educativos e regiões do território nacional. Nessa perspectiva, observamos que alguns teóricos que discutem o tema formação de professores e desenvolvimento profissional, como Marcelo Garcia (1999, p. 243), destacam que, na esfera do ensino superior, “as funções que tradicionalmente se têm atribuído ao professor universitário são as de docência e investigação”.

Para além de ministrar aulas em uma sala com estudantes, o investigar/pesquisar também se configura como uma das importantes funções que os docentes possuem. Sabemos que o tripé que sustenta a universidade é composto pelas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão. Um professor – que, por exemplo, atua com base na inter e multidisciplinaridade - é desafiado a trabalhar com essas três dimensões que envolvem o alicerce do ensino superior. Há fragmentos nas falas dos docentes que nos permitem compreender que o docente desempenha seu trabalho com amor por ter feito a escolha certa, como Frida Kahlo e Silvio Lange salientam.

Silvio Lange aborda que gosta do que faz, ministrar aulas, porque fez uma escolha consciente, inclusive, segundo ele mesmo, poderia ter feito há anos atrás, embora reconheça que tenha acontecido em um momento oportuno de sua vida. O docente defende sua profissão e destaca que, apesar de considerada por muitos como “bico”, considera-a como seu principal trabalho. Também Frida Khalo relata que veio para a educação superior por opção e não por falta de opção. Defende que “ama o que faz” por estar constantemente aprendendo. Identificamos, portanto, haver uma consideração/sentimento bastante significativa(o) e coerente nas escolhas pela docência feitas pelos participantes. Nesse sentido, a docência é entendida como opção profissional; para além de uma atividade esporádica, um “bico”.

Assim, em linhas gerais, “virar docente” se trata de um processo que envolve, antes de tudo, uma decisão. O sujeito, com base em suas experiências iniciadas desde os tempos escolares, que, por conseguinte, amadurecem e se aperfeiçoam na graduação e pós-graduação (fases da formação e do desenvolvimento profissional), inicia um processo de constituição docente que ocorre durante a carreira, ou seja, no decorrer da vida profissional.

Constatamos, a partir dos dados, que os docentes desta pesquisa chegaram ao ensino superior por meio de diferentes caminhos e histórias. Singularmente os participantes tiveram motivações e razões que os impulsionaram a trabalhar com a docência nesse período da atualidade, especificamente o relacionado à segunda década do século 21. Reconhecemos que são inúmeros os fatores que exercem influências nas escolhas e decisões desses profissionais. A escola não deixa de ser um importante fator, sobretudo os professores que nela atuam e desempenham ações, pois, nos dias atuais, a relação que os docentes estabelecem com a cultura e com as tecnologias digitais refletem em suas práticas.

As maneiras como os participantes desta pesquisa chegaram ao ensino superior, de certo modo, possuem relação com o processo de tornar-se professor, pois entendemos que este se trata de um aspecto que ocorre durante o percurso da carreira docente. A constituição docente, nesse sentido, possui forte relação com a formação inicial.

Ao buscar na literatura teoria que tratasse dessa questão, encontramos trabalhos que abordam e reforçam o entendimento da realidade docente aqui exposta. O tornar-se docente e a formação inicial é objeto de estudo da professora Maria Assunção Flores, investigadora portuguesa. Em 2010, ela publicou um estudo sobre a formação inicial de professores, com atenção especial ao processo de tornar-se professor, considerando a natureza complexa e tensa do ensino, teoria e prática, e o papel do formador de professores.

Tornar-se professor, além de ser um processo marcado por conflitos e complexidades, implica aprender a ensinar. Podemos dizer que a profissão docente não sobrevive sem a dimensão do ensino. De acordo com o pensamento de Flores (2010), o processo de constituir-se professor está atrelado a um fenômeno que permite aprender por meio da observação. Ao observar, o sujeito é capaz de apreender realidades e informações que, na sala de aula, se transforma em conhecimento.

Crenças e ideias sobre o ensino se fazem presentes no processo de constituição docente, à medida da interiorização desses aspectos ao longo de nossa trajetória escolar. Flores (2010) afirma que os professores ensinam de acordo com o que viram no passado. Ou seja, eles

transmitem o conhecimento, ao outro, com base nas práticas pedagógicas com as quais seus professores trabalhavam para ensinar. Por isso, a autora ressalta que é de fundamental importância criar espaços no contexto da formação inicial para “explicitar essas crenças e essas teorias implícitas que os alunos trazem para a sua formação inicial, no sentido de potencializar uma reflexão e questionamento fundamentados sobre o processo de tornar-se professor” (FLORES, 2010, p. 183).

Desse modo, entendemos a relevância do trabalho que o formador de professores exerce no contexto educativo. Este também precisa ser repensado, sobretudo nas maneiras como esses formadores trabalham. Esse exercício de repensar o seu papel apresenta coerência com o pensamento de Flores (2010, p. 186), ao argumentar que

[...] se queremos nas escolas professores que reflectem sobre as suas práticas (e sobre os propósitos e valores que lhes estão subjacentes), então os cursos de formação (inicial, mas também continuada) têm de ser organizados em função dessa realidade, colocando de lado processos e práticas de formação dominados, em muitos casos, por modelos tradicionais, escolarizados e baseados numa racionalidade técnica.

Para a efetivação dessa proposta, Flores (2010) enfatiza a importância do diálogo colaborativo entre escola e universidade. Estreitar os laços desses ambientes formativos, com objetivo de promover e explorar as potencialidades de cada um desses contextos - haja vista serem muitos - possibilita a construção de uma visão holística e articulada de formação, que favoreça aos formadores de professores atravessarem as fronteiras da visão tradicional. Atravessar essas fronteiras tênues é algo bastante desafiador. Escolher/decidir se tornar um professor é igualmente desafiador. Entretanto, por mais que seja complexo ou possa ser entendido como um caminho cheio de obstáculos, existem profissionais da educação, como os do ensino superior da Unifimes, que consideram a docência como um trabalho que lhes proporciona prazer e ao mesmo tempo meios de sobrevivência.

Após análise desses primeiros aspectos sobre o perfil docente, a entrada e a trajetória dos participantes no ensino superior, partiremos para outra dimensão de nossas análises, na próxima subseção. Nela, discutiremos como direcionam o seu trabalho quando lidam com o ensino na dimensão do terceiro grau. Será que ocorre de maneira a formar um profissional técnico, reflexivo ou reproduzidor de modelos padrões? Terão as tecnologias digitais nas atividades que os professores desenvolvem durante o trabalho docente?

4.3 Trabalho docente no ensino superior: “*não podemos formar apertadores de botões*”

A educação no Brasil tem sofrido inúmeras modificações no cenário dos últimos tempos. Tais transformações têm ocorrido ao longo dos anos, tanto no aspecto das políticas públicas, quanto no conteúdo dos materiais didáticos e das diretrizes que regulamentam os níveis de ensino, a exemplo da BNCC⁴⁰. Com isso, sérias e significativas consequências têm surgido e permeado os mais diversos espaços formais de educação.

Não apenas a educação básica, mas também a educação do nível superior tem sido bastante modificada nos últimos tempos, principalmente referente às novas incorporações e tendências trazidas pelo Ensino a distância (EaD). A educação tem absorvido algumas inovações que partem da cultura digital para o contexto de formação. Essas inovações são amparadas e recomendadas pelo do Ministério da Educação (MEC), a exemplo das possibilidades de vários cursos de graduação serem ofertados em modalidades híbridas, em que a formação acontece com uma parte do curso na modalidade presencial e a outra não presencial.

Junto a essas modificações previstas, sugeridas e incorporadas na educação, várias questões contribuem para o sucesso ou insucesso nos e dos processos de ensino-aprendizagem. São pontos atrelados a inúmeros fatores. Entre eles: o desenvolvimento do trabalho docente, as condições econômicas e culturais dos sujeitos envolvidos no processo educativo, entre outros aspectos, como a formação de professores, recursos financeiros destinados à educação, discrepância entre o público e o privado, infraestrutura de ambientes escolares, desigualdades sociais. São questões que, de certa maneira, interferem na educação e na formação dos sujeitos, pois o acesso ao conhecimento, à cultura, entre outros tantos aspectos relacionados à aprendizagem, pode ser comprometido em razão dos inúmeros desafios que atravessam os processos formativos. No entanto, ressaltamos que não objetivamos aqui destacar ou enfatizar questões sobre o lado positivo ou negativo que a educação oferece, tampouco apontar avanços e recuos qualitativos ou quantitativos ocorridos em nosso País.

Nesta subseção o foco é discutir pontos e contrapontos sobre o trabalho docente na educação superior, sem perder de vista os impactos que as tecnologias digitais possivelmente causam nas relações estabelecidas entre professores, alunos e os próprios ambientes nos quais convivem. Para tanto, trazemos a análise de conteúdos selecionados a partir das entrevistas

⁴⁰ Base Nacional Comum Curricular.

realizadas com os docentes no contexto universitário, para conhecermos e compreendermos questões que vêm à tona e são problematizadas pelos próprios sujeitos investigados.

Começaremos nossas análises com um recorte da entrevista realizada com o docente Cebolinha, um professor iniciante no ensino superior, à luz do acervo teórico consultado, com foco em um dos aspectos destacados por Gaeta e Masetto (2013) e que diz respeito ao professor iniciante no ensino superior. Os autores destacam alguns pontos a respeito da aprendizagem, atuação e inovação nesse âmbito formativo. Suas notas sobre o novo papel do professor na organização curricular e pedagógica, profissionalidade e carreira docente, bem como relações entre docência e tecnologias, se aproximam bastante dos conteúdos presentes nas falas dos participantes deste estudo, sugerindo que as tecnologias digitais sejam exploradas em sala de aula de maneira a provocar os estudantes a desenvolver aspectos críticos que possam ser utilizados em suas intervenções na realidade.

No entanto, antes de quaisquer análises, lembramos que existem duas formas distintas de classificar o professor: como profissional técnico ou como um profissional reflexivo. Contreras (2002) e Shön (1992) levantaram uma discussão muito contundente a respeito dessas duas concepções de profissionais ao apontarem que esses dois tipos de profissionais desempenham papéis relevantes no contexto educativo, considerando suas especificidades.

É com base no tipo de trabalho realizado por esses dois tipos de profissionais que os estudantes aprendem, ao mesmo tempo em que também se constituem enquanto sujeitos, sejam voltados ao caráter técnico ou reflexivo. Contreras (2002), no capítulo quatro de sua obra intitulada “Autonomia de Professores”, de maneira problematizadora aborda a autonomia ilusória, com foco em questões atreladas ao professor como um profissional que trabalha apropriando-se da perspectiva técnica, ou seja, de maneira mecânica, como se o docente apenas seguisse um manual. Por outro lado, Shön (1992), com base em seus trabalhos realizados nos Estados Unidos da América, traz elementos capazes de pensar e analisar o professor por outro aspecto, como um profissional reflexivo.

E para que o professor da contemporaneidade não forme profissionais “apertadores de botões”, é preciso trabalhar, além da dimensão da técnica, o aspecto da reflexão. Durante as entrevistas percebemos que há uma certa preocupação em não ensinar o aluno apenas a reproduzir ou criar algo. Nesse aspecto, entendemos que o professor trabalha de maneira a permitir que o conhecimento construído em sala de aula seja compreendido a partir da realidade. Isto acontece para que o sujeito seja capaz de intervir na realidade considerando o contexto

global e a funcionalidade daquilo que se cria ou reproduz. Ou seja, não basta apenas saber criar um botão, e sim entender o que acontece quando se aciona o mesmo.

Como a educação trabalhada no ensino superior é continuidade daquilo que foi iniciado na escola básica, entendemos que se trata de um aspecto progressivo, relacionado à formação do indivíduo. O trabalho com o ensino e a aprendizagem inicia-se com as crianças, desde muito pequenas. Ao longo dos anos elas, as crianças, passam por etapas distintas da formação básica, onde cada uma dessas etapas objetiva alcançar metas e habilidades específicas.

Acreditamos, como pesquisadores em educação, que a finalidade do processo educativo e formativo ao longo da vida dos seres humanos diz respeito ao aspecto da humanização. A educação, considerando a função social da escola, em muitos aspectos atua de maneira a formar sujeitos no mundo, tendo como premissa o caráter humanizador. Mais ainda, a educação tem como função desenvolver e formar cidadãos críticos e autônomos *na e para* a sociedade.

É nesta direção que existe a educação superior. Ela se configura como um segmento que dá continuidade ao trabalho realizado na escola, tomando como propósito principal a formação profissional e técnica do cidadão. No entanto, pensando nessa visão humanística da educação, as instituições de ensino superior existem e trabalham [ao menos deveriam] de maneira a não “*formar apenas apertadores de botões*”, como um dos docentes participantes relatou na entrevista. O trecho entre aspas e em itálico surgiu durante a conversa que realizamos com o docente Cebolinha, professor do curso de Engenharia Ambiental e Sanitária da Unifimes. Ao avaliar questões sobre os processos de ensino e aprendizagem no ensino superior, Cebolinha nos trouxe o seguinte argumento:

Cebolinha: [...] a tecnologia é importante, ela é fundamental, mas nós não podemos formar apertadores de botões, porque esse é o risco que às vezes você tem quando você ensina tecnologia... ah, esse software faz tudo, mas, e se ele tiver um erro? Como a gente vai identificar?

Pesquisador: como?

Cebolinha: por exemplo, esse semestre nós conseguimos identificar um erro num cálculo de medida de invasão que tem um monte de softwares desenvolvidos com essa base de cálculo e que tinha um erro... ela tem um erro matemático, ela compromete. E se nós formos só apertar botão, a gente não iríamos conseguir identificar o erro, porque daí você não consegue fazer a análise crítica. O uso da tecnologia é importante, mas precisa ter uma análise crítica sobre o uso que está se fazendo. Então eu acho que a tecnologia em si, ela não é uma ferramenta... a ferramenta é o uso da tecnologia. Mas, qual uso que se dá?... a tecnologia em si não é uma ferramenta, a ferramenta é o uso que ela exige, então eu vejo que ela contribui sem dúvidas dependendo do uso que você dá. Eu avalio de forma positiva, se

você tiver todo o cuidado pra uso. E se não tiver aí ela acaba sendo um negócio negativo. E quando ela vira um negócio negativo? Ah, tem um software que você lança os dados lá e ele faz tudo. Mas tudo bem, você está entendendo qual a lógica e porque aqueles dados devem estar lá? Se ele não tiver entendendo isso, aí o uso da tecnologia é um agravante complicador.

É fato que o ambiente universitário é um espaço para produção de conhecimento e formação profissional. Com o relato do docente Cebolinha, entendemos que a formação no nível superior não pode ser aquela que ensina o sujeito apenas a “apertar botões”, sem entender as razões que fazem o profissional a apertar tais botões. Nesse sentido, entender a funcionalidade, os processos e os meios que envolvem esse contexto, configura-se como algo basilar e extremamente importante. O docente entende que as tecnologias contribuem nesta direção e valoriza, inclusive, a análise crítica que os sujeitos necessitam desenvolver ao trabalhar com equipamentos ou programas tecnológicos.

O professor Cebolinha avalia de maneira positiva o trabalho do docente universitário quando este trabalha no aluno aspectos que o permitem compreender, utilizar e explorar os recursos sem perder de vista a lógica que o recurso/instrumento/equipamento possui. Nesta direção, o trabalho docente no ensino superior possui um sentido articulado à concepção de formação mencionada, aqui, por nós.

Entendemos que o professor Cebolinha valoriza os conhecimentos advindos da pesquisa científica para trabalhar com seus alunos aspectos importantes que dela derivam. Ou seja, os estudantes precisam entender qual a lógica de usar alguns programas, bem como a utilidade da tecnologia no contexto das atividades na sala de aula, pois a partir desse entendimento é possível, primeiro, compreender o problema, para que, em seguida, compreenda os meios para resolvê-lo. E para trabalhar o ensino nesta dimensão é preciso que o conhecimento profissional seja alargado.

Com base nessas análises, verificamos que os autores sinalizam três componentes essenciais e isolados a respeito desse conhecimento profissional. Contreras (2002) vai dizer, baseando-se em Schein e Schön, que a primeira instância se trata da ciência ou disciplina básica como um componente sobre o qual a prática é desenvolvida a partir daquilo que é apoiada sobre ela. Em segundo plano, temos um componente compreendido pela ciência aplicada ou de engenharia a partir do qual deriva a maioria dos processos estabelecidos nas relações cotidianas, a respeito dos diagnósticos e de solução de problemas. O terceiro componente refere-se à

habilidade e atitude, que “relaciona com a atuação concreta a serviço do cliente, utilizando para isso os dois componentes anteriores de ciência básica e aplicada” (CONTRERAS, 2002, p. 91).

Nessa perspectiva, constatamos que o docente Cebolinha trabalha em sala de aula, aspectos práticos a partir da ciência. De acordo com o que diz, entendemos que para compreender a realidade e atuar sobre ela, na prática, é preciso trabalhar com diagnósticos e solução de problemas para que as relações cotidianas sejam modificadas. Ao avaliar o uso das tecnologias com os estudantes no ensino superior, Cebolinha nos explicou, primeiro, como compreende a tecnologia e, em seguida, afirmou que ela contribui, mas dependendo do uso que se faz dela.

Não apenas o docente Cebolinha utiliza exemplos da realidade para incorporar suas aulas. A professora Clary também explora esse ponto. Docente do curso de Sistemas de Informação, ela relata o seguinte aspecto:

Clary: Penso que, como docente, é meu dever alinhar conceitos e realidade. Então sempre que possível eu mostro a aplicação de um conceito na realidade. Por exemplo: às vezes você passa uma aula explicando o conceito de computação em nuvem e o aluno não assimila esse conceito. Mas quando você mostra o exemplo real de aplicação do conceito e mostra que ele usa a tecnologia e que isso faz parte do seu dia a dia, ele consegue fazer a ligação conceito-aplicação na realidade. Isso facilita o processo de aprendizagem e acho muito positivo.

Percebemos que existe uma preocupação em alinhar os conceitos (teóricos) trabalhados na sala de aula com a realidade (prática). Na Unifimes, os docentes têm demonstrado a importância de observar esse aspecto no trabalho docente realizado com os estudantes do ensino superior, principalmente na graduação. Como afirma Clary, ao conseguir fazer a ligação “conceito-aplicação na realidade, isso facilita o processo de aprendizagem”, e avalia como uma característica positiva.

“Quem é que precisa de Power Point para dar aula? Tem gente que é chupeta com a tecnologia!”

O trecho entre aspas é parte da fala de uma das professoras entrevistadas e diz respeito a um aspecto que nos convida a analisar como umas das práticas pedagógicas, como a aula, não acontece de maneira a depender de recursos tecnológicos e digitais. Desse modo, ressaltamos que para continuar com as análises, trazemos na sequência excertos que surgiram a partir do

contexto da pesquisa, fruto das entrevistas realizadas. Na ocasião perguntamos aos docentes como eles avaliam o uso das tecnologias no trabalho realizado com os alunos no Ensino Superior; e como analisam a presença delas (das tecnologias) nos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem. As falas selecionadas permitem analisar alguns aspectos, como: as tecnologias aparecem o tempo todo no trabalho com a docência na universidade, as pessoas estão sempre conectadas com o celular ou o computador;

*Luísa: Olha, elas aparecem aqui, por exemplo, na faculdade o tempo inteiro, eu acho que até demais, tanto no aluno, quanto no professor. Está **todo mundo em seu celular, no seu computador**, mas em vários momentos para produção de algo. Eu vejo que o aluno está ali junto, corrigindo com o professor o TCC, aí eu olho na sala dos professores, trabalhando, e também fora da sala de aula. No lazer eu vejo, eu vejo na sala de aula e eu vejo na preparação no trabalho anterior, todo mundo ali com alguma tecnologia ligada agora. Se o sistema cair, todo mundo para, se a luz acabar, todo mundo fica perdido e não sabe o que fazer, é um negócio de louco, tanto que, tudo bem, a gente estuda a noite, mas teve um dia que a gente ligou um monte de celular quando a luz acabou aqui. E eu disse, “gente vamos continuar a aula?”, os meninos não queriam porque eu estava no Power point, e eles, “ah agora não tem o Power point”, e eu disse, “**mas quem é que precisa de Power point para dar aula?**” brinquei assim, sabe? Ai eles não quiseram por conta do escuro, ok, mas assim, eu vejo que é um pouco isso. Ah, não tem luz, não tem tecnologia. Um dia fiz um seletivo em uma faculdade que eu trabalhei, e aí no meio da minha banca de apresentação, a mulher foi lá e “TUM” no meu data show. Disse: acabou de acabar a luz, o que você faz? Eu achei tão interessante, porque eu continuei falando, eu estava preparada sim, mas talvez muitas pessoas que ficam muito dependentes do Power point, de ler o Power point, de ver o Power point, como se não tivessem conseguido. Isso é legal, eu acho que, eu sentadinha aqui, **sem nada, só com meus livros, sem a tecnologia em si, eu preparo minhas aulas, só que vai dar mais trabalho**. Mas eu vou, mas eu sei que **tem gente que é chupeta com a tecnologia, fica dependente e não consegue continuar dando uma aula**, olha o problema.*

Pesquisador: Essa chupeta é uma extensão do corpo e não tem como ser rompida?

É isso, tanto que aí, quando acaba a luz ou a internet todo mundo fica quase com biquinho de criança, tem gente que quando acaba a luz emburra, tem gente quando acaba a luz na casa, sabe o que vai fazer? Vai deitar, vai dormir, eu acho legal isso, porque meio que emburra, porque não tem nada para fazer, dorme. Ora, não tem para conversar? Nada? Não tem nada para fazer? (ri)

A fala da docente Luísa permite analisar vários aspectos. O primeiro deles é que, em sua visão, as tecnologias estão presentes em vários espaços, como a sala de aula, a sala do professor, até mesmo em outros locais destinados ao lazer, entre outros. Até aí a professora não aparece encontrar nenhum problema. No entanto, nos explica que se a energia vai embora,

acaba, por exemplo, se depara com um problema, sim, pois para ela o professor não depende de recursos de mídia eletrônica, como um data show ligado na tomada, para ministrar uma aula.

O segundo aspecto diz respeito à dependência das tecnologias. Luísa relata que consegue, sem nenhuma tecnologia, apenas com seus livros, preparar suas aulas; embora registre uma ressalva relativa ao tempo, pois sabe “que vai dar mais trabalho”. Esse ponto nos remete à ideia que Antunes (2018, p. 27) coloca, ao discorrer sobre a “nova morfologia do trabalho” na era digital. A morfologia diz respeito à organização de determinadas estruturas, e, nesse caso, de aspectos relacionados à organização e execução do trabalho. A docente Luísa fornece-nos subsídios que permitem construirmos o seguinte entendimento: se “perdermos” tempo preparando aulas com recursos diferentes daqueles advindos das inovações atuais – tecnológicas – e digitais, teremos muito mais trabalho e ainda corremos o risco de ficar para trás. Ficaremos para trás porque uma determinada quantidade de tempo será perdida. Perder tempo na cultura digital, esta conduzida por ritmos acelerados e novas maneiras de trabalhar com a docência, é permitir que o trabalho seja atravessado por questões que o dificultam ou o torna menos interessante aos olhos dos nativos digitais, por exemplo.

A docente Luísa destaca outro problema, que é a relação que alguns docentes possuem com as tecnologias, que permitem denominarmos esse fenômeno de “chupetas com a tecnologia”. Ao perguntar se essa espécie de chupeta diz respeito a um entendimento de que as tecnologias se tornaram extensões ou prolongamentos do corpo humano, Luísa afirma que é nesse sentido mesmo. A professora percebe uma forte relação entre os sujeitos e artefatos midiáticos, referindo-se aos docentes do ensino superior. Esse entendimento provavelmente afeta o trabalho com a construção do conhecimento no ensino superior. Por exemplo, se a energia acaba, a aula é interrompida e os alunos dispensados, porque não conseguem dar continuidade a uma atividade sem que as imagens estejam sendo projetadas na lousa ou na parede.

Nesse sentido, ao analisar os relatos da professora Luísa, lembramos de algumas considerações teóricas de investigadores citados na tese. Especialmente de quem considerou esse fenômeno mencionado como a segunda pele, a exemplo de Kerckhove (1997). E ainda, numa perspectiva mais contemporânea, Castells (2016) traz aspectos em sua teoria que permitem considerar as tecnologias como extensão dos corpos, sobretudo pelo forte contato com os recursos eletrônicos com os quais indivíduos não se distanciam. Essa estreita relação com as tecnologias ocorre em razão das várias redes com as quais os seres humanos estão conectados.

Embora Castells tenha feito essa análise sobre sujeito e tecnologias em um contexto mais recente, em 2016, a respeito dos possíveis prolongamentos dos corpos humanos, McLuhan (1995), há praticamente 25 anos, já nos dizia que essas extensões também alcançam as mentes humanas. Ou seja, se as tecnologias se tornaram “chupetas” na atualidade, elas também exercem influências significativas nas maneiras de pensar, de escrever, de refletir, de compreender e, inclusive de interpretar. Podemos dizer, ainda, que também elas modificaram as formas de viver.

Além do que vimos com os participantes Cebolinha, Clary e Luísa, encontramos algumas falas que nos convidam a analisar o quão críticas são as interpretações que os docentes fazem sobre a presença das tecnologias no trabalho docente que ocorre no ensino superior. O professor Silvio Lange, por exemplo, relata o seguinte aspecto:

Sílvio Lange: Eu não as vejo como essenciais... E sua contribuição é de agregar valor e não substituir as tecnologias já existentes...

O docente Silvio Lange explica o entendimento que possui sobre a presença das tecnologias na educação superior. Como sua entrevista foi concedida virtualmente, ou seja, ele respondeu as questões e nos enviou por e-mail, não tivemos a oportunidade de explorar outros elementos a partir de sua fala. Para o docente que atua no ensino superior há 16 anos, as tecnologias digitais não são essenciais, pois entende que elas devem agregar valor e não substituir aquelas já existentes. Sua análise se aproxima do pensamento do docente Luciano, que ministra aulas no curso de direito.

Luciano: Embora as tecnologias tenham um papel importante no ensino-aprendizagem, entendo que o professor, mesmo sem utilizá-las, contribui e muito para o conhecimento científico aos alunos, desde que a metodologia de ensino utilizada venha a provocar o desenvolvimento do senso crítico dos discentes. Claro que as tecnologias aparecem nos processos de ensino e aprendizagem, são importantes, tanto que sempre estimulo meus alunos a pesquisarem bastante na internet tudo que contribui para o ganho de conhecimento na área do direito.

O professor Luciano trabalha com o ensino superior há 30 anos e entende que as tecnologias digitais, embora representem um importante elemento no processo de ensino e aprendizagem, não são essenciais no trabalho docente. Mesmo sem utilizar de tecnologias durante as aulas, narra o participante, os alunos podem adquirir conhecimento científico, a depender da maneira como o professor trabalha com eles. Luciano valoriza o aspecto crítico

que o professor precisa desenvolver junto aos seus alunos. Afinal, a partir do “senso crítico”, como acreditamos, os estudantes terão uma formação alinhada ao que se espera de um curso superior.

Por outro lado, encontramos na fala da docente Suzy pontos e contrapontos sobre a utilização e presença das tecnologias nas atividades acadêmicas que ocorrem no ensino superior. No fragmento a seguir a professora diz o seguinte:

*[...] eu costumo utilizar muito a digitalização dos materiais de aula para facilitar o acesso aos alunos. Isso tem **reflexo favorável**, pois muitos informam que não tem o material por falta de dinheiro para tirar xerox. Isso tem aspecto positivo. Contudo, nos demais itens citados ao longo da entrevista, como o uso de WhatsApp e mesmo o uso das videoaulas disponíveis em Youtube em substituição ao conteúdo de determinada disciplina, **influencia de modo mais negativo no trabalho com os alunos**. Aparentemente, eles acostumaram com a “facilidade” no estudo, com aquele discurso que a aula tem que ser lúdica para o aluno aprender. E nós, que buscamos nos constituir enquanto intelectuais, sabemos que não se pode ir muito longe só assistindo vídeo e estudando por esquemas de slides. Para um conhecimento mais aprofundado, é necessário um estudo sistemático, com conflitos, dúvidas e muitos dias refletindo sobre uma determinada temática. Assim, no momento da avaliação, eu levo em consideração esse contexto que dificulta o aprendizado dos alunos, algo mais no campo subjetivo e não como um item do processo avaliativo formal. (SUZY, 2018)*

A docente Suzy destaca os pontos favoráveis e desfavoráveis que acredita haver em relação às tecnologias no ensino superior. Ao digitalizar os materiais e disponibilizar aos alunos, como mecanismo de contribuir com a redução de gastos, impressões e etc., a professora argumenta que se trata de um reflexo positivo que a cultura digital proporciona. Em contrapartida, Suzy critica as videoaulas disponibilizadas no *Youtube*, por defender a ideia de que não é possível ir muito além e aprofundar em questões importantes que, porventura, merecem ser discutidas no âmbito universitário. Seu pensamento caminha no sentido de entender que nós, profissionais da educação, para além de trabalhar com a dimensão da construção do conhecimento, nos constituímos enquanto intelectuais. Se encontramos estudantes que preferem assistir aulas do *Youtube*, em vez de valorizar as aulas presenciais com os professores na sala de aula, teremos uma geração bastante questionável de profissionais nas próximas décadas.

A esse respeito, retomamos uma das entrevistas⁴¹ concedidas por Habermas, ao *El País*, em 2018, onde comentou sobre a fragilidade que observa na ausência de leituras na contemporaneidade, que reflete na produção de sujeitos intelectuais. Conforme ressalta em suas considerações, “não pode haver intelectuais comprometidos se já não há mais leitores a quem continuar alcançando com argumentos”. E encontramos na fala da professora Suzy uma certa preocupação a respeito do que comenta o filósofo vivo mais influente no mundo, Habermas.

A docente Suzy pretende romper com o discurso de que a aula para ser atrativa precisa ser lúdica, dinâmica. E para isso é preciso debruçar sobre leituras, discussões, conflitos, debates e problematizações que permitem aprofundar e avançar no conhecimento. Nesse sentido, os alunos que utilizam as tecnologias apenas para assistirem videoaulas e o *WhatsApp* para enviar ou receber conteúdos, sem realizar leituras e buscar conceitos em fontes seguras e confiáveis, estarão às margens e contribuindo com o possível lado desfavorável das tecnologias. Por exemplo, com a construção da sociedade da informação, e não a sociedade do conhecimento.

O que uma nuvem de palavras é capaz de revelar? O ensino superior em análise

A partir de uma técnica que permite a construção de nuvens de palavras, organizamos os conteúdos das entrevistas para verificar o agrupamento das palavras, de modo a identificar aquelas que mais se repetem. Trata-se de uma ferramenta explorada na internet⁴², *on-line*, que consiste no seguinte procedimento: primeiro selecionamos as palavras do texto e depois colamos no programa que contém no *site*. O mesmo fará automaticamente a organização do conteúdo e destacará os termos com maior frequência, compondo, assim, a nuvem de palavras. Nesta nuvem, também conhecida como Word Cloud, quanto maior ficar a palavra na imagem, mais vezes ele apareceu no texto; e quanto menor for o seu tamanho, menos vezes foi utilizada.

⁴¹ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/25/eps/1524679056_056165.html.

⁴² O link para acesso ao programa online que trabalha com a técnica de nuvem de palavras, utilizado por nós, está acessível em: <https://www.wordclouds.com/>. Acesso em: 05 fev.2019.

áudio ou vídeo por meio da internet, como o WhatsApp, os GPS⁴³, entre outros, como meios de transportes, acesso à conta digital do banco e as compras realizadas pela internet.

Echalar, Peixoto e Carvalho (2015), em uma coletânea publicada sobre “Ecos e repercussões dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias”, já citada neste relatório, trazem contribuições que traduzem a visão de professores da educação básica do estado de Goiás sobre os usos das tecnologias na educação⁴⁴. A obra traz conteúdos que nos permitem compreender a importância da inserção de tecnologias eletrônicas, como os computadores, em escolas públicas do país. E seria difícil pensar em utilizar computadores, atualmente, sem a presença da internet.

Um dado instigante que encontramos sobre o estado de Goiás é que em 1997 havia 285 unidades escolares que foram contempladas com computadores por meio de uma política pública que objetivava equipar as escolas com tecnologias de informação e comunicação. Nesse sentido, verificamos que, na produção de Echalar, Peixoto e Carvalho (2015), encontramos discussões que possibilitaram conhecer e compreender o quanto as tecnologias na educação exercem impactos no ensino e na aprendizagem. No entanto, não basta apenas equipar as escolas com computadores. Sem meios eficazes de trabalhar com esses equipamentos, incluindo capacitação de docentes para o uso dos equipamentos computacionais, as máquinas serão apenas objetos decorativos nas escolas. Os autores chamam a atenção para pensar em uma educação para as tecnologias. Computadores sem internet não permitem o acesso a outros espaços, conteúdos e informações que, ao serem trabalhadas, transformam-se em conhecimento.

A partir do já apresentado, nos cabe explicitar como as palavras que compõem a nuvem exposta na figura 14 se fazem presentes nos discursos/conteúdos pronunciados pelos docentes entrevistados. Compreendemos que as palavras que se repetem estão articuladas a uma forma de visão sobre as tecnologias na educação superior, compreendida como um tipo de visão instrumental sobre as mesmas. Ou seja, há um entendimento de que as tecnologias são instrumentos que podem ser considerados como simples objetos, artefatos ou dispositivos, que possivelmente auxiliam em alguma determinada ação.

⁴³ GPS é a sigla para Global Positioning System, que em português significa “Sistema de Posicionamento Global” – um recurso tecnológico que funciona por meio de localização por satélite.

⁴⁴ Embora o estudo realizado por esses autores tenha sido direcionado aos docentes da rede pública da educação básica, por se tratar de um tema relativo às tecnologias suas relações com a educação, como pesquisamos neste trabalho, julgamos pertinente trazê-los ao texto.

Os participantes da pesquisa consideram o trabalho desenvolvido no ensino superior como uma atividade fortemente ligada à utilização de tecnologias, inclusive da internet, do computador, do aparelho data show, entre outros equipamentos eletrônicos. No entanto, compreendemos que não ocorre um consenso, tampouco um entendimento unânime, sobre as formas de utilização das tecnologias no exercício do trabalho docente; nem a respeito dos efeitos e consequências que a presença delas causa, conforme indicam as falas dos professores apresentadas e discutidas nesta subseção.

Assim, tentamos responder parte do nosso objetivo principal, que buscou compreender como as tecnologias digitais interferem no desenvolvimento do trabalho docente no ensino superior. Esse objetivo será retomado nas considerações finais.

Na próxima seção, que diz respeito às discussões sobre a segunda categoria de análise, aprofundaremos o trato das questões referentes ao entendimento docente sobre a sensação de estar incluído ou não no contexto da cultura digital. Tal seção foi incluída, por entendermos que trabalhar com ou sem a utilização das tecnologias digitais no espaço da sala de aula é uma circunstância que pertence ao controle do próprio sujeito.

Identificamos o seguinte aspecto: há quem se sinta confortável e seguro em se apropriar e explorar os recursos digitais disponíveis na sociedade. No entanto, há aqueles que, por não se sentirem incluídos na era tecnológica e midiática, aqui também reconhecida como cultura digital, se autoexcluem de modo a assumir, inclusive, as consequências de suas posturas. Questões como essas aqui serão apresentadas e discutidas na sequência deste relatório. Afinal, o que os docentes investigados percebem e dizem sobre a sensação de viver em tempos de cultura digital?

SEGUNDA CATEGORIA DE ANÁLISE

4.4 “*Me considero um pouco incluída neste contexto*”: inclusão/exclusão na cultura digital

Aqui trazemos percepções dos participantes da pesquisa sobre a sensação de pertencimento, ou não, à cultura digital. Considerar-se incluído nesse contexto quer dizer apropriar-se dos recursos tecnológicos no cotidiano da vida, seja em casa, no lazer, ou trabalho, de maneira a interagir com os produtos da cultura digital. Trata-se de uma subseção que discute um tema importante que, de certa maneira, nos impulsiona a compreender alguns pontos

relacionados ao trabalho docente, e que traduzem aquilo que os entrevistados experienciam no ensino superior. Para isso continuamos a apresentar os resultados das entrevistas realizadas com os docentes do estudo, tendo em vista dar sequência ao cruzamento de tais resultados com as bases teóricas e conceituais da pesquisa e que se encontram neste relatório de tese.

A partir do exposto, começaremos com o esclarecimento da docente Angel, vinculada ao curso de medicina da Unifimes. O recorte de sua fala retrata uma percepção sobre a sensação de pertencimento à cultura digital. “Me considero um pouco incluída neste contexto, sim”. Ele partiu de uma conversa com a participante da investigação ao responder à questão: Considerando que cultura digital representa uma era de convergência midiática e tecnológica que cresce vertiginosamente, pergunto: você se considera incluída ou não nesse contexto? Por quais razões e aspectos?

Na resposta da docente Angel, encontramos um fragmento que nos chamou a atenção. Por esta razão, ele foi selecionado para compor o título da subseção e iniciar as discussões que seguem.

Ressaltamos que os quinze professores entrevistados manifestaram suas considerações a respeito de suas impressões sobre esse período histórico, cultural, político e econômico que a atual sociedade atravessa. Em suas respostas eles comentam as razões pelas quais se sentem ou não partes da cultura digital que se consolida não só no âmbito da educação, mas nos diversos ambientes onde habitam seres humanos, e toma conta dos espaços sociais.

A seguir veremos um recorte sobre o que dizem as docentes Angel e Frida Kahlo, a respeito do pertencimento à cultura digital.

*Angel: Me considero **um pouco incluída** neste contexto, sim.*

*Frida Kahlo: Eu sinto que vivo em uma era... que ela é **totalmente tecnológica** e todos que falam sobre isso têm um espaço a mais nos ambientes.*

Em relação à participante que se sente “um pouco incluída”, a sensação exposta pode significar pontos – e até mesmo contrapontos – sobre o sentimento de pertencimento, pois ela apresenta argumentos que ora expressam um lado possivelmente positivo, ora representam um aspecto não tão favorável sobre essa sensação de pertencimento. O contexto a que se refere a docente Angel é o universo que, além de possuir objetos, produtos, serviços e artefatos sofisticados em todos os cantos e relativamente de acesso fácil, é o mesmo que exige das pessoas habilidades para explorar tais recursos de modo a colocá-las em uma posição

privilegiada na sociedade. Ou seja, por estar incluído num contexto tomado pela cultura digital, o sujeito se torna “alguém habilidoso, ágil e capaz de se relacionar” naturalmente com as diversas tecnologias digitais a serviço de algo.

Frida Kahlo afirma que sente viver em uma era “totalmente tecnológica”, na qual as pessoas que falam e se apropriam delas têm espaço a mais nos ambientes. Com esse excerto, que parte de um contexto em que a docente se sente tomada pelo excesso de trabalho, como vimos em outras partes de sua entrevista⁴⁵, percebemos que, no caso dela, pertencer a uma era totalmente tecnológica, a cultura digital, supõe estar em contato, tanto no aspecto do discurso quanto na prática, com as tecnologias que essa cultura disponibiliza. Reconhecemos que para ser membro de uma sociedade, cuja cultura é pautada nas inovações tecnológicas, é preciso assumir determinadas posturas e modos de ser que permitam inserir os sujeitos em determinados contextos. É através dos modos de se relacionar com a cultura que indivíduos se sentem incluídos ou excluídos de determinados ambientes na sociedade, inclusive do universo do trabalho.

Se a cultura digital é um tempo marcado por um mundo midiático, digital, virtual e tecnológico, como temos defendido, há pessoas que manifestam o sentimento de pertencimento ou não a esse universo. O que pretendemos chamar a atenção não diz respeito aos dispositivos em si, mas sim ao aspecto da maneira como nos relacionamos com as tecnologias, considerando que elas fazem parte da cultura digital. Com o intuito de analisar as compreensões e significados construídos por outros participantes investigados, trazemos à baila análises de conteúdos construídas a partir das entrevistas realizadas com os docentes universitários. São análises a respeito da sensação de viver/estar/atravessar fases e relações que envolvem a vida e o trabalho no contexto da cultura digital. Para isso, utilizamos excertos das entrevistas para ilustrar e explicar as análises desta subseção.

Durante a entrevista realizada com os docentes, levantamos várias questões para nortear a discussão. Com a pergunta direcionada aos participantes, já citada neste tópico, objetivamos encontrar subsídios que pudessem nos ajudar a entender determinadas pretensões da pesquisa, bem como traçar um panorama sobre as concepções docentes (objetivas e subjetivas) a respeito da era digital.

⁴⁵ Destacamos esse ponto na subseção 1.3, Capitalismo global, trabalho e empresariamento de si: sensação de “ficar para trás”, em que mostramos que a docente Frida Kahlo ministra 8 disciplinas diferentes na Instituição em que trabalha (Unifimes).

Ao entrevistar os quinze docentes selecionados, percebemos pontos de vista distintos a respeito dessa sensação de viver nesta era da cultura digital. Seguem alguns recortes sobre o posicionamento dos docentes entrevistados. Os excertos de Frida Kahlo e Luísa, por exemplo, traduzem muito bem como existem diferentes maneiras de pensar no que tange à sensação de fazer parte ou não da denominada cultura digital.

Pesquisador: você se considera incluída ou não neste contexto da Idade Mídia?

Frida Kahlo: Não

Pesquisador: E por quais razões você não acha que está inclusa?

Frida Kahlo: Eu sinto que vivo em uma era que ela é totalmente tecnológica e todos que falam sobre isso têm um espaço a mais nos ambientes, mas em contrapartida, eu me sinto em uma era, mais pessoalmente, eu estou em outro momento, a própria dificuldade às vezes de eu não buscar, porque até então isso não era importante, eu achava que um bom docente era aquele que sabia conceito, características, sabendo dominar o giz e o quadro. Hoje estou tendo que reaprender a minha prática.

Frida Kahlo nos explica que não se sente incluída na cultura digital. Em sua perspectiva “um bom docente era aquele que sabia conceitos e características”, e por meio do giz e quadro desenvolvia suas aulas com propriedade. Quando diz que precisa reaprender a sua prática, a professora argumenta que seu trabalho necessita ser reconfigurado, ou seja, carece de processos baseados em reaprendizagens, fazer e refazer, como argumenta. Se, por um lado, vemos que a docente Frida Kahlo não se sente confortável para afirmar que pertence a essa sociedade digital, por outro, Luísa manifesta as razões pelas quais se sente parte dela.

*Luísa: **Eu me considero**, na sala de aula eu me considero (balança a cabeça positivamente).*

Pesquisador: Então, ao achar que está dentro dessa sociedade midiática e digital, o que te faz pensar que está inserida nesse contexto? Qual é a razão?

*Luísa: O fato de eu utilizar ela, **eu me apropriar**, de ser uma curiosa de que as pessoas estão usando um negócio, uma coisa ridícula, sabe aquele boomerang do Instagram? Que faz uns vídeos engraçados? Aí um aluno fez um, aí eu falei “ah, não, me ensina fazer esse negócio”. O prezí, primeira vez que vi o prezí eu fiquei muito encantada. Aí eu fui lá na pessoa e eu falei, “pessoa me ajuda aí, como faz esse negócio?”, aí eu não entendo, daí vou para o Youtube e busco os tutoriais. Eu descobri que são sensacionais, aí vou aprender fazer um negócio que não sei fazer, então, acho que sim, mas assim, com essa ressalva que eu tinha lhe falado.*

Identificamos no relato da professora Luísa fragmentos da entrevista que nos convidam a constatar o seguinte ponto: a sensação de ser incluída ou não na cultura digital parece estar articulada com a capacidade de manusear e apropriar de recursos eletrônicos. Possuir dificuldade para trabalhar com tais aparelhos, como Frida Kahlo também manifesta, pode ser um fator que distancia profissionais da educação do universo tecnológico, digital e midiático, dadas suas especificidades para explorar os recursos. A título de exemplo, não é um consenso geral ser uma habilidade – por mais que seja simples - baixar um vídeo na internet para projetar na sala de aula e realizar um trabalho com os estudantes. Do mesmo modo, embora pareça ser “ridículo”, como aponta Luísa, fazer um *boomerang* no Instagram pode ser algo que exige um tipo de procedimento específico ao manusear o dispositivo digital, no caso o celular (acessar a aba específica do aplicativo, clicar, capturar as imagens, organizar, editar, reconfigurar, salvar ou publicar). Observamos em nosso redor muitos profissionais que pedem ajuda a outros, quando o assunto é lidar com equipamentos eletrônicos, desde a sua montagem (ligar e desligar), até as explorações possíveis do recurso.

Ao estender essa análise para os processos que ocorrem na sala de aula, ou seja, no trabalho docente de sujeitos que atuam no ensino superior, compreendemos que a docência é uma construção que acontece a partir de múltiplos condicionantes. À medida que surgem inovações na sociedade, o docente, ao ter contato com os artefatos tecnológicos e digitais, se sente impulsionado a incorporar tais inovações nas atividades que realiza em seu trabalho, a exemplo de “aprender a mexer” no Prezi, para elaboração de slides, apresentações de trabalhos, entre outras atividades e ações.

Os docentes Clary, Jonas, Sudoeste, Silvio Lange, João José, Luciano, Amorim e Cebolinha demonstram como se sentem indivíduos pertencentes à era digital. A professora do curso de sistemas de informação, Clary, relata:

[...] fazemos parte de uma sociedade cada vez mais digital, e embora eu não seja a pessoa mais conectada do mundo, me considero incluída sim, pois acabamos utilizando e usufruindo do que está disponível: amigos, livros e notícias virtuais; pulo de link em link sem destino, ouço músicas, estudo, faço compras, etc. (CLARY, 2018)

Ao analisar o relato da docente, lembramos do que já salientavam Negroponte (1995) e Levy (1999), ainda no final do século 20. Os autores ressaltaram a emergência de acontecimentos visíveis na sociedade que, de certa maneira, permitiram prever que o destino

da sociedade caminhava para uma vida rumo à digitalização e à cibercultura. Desse modo, afirmar que “fazemos parte de uma sociedade cada vez mais digital” significa entender que essas transformações ocorridas na sociedade são aspectos irreversíveis. Ou seja, não há como pensar em uma sociedade sem os recursos digitais que têm sido amplamente disponibilizados nos mais diversos contextos. Afinal, estamos imersos em uma cultura que abrange tempos e espaços que direcionam o percurso da sociedade que constrói o novo século. Assim, é extremamente “difícil estar fora disso hoje em dia”, como argumentou o docente Jonas:

[...] eu me considero incluso, porque eu acho que é difícil estar de fora disso hoje em dia, né! Eu fiz Facebook há dois anos, o Facebook me lembrou isso agora dias atrás, uma semana atrás, relutei muito para em fazer o Facebook, o WhatsApp também demorei muito para entrar no WhatsApp, entrei também em cerca de um ou dois anos, no máximo, dois anos. Então eu acho que é difícil não estar incluso, hoje dia também eu acho que também sem esses canais você fica muito de fora, o mundo é esse, a gente tem que acompanhar as mudanças não dá pra também querer fazer revolução ou contrapor alguma coisa, uma crítica estando fora. Eu acho que estamos dentro e isso é inevitável, a gente está dentro. (JONAS, 2017)

Além do professor Jonas, outros dois participantes também mencionam aplicativos e redes sociais, como “WhatsApp” e “Facebook”, como aspectos que reforçam a sensação de estar conectado às inovações da atualidade e que, de certo modo, causam a sensação, de fato, de pertencerem à cultura digital. Vejamos, então, o que dizem os docentes Sudoeste e Sílvio Lange:

Sim. Porque a gente está o tempo todo conectado, principalmente em WhatsApp, Facebook, internet... e assim vai. (SUDOESTE, 2017)

Eu me considero incluído, pois uso diariamente no meu dia a dia a tecnologia para me comunicar, tenho WhatsApp, Facebook, e-mail. (SÍLVIO LANGE, 2017)

A partir dessa constatação, podemos reconhecer que se os docentes do ensino superior se sentem incluídos na cultura digital, por saberem utilizar as inovações disponibilizadas na atualidade, o trabalho docente também passa a incorporar essas “novidades” que emergem, a partir dos produtos com os quais relacionam e interagem. Isso não ocorre apenas no trabalho docente, mas também em outras atividades e ambientes extrauniversidade. Esta constatação é

confirmada nas respostas dos entrevistados à questão de se sentir incluído ou não na cultura digital, e indicado nos relatos dos professores Amorim, João José e Luciano.

Sim, me considero, pois estou nesse momento fazendo uso dela e que dificilmente se não fosse isso eu estaria fora do contexto atual do ensino aprendizagem. (AMORIM, 2018)

Sim, me considero incluído neste contexto, por razões de interesse pessoal e nos aspectos de facilitar meu trabalho e a vida dos discentes. (JOÃO JOSÉ, 2018)

Considero, pois no exercício da profissão de docente e advogado necessito fazer consultas/pesquisas de jurisprudências e artigos doutrinários diariamente na internet para me manter atualizado, inclusive, no exercício da advocacia, o peticionamento em processos judiciais atualmente se dá por meio eletrônico, via sistema Projudi. (LUCIANO, 2018)

O sistema Projudi ao qual o docente Luciano se refere é o “Processo Judicial Digital”, uma nova ferramenta eletrônica que permite submeter e acompanhar processos judiciais, sem a obrigatoriedade de reunir os antigos calhamaços de papéis que, há anos, eram utilizados para compor os processos na área do direito. Vários outros departamentos empresariais passaram a substituir os materiais impressos por arquivos digitais. Muitos eventos científicos têm gerado certificados *on-line*, permitindo ao participante acessá-los virtualmente no momento e local que optar. Assim, cada vez mais fortalecemos a era digital.

Reconhecemos que pertencer ao contexto da cultura digital causa a sensação de pertencimento a uma era que, por nos apropriarmos de determinados artefatos digitais, as ações que ocorrem no cotidiano da vida passam a ser desenvolvidas com mais facilidade, rapidez, eficiência e segurança. Isto ocorre em razão da valorização do tempo. Afinal, perder tempo é algo que pode impactar diretamente no rendimento do trabalho, conseqüentemente na vida financeira dos sujeitos. Tal fato possui relação com as metamorfoses que acontecem no meio social, que interfere no trabalho docente e nas subjetividades dos sujeitos quando esses produzem serviços e mercadorias.

Nesta direção, entendemos que a sociedade atravessa momentos de constantes transições, a exemplo da superação - mesmo que não em sua totalidade e para todos - da era analógica pela digital. Esse ponto foi lembrado pelo docente Cebolinha que, ao nos explicar as razões pelas quais se sente parte da cultura digital, diz o seguinte:

Eu me sinto incluído mesmo tendo nascido em um período entre a transição... eu não sou nativo digital, eu nasci na era... lógico que peguei a transição era analógica e digital, eu me sinto incluído. Por quê? Porque estou usando razoavelmente bem as ferramentas, eu consigo desenvolver alguns aplicativos básicos, eu consigo desenvolver redes de internet, coisas de programação. Eu trabalho com a programação de sensores, usando sensores de “arduíno⁴⁶”, que é uma plataforma tecnológica aberta. Então eu me sinto incluído, consigo trabalhar com smartphones tranquilamente, computadores tranquilamente, dominando problemas que a maioria das pessoas inclusive não dominam. Então eu tenho uma facilidade com isso, por outro lado eu vejo que essa era, por outro lado de um certo tempo pra cá, eu tenho criado um certo afastamento com a relação com certas mídias, por quê? Porque essa cultura digital ela também vem carregada de uma enxurrada de informações criadas pelas redes sociais, essas coisas... que acabam ocupando muito tempo, se você for se envolver com isso. Então de certo tempo pra cá por mais que eu tento... as redes sociais, acesso e ainda com frequência, mas eu tenho diminuído essa frequência, porque eu tenho entendido que ela não tenha contribuído muito para essas coisas... (CEBOLINHA, 2018)

O docente Cebolinha reconhece estar em meio a um período de transição. Reconhece que utiliza razoavelmente bem os recursos, por conseguir desenvolver programações e aplicativos. No entanto, apresenta alguns contrapontos. Explica que há algum tempo tem questionado o sentido de determinadas mídias sociais. Ao criticar a enxurrada de informações que as redes sociais disponibilizam em razão dos acontecimentos na cultura digital, o docente admite que, embora as utilize com frequência, tem se esforçado para se distanciar. Ou melhor, diminuir a frequência de utilização.

Essa questão exposta por Cebolinha diz respeito às percepções que os sujeitos têm elaborado nos tempos atuais e nos levam a indagar: Será que as redes sociais contribuem para as ações, até mesmo o trabalho, de acordo com as finalidades reais de uma sociedade que preserva os direitos humanos e educa para a cidadania? Em que medida tais mídias e redes exercem impacto no trabalho docente do ensino superior?

Se considerarmos que os estudantes da atualidade são (a maior parte) os nativos digitais, o trabalho docente desenvolvido com esses alunos necessita acompanhar as latentes inovações. Por esta razão, provavelmente, que muitos docentes se sentem pressionados a aprender a ensinar com os artefatos eletrônicos, recursos digitais materializados sob diversas formas e modelos. Sobre isso e a partir de uma categoria ou unidade de análise, ao fazer um trabalho de verificação

⁴⁶ Arduíno é uma plataforma de prototipagem eletrônica de *hardware* livre e de placa única, projetada com um microcontrolador Atmel AVR com suporte de entrada/saída embutido.

das palavras que mais se repetem nas respostas dos participantes da pesquisa, encontramos os seguintes termos:

Quadro 3. Pertencimento ou não à cultura digital

Palavras	Frequência de repetição
Considero/me considero	16
Mas	10
Facebook/redes sociais	08
Incluído(a)	07
Tecnologia	06
Eu acho	05
Sim	05
WhatsApp	05
Internet/conectado	05
Era digital/geração digital	04
Incluso	03

Fonte: Elaborado pelo autor

À exceção da conjunção adversativa “mas”, as palavras “considero”, “me considero”, “Facebook/redes sociais”, “incluído” ou “incluída”, “tecnologia”, “eu acho”, “sim”, “WhatsApp” e “Internet/conectado”, lideram o *ranking* dos termos mais frequentes, além de outros como era digital/geração digital e incluso, esses últimos com menos repetições. Tais unidades de registro, expressas com o sentido de estar conectado à internet, assim como nas redes sociais e aplicativos como WhatsApp, sugerem a ideia de uma inclusão (pertencimento) na sociedade que compõe a cultura digital, como diz a grande parte dos docentes. Por outro lado, um dado que nos chamou a atenção é o sentido que pode haver na palavra “mas”. Embora os docentes sintam parte do universo digital, reconhecem que existem contrapontos. Identificamos tais contrapontos nas respostas sobre a sensação de sentirem incluídos ou não na cultura digital.

As participantes Luna, Angel e Suzy, embora tenham sinalizado considerarem que pertencem a essa cultura de inovações, trazem algumas ressalvas:

Luna: [...] mas tenho a ideia que precisarei cada vez mais de atualização enquanto docente.

Angel: [...] mas tenho vontade de melhorar mais e usar mais tecnologias.

Suzy: [...] mas procuro não deixar ser consumida por essa lógica.

As três docentes reconhecem que as relações que se estabelecem na cultura digital permitem novas maneiras de aprender, ensinar e educar, sobretudo na educação superior. No entanto, sinalizam que existem cuidados que devem ser tomados, para não serem, por exemplo, “consumido por essa lógica”. Ou seja, ser envolvido num processo de alienação causado pelas tecnologias digitais, como expressa a docente Suzy.

Parece haver um desejo forte relacionado à vontade de dominar as tecnologias. Quando a professora Angel afirma que tem vontade de melhorar mais, entendemos que ela sente a necessidade de melhor se apropriar dos artefatos tecnológicos digitais. Expressar esse sentimento diz respeito à nossa compreensão, quando passamos a considerar que tais tecnologias estão impregnadas em nossos corpos, em nossas vidas.

É fato, como observamos, que essa tendência midiática provocada pelos fenômenos que ocorrem na cultura digital, passou a fazer parte dos corpos e da vida dos sujeitos, como teóricos por nós utilizados argumentam, a exemplo de Thompson (2008) e Castells (2016). Conforme diz Castells (2016), as tecnologias e as redes também têm “abalado de modo catastrófico as relações sociais”, questão relatada pela docente da Educação Física, Suzy, no fragmento a seguir. Além disso, por encontrarmos semelhanças nos conteúdos relativos às falas das professoras entrevistadas, trazemos o entendimento da docente Luísa, do curso de Psicologia, que também critica as tecnologias, quando elas se tornam instrumentos que afetam as relações sociais.

Suzy: É possível que seja um imperativo a todos nós dessa sociedade, mas procuro não deixar ser consumida por essa lógica. Acredito que, à medida que a tecnologia tem se tornado a finalidade da nossa vida, isso abala de modo catastrófico as relações sociais, a construção da subjetividade das pessoas, as lutas sociais. Isto é, não usamos mais o celular para se comunicar com alguém, mas ficamos presos a ele em todas as formas possíveis, com obrigação de postar sobre nossa vida nas redes sociais, de estar sempre conectado, inclusive de demonstrar nossa eficiência quando conseguimos responder quase imediatamente e-mails e conversas de WhatsApp. Por isso, eu tento equilibrar, de delimitar horários mesmo em que eu possa fazer isso, tanto no dia a dia, como no fim de semana.

Luísa: [...] esse discurso feliz meu, não é o meu discurso se fosse uma pesquisa sobre relações sociais, amizade etc. Eu odeio estar com uma pessoa que mexe no telefone, porque quando saio para ver pessoas, meu celular fica o tempo

todo guardado, nem lembro que tenho ele, porque estou com as pessoas e as pessoas ficam o tempo todo se comunicando com as outras pessoas, então é engraçado, aí eu sou moralista, aí eu acho chato.

Não há como deixar de analisar como as relações sociais são aspectos que aparecem com frequência nas falas dos sujeitos entrevistados. Thompson (2008) trouxe à tona o entendimento de que as práticas culturais na contemporaneidade sentem as metamorfoses que permeiam as relações, aspecto ligado ao que temos apresentado nas duas últimas entrevistas apresentadas. Trata-se de um ponto que possui considerável articulação com as mídias sociais, pois em razão da presença delas, e das interações que com elas fazemos, vivenciamos esse fenômeno que, certamente, afeta os seres humanos e provoca reações, comportamentos e consequências.

Constatamos que a grande questão se relaciona aos artefatos tecnológicos com os quais o ser humano interage e se relaciona na sociedade. Afinal, quem nunca presenciou uma roda de amigos ou parentes com pessoas conectadas (concentradas) em conversas, imagens, vídeos e atrações, que estão do outro lado das telas digitais? Esse fenômeno pode não incomodar algumas pessoas, mas existem aquelas, como as participantes da pesquisa, que criticam por se sentirem incomodadas.

De maneira geral, os entrevistados se sentem incluídos, sim, na cultura digital. Com exceção de Frida Kahlo e Tanley. Este último se considera incluído, “mas sem muita fundamentação. Muitas vezes por falta de oportunidade da busca deste saber”. Os docentes explicam os motivos pelos quais se sentem pertencentes a esse universo, bem como manifestam a necessidade de fazer parte do grupo de pessoas que alimentam e dão vida à era digital. Sentir essa necessidade implica em transformar dimensões da vida para poder conseguir avançar e alcançar possíveis metas.

Entendemos que o ponto acima se trata de uma estratégia de sobrevivência na sociedade e, sobretudo, no mundo do trabalho – conduzidos pelo capitalismo. Por mais que não seja um desejo do sujeito pertencer aos processos e procedimentos impulsionados pelas inovações advindas da revolução digital, para não ficar para trás é preciso adequar-se. Ou seja, transformar-se. Adaptar-se. Empresariar-se.

As transformações de alguns aspectos que envolvem o trabalho docente, aqui na tese denominado de metamorfoses, estão consideravelmente relacionadas ao que os autores Dardot e Laval (2016) denominam de “empresariamento de si”. Em suas análises sobre a nova razão do mundo, encontramos apontamentos que se aproximam das explicações relatadas pelos

docentes. As questões descritas pelos professores entrevistados fazem parte de um desenho que retrata os avanços da sociedade moderna - capitalista, digital, virtual e tecnológica. Convivemos com sujeitos que possuem novas práticas em razão das inovações que se agregam à cultura e que colaboram para a constituição de um ser humano empresário de sua própria vida, porque

[...] o efeito procurado pelas novas práticas de fabricação e de gestão do novo sujeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e, assim, eliminar qualquer sentimento de alienação e até mesmo qualquer distância entre o indivíduo e a empresa que o emprega. (DARDOT; LAVAL, 2016. p. 327)

Para pertencer a esse novo mundo em processo de reconfiguração, é necessário desenvolver habilidades que possibilitam aos indivíduos acesso a um círculo que impulsiona a produção e a busca incessante de resultados. Para isso, é preciso romper com o distanciamento entre a vida privada, particular e o trabalho na empresa.

Quando percebemos que estabelecemos relações com sujeitos (ou até nós mesmos) que caminham(os) nesta direção, podemos dizer que estamos diante de novos sujeitos, agenciadores de si, indivíduos que, por pertencerem a uma era denominada de cultura digital, trabalham incessantemente para pertencer a ela, bem como para atingir resultados, produzir e manter uma performance. A esse respeito, complementam Dardot e Laval (2016, p. 371):

[...] quanto mais o ser humano envereda por esse vício em objetos mercantis, mais tende a tornar-se ele próprio um objeto que vale apenas pelo que produz no campo econômico, um objeto que será posto de lado quando tiver perdido a “performance”, quando não tiver mais uso.

Por mais que a citação pareça e seja forte, capaz de provocar inúmeras reflexões, o pensamento de Dardot e Laval (2016) nos impulsiona a admitir que existe um sistema que forja as pessoas a entrarem nesse ciclo vicioso. Trata-se de um ciclo fortemente atrelado ao trabalho, pois é por meio dele que resultados são conquistados, os lucros são aumentados e quantificados. O aumento de produção ocorre e se reflete em outros segmentos da sociedade, inclusive no universo da educação.

É o sujeito neoliberal quem alimenta essa cadeia produtiva. É esse mesmo sujeito que cobra de si e ao mesmo tempo se culpa. É esse indivíduo que se sente incluído ou excluído da cultura digital. Se ainda está fora desse contexto, tem a sensação de que precisa fazer algo para poder pertencer a ele. Para ficar atualizado. Falamos, então, de um sujeito formado por um

sistema neoliberal e que parece internalizar e assumir uma determinada lógica, servir ao capital. Afinal, estamos ou não inseridos na cultura digital? É vantagem ter o “privilégio de servir” na era digital? Será uma necessidade? Será uma imposição? Será que no capitalismo o sujeito apenas serve, ou ele tem outra opção?

Entendemos que não se trata de uma opção, e sim de uma relativa imposição. Obviamente existe a capacidade de poder escolher, entre recusar (e se excluir) ou servir. Contudo, com base nos aspectos analisados sobre pertencer ou não à nova era que conduz a sociedade, o que nos parece mais prudente é pertencer a esta cultura. Dizemos isso porque a sensação de não fazer parte dela pode causar desconfortos na vida dos sujeitos. O sentimento de exclusão é um dos exemplos. Na sociedade acelerada e repleta de inovações, sobretudo no trabalho desenvolvido no ensino superior, a apropriação das tecnologias digitais na profissão docente, embora contribua para aumentar o ritmo do trabalho, colabora (em específicos aspectos) para facilitar o trabalho docente, em que pesem ainda algumas ressalvas, conforme já destacado.

E por falar em tecnologias digitais, interessa-nos, também, conhecer qual a compreensão docente sobre o significado da palavra tecnologia. Além disso, procuramos entender sobre o sentimento de pertencer ou não à cultura digital. Em coerência com o planejado e para avançar com as análises, perguntamos: quais serão as interpretações que os participantes da investigação constroem sobre o conceito de tecnologia?

É o que segue na próxima subseção.

4.5 “Tecnologia não é só a virtual”: pontos e contrapontos sobre a compreensão docente

*Jonas: [...] é assim que eu vejo a tecnologia, **tecnologia não é só a tecnologia virtual**, essa possibilidade de redução das fronteiras que a globalização traz, a proliferação dessas máquinas que hoje são partes indispensáveis do nosso cotidiano, então é mais ou menos isso...*

Inauguramos esta subseção com um trecho extraído da fala de um dos participantes da pesquisa, o docente Jonas. Ele atua no curso de Psicologia do Centro Universitário de Mineiros e em sua narrativa encontramos uma questão importante a ser analisada. Refere-se à compreensão que o docente possui sobre o significado de tecnologia.

O professor Jonas entende que as tecnologias são “artefatos” para além de “tecnologias virtuais”. Reconhece que são indispensáveis na vida dos indivíduos e sente que elas, as tecnologias, reduzem as fronteiras que a globalização permite romper. Ou seja, nos convida a pensar em uma possível fusão entre o exercício do trabalho e a vida particular. Isso ocorre a partir das relações que os sujeitos estabelecem com as tecnologias presentes no cotidiano.

Sendo assim, as análises que compõem a presente subseção objetivam apresentar o que compreendem os docentes a respeito do conceito de tecnologia. A partir do entendimento desse conceito, elaboramos análises que buscam conhecer como as tecnologias digitais se fazem presentes no trabalho docente no ensino superior – que se refere a um dos nossos objetivos específicos.

Como já foi destacado na revisão de literatura que o conceito de tecnologia é significativamente amplo, por meio de referências teóricas mencionadas e parafraseadas neste trabalho, buscamos verificar se os docentes possuem um entendimento que se aproxima das citações que aqui mencionamos. Quando entrevistamos os participantes da pesquisa, e a eles perguntamos o que era “uma tecnologia”, encontramos várias respostas distintas. Muitas delas se resumem a um dispositivo, máquina ou algo similar, equipamento eletrônico de maneira geral, capaz de veicular informações de modo a contribuir com a ciência e o conhecimento. Em contraponto, encontramos outras compreensões que sinalizam visões um pouco diferentes e mais ampliadas.

Alguns docentes entendem que tecnologias são ferramentas, instrumentos e aparelhos facilitadores, inclusive, do trabalho docente. Esta compreensão é visível nos fragmentos trazidos ao texto, selecionados para a análise desta subcategoria: “compreensão docente sobre tecnologia”.

Constatamos que a compreensão que os docentes investigados possuem sobre esse conceito está bastante atrelada ao equipamento eletrônico, às redes sociais e aplicativos como WhatsApp. Por meio da técnica que permite fazer a verificação da repetição de palavras (já descrita em nota de rodapé anteriormente), observamos como o computador, ou recursos computacionais, como dizem os docentes, além de estar fortemente ligado ao objeto máquina, são equipamentos que expressam o que é uma tecnologia para os investigados.

Procuramos mostrar nas falas citadas nesta subseção aspectos que dizem respeito ao “significado de tecnologia” a partir das unidades de conteúdo que possibilitam entender e compreender questões atuais que se articulam ao conceito de tecnologia. Para alcançar possíveis

compreensões, lançamos a seguinte indagação aos docentes: gostaria de saber, inicialmente, o que é uma tecnologia para você? Os docentes nos forneceram várias explicações, algumas com mais detalhes, outras com menos – um pouco mais diretas.

“Da lança aos computadores”: a tecnologia em questão

Ao fazer a análise das entrevistas, alguns de seus conteúdos nos chamaram a atenção, a exemplo do relatado por Suzy, que trouxe elementos instigantes a serem interpretados. A compreensão que possui sobre tecnologia é bastante alargada e apresenta coerência com o que os autores, com os quais dialogamos, pensam a respeito do conceito. A professora Suzy argumenta o seguinte:

*[...] minha compreensão de tecnologia é que se trata de um **instrumento**, uma **extensão da capacidade de trabalho do homem**. A partir do momento que o homem deixou de ser apenas natureza, adaptando-se a ela, e passou a intervir na natureza, modificando-a, aos poucos desenvolve instrumentos que permitem ao homem ampliar sua capacidade de ação na realidade. Não cabe mais ao homem ficar submisso às condições naturais do meio externo, ao invés disso, ele cria para si próprio, uma outra realidade, o meio social com elementos da cultura, dentre eles a tecnologia, que são esses instrumentos que potencializam sua ação no mundo. **Desde a lança até os computadores, os seres humanos vêm aprimorando sua tecnologia e suas possibilidades de intervenção na realidade.***

A docente entende ser a tecnologia um instrumento que amplia a capacidade de trabalho do homem, de modo a intervir na natureza, modificando-a. Essa intervenção permite que o sujeito amplie sua capacidade de agir na realidade. Nesse sentido, professora Suzy tem uma compreensão significativamente próxima ao defendido por Vieira Pinto (2005), que compreende a tecnologia como arte, como algo criado pelo indivíduo para modificar sua própria cultura e potencializar ações no mundo, de maneira a intervir na realidade. Seu entendimento é mais ampliado e foge a uma análise exclusivamente instrumental do conceito.

Além de Vieira Pinto (2005), Peixoto (2005) aborda essa questão, e considera que a visão instrumental sobre as tecnologias ainda permeia os contextos educativos. Tal visão, de certa forma, atravessa práticas pedagógicas na sociedade contemporânea e dificulta o avanço em relação à compreensão do conceito, do significado e da utilização das tecnologias no contexto da educação.

Ao se referir ao meio social, a docente Suzy sugere nas entrelinhas de sua entrevista o entendimento de que as tecnologias também são artefatos capazes de modificar e transformar elementos da cultura, que envolvem a produção de subjetividades, relações sociais e aspectos relacionados ao mundo do trabalho. Da era da pedra lascada, como diz Suzy, do tempo da “lança” até a era da informática e com a invenção dos computadores, os seres humanos têm aprimorado, cada vez mais, as tecnologias que possuem, bem como as possibilidades de intervenção na realidade.

Existe, portanto, no âmbito universitário investigado, uma compreensão ambígua sobre o conceito e a utilização das tecnologias. Por um lado, elas são vistas como instrumentos da sociedade capazes de afetar as relações sociais; por outro lado, elas são produtos culturais da sociedade que por interferências do homem, arte e técnica, são produzidas para suprir demandas emergentes da sociedade por serem capazes, quando o sujeito as utiliza, de intervir no contexto social.

Não apenas a docente Suzy possui entendimentos que caminham nesse sentido, outros professores entrevistados também o têm. Luísa, por exemplo, após explicar seu entendimento sobre o significado de tecnologia, ressalta a relação ambígua que possui com o celular, em relação ao que ele lhe proporciona e como ele a afeta.

*Luísa: Tecnologia é um dispositivo, **uma máquina**, uma coisa relacionada à máquina, que **de saída foi criada para facilitar nossas vidas**, para organizar, para permitir acessos mais rápidos a coisas. **No celular eu tenho uma relação ambígua**, tem horas que quero jogar ele no mato e eu sei que eu não vivo sem ele. Por que tem horas que quero jogar ele no mato? Porque odeio a sensação de saber que meu chefe ou meu colega de trabalho, meu aluno que vai me achar a qualquer momento do dia e da noite, eu não gosto, eu acho muito invasivo.*

O docente Jonas, de maneira semelhante à da Luísa, entende que tecnologias são instrumentos que servem para facilitar o nosso cotidiano, a nossa vida. Professor do curso de Psicologia, Jonas aborda que as tecnologias colaboram para uma produção em massa de imagens. Deparamo-nos com uma série de vídeos, redes sociais, como Facebook, até mesmo o WhatsApp, que contribuem para o esvaziamento dos sentidos que são produzidos. Ou seja, sujeitos compartilham conteúdos com tanta rapidez, e em grande volume de textos, imagens, vídeos, fotos, entre outros, que pela falta de tempo para “ruminar” – no sentido de elaborar tantas informações -, esquecem-se de pensar nos sentidos que possuem os próprios conteúdos que fazem circular.

*Jonas: Eu acho que tudo que é de certa maneira **instrumento** que a gente utiliza para **facilitar o nosso cotidiano, nossa vida**. Nos ajuda a produzir tanto em aspecto intelectual, quanto materialmente falando, eu acho que é tecnologia. Agora é claro que eu acho que é preciso saber distinguir os vários tipos de tecnologia. É a proliferação do conhecimento, a amplitude e o quanto isso pulveriza o conhecimento, o que tem também a sua contrapartida, pois **hoje em dia há uma produção em massa de imagens, vídeos, Facebook, vídeos de WhatsApp da vida** e isso também de alguma maneira esvazia os sentidos que são produzidos. Muitas coisas se perdem nesse mar de informações no qual a gente está imerso hoje, mas é assim que eu vejo a tecnologia, tecnologia não é só a tecnologia virtual, essa possibilidade de redução das fronteiras que a globalização traz, a proliferação dessas máquinas que hoje são partes indispensáveis do nosso cotidiano, então é mais ou menos isso.*

Nos presentes recortes de falas que apresentamos aqui, identificamos uma série de palavras que se repetem e trazem sentidos que muito se aproximam. É possível observar em muitas narrativas dos docentes que colaboram com a pesquisa.

*Sudoeste: Uma tecnologia em questão didática, é tudo aquilo que **facilita a transmissão do conhecimento**, não sei se é isso.*

*Silvio Lange: Tecnologia para mim é **conhecimento** colocado em prática numa determinada ação ou processo.*

*João José: Para mim, tecnologia é todo produto, processo, **instrumento** e técnica desenvolvido pelo homem na busca de aquisição de **conhecimentos** (Ciência).*

*Luna: Para mim tecnologia é um conjunto de **instrumentos, aparelhos, ferramentas, informações** que eu possa utilizar para melhorar meu conhecimento e compartilhá-lo da melhor forma possível. Na agronomia, área que atuo, a tecnologia vem de tempos remotos, pois o que hoje pode estar obsoleto um dia foi tecnologia de ponta.*

*Angel: São todos os recursos (**celular, internet, computador**, etc.) que podemos utilizar para **facilitar o trabalho** docente e a vida em geral.*

*Clary: Um termo com amplo significado que eu definiria como: **técnicas, conhecimento, métodos e processos** que podem ser utilizados para resolver ou **facilitar a resolução de um problema**.*

*Fashion: O significado de Tecnologia da informação abrange todas as atividades e soluções privadas por **recursos computacionais**. Ou seja, também abreviada como TI, a Tecnologia da informação é uma área que usufrui da **computação** para trabalhar com as informações, no sentido de **produzir, armazenar, transmitir ou usar**.*

*Amorim: São meios ou **instrumento facilitadores** na nossa profissão ou em outra qualquer.*

*Tanley: É tudo e todo mecanismo de **técnicas novas** que vêm para **facilitar** o desenvolvimento metodológico do nosso trabalho.*

*Cebolinha: Para mim a tecnologia é **posterior à técnica**, a tecnologia para mim ela é o cruzamento fundamental entre a técnica e o conhecimento científico vai formar a tecnologia, para mim isso que é a tecnologia.*

Os relatos podem ser uma dentre tantas formas de expressão das relações que os participantes mantêm com a cultura virtual que, por sua vez, tende a lhes impor uma reprodução de um modo de se relacionar e interpretar as tecnologias, sobretudo como instrumentos a seu serviço, deixando a descoberto outras dimensões pelas quais operam e podem agir a serviço de determinados valores e interesses de grupos hegemônicos.

As palavras localizadas nos conteúdos selecionados e expostas no quadro 4 ilustram a quantidade de repetição de termos narrados pelos entrevistados e que ilustram, pela força de sua frequência, sua centralidade e importância na vida e no imaginário dos indivíduos em um determinado tempo e em uma era especialmente por elas constituída. Na sequência, apresentamos um panorama com as palavras que mais se repetiram durante as conversas com os participantes que, de certa forma, são centralizadas na categoria tecnologia e a elas dizem respeito, enquanto pontuais significados e sentidos que têm para eles.

Quadro 4. Compreensão docente sobre tecnologia.

Palavras	Frequência de repetição
Tecnologia	24
Instrumento/máquina	10
Conhecimento	09
Facilitador/facilitadores	07
Técnica	07
Trabalho	04
Computador/computação/ computacional	04
Realidade	03
Informação	02
Celular	02

Desenvolvimento	02
-----------------	----

Fonte: Elaborado pelo autor

A partir do que encontramos nas falas dos docentes, quando nos explicaram suas compreensões sobre o significado de tecnologias, reunimos um conjunto de palavras com consideráveis frequências. Constatamos que nas falas apareceram vinte e quatro vezes a palavra tecnologia. Em segundo plano a palavra instrumento/máquina se faz presente nas narrativas dos professores. Isso reforça a visão instrumental que possuem, conforme já abordado. Como é possível observar, os docentes associam tecnologia ao “conhecimento” (ciência). Para eles, a tecnologia possibilita a ampliação, proliferação e transmissão do conhecimento.

Conforme apontado no quadro 4, “conhecimento” foi a terceira palavra mais repetida na fala dos docentes. Como argumenta Luna, “para mim tecnologia é um conjunto de instrumentos, aparelhos, ferramentas, informações que eu possa utilizar para melhorar meu conhecimento e compartilhá-lo da melhor forma possível”.

Luna e outros docentes também entendem a tecnologia como “instrumentos, aparelhos e ferramentas” que atuam como facilitadores e potencializadores de aspectos e ações que favorecem o cotidiano do sujeito. Elas podem melhorar o conhecimento de modo a contribuir com processos que envolvem a transmissão dos mesmos. Ou seja, a aula. Analisamos essa visão como um fenômeno que ocorre a depender das interações que acontecem com as denominadas tecnologias digitais. Isto é, para o ser humano ter acesso a mais conhecimentos e conseqüentemente poder compartilhá-los no contexto da sala de aula, é preciso que o contato com os artefatos tecnológicos não deixe de existir.

Os docentes, de maneira geral, apresentam conteúdos que remetem a uma ideia relativamente “limitada” sobre o entendimento de tecnologia. Para alguns deles, o significado de tecnologia está atrelado a uma concepção relacionada às atuais tendências midiáticas, informacionais e virtuais que temos disponíveis na cultura digital. Exemplos disso são, respectivamente, o aparelho de celular, vídeos, Facebook e WhatsApp. Esses citados são palavras que identificamos estar presentes em muitos momentos durante as falas dos sujeitos no decorrer da entrevista semiestruturada que realizamos.

Nesse sentido, verificamos no quadro 4 que aparece sete vezes a palavra técnica. Analisando esse dado, compreendemos que esses termos repetidos também estão associados ao entendimento de que a tecnologia se trata do aprimoramento da técnica. Esse entendimento é

corroborado por Vieira Pinto (2005), ao defender ser a tecnologia equivalente, simplesmente e legitimamente, à técnica; o que também se mostra presente nas compreensões de parte dos docentes.

Conforme compreensão de Vieira Pinto (2005, p. 220), a tecnologia se caracteriza “como o conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento”. Nesses termos, podemos dizer que a técnica, na concepção docente, atua como facilitadora de processos na sociedade. Além disso, favorece a produção e circulação do conhecimento nos vários contextos, sobretudo no educativo. Na cultura digital, transformações das técnicas colaboram para a criação ou aprimoramento de inúmeras inovações de base eletrônica, a exemplo de dispositivos digitais e outros do setor de robótica.

No entanto, como temos tentado chamar a atenção, aqui, para possíveis sentidos e significados representados por algumas categorias que têm alguma frequência nas narrativas docentes, tais como computador, máquina e o celular, servem à discussão da tecnologia como mero aparelho eletrônico. Da maneira como alguns docentes mencionaram em suas falas, a tecnologia é considerada, ou comparada, como se fosse apenas e simplesmente um tipo de objeto que funciona ligado na tomada, ou que teria utilidade apenas ligado à energia. Tal entendimento remete à ideia de recursos eletrônicos (alimentados por energia elétrica ou baterias). E mais, ainda, essa compreensão expressa uma leitura da tecnologia relacionada com o universo reduzido de sons e imagens que ajudam a dar vida aos vários tipos de equipamentos midiáticos e eletrônicos. Porém, tecnologia é muito mais que isso.

Por fim, em que pese tenha aparecido o termo desenvolvimento apenas na fala de dois participantes (Luciano e Suzy), julgamos relevante considerar que ele sinaliza um aspecto importante que ultrapassa, de certa maneira, uma concepção instrumental e que reduz as tecnologias às suas dimensões de uso. Os entrevistados acreditam, respectivamente, que a tecnologia serve para o “melhor desenvolvimento de uma determinada atividade”, bem como aos poucos ela “desenvolve instrumentos que permitem ao homem ampliar sua capacidade de ação na realidade”. Esse último entendimento alertado pela docente Suzy muito se assemelha com o que vimos nas análises de Vieira Pinto (2005) e Castells (2016), que discutem a tecnologia como fenômeno técnico e prático que exerce ação na realidade social.

Em linhas gerais, as análises até aqui realizadas nos ajudam a responder, ainda que parcialmente, a outros dois objetivos desta investigação. O que consistiu compreender como o

professor se relaciona com as tecnologias digitais e delas se apropria no exercício de sua profissão e o que buscava conhecer como as tecnologias digitais se fazem presentes no trabalho docente no ensino superior.

Pois bem, compreendemos que o docente do ensino superior estabelece relações com diferentes tipos de recursos digitais, concebidos como tecnologias com diferentes possibilidades e funções: facilitam o trabalho; possibilitam buscar e ampliar o conhecimento; contribuem para que esse conhecimento seja compartilhado e disseminado entre os estudantes; e sem contar que são artefatos a serem utilizados, sim, mas com algumas ressalvas. Pois elas podem causar alguns fenômenos que, em vez de favorecer o ensino e a aprendizagem, atuam contrariamente por possibilitar que sujeitos se alienem e sejam formados com limitações e sem muito aprofundamento teórico em conteúdos considerados relevantes e essenciais à formação.

Isso considerado e uma vez explorado teoricamente o conceito de tecnologia e analisados os significados construídos pelos participantes sobre tecnologia, a partir dos dados empíricos, seguem as análises relativas às tecnologias digitais, inovação e metamorfoses na sala de aula, tendo em vista compreender se os docentes consideram ou não que as tecnologias digitais são capazes de inovar e provocar mudanças no trabalho que desenvolvem na sala de aula.

4.6 Tecnologias digitais e inovação na sala de aula: *não sou uma apocalíptica*

Sobre a relação do docente com as tecnologias em sala de aula, interessa-nos discutir como ele se posiciona frente a elas e se por elas se sente desafiado em suas ações ou se por elas parece se sentir dominado.

Nesses termos, a docente Luísa sinaliza ser um tipo de professora “*que não compete com os celulares na sala de aula. Por isso ela diz não ser uma apocalíptica, pois ela não proíbe o uso desse recurso, tampouco faz ‘terrorismo’ a respeito dele*”. O fragmento da fala da participante desta pesquisa inaugura esta subseção que tem como objetivo entender se as tecnologias digitais modificam, afetam e transformam o trabalho realizado por professores na sala de aula.

“Não sou uma apocalíptica” se trata de um recorte de fala da docente do curso de Psicologia da Unifimes, professora há 7 anos. Tem formação em Psicologia, com doutorado na área pela PUC do Rio de Janeiro. Prontamente ela se dispôs a participar da investigação e,

durante a entrevista, explicou-nos alguns pontos e contrapontos sobre a questão das tecnologias enquanto equipamentos inovadores na sala de aula.

[...] Não sou uma apocalíptica, não acho que é o fim do mundo e nem acho que é a resposta de tudo, sabe assim, porque sinceramente, eu não compito com celular, porque o engraçado, quando a aula está boa, quando estou provocando, do jeito certo, eles não estão no celular, eles estão olhando para mim...

Luísa admite que utiliza bastante os recursos tecnológicos no que diz respeito à preparação e execução de suas aulas. E por entender que não é possível negar, excluir ou negligenciar as tecnologias, como o celular no espaço educativo, ressalta que não é uma professora “apocalíptica”. De seu relato, é possível deduzir que a docente compreende a existência, na atualidade, de uma nova relação entre os estudantes e esses tipos de recursos eletrônicos e midiáticos (produtos da cultura digital), inclusive na sala da aula. Por esta razão, Luísa não encara esse cenário como o fim dos tempos. Pelo contrário, aproveita muitas situações no contexto da sala de aula para explorar o objeto midiático para a construção do conhecimento.

A seguir, discutimos com mais detalhes o contexto dessa análise, para ampliar as análises e compreensões. Com a pretensão de conhecer, entender e compreender se as tecnologias digitais são capazes de trazer possíveis inovações na sala de aula, recorremos aos conteúdos extraídos das entrevistas com os participantes que trabalham no ensino superior, lembrando que parte deles são iniciantes na carreira docente, outros não. Perguntados sobre o uso das tecnologias, seu potencial de inovação na sala de aula, em que direção e sob quais modos e aspectos, obtivemos os seguintes relatos:

*Sudoeste: **Sim, apresenta**, ah uma coisa que eu esqueci de falar, outra tecnologia também que eu uso são as aulas práticas e laboratórios, que eu trabalho com isso, né.*

*João José: **Sim, o uso de tecnologias é uma realidade em sala de aula** e tem grande potencial para inovação. Acho que caminha na direção de Educação a Distância.*

*Luciano: **Sim, apresenta e muito**, principalmente porque oportuniza uma consulta/pesquisa com rapidez, e propicia a assimilação dos conhecimentos técnico-pedagógicos de forma interdisciplinar com mais eficiência.*

*Luna: **Sim, cada vez mais estaremos envolvidos com tecnologia** principalmente no aspecto de reduzir a distância entre docente e discente, a flexibilização de horários, a facilidade na busca dos conhecimentos.*

Angel: **Sim, só ajuda a inovar**, melhorar, aproximar do conhecimento. Na direção de melhor ensino-aprendizagem. Modo de intermediar o processo ensino-aprendizagem.

Clary: Utilizar a tecnologia em sala de aula é uma forma de aproximar a realidade de professores e alunos, já que a tecnologia faz parte da vida de todos. **Acredito que o docente que resista a essa realidade no exercício de sua profissão pode acabar se tornando obsoleto.** Penso que o uso de tecnologias pode dar vida nova às aulas e a forma como os conteúdos são apresentados, pois ocorrem de maneira mais interativa, utilizando wi-fi, celulares, lousas interativas, etc.

Fashion: **Sim.** Inovar no ensino superior significa diagnosticar e corrigir os erros, para aprimorar processos e educar melhor.

Amorim: **Sim.** Só de agir como um facilitador, as tecnologias usadas em sala de aula já são vistas por mim como inovação, um aspecto aglutinador de conhecimento.

Frida Kahlo: **Inovação não**, porque basicamente a gente já faz aquilo o que todos já faziam, para mim, talvez sim.

Pesquisador: isso aí são potenciais? Ou coisas potencializadoras?

Frida Kahlo: São, porque nisso, traz uma maneira lúdico e ao mesmo tempo a gente consegue aprofundar aquilo que era muito abstrato.

Silvio Lange: **Eu não considero uma inovação**, porque pressupõe que o professor e o aluno dominem a tecnologia... Então, se começarmos a usar a realidade 3D na sala de aula ambos devem dominar esse recurso. Senão estaremos apenas reproduzindo de outra maneira o que já existe....

Cebolinha: Olha, **eu não vejo que é só questão de inovação.** Quando a tecnologia apresenta elemento de inovação para mim? É quando você consegue desenvolver a partir do conhecimento existente... novas tecnologias, outras tecnologias.

Tanley: Para nós docentes talvez **sim**, pois **para nossos alunos em geral, não existe novidade**, pois a própria tecnologia mostra a eles o que há de novo, mesmo antes de usá-las.

Jonas: **Eu acho que muda o estilo tradicional, mas eu não sei se a palavra inovação é a melhor palavra.**

Pesquisador: você acha que o professor pode trabalhar sem essa inovação tecnológica? Fazer o aluno aprender...

- Sim, como eu estava te falando, **eu tenho um pensamento muito velho por um lado, então eu acho o que precisa para o professor é primeiro, tesão, desejo de ensinar, prazer em ensinar e habilidade de transmitir aquilo que ele quer transmitir e humildade também de aprender com os alunos**, essas três coisas talvez sejam indispensáveis, humildade também para aprender e escutar né, **ser dialógico**, eu acho que com esses atributos você tem um professor, independente dessas tecnologias que estamos falando aqui, agora, **é claro que ajuda, né, mas eu não sei se é inovar... não sei se essa seria a**

palavra, mas enfim, é claro que ajuda, claro que contribui, só agrega mais valor.

Luísa: Engraçado, tem hora que eu tenho um artigo no livro e eu acabando lendo em PDF se estiver lá entendeu? Quando estou fazendo no PowerPoint. Fora, para preparar minha aula, para estudar um conteúdo, eu tenho livros, mas sei lá, 20% do que eu tenho, eu uso livros, e os 80% eu uso coisas que já estão em PDF na internet, nas revistas. Então, assim, fora, eu uso de mais, desde o Facebook [...].

[...] Engraçado, quando a aula está boa, quando estou provocando, do jeito certo, eles não estão no celular, eles estão olhando para mim...

Eles estão ali fissurados, e é claro que tem um, dois, três que não estão mais interessados, não estão no momento, não estão com dia bom, eu não estou pensando em unanimidade, se sabe assim, o tempo inteiro? Não sou narcisista, “tem que olhar para mim”, mas eu acho que ela é muito boa, inclusive, às vezes me dá um branco, “qual é o número daquela lei... que eu dou psicologia jurídica, uso muito coisa de constituição, me ajuda aí! Aí sempre tem aquele que é da internet, não tem uns que é só da internet? “Aí a Cris”, que é o do quarto período, aí a Cris vai lá já lê uma coisa, aí o outro já lê outra coisa, eu super interajo.

Percebemos um significativo número de repetições de palavras que traduzem entendimentos comuns ou similares sobre a utilização de tecnologias digitais no espaço da sala de aula. Os conteúdos nos fazem pensar em alguns pontos. “Tecnologia(s)”, “inovação/innovar” e “sim” foram as palavras mais frequentes, seguidas de “celular, possibilidade(s), Facebook e sala de aula”, como apontado no quadro 5.

Quadro 5. Tecnologias digitais e inovação.

Palavras	Frequência de repetição
Tecnologia(s)	27
Inovação/innovar	14
Sim	09
Celular	05
Possibilidade(s)	04
Facebook	04
Sala de aula	04
Internet	03
Ensino-aprendizagem	02

Fonte: Elaborado pelo autor

Como é possível observar, algumas palavras se repetem com maior frequência, outras com menos. Contudo, o foco de análise não se prende à questão quantitativa (numérica) das palavras que aparecem. Para além disso, buscamos construir análises a partir de um olhar que toma como base os aspectos do método qualitativo. Ou seja, nesse tipo de tratamento dos dados, as subjetividades presentes nas falas dos sujeitos da pesquisa são analisadas com o intuito de aprofundar nos significados possíveis que as mesmas revelam, considerando o contexto e os conteúdos dos diálogos. Além disso, como nos embasamos em uma matriz epistemológica alicerçada na dialética materialista, colocamos em suspenso possíveis tensões e contradições que identificamos nos relatos produzidos pelos docentes. Em suas respostas sobre as perguntas que realizamos nesta subseção, encontramos pelo menos três tipos de dimensões.

O primeiro diz respeito ao entendimento de que as tecnologias digitais contribuem positivamente para provocar mudanças e inovação na sala de aula. O segundo se refere a uma compreensão de que elas não proporcionam tal inovação. Enquanto o terceiro está no campo da relativização. Ou seja, elas podem até provocar algum tipo de inovação, mas existem prós e contras.

Dos quinze docentes entrevistados⁴⁷, oito acreditam que as tecnologias digitais contribuem com a inovação na sala de aula, enquanto dois argumentam não vislumbrar esse potencial (Frida Kahlo e Silvio Lange). Por outro lado, outros cinco foram um pouco mais críticos ao manifestar prós e contras, de modo a não definir uma posição essencialmente positiva ou negativa a respeito de tal entendimento (Tanley, Suzy, Luísa, Jonas e Cebolinha).

O docente Tanley, graduado em Educação Física na década de 90, na Universidade Federal de Uberlândia, conta que a tecnologia, para o professor, pode até trazer alguma novidade, mas para os alunos em geral acredita que não. Diz isto porque pensa que os estudantes constroem relações e estabelecem fortes contatos com as tecnologias em suas vidas a ponto de imaginar que na sala de aula elas não causam impactos significantes. Elas, em sua visão, já não representam mais surpresas. Seria como se ocorresse uma naturalização entre sujeito e tecnologia – no caso dos mais jovens, nativos digitais. Em outras palavras, o professor “tradicional e um pouco mais antigo no aspecto do tempo” tem a sensação de que vai para a sala de aula ministrar um conteúdo, por meio de *datashow* e *slides*, e se depara com ávidos, acelerados e jovens estudantes que acessam determinados conteúdos com bastante facilidade em razão da infinita rede de informações e imagens que a internet possibilita conhecer. Por isso

⁴⁷ O quadro com as entrevistas dos quinze docentes está no Apêndice G.

não considera que as TDIC contribuem para inovar aspectos no trabalho docente. Provavelmente esse entendimento ocorre em razão de as maneiras como os nativos digitais demonstram trabalhar com a construção do conhecimento em tempos de cultura digital. Deparamo-nos, no cotidiano do trabalho docente, com estudantes que apresentam inúmeras alternativas de acessar determinados conteúdos, sobretudo por meio da internet. O acesso àquilo que é tema de discussão na sala de aula acontece através da internet e dos vários tipos de bancos de dados disponíveis na imensa rede que acumula informações, vídeos, conteúdos, imagens, exercícios, cadernos de provas, artigos e outros exemplos de materiais.

Outro ponto de vista observado e analisado diz respeito ao entendimento que a participante do estudo, professora Suzy, possui. Ela considera que o conceito de inovação é complexo, por isso não defende a ideia, com convicção, de que as tecnologias revolucionam a sala de aula. Diz a docente:

Penso que inovação é um conceito complexo. Ao mesmo tempo em que podemos usar recursos que otimizam e qualificam a aula, o uso inadequado desses recursos fragiliza o processo de aprendizado. Por exemplo, às vezes montamos uma aula com slide para ilustrar determinado conteúdo. Os alunos não anotam nada, anotar no sentido de elaborar uma síntese do conteúdo, muitas vezes tiram foto do slide e guardam no celular. Esses elementos devem auxiliar o professor e não substituir ou suprimir o seu trabalho.

O uso inadequado das tecnologias, como aponta Suzy, pode fragilizar o processo de aprendizagem, como já salientamos em subseções anteriores. Ela argumenta que os estudantes têm desenvolvido o hábito de fazer registros fotográficos daquilo que é ilustrado ou escrito no quadro, como mecanismo de guardar no celular o assunto trabalhado em sala. Desse modo, percebe que os alunos da graduação não se esforçam para anotar nada, tampouco fazem uma síntese do conteúdo. E isso, de certa maneira, condiciona-nos a não exercitar o pensamento e capacidade de síntese, como atividade que envolve a memória e o processamento de informações. Nesse sentido, Suzy compreende que as tecnologias deveriam “auxiliar o professor e não substituir ou suprimir o seu trabalho”. Esse entendimento diz respeito à questão apontada por Ferraz (2015), que nos alertou sobre a dispersão hiperconectada que ocorre na escola nos tempos atuais. Nos dados da pesquisa encontramos informações que permitiram entendermos como os estudantes da atualidade se comportam de maneira dispersa no ambiente universitário. A sensação que os docentes possuem é que “lá fora” existem mais novidades e atrações do que nas aulas que estão sendo ministradas. Nesta relação entre indivíduo e

tecnologias digitais, sujeitos não processam, ou melhor, não ruminam informações de maneira a aprofundar em determinados conteúdos que têm sido trabalhados em sala de aula. As tecnologias, na visão da docente, contribuem inversamente/negativamente, pois Suzy entende que os recursos tecnológicos poderiam auxiliar o professor, mas o que parece é um movimento contrário. Nesse sentido seu trabalho é suprimido em razão da maneira como os estudantes se relacionam e se apropriam delas para aprender e buscar formação profissional na esfera do ensino superior.

Nesse sentido, constatamos que o docente Cebolinha também defende uma ideia que não se distancia desta última exposta. Por exemplo, o professor explica que tecnologias podem ser “coisas simples”, ao contrário do que muitos pensam ser “coisas extraordinárias”. Elas até podem ser inovadoras, como argumenta o participante da pesquisa, mas também podem atuar de modo “a enquadrar o sujeito”. Mas, enquadrar de que maneira? Trazemos os seguintes fragmentos para análise:

[...] E quando estou falando de tecnologia, eu estou falando de coisas simples, a gente tem uma imaginária ruim, quando nós falamos de tecnologia, nós começamos a achar as coisas extraordinárias, eletrônicas... não, não... eu quando estou falando de tecnologia, eu estou falando por exemplo de um sistema simples de tratamento de esgoto... é uma tecnologia... ah, um aplicativo ou um formulário que pode ser colocado on-line que facilita o acesso das respostas... é uma tecnologia? É uma tecnologia. Ela pode ser uma inovação? Pode. Mas eu volto na questão do uso, para onde essa tecnologia está sendo direcionada? A direção que você está encaminhando-a... porque ela também pode ser uma forma de você enquadrar o sujeito. O que é enquadrar o sujeito? É dizer, não, só existe essa possibilidade de fazer e aí não abrir para ele as outras possibilidades.

Como vimos, primeiro o docente nos esclarece que as tecnologias não são apenas “coisas extraordinárias, eletrônicas etc.”, elas são “coisas” para além disso. Ou seja, na compreensão dele, tecnologias podem ser “um sistema simples de tratamento de esgoto, um aplicativo ou um formulário que pode ser colocado *on-line* que facilita o acesso das respostas”, não sendo exclusivos recursos eletrônicos e midiáticos que contribuem para “enquadrar os estudantes”. Isto é, as tecnologias são utilizadas para verificar se os alunos realmente estão compreendendo as questões, dados e assuntos que estão sendo trabalhados por meio delas.

O docente do curso de Engenharia Ambiental e Sanitária, Cebolinha, afirma que elas podem até ser consideradas como um tipo de inovação em sala de aula. Mas, ele mesmo o

interroga e responde em seguida: “para onde essa tecnologia está sendo direcionada? Qual é a direção a que você está encaminhando-a”?

Entendemos que a concepção de inovação aí exposta está ligada à criatividade, à autonomia. Não está diretamente ligada à tecnologia, mas aos modos como o processo ensino-aprendizagem é organizado. O docente Cebolinha vê que ela pode ser uma forma de enquadrar o sujeito, se disser que só existe uma possibilidade de utilizá-la, de modo a não abrir outras possibilidades para ele – no caso o sujeito. De certo modo isto ocorre, quando o docente se depara com situações em que não se vê trabalhando sem a presença delas, como: não ministrar uma aula porque a energia acabou; o *data show* foi desligado; ou então cancelar uma aula porque a internet não funcionou e não foi possível carregar um vídeo, ou um filme, ou outra atividade que dependesse da conexão de algum recurso eletrônico (*notebook*, computador, celular) com a internet.

Tais questões remetem às análises de Castells (2016) sobre as tecnologias na sociedade em rede. O autor não vê a sociedade sem os recursos tecnológicos, ao passo que também não dissocia a sociedade da tecnologia. Sabemos que, na sala de aula, as tecnologias digitais não são equipamentos que determinam essencialmente a realização de uma aula, como os docentes entrevistados têm manifestado. Mas existe um ponto importante a ser considerado, que inclusive o docente Cebolinha ressalta:

Eu acho que o grande desafio da tecnologia nem sempre é a tecnologia, mas o professor que tem que levar sempre uma boa questão de uso dessa tecnologia. Aí essa questão de uso, qual é a boa questão para o uso da tecnologia? Para abrir possibilidades, inclusive para que os alunos não só criem, mas que busquem outras possibilidades, não só aquela que a gente conhece... que não fique limitado.

O docente nos chama a atenção para pensar sobre a questão da limitação quanto ao uso da tecnologia. Ele entende que elas servem para “abrir outras possibilidades”, isto é, não centrar o olhar apenas naquilo “que a gente conhece”, discorre Cebolinha. Isto significa utilizar as tecnologias para além disso, para ampliar o conhecimento ao explorar as mesmas como recursos potencializadores que não limitam as pessoas à apenas aquilo que é eletrônico ou veiculador de informação e comunicação.

Sendo assim, ao considerarmos um outro ponto de vista, constatamos o seguinte ponto: em uma escala decrescente encontramos outras repetições de palavras nas entrevistas

realizadas, quais sejam: celular (5), Facebook (4) e internet (3). Como a maioria dos docentes (oito deles) informaram que as tecnologias contribuem para inovar aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem na sala de aula, vemos que alguns objetos eletrônicos apontados por eles são recursos que colaboram nesse sentido.

Os participantes da pesquisa entendem que a internet, celular e até mesmo a rede social como o Facebook podem contribuir de alguma maneira com as atividades educativas que ocorrem na sala de aula. Clary, a título de exemplo, diz que “o uso de tecnologias pode dar vida nova às aulas e à forma como os conteúdos são apresentados, pois ocorrem de maneira mais interativa, utilizando *wi-fi*, celulares, lousas interativas etc.”.

Nesse mesmo sentido a docente Luísa, embora tenha relativizado suas considerações, também salienta que “sempre existem aqueles alunos da internet”, que durante as aulas podem fazer consultas rápidas para pesquisar algo relacionado ao assunto, facilitando e otimizando, de certa maneira, o trabalho docente e, conseqüentemente, contribuindo com a construção do conhecimento em sala de aula. A esse respeito, vemos que Luísa enfatiza não ser uma docente narcisista, em que os estudantes devem (todos) ficar olhando para ela o tempo todo – como se a professora fosse o centro das atenções. A professora Luísa entende que há momentos diferentes na vida de cada um, pois às vezes o aluno pode não estar em um dia muito bom. No entanto, ela reconhece que quando todo mundo está concentrado, olhando para ela, sem mexer no celular, a percepção que tem é que enquanto docente está fazendo a coisa certa. Isto porque se vê numa posição de profissional que provoca os estudantes de modo a aguçar curiosidades.

Em linhas gerais, embora uma significativa parte dos docentes pesquisados do Centro Universitário de Mineiros reconheça que as tecnologias são recursos úteis e capazes de potencializar o trabalho no espaço da sala de aula, de maneira a agregar novos conhecimentos, é preciso ainda tomar cuidado com alguns “pontos” que elas podem fomentar, causar, provocar. Uma das possíveis situações, como citado anteriormente no trabalho, são as novas culturas que emergem nos contextos educativos. São culturas que surgem nesses ambientes porque os sujeitos, nativos ou migrantes digitais, produzem-na. Esses sujeitos se relacionam com o meio e com os recursos digitais que a sociedade oferece de maneira a construir uma nova cultura alicerçada na apropriação dos recursos tecnológicos que atualmente se fazem presentes nos contextos em que estamos inseridos.

Essa cultura é produzida, também, no ambiente universitário à medida que os conteúdos trabalhados por muitos docentes em sala de aula, em vez de serem registrados em cadernos

(através da escrita no papel – como ato de exercício) têm sido, cada vez mais, armazenados de outra maneira para posterior utilização. Ou seja, são guardados em cartões de memórias, nuvens *on-line* que apenas objetos eletrônicos, como notebooks, *tablets* e outros equipamentos, são capazes de armazenar. Mais ainda, o contato com os cadernos, lápis e canetas também estão sendo substituídos por capturas de imagens de anotações realizadas no quadro, por meio de câmeras digitais embutidas em celulares ou outros recursos do gênero.

Por compreender essas questões como aspectos desse novo tempo da cultura na era digital e virtual, os conteúdos/materiais científicos que docentes trabalham com os estudantes, aqueles produzidos e organizados em Power Point em forma de *slides* ou apostilas digitalizadas, por exemplo, têm constituído os novos “cadernos” dos alunos na cultura digital. Os *pendrives* dos estudantes são alimentados com arquivos disponibilizados pelos docentes (às vezes impulsionados pela instituição) nos mais diversos formatos, sobretudo em PDF e Word, de modo a compor o acervo acadêmico de muitos universitários nos tempos atuais.

Entendemos que estamos diante de uma nova realidade em que os nativos digitais compõem um grande número de sujeitos que ocupam e movimentam a educação superior no País. Junto a esses jovens estudantes estão os docentes (novos e velhos), profissionais que com eles trabalham e enfrentam os desafios cotidianos que giram em torno do processo de ensino-aprendizagem, logo, da construção do conhecimento. Assim, podemos constatar que o trabalho docente tem sido afetado, modificado e transformado nesta cultura digital, pelo fato de suas atividades na sala de aula terem sido atravessadas pelos impactos dos recursos disponibilizados por esta cultura.

Portanto, traçamos nesta subseção um panorama capaz de contextualizar o tema que envolve as tecnologias, bem como a cultura virtual e digital que, de certa maneira, abrange as TDIC. Isso foi necessário para situar o leitor no contexto em que estamos inseridos, realidade esta traduzida pelos dados da pesquisa. É possível compreendermos que uma nova cultura é produzida na vida dos seres humanos, que atinge tanto os estudantes como os docentes, e se configura como uma cultura própria do capitalismo global.

Desse modo, por considerarmos que as tecnologias digitais atravessam o trabalho docente no ensino superior, nas mais diversas variações, na próxima subseção trazemos outros conceitos e análises das inter-relações existentes com o desenvolvimento profissional. As análises são voltadas aos pontos e contrapontos que ocorrem nesta interface entre o trabalho docente, tecnologias digitais e desenvolvimento profissional docente que, na cultura digital,

acompanham e provocam metamorfoses nos corpos, na mente e na vida dos sujeitos, modificando os modos de ser e trabalhar; produzindo ou reconfigurando subjetividades.

TERCEIRA CATEGORIA DE ANÁLISE

4.7 Tecnologias e desenvolvimento profissional docente: *a transformação é gritante*

O desenvolvimento profissional docente é um aspecto que ocorre concomitantemente com a carreira docente; fenômeno que faz parte da formação continuada do sujeito, incapaz de ser separado dos processos que envolvem as rotinas e cotidianos do trabalhador docente ao longo de sua jornada. Ao (durante) desenvolvimento profissional somam-se vários elementos que contribuem para que ele aconteça em largas proporções e possa alavancar carreiras e potencializar ainda mais o trabalho. O desenvolvimento profissional advém de um contexto abrangente de vivências e relações políticas, culturais e sociais. Ou seja, o docente se constitui profissionalmente, se desenvolve, a partir das vivências e relações estabelecidas ao longo de sua trajetória, essas atravessadas por questões relacionadas à política, à cultura, aos aspectos sociais, econômicos, virtuais, tecnológicos e digitais, entre outros tantos.

Esse contexto abordado de vivências e relações é entendido por Cunha e Zanchet (2014) como uma condição de docência na universidade que é caracterizada por uma série de tensões e exigências, que envolvem as dimensões do ensino, da pesquisa e o conseqüente impacto social. Os autores chamam a atenção para os investimentos que precisam ser feitos no que diz respeito ao desenvolvimento profissional docente, especialmente na educação superior. Mas, afinal, o que se entende por desenvolvimento profissional? Sabemos que se trata de um aspecto importante que envolve a profissão docente, e que merece ser trabalho com atenção.

O conceito de desenvolvimento profissional de professores, elaborado por Marcelo Garcia (1999), é compreendido como educação contínua e também é definido como qualquer atividade de desenvolvimento profissional que um professor, logo após concluir um curso de licenciatura e iniciar sua prática docente, realiza de modo individual ou com grupos de outros professores em uma perspectiva que se desenvolve em médio ou longo prazos, de forma contínua.

Considerando as análises de Landsheere (1987) na obra “Formação de professores: para uma mudança educativa”, Marcelo Garcia (1999) destaca haver uma diferença entre os

conceitos de reciclagem e formação de professor contínua ou em serviço. O que difere esses conceitos é o fato de que a reciclagem é realizada de maneira pontual e específica, com caráter de atualizar o professor sobre um determinado tema ou assunto. E isto pode acontecer em curto prazo.

A partir dessa diferenciação, o termo adotado para destacar o desenvolvimento profissional docente é discutido à medida que ele é compreendido como um ato contínuo e de evolução, que está sempre em desenvolvimento. Dessa forma, o desenvolvimento profissional distancia-se daquela concepção tradicional que separa a formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores.

Com intuito de contextualizar, ressaltamos que Marcelo Garcia (1999) apresenta vários conceitos de desenvolvimento profissional docente, com base em autores relevantes que se debruçaram em pesquisar esse campo de conhecimento, como Dillon-Peterson (1981), Fenstermacher e Beliner (1985), Heidman (1990), Fullan (1990), O'Sullivan (1990), Sparks e Loucks-Horsley (1990), Oldroy e Hall (1991) e Ryan (1987). Os conceitos e definições propostos por eles desembocam, de forma geral e abrangente, nas análises cunhadas por Howey (1985), que constituem cinco dimensões. Citamos os autores para mencionar quem são os responsáveis pelos diferentes tipos de conceitos sobre o desenvolvimento profissional. Mas, ressaltamos que trazer cada um dos conceitos propostos pelos pesquisadores, à luz da teoria que defendem, não é a pretensão e foco do trabalho.

A partir desta subseção pretendemos responder mais um dos nossos objetivos: *compreender* como ocorre o trabalho docente no ambiente universitário frente aos desafios e relações com as tecnologias digitais, além de analisar de que maneira elas contribuem para o desenvolvimento profissional docente.

Assim, ao selecionar e trazer para o texto recortes das entrevistas realizadas com os docentes participantes desta pesquisa, buscamos responder e compreender questões ainda não esclarecidas. Ou seja, procuramos analisar se as tecnologias digitais contribuem para o desenvolvimento profissional docente. Para tanto, buscamos selecionar recortes das narrativas que pudessem direcionar as análises e ampliar o conhecimento a respeito dessa temática/problemática.

Perguntamos aos docentes “como as tecnologias digitais se fazem presentes no trabalho docente desenvolvido no ensino superior e de que maneira elas contribuem ou transformam o desenvolvimento profissional docente”? A docente Fashion, do curso de Administração, relatou

que a transformação é gritante, ao se referir à apropriação dos recursos eletrônicos e digitais em nosso trabalho e profissão.

*Fashion: Elas se fazem presentes em todo o momento, desde o preparo das aulas até o registro das notas dos alunos consolidando ou não as metodologias de ensino-aprendizagem. As tecnologias se tornaram agentes modificadores de ambiente, facilitam nossas atividades diárias, agilizam o trabalho, permitem um registro de dados melhor e maior já que, não temos mais que ficarmos anotando em cadernos o desenvolvimento dos alunos. A **transformação é gritante**. Vivemos em um ambiente em que tudo que fazemos é por meio de computadores, internet, redes sociais, networking.*

Amorim: As utilizo no meu dia a dia, no preparo do meu trabalho e fazem até que o meu desenvolvimento profissional seja mais rápido, eficiente e melhor.

Constatamos que as tecnologias digitais se fazem presentes em vários momentos da vida profissional, como base nos relatos da professora Fashion. Conforme explica a participante do estudo, as tecnologias se tornaram agentes capazes de modificar os ambientes, pois elas facilitam inúmeras atividades diárias. Além disso, atuam como recursos que agilizam o trabalho por permitirem registrar com mais facilidade dados relativos aos estudantes, “já que não temos mais que ficarmos anotando em cadernos o desenvolvimento dos alunos”.

Percebemos esse ponto como metamorfoses do trabalho docente na cultura digital. Se em tempos atrás o professor necessitava registrar, por meio da escrita, informações sobre sua sala de aula, aspectos dos estudantes, notas, frequências etc., o que verificamos, na atualidade, é que esse tipo de trabalho foi substituído por outras maneiras de trabalhar que tornam os procedimentos mais práticos e possíveis de serem efetivados em menor tempo. Sentir essas transformações é também perceber que o desenvolvimento profissional do mesmo modo absorve tais mudanças. Consequentemente ele também é significativamente alterado no sentido de contribuir com o desenvolvimento profissional do sujeito.

Nas narrativas dos docentes, compreendemos o quanto as tecnologias são consideradas recursos que se fazem presentes em diversas atividades que realizam. Os fragmentos a seguir trazem conteúdos que permitem analisarmos alguns pontos.

*Luciano: Elas se fazem presentes, conforme já dito nas respostas anteriores. As **tecnologias modificam, afetam e transformam o meu desenvolvimento profissional docente de forma paulatina**, e de acordo com o desenvolvimento tecnológico ao longo do tempo. Aliás, **sem o apego às tecnologias digitais, os docentes ficam totalmente fora do contexto global**, e dificilmente conseguiria ficar atualizado para o exercício da docência.*

*Luna: São utilizadas diariamente, **ajudam a aperfeiçoar, agilizar meu trabalho**. Porém, tem nos tornado muito dependentes, muito exigente com resultados positivos.*

*João José: Estão presentes e **facilitam em muito meu trabalho**. As tecnologias digitais melhoraram em muito meu desempenho profissional como docente, principalmente pelo fato de facilitar o acesso ao conhecimento construído.*

Os docentes entendem que as tecnologias facilitam o trabalho docente, ao passo que também modificam, afetam e transformam o seu desenvolvimento profissional. Para eles, as tecnologias ajudam a aperfeiçoar o trabalho por agilizarem muitos procedimentos. O professor Luciano enfatiza que “**sem o apego às tecnologias digitais, os docentes ficam totalmente fora do contexto global**”, o que reforça a ideia de que elas são imprescindíveis e incapazes de serem desassociadas do trabalho docente na educação superior. Afinal, se o docente não se apropriar das inovações tecnológicas, será um profissional provavelmente excluído das informações e conteúdos que envolvem o contexto da globalização.

Ao analisar que tipos de tecnologias os participantes da pesquisa utilizam durante o trabalho docente, verificamos que o computador, *notebook*, inclusive o próprio Google, são alguns dos recursos bastante por eles explorados, como os relatos apresentam.

*Suzy: A tecnologia que mais utilizo hoje é o computador. Mas ainda sou do sistema anterior, gosto de ler em livros, mesmo quando tenho a versão digitalizada, não abro mão do manuscrito impresso. Mesmo realizando os planos pelo **notebook**, eu tenho que sistematizar algo em caderno. Inclusive o uso de Datashow não ocorre totalmente desvinculado de uma boa aula no quadro. Então, eu tento manter um limite, de modo que a tecnologia apenas auxilie meu trabalho e apenas isso.*

Suzy aborda que embora utilize o computador para organizar seus planos de aula, não dispensa o uso do caderno. Mais ainda, por mais que utilize o Datashow para ministrar algumas aulas, não ignora o quadro para complementar ideias, criar situações-problema de modo a instigar os estudantes. O Google foi citado por diversas vezes e é considerado um importante suporte no trabalho docente, especialmente no que diz respeito à elaboração de aulas, pesquisas ou consultas rápidas.

Como foi possível analisar, por mais que as tecnologias tenham representado algo que possa contribuir com atividades em sala de aula, no planejamento conteúdos, entre outros, sempre existem algumas ressalvas, como o docente Jonas argumenta:

Jonas: *Eu acho que elas podem contribuir, o **Google é uma ferramenta maravilhosa**, por exemplo, de pesquisa, você faz pesquisas no Google, você pode pesquisar tudo, você bota lá e em poucas horas você pode reunir uma gama de artigos, por exemplo, científicos, de textos que você vai usar em sua disciplina, enfim, fazer pesquisas hoje, no certo sentido, está muito facilitado esse ofício do pesquisador, pode ser facilitado, é uma mão na roda. **Então, pode contribuir, mas como eu estava falando, pode atrapalhar também.** Se, por exemplo, você se perder nesse mar de informações e não conseguir ter um foco, por exemplo, eu acho que as pessoas, eu sou bastante crítico até um pouco conservador talvez minha visão, mas eu acho que as pessoas estão muito dispersas não por acaso, hoje a medicalização está muito alta, principalmente em termo de ansiolíticos, as pessoas estão ansiosas, porque a qualquer momento pode chegar uma mensagem nova, qualquer momento tem que tomar uma posição em relação a alguma coisa, então eu acho que às vezes pode atrapalhar depende do uso que o professor vai fazer disso, pode ser que isso dispersa demais o professor também por um lado, ele perde o fio quando um todo quer transmitir ou até do que quer arrematar de conhecimentos de um determinado assunto.*

Jonas se preocupa com o mar de informações que as tecnologias digitais permitem que os sujeitos tenham acesso. Ele destaca que é preciso ter foco. Se perder o foco indivíduos tendem a se dispersarem. E esse tipo de análise muito se aproxima com as considerações que Sibília (2012) tem difundido e problematizado. Há uma certa “inquietação e desinteresse” atravessando as paredes da escola de maneira a atingir os jovens. Em tempos de dispersão, cultura letrada e recursos digitais, “o desinteresse é o principal motivo de abandono da escola por parte dos jovens de quinze a dezessete anos” (SIBÍLIA, 2012, p. 65). Estudantes encontram-se muito dispersos na sala de aula, concentrados em outros assuntos/novidades/aplicativos/jogos, como temos constatado nos relatos sobre o trabalho docente dos participantes investigados. Isso ocorre porque os estudantes encontram “coisas” muito mais interessantes “lá fora”. Quando estão conectados com a cultura virtual, se desligam das ações que estão em seu entorno. Provavelmente seja por isso que o docente Jonas acredita que, de certa maneira, a presença dessas tecnologias pode atrapalhar.

Em contrapartida, quando o entrevistado comenta sobre possibilidades de crescimento e desenvolvimento profissional em virtude de suas relações com as tecnologias, identificamos aspectos positivos que merecem ser destacados. As docentes Frida Kahlo e Luísa sublinham que as tecnologias digitais colaboram com a produção, acreditando ser um contributo para o desenvolvimento profissional.

*Frida Kahlo: **Eu creio que está estreitamente ligado à minha produtividade**, às metas que eu coloco e que a faculdade exige, então essas tecnologias, elas vêm para agregar tudo isso, quanto mais coisas eu postar no portal, os alunos irão responder o questionário sobre o conteúdo que eu trabalho, e aquilo ali vai ser visto pela faculdade, quanto mais eu utilizo essas tecnologias em sala de aula, esse aluno vai comentar. Então eu acho isso importante.*

*Luísa: **Eu acho que sim. Ela permite a gente até produzir**, entrar em contato, né? Ah eu estou fazendo um artigo e aí consigo um texto no Brasil. No Brasil não tem um texto que fala sobre o que eu preciso e daí vou muito longe e consigo um texto lá nos Estados Unidos. Traduzo o texto pelo próprio computador, que me ajuda, que é o Google tradutor. Então, é uma série de coisas, assim, que ajuda o desenvolvimento da produção, do acesso à informação, essa coisa de acesso à informação é muito doida né? Porque está tudo na mão, eu acho que ajuda muito nesse nosso desenvolvimento. **Mas uma coisa meio boba, mas que fez diferença na minha vida profissional**, é o seguinte: eu coloco link do meu whats e e-mail, não sei se você já viu...*

Pesquisador: eu já.

Pois é, já consegui emprego desse jeito, eu estava com vergonha no início...** “ai, bestagem”, “vou por”, não é porque eu precisava que vou ganhar emprego... **eu consegui emprego e eu consegui o emprego, porque os outros pegavam meu e-mail, às vezes nem pessoa que eu nunca falei, mas chegou no e-mail de alguém, que alguém clicou, e disse “ai eu preciso dessa pessoa, porque não sei o que”...

Pesquisador: olha aí, é a rede.

*Isso, exatamente. É um jeito de você ser visto no mau sentido, mas no bom também. Eu só tinha vivido coisas boas com aluna. Às vezes começo a dar aula aqui na Unifimes, aí as pessoas olhavam e falavam assim, “essa menina aqui”: tipo a gente é novo, não tem uma coisa assim? Será que essa pessoa sabe alguma coisa? Aí o engraçado, eu tinha o Feedback, “professora entrei no seu currículo, você já fez tal coisa? Como que era?” e aquilo gerou um papo, um reconhecimento, alguma uma coisa assim, sabe? **Então eu acho que para o desenvolvimento profissional tem isso, aumenta a rede.***

Se as docentes Frida Kahlo e Luísa argumentam que a produtividade é um aspecto que contribui com o trabalho docente, bem como com o desenvolvimento profissional, entendemos que produzir e ao mesmo tempo aperfeiçoar são dimensões que caminham lado a lado. Frida Kahlo afirma que quanto mais o professor alimenta um sistema *on-line*, com textos e trabalhos, mais a Instituição de Ensino Superior notará tal atividade e poderá reconhecê-la. No mesmo sentido, à medida que é utilizado algum tipo de tecnologia em sala de aula, mais os estudantes vão comentar sobre essa prática e possivelmente “reconhecer” como uma característica que diz respeito à inovação.

Por outro lado, Luísa relata aspectos que nos permitem entendermos que o desenvolvimento profissional é compreendido como carreira, como profissionalização. Foi na

pós-graduação que a docente Luísa despertou o interesse em compartilhar o *link* de seu currículo na rede que compõe a internet. Ao fazer isso, Luísa acreditou que poderia ser uma ação que pudesse lhe proporcionar algo que, posteriormente, contribuiria com sua carreira e, conseqüentemente, com seu desenvolvimento profissional. Considerando possíveis desdobramentos que podem ocorrer a partir de uma formação em nível de pós-graduação, encontramos em Cunha e Zanchet (2014, p. 14) o entendimento de que existe uma “cultura de tomar a formação de pós-graduação *strictu sensu* como fundante da carreira universitária, explicitando a representação de um perfil de professor e, certamente, dos saberes que são valorizados na sua formação”.

Assim, a partir do que interpretamos aqui, com o objetivo de analisar questões sobre as percepções dos entrevistados sobre o desenvolvimento profissional docente e as articulações desse desenvolvimento com as tecnologias digitais, interessa-nos a seguir saber como o professor universitário entende o sentido/significado do próprio trabalho docente que realiza. Será que esse tipo de trabalho é entendido como aspecto capaz de provocar alterações em seus modos de vida? O trabalho docente na cultura digital contribui para a produção de novas subjetividades nesse tempo de capitalismo global e flexível? Haverá compreensões de que o trabalho docente pode ser considerado um “bico”? Na subseção a seguir entraremos em discussões que abordam essas indagações.

4.8 Significados e sentidos do trabalho docente: “a pós-graduação era um bico”

Nesta parte do relatório, trazemos recortes das entrevistas realizadas com os docentes envolvidos no estudo, que dentre as várias questões problematizadoras discutidas no âmbito da investigação, responderam-nos perguntas específicas sobre o tema “trabalho docente”. Objetivamos, aqui e na próxima subseção, entender outros pontos sobre as implicações sociológicas decorrentes da organização do trabalho docente e de suas relações com a utilização das tecnologias digitais no contexto da sala de aula e fora dela. Além desse, que faz parte de um dos nossos objetivos específicos, pretendemos compreender como ocorre o trabalho docente no ambiente universitário frente aos desafios e relações com as tecnologias digitais. Com as próximas análises, buscamos responder os objetivos citados, estes que ainda não foram alcançados em seus aspectos gerais e completos.

De antemão pretendemos esclarecer que existem maneiras diversas de compreender e analisar as dimensões do trabalho. Cecílio (2017, p. 140), por exemplo, afirma que “nem sempre são claras e dotadas de lógica todas as dimensões do trabalho. Muitas se mostram confusas, arbitrarias e descontextualizadas em seu significado e organização”. Isto foi possível perceber nos relatos que permeiam os discursos dos docentes, estes carregados de sentidos e significados. Neles podemos observar pontos distintos sobre o trabalho docente, pois enquanto para alguns, porventura, pode ser compreendido como um “bico”, para outros representa uma atividade dotada de valores.

Em uma entrevista realizada com a docente Luísa, a primeira ocorrida entre o grupo dos quinze docentes investigados, verificamos a existência de diferentes pontos de vista sobre o trabalho docente. No excerto a seguir é possível perceber nos relatos da professora suas percepções sobre o trabalho docente.

Pesquisador: você sempre teve a docência como trabalho?

*Luísa: Sempre, em **inserção** profissional umas das primeiras. Assim, depois que me formei aí eu fui para o mestrado, fui viver de bolsa logo no início. Logo em seguida eu consegui esses bicos, **na verdade a pós-graduação era um bico, pois era sábado, não era carteira assinada, etc.***

Pesquisador: E durante a semana?

Luísa: Só aos sábados, no primeiro ano. No segundo ano que fui para o conselho de psicologia, mas era um trabalho técnico, como psicóloga. E aí eu sempre trabalhei como professora, e bom, e aí depois eu entrei em uma Universidade perto do Rio que se chama Barra Mansa e também era na graduação de psicologia.

Pesquisador: Mas, daí não era bico?

*Luísa: Não, e daí não. Desde o tempo da **UERJ** já foram vínculos, e aí depois eu fui para Niterói em uma outra Universidade. E depois vim para cá. Então, eu trabalhava um pouquinho e migrava quando o salário era melhor, quando as condições eram melhores.*

A docente Luísa vê o trabalho docente sob dois pontos de vista. Às atividades que realizava aos sábados eram compreendidas como uma espécie de bico, ou seja, algo esporádico. Esse aspecto diz respeito às alterações que o trabalho docente tem recebido ao longo dos últimos anos, isto é, por meio dele é possível aumentar a renda aos finais de semana, por exemplo, com aulas extras na pós-graduação. Quando o trabalho era desenvolvido no âmbito da graduação, em um curso de Psicologia no Rio de Janeiro, era visto de maneira diferente, como algo fixo. Provavelmente porque havia carteira assinada, direitos e respaldos trabalhistas.

É possível ainda analisar, a partir dos fragmentos acima, que durante as trajetórias percorridas por professores, após a conclusão do ensino superior (como o mestrado), constituem parte do desenvolvimento profissional docente. Vários são os elementos que atravessam essa formação. Acreditar que ministrar aula na Pós-graduação seja um bico, como Luísa argumenta, traduz aquilo que Alves (2014) e Valência (2016) enfatizam, respectivamente, sobre trabalho, neodesenvolvimentismo e proletarização do trabalho docente. Conforme Valencia (2016), existe nesta última década um sistema capitalista que cresce vertiginosamente com a globalização, principalmente, nas duas primeiras décadas do século 21. O crescimento desse sistema provoca, em vários profissionais da educação, a busca por inicialmente alguma oportunidade de trabalho e, em um segundo momento, as oportunidades que oferecem melhores condições de trabalho e de salário. Por esta razão, ocorrem as migrações para outros ambientes de trabalho ou mobilidade de local para local. Assim como ocorreu com Luísa.

O aspecto de trabalhar “migrando” de um local para o outro é entendido por nós como um subterfúgio que garante obter condições melhores de trabalho, sobretudo de salário. Tal subterfúgio se trata, em nossa análise, de uma nova flexibilização das condições contratuais contemporâneas, próprias da reestruturação produtiva que atinge o mundo do trabalho. Portanto, ministrar aulas na pós-graduação (especialização *lato sensu*), nesse sentido, parece ser uma atividade profissional um pouco distinta/diferente do que trabalhar no ensino superior com turmas da graduação. Possivelmente a busca por condições e salários melhores ocorre em várias regiões do país, no caso, do Brasil. Nesta direção, percebemos que este fato coloca em xeque a compreensão sobre o trabalho docente.

O trabalho docente, nesta perspectiva, está relacionado a condições e aspectos econômicos. A docente Luísa relata que existe uma outra face do trabalho desempenhado pelo professor universitário, que é a função social que ele representa. Entendemos essa concepção como aspecto que diz respeito ao processo de constituição do ser humano cujo trabalho exerce um significativo e sublime papel. Em contrapartida, outros docentes manifestam distintas compreensões, como estar a “engatinhar”, no sentido de se ver como um jovem aprendiz, no campo da docência, como relatado por Jonas, que ao responder a nossa questão “em sua visão de mundo, o que entende sobre trabalho docente”, narrou o seguinte:

Jonas: Eu tenho pensado muito sobre isso Evandro, eu acho que eu tô... me sinto engatinhando ainda na docência. [...] eu me considero professor esse ano, defendi minha tese de doutorado e vim parar aqui no Goiás e tem sido

um desafio muito grande para mim e tenho gostado muito. Não imaginava que iria gostar tanto da docência, então eu acho que a docência, eu tenho pensado que nessa questão, eu acho que ela é uma militância de certa maneira, ela é uma forma de fazer política que a gente talvez poderia dizer que é uma micropolítica [...].

Eu acho que a docência ela é... eu vou falar muito a partir da minha área que é a ciência humana, ela existe para formar pensamento crítico, eu acho que esse seria o primeiro objetivo mais nobre que deveria ser o primeiro objetivo de um professor, formar pensamento crítico, dentro da linha de Paulo Freire. Eu acho que isso seria o objetivo primeiro de qualquer professor.

Pesquisador: Mas você acha que a docência ela é caracterizada como um trabalho ou como uma atividade, como uma prática?

Eu acho que é um meio de subsistência, nesse sentido é um trabalho, porque muita gente sobrevive dela... a gente. Então eu acho que é um meio de sobrevivência e eu acho que é um trabalho, sem sombras de dúvidas, mas eu acho que para além um trabalho burocrático, porque a docência envolve muitos aspectos burocráticos do trabalho, da docência, que é uma coisa muito exaustiva e isso é uma coisa que eu também tenho me debatido muito, com a qual eu tenha me debatido muito...

No fragmento de Jonas há alguns pontos que merecem cuidadosas análises. Provavelmente por julgar que terminou seu curso de doutorado recentemente e começou a experiência como professor na Unifimes, o docente tem a sensação de “que está engatinhando na docência”. Em outras palavras, o docente está lidando, de maneira embrionária, com as práticas pedagógicas do ensino superior, a serem desempenhadas em razão de ter sido aprovado em concurso público, logo após ter defendido sua tese de doutoramento. Ou seja, embora tenha uma titulação isso não representa para ele a segurança desejada para o exercício de seu trabalho. Talvez isso possa ser expressão de inúmeras condições, a serem consideradas. Dentre elas, o possível abismo ainda existente entre teoria e prática. Por outro lado, isso não o impediu de sentir-se bem. Por não ter vivido, ainda, experiências com a docência, apenas com o estágio docente, abordado em subseções anteriores, o participante não imaginava que “iria gostar tanto da docência”, como ele mesmo afirma. Percebemos, com essa fala, que se trata de um profissional que escolheu a profissão docente não por falta de opção. Ele buscou ser professor universitário, embora tenha passado por uma formação que o habilitasse a trabalhar em contextos – clínica de Psicologia - que não os relativos à educação formal.

Como docente, Jonas entende que a docência serve para formar o pensamento crítico no estudante - o que está em consonância com a nossa concepção de educação. Jonas entende a docência como um trabalho, porque admite que sobrevive dele, por meio desse tipo de trabalho. No entanto, embora seja um jovem docente, Jonas argumenta que a docência “é uma coisa

muito exaustiva”. Mais adiante será possível observar esse mesmo sentimento na fala de Angel, docente que atua na educação superior há 21 anos.

Trata-se de uma dimensão que diz respeito à tese aqui defendida. Isto é, os docentes que atuam com a educação superior em tempos de cultura digital sentem o excesso de trabalho e a vida conduzida por ritmos cada vez mais acelerados. Por isso se sentem cansados ou tendem a isso em alguns momentos ou fases de sua vida profissional. Daí haver uma tendência a serem estimulados por uma cultura do autoempresariamento que parece atravessar o capitalismo em sua fase de acumulação flexível, tal como o defendido pelos adeptos de tal lógica. Os sujeitos trabalham como empresários de si sob uma lógica que é direcionada claramente pelos interesses e propósitos do capitalismo global e flexível. E isso provoca as metamorfoses que ocorrem tanto no trabalho docente que realizam, quanto nas relações sociais e no cotidiano em geral.

Resta saber também o entendimento que os demais docentes possuem sobre o trabalho docente. Afinal, o que pensam sobre o trabalho e seus significados para cada um?

Sudoeste: Ah, significa muito! Trabalho docente é onde a gente tinha que encontrar diretamente com os acadêmicos e com conteúdo a ser formado, passado para eles, que eles vão trabalhar com isso no dia a dia deles, né.

Silvio Lange: O trabalho docente é fundamental para a construção da sociedade organizacional... Hoje tudo gira em torno das empresas e a docência forma todos os profissionais que atuam nas empresas... Sem o professor, as empresas e a sociedade seriam completamente diferentes...

João José: O docente é aquele que ensina, que mostra o caminho e que facilita a aprendizagem.

Luna: É um trabalho essencial, que sempre será necessário e que sofrerá mudanças e adaptações relativo ao que se deve aprender e como aprender.

Angel: O trabalho docente é uma profissão desafiante, de pessoas com propósitos pessoais. Na minha experiência é um trabalho de trocas de experiências, relação interpessoal, digo as vezes que é terapia. Mas após esses anos me sinto cansada. Pois, não gosto de dar a mesma aula, sempre procuro inovar. Me sinto, às vezes, mais motivada que os alunos e isso nos desanima. Por que também precisamos achar os motivos dos estudantes para aprender.

A análise das narrativas dos docentes aponta que alguns entendem o trabalho docente como atividade que proporciona troca de experiências; contribui para a construção de uma sociedade organizacional e é um trabalho essencial na sociedade. Além de ser um trabalho

bastante desafiador, configura-se como um tipo de trabalho que se torna gratificante quando o professor se depara com bons resultados.

Os docentes consideram o trabalho docente como atividade que tem um importante papel na sociedade. Argumentam que “tudo gira em torno das empresas”, pensando na lógica capitalista, empreendedora e pós-fordista em que estamos inseridos. E pelo fato de o trabalho docente estar relacionado às empresas, é por meio da docência que os profissionais que atuam nas empresas são formados. Silvio Lange é enfático ao afirmar que “sem o professor as empresas e a sociedade seriam completamente diferentes”.

Portanto, se Castells (2016) considera que a sociedade não é capaz de sobreviver sem os recursos tecnológicos atualmente disponíveis, enquanto pesquisadores e profissionais da educação, podemos afirmar que a sociedade também não é capaz de obter um bom funcionamento sem o trabalho desenvolvido pelos professores, porquanto deles depende também o perfil profissional dos profissionais formados. Entretanto, as relações que docentes têm estabelecido com as inovações tecnológicas, assim como as novas exigências postas nos contextos educativos em decorrência delas (universidades), são reflexos de um sistema capitalista e neoliberal que pode causar ou condicionar sérios problemas e desconfortos individuais e coletivos.

Nesse sentido, verificamos que tais efeitos e reflexos do sistema econômico não são ignorados por alguns docentes. Eles percebem o trabalho docente, também, como “uma ação diretiva, intencional e política”, sugerindo assim uma consciência de sua responsabilidade formativa. Entretanto, em suas entrevistas, os docentes dos diversos cursos não deixaram de manifestar o quão se sentem sobrecarregados no ambiente de trabalho, que compreende outro aspecto a ser considerado e analisado em nossas discussões, a partir do foco de análise em alguns conteúdos que centralizaram as falas dos participantes, conforme se pode identificar em alguns recortes delas extraídos.

Suzy: Entendo o trabalho docente primeiramente como uma ação diretiva, intencional e política. A primeira refere-se ao processo de que é o professor que conduz o processo de aprendizado do aluno e não o próprio aluno. Desde a implementação das teorias pedagógicas fundamentadas no aprender a aprender como as metodologias ativas e a escola nova, existe uma tendência do professor se isentar dessa responsabilidade de direcionar o ensino, principalmente pela crítica ao método tradicional. [...] Por fim, considero o último elemento, que se refere à condição política do trabalho docente. Para quem já leu Paulo Freire, algo que marcou diversas gerações e a nossa, formação é isso: além de uma preparação profissional supõe uma ação

política, mesmo que você não queira assumir ou não tenha consciência disso. Nesse sentido, não existe neutralidade, ou você está contribuindo para a emancipação do aluno ou para a reprodução de um modelo social e econômico.

A professora Suzy traz em sua narrativa aspectos que nos permitem compreender o quanto ela obteve uma formação acadêmica politizada, o que não é uma questão negativa, pelo contrário. Suzy nos chama a atenção para pensar que desde a implementação das teorias pedagógicas, fundamentadas no aprender a aprender, como as metodologias ativas e a escola nova, existe uma tendência de o professor se isentar dessa responsabilidade de direcionar o ensino, principalmente pela crítica ao método tradicional.

Em nosso entendimento a docente Suzy acredita que o sistema forja a figura do professor ser suprimida, a ter cada vez menos valor. As metodologias ativas colaboram para que o aluno busque as informações básicas e necessárias que diz respeito a sua formação. No entanto, compreendemos que o trabalho docente não pode ser substituído por máquinas, sistemas apostilados, novidades robóticas ou pelas intervenções dos próprios alunos. Como a própria professora Suzy já salientou anteriormente, a mediação do professor nesta relação entre conhecimento, ciência e aluno é imprescindível.

As reflexões e críticas organizadas e alinhadas pela docente Suzy não são discrepantes das colocações registradas pelo professor Cebolinha. Encontramos em suas falas o argumento de que o trabalho docente tem sofrido com a sobrecarga de trabalho. Trata-se de um fenômeno que ocorre em razão de um produtivismo, como defende o participante da pesquisa.

*Cebolinha: A minha leitura sobre o trabalho docente, ela passa pelo seguinte: hoje, pelo o que vejo da **dificuldade do trabalho docente**, é a **sobrecarga do docente**, por quê? Qual a contribuição um docente pode dar para um estudante? Permitir conceitos e leituras de mundo, então você precisa melhorar a leitura de mundo desse docente, mas, para isso, o docente precisa também se aprimorar cada dia mais na sua leitura de mundo e isso passa por uma leitura de sua própria realidade de mundo, o que está acontecendo no mundo e inclusive no processo de atualizações, constantes... o que eu vejo na dificuldade no trabalho docente? Nós docentes normalmente temos a **sobrecarga de trabalho com cargas horárias muito altas** para atingir nível de salário. E inclusive o processo produtivista está inserido. E aí é o **produtivismo negativo**, porque é um produtivismo que **você tem que cumprir, datas, não sei o que...** muito mais na forma do que de fato no conteúdo. E aí, **isso acaba fazendo que o trabalho docente seja desconfigurado em certos momentos**, por quê? Porque ele acaba sendo um trabalho, que em certos momentos, ele não tem significados frente à realidade. Então eu vejo uma dificuldade do docente hoje, porque se for para analisar... **uma coisa de mim,***

*que intriga muito... depois que você vira docente no ensino superior, o seu tempo para se dedicar a leituras, atualizações constantes, ele é reduzido de forma significativa, aí eu pergunto: que docente é esse que nós estamos tendo no ensino superior que ele deveria ser um indivíduo que estaria com estado da arte sobre o que ele trabalha feito e ele não dispõe de tempo para isso? então assim, nós estamos tendo no trabalho docente assim também em outras profissões uma relação... um problema que está na nossa relação, **tempo e produção, tempo e trabalho** que acaba comprometendo o nosso trabalho, porque a parte do nosso tempo é ocupado, **horas com sistemas burocráticos, horas com série de formalidades desnecessárias**, que não refletem melhoria na qualidade efetivamente. Ou outra hora nós somos parte do nosso tempo de trabalho que é destinado especificamente a quê? A lecionar, mas aí estamos lecionando o quê? Que atualização estamos trazendo?*

A narrativa do docente Cebolinha traz uma série de pontos e contrapontos relacionados ao nosso objeto de estudo e, de certa maneira, ajudam a responder importantes aspectos que compõem os nossos objetivos neste trabalho. O primeiro ponto abordado por ele é que o trabalho docente passa por dificuldades por enfrentar sobrecargas de trabalho muito altas – e sinceramente acreditamos que esse ponto é difícil reverter. O segundo ponto se articula ao que o docente denomina de produtivismo negativo, compreensão semelhante ao que Dardot e Laval (2016) denominam na nova razão do mundo. Ter que “cumprir datas, metas, não sei mais o quê...”, são atributos que o novo “empresário de si” não pode perder de vista. Esse empresário de si é também o novo proletariado de serviços da era digital. Dardot e Laval (2016) e Antunes (2018) defendem essa tendência e confirmam a ascensão desse movimento que, para Cebolinha, “desconfigura” o trabalho docente, como acredita e aborda o docente do ensino superior. Compreendemos, portanto, que não é só o trabalho docente que tem sido modificado, mas também as relações que se estabelecem fora do ambiente de trabalho.

Após o entendimento desse contexto, por ora, problematizado e analisado, ressaltamos que, com base em informações concedidas por um *link* explorados por nós para construir nuvem de palavras (já citado em nota de rodapé anteriormente), identificamos quantitativamente o número de repetição (expresso pelo numeral ao lado direito), bem como as palavras mais frequentes (à esquerda dos números) presentes nas narrativas.

Quadro 6: Trabalho docente.

Palavras	Frequência de repetição
Docente	24
Acho	14
Docência	12
Isso	11
Professor	10
Mundo	8
Conhecimento	7
Processo	7
Coisa	7
Minha	7
Aprender	6
Estamos	6
Sempre	6
Existe	5
Depois	5
Ensino	5
Aluno	5

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como é possível analisar, docente, docência e professor se destacam entre as palavras mais utilizadas pelos sujeitos durante a entrevista, totalizando, juntas, 46 repetições. Os docentes entendem que o trabalho docente permite a construção do conhecimento ao aluno. Não excluem o senso comum que os estudantes trazem para a sala de aula, pois enxergam que o senso comum ajuda a compreenderem coisas do mundo.

Nos relatos que apresentamos nesta subseção foi possível identificar como essas palavras, que aparecem com tanta frequência, compõem as frases e considerações dos docentes. Ao analisar esse quadro de palavras, constatamos que “aprendizagem e ensino” também são palavras que se fazem presentes significativamente nos discursos dos docentes, quando explicam que o trabalho docente “é o caminho que facilita a aprendizagem”, contribuindo com

o processo que o permite aprender. Conforme argumenta a docente Suzy, o ensino é uma tarefa do professor. É por meio dele que o docente instiga o aluno a aprender.

Para o aluno aprender, o professor precisa ensinar. E ensinar algo a alguém exige ser um grau de “organização”. Não um tipo de organização metódica e rígida – como se fosse um Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), no sentido de manter alinhados objetos e/ou instrumentos. Referimo-nos à organização dos conteúdos, assuntos e metodologias de ensino que contribuem com o trabalho docente. Esse modo de organização do trabalho docente também tem passado por constantes metamorfoses. Tentaremos explorar, na sequência, aspectos relativos à “organização”.

Nesse sentido, o foco das próximas análises volta-se à organização do trabalho docente de indivíduos que atuam no ensino superior, com especial atenção à percepção que possuem sobre os “novos vícios” que existem na atualidade. Tais vícios, como assim preferimos temporariamente dizer, marcaram muitas épocas do passado (como os cadernos amarelos que muitos sujeitos usavam durante anos na sala de aula). Eles, de certa maneira, ainda existem no presente. Podemos dizer que alguns ranços do passado ainda existem, mas com outra roupagem e novas configurações.

4.9 “*Dos cadernos amarelos aos arquivos infinitos*”: metamorfoses do trabalho docente

Apresentar, discutir e analisar pontos e contrapontos sobre a organização e possíveis metamorfoses do “trabalho docente na educação superior⁴⁸” é o objetivo principal desta última subseção de análise. Nela buscamos analisar o objeto de estudo com as lentes investigativas que oportunizam a abertura de novas janelas a serem exploradas, conhecidas e compreendidas, sobretudo no que diz respeito à construção do conhecimento.

Esta parte do trabalho objetiva, ainda, compreender aspectos do trabalho docente, especialmente aquilo que se refere às relações com as tecnologias que, porventura, podem refletir na organização do trabalho docente. Para isso, mais uma vez recorreremos aos conteúdos

⁴⁸ Em 2017 publiquei, junto à orientadora, um trabalho nos anais da Redestrado, evento realizado na Unicamp no mês de outubro. No artigo, intitulado “Trabalho docente no ensino superior e tecnologias digitais na idade média: inter-relações e aspectos conceituais”, discutimos alguns pontos e contrapontos a respeito desse tema, tais como: o (futuro do) trabalho na Idade Média em tempos de avanços tecnológicos; o trabalho docente em tempos de convergência midiática e capitalismo global; desafios ao trabalho docente em tempos de sociedade da informação e tecnologias digitais. Para acesso ao referido trabalho, consultar: http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/114/original/TRABALHO_COMPLETO_REDESTRADO.pdf.

das entrevistas com os docentes do Centro Universitário de Mineiros que, ao discutirem conosco questões sobre o universo do trabalho trazem bastante elementos que compõem seus pensamentos e interferem em suas práticas. O excerto entre aspas relativo ao subtítulo desta seção advém da fala de um dos participantes do estudo, como abordamos na introdução da tese. Ao analisar alguns pontos sobre o atual cenário que o docente atual vive, Cebolinha trouxe a seguinte inferência:

[...] antigamente tínhamos os caderninhos amarelos dos professores... hoje eu chamo de arquivos de infinito uso. (CEBOLINHA, 2018)

O fragmento citado foi retirado da fala de “Cebolinha”, docente na área das engenharias da Instituição. Durante a entrevista nos explicou pontos e contrapontos sobre o que pensa a respeito dos modos de organização do trabalho docente. Cadernos amarelos não é uma expressão incomum (estranha) utilizada no âmbito educacional, sobretudo na escola. Provavelmente seríamos capazes de tecer um tipo de comentário ou outro (crítico ou não) sobre os professores antigos que possuíam e utilizavam “cadernos amarelos”, levados à sala de aula, ano após ano, sem modificar e/ou atualizar os planejamentos.

Perguntamos aos quinze professores entrevistados o seguinte: considerando o uso das tecnologias, que consequências elas favorecem para um modo diferente de organização do trabalho que você exerce? Em sequência, segue excerto completo da fala do entrevistado, professor Cebolinha:

[...] antigamente tínhamos os caderninhos amarelos dos professores... hoje eu chamo de arquivos de infinito uso, que é o quê? É o professor vai lá, faz um plano de ensino esse ano, de uma determinada disciplina, ele pega as bases referenciais e continua usando aquilo “A” de eternamente, sem fazer atualizações... quase as mesmas coisas que os slides, mesma aula e a mesma coisa, isso é um risco. Mas, por quê? [ele mesmo faz a pergunta] porque a tecnologia está acessível, porque eu preparei essa aula há 10 anos atrás e ela está acessível, ela continua acessível, ela continua lá porque eu tenho uma pasta sistematizada e organizada... então por um lado é um facilitador. Mas por quê? Porque você acessa facilmente, mas por outro lado eu vejo um risco de você continuar reproduzindo sempre a mesma. Aí eu acho que é um risco pro profissional docente. Aí entra a questão de como você vai usar essa tecnologia no seu trabalho docente. Se você vai ser professor que vai continuar reproduzindo-a, “A” de eternamente, você é o mesmo professor do caderninho amarelo de anos atrás.

Os arquivos de infinito uso compõem inúmeras “pastas sistematizadas” em computadores, pendrives, HD externo, entre outros locais de armazenamento. Ao mesmo tempo em que esse docente vê esse fenômeno como algo facilitador, pela praticidade, também pode ser um “risco”. Risco porque o professor “continua reproduzindo sempre a mesma coisa”, como chama a atenção o docente do ensino superior, Cebolinha.

Entendemos que manter tal reprodução envolve várias outras questões que podem estar relacionadas a inúmeras variáveis que os próprios docentes realçaram, como: falta de tempo para preparar novas aulas; excesso de trabalho; comodismo; falta de motivação; falta de percepção de que as aulas e conteúdos estão defasados; falta de cobrança e a própria ausência de ações que envolvem a formação continuada.

Cebolinha, portanto, conclui o seguinte: se o professor utiliza os mesmos arquivos, contendo as mesmas aulas, elaboradas há anos, sem atualizar ou modificá-las, será “o mesmo professor do caderninho amarelo de anos atrás”. Entendemos como uma nova configuração do trabalho docente, em que os cadernos amarelos do passado estão sendo substituídos por “slides” que se repetem, ano após ano.

Nesse aspecto existem algumas aparentes novidades que camuflam o que aparentemente parecia ser ultrapassado. As projeções de imagens, vídeos e sons em equipamentos de mídia, como o Datashow ou até mesmo o Quantum V, são exemplos de meios que contribuiriam para essas transformações. A utilização desses recursos na sala de aula pode, provavelmente, causar a sensação de inovação, de algo novo, diferente e moderno. No entanto, perguntamos: será que o aluno percebe e faz uma reflexão crítica sobre esse tipo de movimento? Trata-se de um tema bastante pertinente a ser investigado com maior profundidade.

Os comentários tecidos pelo docente mencionado coincidem com o encontrado na produção de alguns autores, como por exemplo, Antunes (2018) que aborda questões sobre o novo proletariado de serviços na era digital, fazendo menção à desconstrução do trabalho no Brasil do século 21.

Antunes (2018) considerou o governo Michel Temer uma nova fase de contrarrevolução neoliberal vivenciada pelo povo, citando a efetivação de uma devastação do trabalho, incluindo o desmonte da legislação social dele. E em meio a esses contextos de instabilidades e decadências, os docentes se constituem como profissionais que absorvem os impactos do projeto econômico neoliberal que se instala na sociedade e vem transformando os modos de trabalhar de modo geral. Na esteira de tais mudanças, provavelmente, seja por isso que os

cadernos amarelos deixaram de existir e passaram a ser substituídos pelos novos produtos desse projeto neoliberal que é parte central da cultura digital, como a professora Joana Peixoto esclarece e problematiza em entrevista concedida ao nosso grupo de pesquisa (OLIVEIRA *et al*, 2018), publicada na Revista Roteiro⁴⁹.

Na sociedade que avança e cresce em escala exponencial, com elevados números de adoecimentos no trabalho, sobretudo nesse contexto da acumulação flexível, como pontua Antunes (2018), estão os profissionais da educação. Os docentes que trabalham na cultura digital sentem o peso e as consequências que ocorrem nesse viés produtivista, de aceleração e grandes impactos. O autor traz em sua obra (2018) discussões sobre acidentes de trabalho, a flexibilização como base do adoecimento, a gestão por metas e o surgimento da individualização e solidão no local de trabalho. Esses temas permitem-nos entender que o docente da cultura digital tem sido tomado por fatores e dilemas de trabalho que possivelmente o impulsionam a “trabalhar” utilizando os recursos dos “arquivos de infinito uso”. Para tanto, ao apropriar de determinados recursos tecnológicos na sala de aula, isto pode causar (no docente) a “sensação” de estar atualizado, de fazer o melhor que poderia naquele determinado momento, ou simplesmente o conforto de acreditar que esteja cumprindo o seu papel enquanto trabalhador docente.

Ao longo desta pesquisa percebemos que o novo proletariado de serviços da era digital, como o docente universitário, organiza o trabalho conforme os contextos em que estão inseridos e as possibilidades que possuem. Constatamos, também, que algumas questões que envolvem o “tempo” aparecem com muita veemência nos relatos produzidos pelos docentes da pesquisa.

Para ilustrar e conhecer mais sobre esse assunto, trazemos na sequência alguns conteúdos selecionados para análise, relativos às compreensões que os docentes possuem sobre inúmeros aspectos que dizem respeito à organização do trabalho docente. A partir da pergunta lançada aos participantes (que consequências o uso das tecnologias favorece para um modo diferente de organização do trabalho docente?) os professores nos responderam o seguinte:

Frida Kahlo: É... eu penso que favorece talvez no tempo, coisas que eu levaria horas para elaborar, desenvolver, ela facilita que para que eu gaste menos tempo. Só que, em contrapartida, ou outro lado, é que às vezes esse

⁴⁹ OLIVEIRA, Evandro Salvador Alves; MIRANDA NETO, Henrique Carivaldo; CUNHA, Júlio Henrique; CECÍLIO, Sálua. Cultura virtual e subjetividade na Idade Mídia: contemplações críticas com Joana Peixoto. *Roteiro*, Joaçaba, v. 44, n. 2, p. 1-6, maio/ago., 2019.

excesso de tecnologia faz com que eu tenha que ficar sempre utilizando essas tecnologias. Então é a questão do tempo.

*Jonas: **Eu acho que favorece sim**, a gente tem, por exemplo, o SEI na Unifimes, eu acho que ele ajuda a gente e a gente tem que tomar ele como parceiro, colocar plano de curso, fazer plano de ensino, traçar uma linha de trabalho, eu acho que ela pode ajudar e muito, eu acho que ela mais ajuda do que ao contrário, sem dúvida que ela ajuda, mas é só essa questão mesmo.*

*João José: **Favorecem a rapidez na busca da informação**, facilita a execução de trabalhos que poderiam levar mais tempo que o normal.*

*Luciano: **Favorecem enormemente**, pois, com o uso delas o trabalho é executado com mais agilidade, e a sua produção é muito mais satisfatória.*

*Luna: **Favorece na organização das aulas**, na execução de diferentes práticas pedagógicas, na compilação de matérias e conhecimentos.*

*Angel: **Acho que facilidade, organização, planejamento e inovação.***

*Clary: **Eu não sei se a tecnologia favorece ou facilita o trabalho docente**. O que entendo é que é necessária a utilização dessas tecnologias se quisermos fazer com que as aulas fiquem de alguma forma, atrativas para os alunos, que muitas vezes chegam com mais conhecimento e informações do que o próprio docente referente a algum assunto. **A tecnologia muda a forma de trabalharmos, pois exige que estejamos sempre em busca de atualização e aquisição de conhecimento.***

*Fashion: **É fato que não temos mais como retroceder em relação ao uso das tecnologias**. [...] Os profissionais tiveram que se adequar ao processo da tecnologia ao longo dos últimos 10 anos, percebemos que muitos professores ainda têm muita dificuldade com a utilização dessas ferramentas, até porque não nasceram na “era da digitalização”, tiveram que se adequar de uma forma ou de outra.*

*Suzy: **Acho que a palavra é eficiência**. Com certeza conseguimos fazer mais coisas do que o habitual por meio das tecnologias. **Penso que isso é, de certo modo, favorável.***

Apresentamos alguns exemplos sobre o que dizem os docentes a respeito da organização do trabalho docente. Embora tenhamos mais conteúdos relativos a essa temática (presentes nos apêndices), com os relatos expostos já foi possível entender que os professores possuem compreensões que se aproximam e também se distanciam.

O docente João José nos informa algo muito próximo do que os demais docentes pensam. Para ele, as tecnologias “favorecem a rapidez na busca da informação, facilitam a execução de trabalhos que poderiam levar mais tempo que o normal”.

Percebemos que os docentes entrevistados associam a presença e utilização das tecnologias à questão do tempo. Esse ponto apareceu em várias falas. Durante as conversas investigativas com os professores da Unifimes, constatamos que várias vezes apareceram as palavras favorável, favorece ou favorecem. Isto ocorreu porque os sujeitos da pesquisa acreditam que as tecnologias atuam de maneira eficaz quando o assunto é a otimização do trabalho. Tal questão surgiu no relato da docente Suzy, que trouxe o seguinte fragmento à tona: “acho que a palavra é eficiência. Com certeza conseguimos fazer mais coisas do que o habitual por meio das tecnologias. Penso que isso é, de certo modo, favorável”.

Afirmar que por meio das tecnologias “conseguimos fazer mais coisas do que o habitual” parece uma tendência articulada ao mundo do trabalho que, de certa maneira, não deixa de ser uma compreensão um pouco instigante. Tal pensamento se aproxima das análises críticas de Dardot e Laval (2016), sobre a lógica produtivista e acelerada que produz o sujeito neoliberal como empresário de si. A esse respeito, a professora Adelina Novaes, em uma entrevista realizada por Oliveira et al (2017), sobre a cultura midiática na sociedade neoliberal, elabora uma série de críticas sobre a expressão do projeto neoliberal em curso. Um exemplo mencionado pela própria entrevistada, Adelina Novaes, é que realizou a entrevista com a utilização de um smartphone, em razão da falta de tempo. Os autores enviaram, via e-mail, o roteiro de questões, e conforme o tempo que possuía a docente respondia às perguntas recorrendo ao recurso tecnológico.

Desse modo, em virtude da escassez de tempo, aproveitar cada segundo parece ser sempre muito útil e menos prejudicial, em se tratando de uma sociedade que valoriza a produção – sobretudo aquela em larga escala. Conseguir fazer mais coisas do que o habitual indica que o trabalhador dá conta de desempenhar múltiplas funções, ações, atividades etc., desde que o sujeito se utilize e se aproprie dos recursos atuais propiciados pelas tecnologias. Com elas, o docente é capaz de desenvolver “mais coisas” do que o habitual.

Em um cotidiano sem a presença das tecnologias, o trabalho seria desenvolvido em escalas mais lentas, provavelmente com mais gasto de tempo. Por esta razão, “de certo modo elas são favoráveis”, como argumenta a docente Suzy. As tecnologias permitem otimizar o tempo de modo a contribuir com melhores condições para organizar o trabalho. Percebemos haver uma forte relação entre organização do trabalho e o aspecto do tempo.

Em outras entrevistas também encontramos pontos de vista que caminham nesse mesmo sentido, conforme indicam Suzy e João José. O relato do docente Amorim não se distancia do

que fora exposto até então, pois o mesmo considera que as tecnologias atuam de modo a “facilitar e agilizar o trabalho diário”. Facilidade e agilidade são pontos a serem compreendidos como fenômenos que permitem o “trabalho diário” acontecer de maneira mais leve e rápida. São características relacionadas com pressupostos de uma racionalidade e ideologia neoliberal. Ou seja, a sensação de facilidade e agilidade que os professores podem sentir acontece porque alguns processos de trabalho, como elaborar uma aula a ser ministrada, por exemplo, no curso de Psicologia ou outro, acontecem em curtos espaços de tempo – causando-lhes tais impressões. São reflexos de um sistema político neoliberal que visa aproveitar ao máximo o tempo dos trabalhadores, de maneira que aconteça, custe o que custar, produções que contribuam para o fortalecimento e crescimento de uma cultura pautada no capitalismo global e acumulação flexível.

Ao fazer uma verificação das palavras que possuem maior frequência nas respostas extraídas da pergunta que construiu esta subseção, foi possível analisar alguns pontos. Como não elencamos quais são as mais relevantes ou as mais significativas, procuramos analisar o que as palavras frequentes representam à luz dos olhares e compreensões que os participantes da pesquisa possuem.

Nesse sentido, constatamos que as palavras “favorece”, “organização” e “conhecimento” aparecem repetidas vezes e possibilitam a analisarmos algumas questões. Tais interpretações nos permitem compreender que um dos papéis exercidos pelas tecnologias recai sobre a facilidade que elas causam enquanto contribuem para a organização das aulas no ensino superior, como o fragmento extraído da entrevista com a docente Luna nos mostra:

Luna: Favorece na organização das aulas, na execução de diferentes práticas pedagógicas, na compilação de matérias e conhecimentos.

Como já analisado, a participante entende que as tecnologias digitais favorecem, além da organização – planejamento – das aulas, a execução de outras diferentes práticas de ensino, a exemplo da própria aula ou da execução de avaliações. Nesse sentido, entendemos que as tecnologias contribuem em vários aspectos e dimensões, pois tal questão também é reforçada nas palavras da docente Fashion:

[...] quanto ao favorecimento vejo inúmeros, tais como: preenchimento dos diários on-line (o que antes era feito manualmente), aulas com melhor

qualidade (com recursos que nos ajudam a melhorar os recursos audiovisuais), apresentação de seminários, leitura on-line de artigos, reportagens, livros.

A docente Fashion diz que considera haver vários pontos positivos sobre as tecnologias digitais. Atividades que facilitam e favorecem o trabalho docente, como preencher os diários *on-line*, elaboração de aulas com maior qualidade, acesso a artigos *on-line* que permitem ampliar leituras, entre outros, são aspectos que de certo modo colaboram para organizar o trabalho docente de maneira a proporcionar rendimento, produção e eficiência.

Por outro lado, embora a maioria dos entrevistados entenda que as tecnologias facilitam e favorecem o trabalho docente, bem como sua organização, existem alguns contrapontos. A fala do docente Cebolinha aponta diferentes pontos de vista, com questões bastante instigantes, e algumas delas já dadas. Primeiro o docente entende que ela (a tecnologia) tem duas faces tidas como fundamentais. Descreve Cebolinha que

[...] uma delas é o acesso à rede de informações, inclusive de informações que estão aí e tal, essa facilidade de acesso de trabalhar com várias telas abertas, possibilidades que, de alguma forma, facilitam na organização do nosso trabalho.

O docente aponta o lado positivo e promissor das tecnologias. Nessa perspectiva, as mesmas possibilitam desenvolver um trabalho que abarca vários temas, assuntos ou conteúdos ao mesmo tempo. Como o próprio participante informa, é possível trabalhar “com várias telas abertas”, de maneira a facilitar a organização do trabalho. Isto implica a sensação de controle que o sujeito possui sobre a multiplicidade de recursos e informações que essas “várias telas” possibilitam explorar.

No entanto, existe um outro lado que identificamos. Ele se mostra um pouco temeroso. Na fala do referido docente, há uma outra face que as tecnologias podem apresentar. Explica Cebolinha que “os caderninhos amarelos dos professores”, hoje substituídos pelos “arquivos de infinito uso”, “também oferecem um risco” – no caso os “novos” arquivos infinitos. Esse último ponto, apresentado por nós no início desta subseção, traz à tona aspectos que merecem serem pensados, discutidos e ressignificados.

Por um lado, as tecnologias digitais atuam como potenciais recursos eletrônicos e digitais capazes de favorecer, facilitar e ajudar a organização do trabalho docente. Por outro, elas podem ser compreendidas como recursos capazes de provocar esvaziamento e empobrecimento de aspectos relacionados à aula e ao ensino, por exemplo, por se tornarem artefatos que, de certa maneira, permitem que o professor se acomode quando utiliza os mesmos arquivos digitais, guardados nas mesmas pastas. Ou seja, explora os materiais “de infinito uso” por inúmeras vezes, ano a ano.

A partir das discussões já apresentadas, entendemos que os conteúdos permitidos pelas análises servirão de base para o fechamento destas interpretações. Por meio das análises que procuramos fazer ao longo dessas nove subseções da quarta parte do trabalho, tentamos responder ao problema e aos objetivos da investigação, conforme segue na próxima seção das considerações sobre o realizado e o obtido e que, para nós, ainda não são finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção apresentamos as ideias conclusivas da tese, com o sentimento de que elas ainda não são as considerações finais. Esta constatação caminha no mesmo sentido apontado no início do trabalho, quando abordamos que o problema de pesquisa sofre alterações ao longo do processo investigativo.

Essas alterações dizem respeito ao aspecto do próprio objeto de estudo que, por essência, sinaliza não pertencer ao campo estático, e sim ao território dos movimentos, daquilo que é dinâmico. Por isso, fizemos a escolha de trabalhar com a ciência dos movimentos, ou seja, a partir de uma corrente filosófica e crítica que diz respeito à dialética materialista, que se refere a uma natureza científica que permite olhar com as lentes que buscam enxergar e interpretar a realidade a partir de suas contradições, dinâmica e totalidade.

Por esta razão entendemos que essas palavras ainda não são as considerações finais pelo seguinte fato: sempre que houver um distanciamento do objeto explorado, bem como da teoria e empiria aqui reunidos, novas possibilidades de análises e inferências poderão ser construídas. No entanto, apresentaremos algumas considerações que foram possíveis elaborar, que partem do seguinte lugar: do atual contexto histórico de uma sociedade atingida por “tentáculos neoliberais frente ao ensino nacional, onde o velho se faz novo”⁵⁰, que se refere especificamente ao penúltimo ano da segunda década do século 21. É desse lugar, ou melhor, desse período que atravessamos que nossas reflexões e análises emergem.

Aqui tentaremos mostrar como a matriz epistemológica que norteou nossa investigação, o materialismo histórico dialético, permitiu construirmos uma leitura do material empírico a partir do dado real e concreto com os quais nos deparamos no decorrer da pesquisa. O trabalho docente foi analisado e compreendido por nós como uma importante dimensão da vida humana que afeta o sujeito sob diferentes aspectos, que nos esforçamos para recuperá-los.

Apresentaremos a seguir um recorte da fala de uma das entrevistadas que, durante a pesquisa, as conversas e trocas realizadas no âmbito universitário, traz elementos que correspondem, e muito, ao problema que originou esta tese, a saber: quais implicações e metamorfoses as tecnologias digitais trazem ao trabalho docente no ensino superior no contexto

⁵⁰ Lima Netto e Carneiro (2019) fazem uma análise crítica a partir da dialética materialista sobre o ensino na esfera da pós-graduação. Os autores apontam uma alienação forte no século 21, operada claramente pelo capitalismo global e flexível.

da cultura digital e o que daí resulta para os professores, em termos de desafios, enfrentamentos e/ou habilidades a desenvolver, tendo em vista as finalidades educacionais e os objetivos relativos à formação humana e à formação profissional do sujeito? Uma das docentes investigadas, que possui curso de especialização e trabalha no ensino superior há 13 anos, no curso de Sistemas de Informação, da Unifimes, constrói uma série de apontamentos que ajudam a responder questões norteadoras da pesquisa, assim como o problema apresentado e os objetivos.

Eu penso que estamos num tempo em que as mudanças são muito rápidas e parece que estamos sempre no começo de alguma coisa e nunca conseguimos realmente estar atualizados com o que deveríamos. Nesse cenário veloz e com tantas atividades (colegiados e comissões) que temos que desenvolver, parece que a profissão de docente se torna cada vez mais solitária, prejudicando o desenvolvimento do trabalho multidisciplinar que é tão importante. Acho que há uma cobrança crescente de que o docente tenha que ter titulação e que tenham produção científica. O docente precisa sim de conhecimento científico no seu dia a dia, mas não é apenas de conhecimento científico e titulação que vive o mundo acadêmico. Acho que muitos professores que não possuem titulação, mas possuem experiência e vivência de mundo em suas profissões, contribuem tanto, ou mais, no processo de ensino aprendizagem. (CLARY, 2018).

A docente Clary fez a narrativa apontada quando relatou a sua visão de mundo sobre o trabalho docente, uma das primeiras perguntas do nosso roteiro de entrevista. Ela destaca, de início, que a sensação dominante é de que “estamos num tempo em que as mudanças”, por serem muito velozes, nos causa a percepção de que enfrentamos sempre um novo começo de algo. Parece que o sujeito “nunca” consegue sentir que está atualizado com o que aparentemente deveríamos saber. Esse ritmo acelerado de mudanças que Clary menciona nos causa a sensação de que as atividades a serem realizadas são multiplicadas de maneira a não percebermos o fim daquilo que nos propomos a fazer, pois sempre tem algo novo a ser realizado.

Comprendemos, nessa perspectiva, que a profissão docente é afetada por esses ritmos desenfreados impostos pela sociedade. A professora Clary argumenta que a profissão docente tem mergulhado, cada vez mais fundo, num mar de “solidão”. Esse fenômeno que envolve a solidão, o isolamento, o adoecimento, a concorrência e a produção de resultados, “prejudica o desenvolvimento do trabalho multidisciplinar que é tão importante”, como sublinha. Podemos

dizer, ainda, que esse aspecto também desfavorece o próprio desenvolvimento profissional docente. Pois, se o professor não tem mais tempo para desempenhar as atividades básicas que lhe são atribuídas, imagine se o terá para participar de formação continuada ou de cursos de formação profissional. Esse é um grande fator a ser considerado e problematizado no âmbito das instituições de ensino superior.

Ser professor na cultura digital, como temos procurado analisar, é entender que a “cobrança” e as “pressões” sempre serão fatores que estarão presentes nos processos que constituem o trabalho docente. Clary percebe que existe uma cobrança muito forte para que o docente se aperfeiçoe, busque adquirir titulações e contribuam com a lógica da produção científica. Como temos observado, a busca incessante pela produção é um fenômeno que tomou rumos assustadores, analisado por Evangelista (2006) em suas reflexões sobre “publicar ou morrer”. De certa maneira, as cobranças por produções científicas contribuem, mais ainda, para o acúmulo de trabalho na profissão docente.

Entendemos, a partir do que os dados apresentados neste estudo revelam, que existem implicações de ordem técnica, sociológica e pedagógica, que afetam o trabalho docente no ensino superior. São implicações causadas pelas maneiras como os docentes se relacionam com as tecnologias digitais. Por um lado, existe uma apropriação dos recursos eletrônicos, que muitas vezes penetram as atividades que realizam na sala de aula por entenderem que elas contribuem e inovam o ensino, proporcionando condições para ampliar a produção do conhecimento. Por outro lado, os professores chamam a atenção e, até mesmo, questionam a utilidade desses recursos digitais no ensino superior, considerando que a internet e os celulares, por exemplo, colaboram para que os estudantes se dispersem e percam o foco quando estão em momentos de estudo.

Portanto, consideramos que o docente universitário se depara com constantes desafios e enfrentamentos, sendo que um deles é a cobrança por resultados (produções científicas), cursos de pós-graduação, sobretudo algumas habilidades a serem desenvolvidas. Deparamo-nos com sujeitos que trabalham sob um regime de carga horária ampliada, se não quase total, que sinalizam o acúmulo de funções e a falta de tempo para cumprir todas as metas que têm sido colocadas. Em meio ao turbilhão de tarefas, o docente precisa desenvolver habilidades que dizem respeito às finalidades educacionais e os objetivos relativos à formação humana e à formação profissional do sujeito. No entanto, o que os dados revelam é que a “docência tem sido uma coisa muito exaustiva”, como constatamos na fala dos participantes Jonas e Angel. O

cansaço pode ser um fator que dificulta o desenvolvimento dessas habilidades que correspondem às finalidades que se espera.

Na intenção de responder aos objetivos que nortearam a pesquisa, começamos pelo principal deles, que consistiu compreender como as tecnologias digitais interferem no desenvolvimento do trabalho docente no ensino superior, de forma a analisar seu potencial para provocar mudanças nos modos como o professor se relaciona com as tecnologias digitais e delas se apropria no exercício de sua profissão docente.

Foi possível compreender que o professor universitário se apropria, sim, das inovações tecnológicas digitais, embora não seja unânime tal apropriação e nem ocorra durante todo o momento. Os docentes apontaram distinguir que uma boa aula pode acontecer com conteúdos teóricos, leituras, diálogos, problematizações e utilização do quadro. Mas também verificamos que as tecnologias interferem no desenvolvimento do trabalho docente, pois os recursos digitais são explorados tanto na elaboração (planejamento) das aulas, quanto na execução das mesmas. Além disso, as relações que os sujeitos estabelecem com as tecnologias provocam mudanças nas maneiras como operacionalizam as atividades com o ensino que, de certa forma, refletem nos modos como organizam seu trabalho – pois entendemos que a organização do trabalho se relaciona a uma lógica capitalista e global que provoca fenômenos, produções subjetivas e novas maneiras de trabalho que modificam a constituição do ser humano. Isso diz respeito ao objetivo específico que buscou conhecer as implicações sociológicas decorrentes do trabalho docente e de suas relações com a utilização das tecnologias digitais no contexto da sala de aula e fora dela.

Ao analisar esses aspectos, percebemos algumas alterações na forma como os docentes lidam com as tecnologias, considerando a maneira como a Instituição Unifimes pode reconhecer esse tipo de trabalho, no caso do docente. Frida Kahlo relatou alimentar o Sistema Educacional Integrado (SEI) com atividades que possam ser verificadas pela IES, além de os alunos terem acesso a diferentes tipos de materiais que possam contribuir com a construção do conhecimento.

Conhecemos, a partir das narrativas dos docentes, que o professor trabalha muito nos espaços fora da sala de aula, para elaborar atividades que possam ter sentido quando adentram os espaços da sala de aula. Além disso, uma implicação sociológica diz respeito à quantidade de aula que muitas vezes precisam ministrar, como o caso da docente Frida Kahlo, que chegou

a trabalhar com oito disciplinas diferentes em um semestre para dar conta de sobreviver por meio do trabalho que desenvolve, isto é, o trabalho docente.

Compreendemos que para um docente conseguir trabalhar com elevadas quantidades de disciplinas, as tecnologias contribuem para a organização do trabalho por ele realizado. Afinal, como os registros das atividades ocorrem todos em formato digital, na atualidade, geralmente o professor desempenha essa tarefa quando está na comodidade do seu lar, não quando está na instituição. Provavelmente porque quando se faz presente na universidade, o docente está dentro do espaço da sala de aula. Isso implica o fator tempo. O tempo fora do ambiente de trabalho tem sido ocupado pelas atribuições relacionadas ao trabalho docente, que não acontecem exclusivamente na sala de aula, confirmando cada vez mais que o trabalho não termina em um local. Ele se estende a diversos outros lugares e horários.

Procuramos, com outro objetivo específico, entender como as tecnologias digitais se fazem presentes no trabalho docente no Ensino Superior e como elas modificam, afetam e transformam o desenvolvimento profissional docente. Constatamos que elas são utilizadas em diversos momentos, principalmente o computador, *notebook* e *datashow*, como foi bastante citado pelos professores. Eles recorrem aos diversos recursos digitais para buscarem informações sobre os conteúdos que trabalham, para elaborarem programas ou plataformas que possam trabalhar com base de dados, entre outros aspectos. Tivemos até a oportunidade de presenciar a cena de uma professora trabalhando dentro do ônibus, lançando notas dos alunos, quando viajavamos a um evento científico.

Mas, apesar de muito absorvidos pelo trabalho, entendemos que os professores consideram as tecnologias como importantes recursos que contribuem para o seu desenvolvimento profissional. Eles permitem analisarmos, como o caso exposto pela docente Luísa, que a utilização de um *link* eletrônico na assinatura do e-mail, por exemplo, do seu currículo Lattes, foi um aspecto que lhe possibilitou abrir portas e provocar oportunidades importantes de trabalho que colaboraram com sua carreira e o desenvolvimento profissional.

Sobre esse aspecto citado, referente ao caso específico abordado pela docente Luísa, vemos que a rede contribui em algumas questões, como conseguir um emprego. Ela comentou que conseguiu um trabalho no Rio de Janeiro, porque alguém, certa vez, viu um e-mail em que constava o *link* de seu currículo. Ao se deparar com as informações que continham no currículo, ela foi entrevistada e contratada. Menciona esse fato como um aspecto que contribuiu com o

seu desenvolvimento profissional enquanto docente, uma vez que considera o trabalho um importante espaço para a constituição de tal desenvolvimento.

Sendo assim, a partir do que encontramos nos dados relativos às relações das TDIC e o trabalho docente no ensino superior, os docentes investigados nos permitiram entender que as tecnologias digitais exercem impactos significativos no processo referente ao desenvolvimento profissional docente. No decorrer desse desenvolvimento, pertencer ou não à sociedade da cultura digital é uma característica que também influencia nesse processo, como notamos ao interpretar os dados.

Afinal, a maior parte dos docentes investigados se sente incluída nesse movimento cultural que diz respeito às possíveis tendências inovadoras da digitalização e da virtualidade. Alguns professores, em razão das idades que possuem, são nativos digitais que estabelecem relações com as tecnologias na cultura que ajudam a construir, a cultura digital. Outros são migrantes digitais, pelo fato de terem participado de um período de transição. Mas, afinal, o que seria um sujeito “nativo digital”? Recortes extraídos da fala do professor Cebolinha apontam como ele se vê em meio a esse aspecto da cultura.

Eu me sinto incluído na cultura digital mesmo tendo nascido em um período entre a transição... eu não sou nativo digital, eu nasci na era... lógico que peguei a transição da era analógica e digital, eu me sinto incluído.

O docente reconhece que não é um nativo digital, mas reforça que pertence a um tempo de transição da era analógica para a digital. Por esta razão ele se sente pertencente à cultura digital. Durante as entrevistas, tivemos a sensação de conversar com sujeitos que, em sua maioria, são migrantes digitais. Referimo-nos a indivíduos que estão em processo de transformações culturais. E essas modificações, ao passo que alteram suas maneiras de agir no mundo, também decompõem as formas como trabalham com a docência no ensino superior.

Na esteira dessas reflexões, entendemos que não apenas nos tempos da cultura digital, mas também nos fenômenos que acontecem no curso do capitalismo global e flexível, inclusive da sociedade em rede, as subjetividades são colocadas em suspenso à medida e ao ritmo que a cultura virtual e digital penetra na vida e nas relações dos sujeitos no mundo. Assim, ao procurar discutir questões sobre subjetividades e o universo da cultura digital, tivemos a compreensão de que se trata de temáticas que exigem análises qualitativas. Ou seja, requerem interpretações que abarquem a discussão sobre tecnologias digitais e ser humano, considerando que são as

suas interfaces em tempos de sociedade em rede, como Castells (2016) coloca e nos interessa compreender.

Podemos constatar, a partir das análises presentes no trabalho, que a subjetividade se trata de um sinônimo de vida psíquica, de organização e funcionamento de processos psíquicos. Ela é denominada como aquilo que acontece no lado oculto do social, em que não podemos separá-la da sociabilidade. Os docentes universitários são sujeitos que possuem relações e interação com os meios, de maneira a produzir novos tipos de subjetividades. Nesta pesquisa, buscamos trabalhar com aquilo que permitiu conhecer e analisar o subjetivo, as entrelinhas contidas nas vozes dos professores participantes do estudo. Por isso valorizamos tanto a fala dos sujeitos.

Portanto, pensar na produção e constituição das subjetividades sem considerar a racionalidade disponibilizada pelo sistema capitalista globalmente instalado que atravessa a sociedade - em que os modos de produção expressam significados - é deixar de considerar um elemento importante que permite compreender algumas maneiras como as subjetividades são, ideologicamente, afetadas e construídas historicamente.

Quando elaboramos um panorama geral deste relatório de tese, não havia como deixar de perceber a penetração das atuais e inovadoras tecnologias nos contextos educacionais. Se nos processos que envolvem a educação existem seres humanos, que se apropriam a cada dia dos modernos equipamentos tecnológicos, ao ponto desses se tornarem extensões de seus corpos e mentes, vemos que esse universo da digitalização e da virtualidade está presente nos prováveis lugares ocupados por sujeitos.

Essa análise é reflexo de uma nova forma de produção do capital, tal como discutiu Alves (2014, p. 13) ao afirmar haver uma determinação da base técnica do sistema de produção de mercadorias, aquecidas pelo mercado econômico por meio das condições históricas de duas importantes revoluções tecnológicas: “a revolução informática e a revolução informacional”. São revoluções necessárias para a sociedade, uma vez atreladas à manufatura e grande indústria, caracterizadas por Marx (1996 apud ALVES, 2014) como categorias sociais que implicam um determinado modo de controle que emerge com o avanço da civilização moderna do capital.

Sem deixar de considerar o capitalismo global, afirmamos que para compreender como o docente desenvolve seu trabalho no processo educativo frente aos desafios e relações com as tecnologias digitais e suas repercussões para um modo diferente de organização do trabalho, que diz respeito ao nosso último objetivo específico, registramos alguns pontos e contrapontos.

Compreendemos que o trabalho docente tem sido realizado a partir de movimentos que proporcionam constantes desafios em razão das tendências exigidas no mundo do trabalho, que colaboram para a intensificação do trabalho.

O professor universitário tem trabalhado com as fronteiras diluídas entre a vida particular e a vida profissional, pois o hibridismo tem tomado conta dos espaços que configuram as novas temporalidades na sociedade capitalista. Em virtude dos novos mapeamentos que a educação superior tem desenhado na cultura digital, modos diferentes de organização do trabalho têm sido notadamente desenhados. A substituição dos cadernos amarelos pelos arquivos de infinito uso são as provas mais atuais que nosso estudo conseguiu captar a esse respeito.

Compreendemos, incluindo os apontamos de Oliveira et al (2019), que as modificações visíveis do trabalho docente, acontecendo sob os princípios econômicos do projeto neoliberal em curso, problematizado por nós, no âmbito do Gepettes em uma das produções publicadas em 2019 - em que contamos com as análises críticas da professora Joana Peixoto -, compõem as metamorfoses que têm transformado o trabalho na educação superior na construção da denominada cultura digital.

Em suma, com este estudo compreendemos que as tecnologias digitais interferem no desenvolvimento do trabalho docente no ensino superior e não se caracterizam como elementos invisíveis nesse processo de trabalho que acontece na cultura digital. Temos entendido que as tecnologias, independentemente da frequência de utilização e do tipo de material que os docentes exploram, também são recursos que provocam potenciais mudanças nos modos como o professor se relaciona com tais recursos e deles se apropria no exercício de seu trabalho docente.

Em linhas gerais, neste trabalho, pretendemos traduzir a unidade de planejamento e execução, considerando as TDIC como recursos que transformam seus usuários em produtores de serviços ou de bens materiais e imateriais, ao mesmo tempo em que se produzem de formas diferentes no tempo e no espaço, atravessados por conteúdos, práticas e atividades que remodelam/reconfiguram suas maneiras de ser e, conseqüentemente, suas subjetividades.

Das lições apreendidas face a face em ambientes fixos de trabalho, como a sala de aula em quatro paredes, demarcadas por aspectos definidos pela temporalidade e espacialidade, avançamos, cada vez mais, em ritmos e produções aceleradas favorecidas pelo mundo virtual que, de certa maneira, individual e coletivamente, utilizamos para ajudar a construir e fortalecer

a cultura digital. Esta cultura, sem dúvidas, é reflexo do sistema capitalista que, globalmente, atinge e afeta a sociedade sob diversas dimensões.

Com as relações que estabelecemos na cultura digital indagamos: seremos os mesmos docentes? Ou, ainda, seremos semelhantes ou próximos àqueles professores que, de certa maneira, tornaram-se referências para nós? Percebemos que as experiências docentes, como as conhecemos por meio de autores que trabalham com a formação de professores, sobretudo a formação inicial, como Flores (2010), são carregadas de concepções e exemplos de práticas pedagógicas que foram vivenciadas desde os tempos escolares, em contato com outros sujeitos, os professores do passado.

Esperamos, com esta investigação, contribuir para as pesquisas no campo das Ciências Humanas, pois entendemos que um novo olhar sobre o trabalho docente tem sido construído e elaborado na cultura digital. Assim, a produção de conhecimento, fruto de um recorte simbólico de sujeitos que representam uma parcela da sociedade, também tem sido organizada e materializada de modo a volver à sociedade em um aspecto mais amplo e abrangente, de maneira a contribuir com a ciência.

Esta pesquisa proporcionou a construção de possibilidades sobre explicações que dizem respeito às interfaces entre o mundo do trabalho e a cultura digital, de modo a entender que cada parte é expressão do todo e que o todo se define em função de suas articulações com cada parte. Nesse processo, nada se estabelece de forma natural e a-histórica. Inclui a subjetividade e o trabalho dos docentes. Por isso enfrentamos o desafio de atingir os fatos, as situações e os processos, para além do que mostram ser. Eles requerem uma compreensão que capte e traduza sua constituição historicamente definida.

Ao confrontar os dados recolhidos no processo de investigação com a literatura utilizada para construir esta pesquisa percebemos que o referencial teórico serviu como um importante alicerce para confirmar a tese aqui anunciada e defendida. Em outras palavras, o que encontramos nas produções dos autores contribuiu para entendermos como o contexto que envolve a educação, sobretudo o trabalho docente de professores do ensino superior, tem sido bastante afetado pelos acontecimentos, tendências e fenômenos que ocorrem na sociedade em virtude de uma construção política, econômica e social que visivelmente objetiva impulsionar o país ao crescimento e, em nome do progresso e da ordem, produzir trabalho em diferentes dimensões e aspectos.

O que apresentamos neste relatório são partes das análises relativas ao material coletado durante meses de dedicação e de investimento intelectual na investigação. Reconhecemos que uma produção bibliográfica, incluindo esta tese de doutorado em educação, se trata de um trabalho inacabado. E por esta razão, por ser inacabado, requer ainda possibilidades de refinamento das questões teórico-metodológicas, de modo a aprofundar em conceitos basilares e análises que as lentes utilizadas ainda não conseguiram enxergar.

Frente a esse contexto que temos apresentado e encaminhado algumas considerações provisórias, indagamos: ultrapassamos, nós, a era dos extremos? Julgamos pertinente problematizar essa questão recorrendo à teoria de Eric Hobsbawn. O autor, em 1995, registrou significativas contribuições ao fazer um balanço sobre a era dos extremos que, para ele, ocorreu no “breve século XX”, especialmente entre 1914 e 1991. Dentre os vários assuntos abordados por Hobsbawn (1995), a revolução mundial, social, cultural, assim como as reflexões sobre o rumo do “novo milênio”, chamou-nos mais a atenção, especialmente estas últimas. Afirma o autor, após refletir e problematizar sobre a era dos extremos, no século 20, que:

[...] o breve Século XX fora de guerras mundiais, quentes ou frias, feitas por grandes potências e seus aliados em cenários de destruição de massa cada vez mais apocalípticos, culminando no holocausto nuclear das superpotências, felizmente evitado. Esse perigo desaparecera visivelmente. O que quer que trouxesse o futuro, o próprio desaparecimento ou transformação de todos os velhos atores do drama mundial, com exceção de um, significava que uma Terceira Guerra Mundial do velho tipo se achava entre as perspectivas menos prováveis. (HOBSBAWN, 1995, p. 428)

Para além das projeções de Hobsbawn, em que coloca em evidência possíveis acontecimentos que surgiriam no novo milênio em ascensão, no campo da ciência, identificamos movimentos estáveis e instáveis que balançaram o século que antecedeu o 21, em início de curso. Quando pensamos em progresso das ciências e técnicas, por exemplo, sobretudo das tecnologias, algo nos impulsiona a refletir sobre as constantes revoluções que nos atravessam.

Antunes (2018) - ao discorrer sobre a nova formação de sujeitos trabalhadores na era digital, uma espécie de possuir o “privilegio de servir”, como o título de sua obra aponta -, e Schwab (2016) - ao defender a tese de vivermos a quarta revolução industrial, como um novo tempo histórico da sociedade, por exemplo - ressaltam que a conectividade digital possibilitada

por tecnologias, sobretudo de *softwares*, tem sofrido e provocado grandes mudanças na sociedade. Uma dessas mudanças refere-se ao ritmo de trabalho que professores enfrentam atualmente, considerando os aspectos que remetem à intensificação desse tipo de atividade, como o trabalho docente.

Nesta direção, vemos que as inovações proporcionadas pelos recursos digitais e a cultura virtual são fenômenos que demarcam fortemente o contexto da cultura digital que vivemos na sociedade. Ou seja, eles exercem reflexos nas relações estabelecidas pelos sujeitos no mundo do capitalismo global e flexível. Essa cultura é um novo marco do novo século, especialmente das décadas de 2000 e 2010. Isso nos permite compreender que, ao passar por cada período histórico, a humanidade vive e sente a dinâmica da vida conforme o que se passa, o que nos toca, o que nos interpela. Em meio a esses processos, as tecnologias sempre estiveram presentes, mas com configurações diferentes. São dimensões que temos constatado, ao longo desses últimos anos, nos estudos realizados no âmbito do nosso Grupo de Pesquisa sobre tecnologias, trabalho docente e subjetividades. Como Grupo de Pesquisa preocupado em conhecer aspectos que envolvem o mundo do trabalho, temos buscado compreender a realidade a partir de análises que se aproximam das subjetividades de sujeitos que pertencem ao universo da educação.

Tendo em vista o referencial teórico utilizado por nós nas investigações realizadas junto ao grupo de pesquisadores que exploram o objeto em questão – e o material empírico com os quais temos nos deparado –, é possível afirmar, nessa lógica, que as tecnologias digitais são recursos mais recentes que passaram a penetrar a educação. A virtualidade é um aspecto mais novo ainda, que também não deixa de se fazer presente (nos contextos educativos) nas mais variadas possibilidades. São características que marcam a sociedade no aspecto das inovações, essenciais para o desenvolvimento e progresso da mesma, que de certa forma não estão dissociadas da educação e do trabalho que envolve o docente no ensino superior. O docente universitário, ao mesmo tempo em que trabalha e se desenvolve profissionalmente, de uma forma ou de outra, estabelece contato com as tecnologias digitais pelo fato delas estarem, praticamente, incorporadas nos corpos e na mente, compondo, assim, nossa segunda pele.

Portanto, há quem defenda a ideia de a sociedade ter ultrapassado a era dos extremos. Não cabe a nós dizermos se ultrapassamos ou não. Preferimos pensar que o passado é coberto de incertezas, o presente é instável e o futuro é imprevisível.

DERIVAÇÕES DA PESQUISA

Como resposta à acolhida do Centro Universitário de Mineiros, Unifimes, e considerando como algumas das possíveis derivações da pesquisa, seguem algumas recomendações aos que, de uma forma ou outra, atuam na área, como espécie de contribuição e legado por entendermos que é nela que pode ser dada a ambiência ao que possa e deva ser melhorado. Senão, vejamos:

a) Elaboração de um curso de formação de professores, em nível de especialização *lato sensu*, sobre a temática “Trabalho docente, tecnologias digitais e ensino superior”. Esse curso, com duração de 12 meses e composto por 12 módulos de 36 horas, poderá ter um total de 432 horas. O objetivo do curso será formar profissionais da educação que sejam capazes de ampliar suas compreensões sobre o trabalho docente e o contexto econômico, político e cultural que o cerca, de maneira a permitir um entendimento ampliado sobre o significado e o papel das tecnologias digitais no contexto da educação.

b) Sugestão de criação de um grupo de trabalho para uma revisão e contribuições para reestruturação de regimento interno (com regulamentações, portarias ou resoluções) que contemplem diretrizes sobre o enquadramento funcional docente, uma vez que os professores da Unifimes possuem garantia resguardada pelo concurso público de 10 horas semanais de trabalho. Esse ponto interfere em alguns fatores que impactam o desempenho do trabalho docente, bem como o desenvolvimento profissional docente. Recomenda-se um modelo de enquadramento que possibilite o trabalho docente ser desempenhado em um regime de, pelo menos, 20, 30 ou 40 horas – a depender de critérios a serem estabelecidos para realização do enquadramento.

c) Implantação de ações formativas (técnicas e pedagógicas) que possam incentivar o corpo docente da Instituição a explorar os recursos tecnológicos e digitais investidos no âmbito do Centro Universitário de Mineiros. Há lousas digitais em diversas salas de aula da Instituição que praticamente não têm sido utilizadas. Durante as entrevistas com os professores investigados não houve nenhuma menção a esse tipo de recurso tecnológico que a Unifimes disponibilize. Talvez por isso, os docentes não tenham feito uso desse recurso.

d) Por fim, recomendamos que nos eventos de formação continuada da Instituição, voltada aos docentes, atualmente conduzidos pelo recém-criado Núcleo de Formação e

Assessoramento Pedagógico (NUFAPE⁵¹), sejam debatidos os temas que envolvem as tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino superior, visando trabalhar conceitos, como esses explorados nesta tese, que possam contribuir com o trabalho docente nos aspectos de sua natureza, dimensão, processo e organização.

⁵¹ Núcleo criado fruto da pesquisa de doutorado em Educação defendida pelo Professor José Humberto Rodrigues dos Anjos, docente da Unifimes, sob a orientação da Profa. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira (Uniube).

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Kátia Morosov; SILVA, Danilo; SILVEIRA, Maria Cristina; STROBEL, Mabel. 2 Diálogos possíveis: entre a autopoiesis e as tecnologias da inteligência. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1073-1087, out.- dez. 2012.
- ALONSO, Kátia Morosov; ARAGÓN, R.; SILVA, D. G.; CHARCZUK, S. M. Aprender e ensinar em tempos de cultura digital. **EmRede**, v. 1, n. 1 p. 152-168, 2014.
- ALONSO, Kátia Morosov. Cultura digital e formação: entre um devir e realidades pungentes. In: CERNY, Roseli Zen *et al.* (Orgs.). **Formação de educadores na cultura digital: a construção coletiva de uma proposta**. 1. Ed. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e neodesenvolvimentismo**: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil. Bauru: Canal 6, 2014, 224 p.
- ALVES, Maria Palmira; FLORES, Maria Assunção. (Orgs.). **Trabalho docente, formação e avaliação**. Mangualdade, Portugal: Edições Pedagogo, LTDA, 2011.
- ALVES, Zélia Mana Mendes; SILVA, Maria Helena G. F. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paideia** (Ribeirão Preto) no. 2 Ribeirão Preto, Feb./July, 1992.
- ANADON, Simone Barreto; GARCIA, Maria Manuela Alves. “Educar para crescer” ou auditar para crescer? Governando para o desenvolvimento. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 341-365, jun., 2015.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARAÚJO, José Carlos S. Pedagogia, ciência da educação: sua genealogia entre os séculos XVII e XX. In: SIQUELLI, S. A.; SANFELICE, J. L. ALMEIDA, L. C. (Orgs.). **Fundamentos da educação**: compreensões e contribuições. Uberlândia: Navegando publicações, 2017.
- ARAÚJO, José Carlos S. Do quadro-negro à lousa virtual: técnica, tecnologia e tecnicismo. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de Ensino**: novos tempos, novas configurações. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- AROCHE, Claudine. O sujeito diante da aceleração e da ilimitação contemporânea. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 851-862, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br>. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015041920>.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, Aldo de Albuquerque. **Informação e transferência de tecnologias**: mecanismos e absorção de novas tecnologias. Brasília: SENAI/IBICT, 1992, p. 19-44.

BARRETO, Raquel Goulart. A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 985-1002, out.- dez. 2012.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004.

BAUDELAIRE, Charles. **Sobre a modernidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. Minutos para destruir, anos para construir. In: BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013, p. 39-50.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007, 119 p.

BAUMGARTEN, Maíra. Tecnologia. In: CATTANI, Antônio David; HOLZMANN, Lorena. (Orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2 ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, São Paulo: Cortez, 2006.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. “**Reféns da produtividade**” sobre **produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação**. GT 09: Trabalho e Educação, Anped Nacional, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução no. 510 de 24 de maio de 2016**. Publicada no DOU nº 98, terça-feira, 24 de maio de 2016 - seção 1, páginas 44, 45, 46. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: jul. 2019.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2003.

CAMILLO, Eliane Juraski. A qualidade “de dentro” na/da pesquisa qualitativa em educação do sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 137-148, jul./set. 2017.

CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: Articulação entre as formações inicial e continuada de professores. **Congresso Brasileiro de Qualidade de Educação: formação de professores**. Brasília: MEC, SEF, 2002.

CARVALHO, Alba Pinho. O ofício de pesquisa em tempos contemporâneos: a ousadia da construção teórica e da criação de vias metodológicas. In: ALVES, Giovanni; SANTOS, João Bosco Feitosa. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa sobre o mundo do trabalho**. Bauru: Canal 6, 2014.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venâncio Majer. 10. ed. Rio: Paz e Terra, 2016. v.1. 617 p.

CAVALCANTE, Gustavo Bezerril; AZEVEDO, Maria Raquel. Observação participante: o olhar que aproxima e revela. In: ALVES, Giovanni; SANTOS, João Bosco Feitosa. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa sobre o mundo do trabalho**. Bauru: Canal 6, 2014.

CECÍLIO, Sálua. Trabalho docente no capitalismo contemporâneo: desafios à realização e à autonomia de professores. In: BORGES, Maria Célia; RICHTER, Leonice Matilde; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. (Orgs.). **A formação de professores/as: um olhar multidimensional**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 355 p.

CHAGAS, Eduardo F. O pensamento de Marx sobre a subjetividade. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, n. 2, p. 63-84, ago. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31732013000200005>

CHIARELLO, Maurício. A fascinação da compulsão tecnológica: sobre a racionalidade científica em Hans Jonas. **Scientia Studia**, São Paulo, v. 13, n.2, p. 369- 95, 2015.

COAN, Marival; TUMOLO, Paulo Sérgio. A categoria trabalho nos textos didáticos utilizados para o ensino de sociologia no ensino médio. In: TUMOLO, Paulo Sergio; BATISTA, Roberto Leme. **Trabalho, economia e educação: perspectivas do capitalismo global**. Maringá: Praxis, Massoni, 2008.

CIDADE de Mineiros-GO (fotografia). Disponível em: www.mineiros.go.gov.br. Acesso em: jul. 2018.

CONTRERAS, José. A autonomia ilusória: o professor como profissional técnico. In: _____. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89–104. (cap. 4)

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Bárbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 603-610, dez. 2015.

CUNHA, Maria Isabel; ZANCHET, Beatriz Maria B. Atrib. Desenvolvimento profissional docente e saberes da educação superior: movimentos e tensões no espaço acadêmico. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 11-22, ago./dez. 2014.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. 413p.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.

DE MASI, Domenico. **O futuro do trabalho**: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial. Tradução de Yadyr A. Figueiredo. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília, DF: Ed. da UnB, 1999.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Entrevista a Maria Serena Palieri; tradução de Léa Manzi. – Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DENZIN, Norman K. Investigação qualitativa crítica. **Sociedade, contabilidade e gestão**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, jan/abr, 2018.

ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; PEIXOTO, Joana; CARVALHO, Rose Mary Almas. **Ecos e repercussões dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias**: a visão de professores da rede pública da educação básica do estado de Goiás sobre os usos das tecnologias da educação. Goiânia: Kelps, 2015.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. Lisboa: Editorial Presença, 1997.

EVANGELISTA, Olinda. Publicar ou morrer. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, São Paulo: Cortez, 2006.

FERRAZ, Maria Cristina Franco. **Ruminações**: cultura letrada e dispersão hiperconectada. Rio de Janeiro: Garamond, 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. "Mitologias" em torno da novidade tecnológica em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1037-1052, dez. 2012.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. – Porto Alegre: Brookman, 2004.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

FLORES, Maria Assunção; HILTON, Gillian; NIKLASSON, Laila. Reflexão, profissionalismo e qualidade dos professores. In: ALVES, Maria Palmira; FLORES, Maria Assunção. (Orgs.). **Trabalho docente, formação e avaliação**. Mangualdade, Portugal: Edições Pedagogo, LDA, 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2. ed. Liber Livro Editora, 2005.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos. **O professor iniciante no ensino superior**: aprender, atuar e inovar. São Paulo: Editora Senac: São Paulo, 2013.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2. ed. Revista Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **O social na psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. Petrópolis: Pioneira Thomson, 2004.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GRISCI, Carmem Ligia Iochins. Trabalho imaterial. In: DAVID, Antônio; HOLZMANN, Lorena. (Orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. Subjetividade e história. In: GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Cartografias do desejo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 25-126.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**: sentidos e formas de uso. Cascais, Portugal: Princípia Editora Ltda, 2014.

GUAZINA, Liziane. O conceito de mídia na comunicação e na ciência política: desafios interdisciplinares. **REVISTA DEBATES**, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 49-64, jul.- dez., 2007.

HAAL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

HOBBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLZMANN, Lorena. Novas tecnologias. In: CATTANI, Antônio David; HOLZMANN, Lorena. (Orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

HOWEY, K. Six major functions of staff development: An expanded imperativ. **Journal of Teacher Education**, vol.36, nº 1, pp. 58-64, 1985.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA. A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31- 61.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.

JOBIM e SOUZA, Solange; SALGADO, Raquel Gonçalves. A criança na idade mídia: reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 207-221.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KERCKHOVE, Derrick de. **A pele da cultura**. Tradução de Luís Soares e Catarina Carvalho. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira da Educação**. nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

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

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA NETTO, Aristóteles Mesquita; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. Tentáculos neoliberais frente ao ensino nacional: o velho se faz novo. **Rev. Fac. Educ.** (Universidade do Estado de Mato Grosso). Vol. 31. Ano 17, nº 1, p. 75-91, jan./jun., 2019.

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal**: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 402.

LONGO, Walter. **Marketing e comunicação na era pós-digital**: as regras mudaram. São Paulo: HSM do Brasil, 2014.

LOPES, Priscila Malaquias Alves; MELO, Maria de Fátima Aranha de Queiroz. O uso das tecnologias digitais em educação: seguindo um fenômeno em construção. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 38, 1º sem. de 2014, p. 49-61.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 10. ed. Trad. Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1995.

- MALEANE, Susana Otilia Tomás. **Tecnologias de informação e comunicação como meio de inclusão e exclusão social em Moçambique: o caso do ensino superior.** Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade de Brasília: UnB/FCI, 2012.
- MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto, 1999.
- MARCELO GARCIA, Carlos. Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. **Revista Brasileira de Educação.** Vol. 18, n. 52, Rio de Janeiro, jan./mar., 2013.
- MARINHO, Jaqueline Luvisotto. **Saúde, Educação e Arte: Narrativas e experiências.** Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2016.
- MARX, Karl. **Teorias da mais-valia, história crítica do pensamento econômico.** Vol.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política (vols. 1 e 2).** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MATTELART, Armand. **História da sociedade da informação.** São Paulo: Ed. Loyola, 2002.
- MATTOS, Sérgio. Meios de comunicação a serviço da educação (pedagogia dos meios). In: RUBIM, Antônio Albino Canelas. (org.). **Idade Mídia.** Salvador: EDUFBA, 1995.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Instituinto significados de “trabalho docente” por meio de dissociação de noções. **Nuances: estudos sobre educação.** Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 193-208, jan./dez. 2010.
- MELO, José Marques; ADAMI, Antônio. (Orgs.). **São Paulo na Idade Mídia.** São Paulo: Arte & Ciência, 2004.
- MELO, José Marques. Prólogo. In: MELO, José Marques; ADAMI, Antonio. (orgs.). **São Paulo na Idade Mídia.** São Paulo: Arte & Ciência, 2004.
- MILL, Daniel. **Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia.** 2006. 322 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- MILL, Daniel. Gestão estratégica de sistemas de educação a distância no Brasil e em Portugal: a propósito da flexibilidade educacional. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 36, nº. 131, p. 407-426, abr.- jun., 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. edição, São Paulo: Hucitec, 2014.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NOVAES, Adelina. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre "políticas de subjetividade". **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 328-343, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br>. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143205>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, Elizabeth Real; FERREIRA, Pedro. **Métodos de investigação**: da interrogação à descoberta científica. Porto: Vida Econômica, 2014.

OLIVEIRA, Siderlene Muniz. **O trabalho docente no ensino superior**: múltiplos saberes, múltiplos fazeres do professor de pós-graduação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

OLIVEIRA, Evandro Salvador Alves; CUNHA, Júlio Henrique; CECÍLIO, Sálua. Cultura midiática na sociedade neoliberal: entrevista com a professora Adelina Novaes. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 17, n. 36, p. 129-134, jan.- jul., 2017.

OLIVEIRA, Evandro Salvador Alves. Trabalho docente e tecnologias digitais na educação superior: implicações e desafios para um contexto em mudanças. In: BERNARDES, Sueli Teresinha de Abreu; BATISTA, Gustavo Araújo; DÍAZ, Hamlet Fernández. (Orgs.). **Anais IX encontro de pesquisa em educação IV Congresso Internacional Trabalho Docente e Processos Educacionais**: da política pública educacional à docência. Uberaba: Uniube, v. 1, n. 9, 2018.

OLIVEIRA, Evandro Salvador Alves; MIRANDA NETO, Henrique Carivaldo; CUNHA, Júlio Henrique; CECÍLIO, Sálua. Cultura virtual e subjetividade na Idade Mídia: contemplações críticas com Joana Peixoto. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 2, p. 1-6, maio/ago., 2019.

PEIXOTO, Joana. A concepção de dispositivos pedagógicos que integram as TIC. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ.** UFG, v. 34, v. 1, p. 89-104, jan./jun. 2009.

PEIXOTO, Joana; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 253-268, jan.- mar., 2012.

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

PIOLLI, Edvaldo; SILVA, Eduardo Pinto; HELOANI José Roberto. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Cadernos Cedes**. Campinas, SP: v. 35, n. 97, p. 589-607, set.- dez, 2015.

RIBEIRO, Keila Maria Moura Silva. **Relações de trabalho e Burnout: vozes e vivência de professoras de Programa *Stricto Sensu***. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2013.

ROZENDO, Kelly Cristina Tesche; DIAS, Carmen Lúcia Dias. Possibilidades de sofrimento psíquico no âmbito do trabalho do professor da pós-graduação *stricto sensu*. **Colloquium Humanarum**, vol. 12, n. Especial, 2015, p. 1640-1648.

RUBIM, Antônio Albino Canelas. (Org.). **Idade Mídia**. Salvador: EDUFBA, 1995.

RUBIM, Antônio Albino Canelas. A contemporaneidade como idade mídia. In: **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v.4, n.7, p.25-36, 2000.

SANTAELLA, L. Formas de socialização na cultura digital. In: SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. **Corpo e comunicação: sintoma da cultura**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. Pós-humano – por quê? **Revista USP**, São Paulo, n.74, p. 126-137, junho/agosto, 2007.

SANTAELLA, Lúcia; BRAGA, Alexandre. Metamorfoses na cultura digital e na educação. In: CERNY, Roseli Zen *et al.* (Orgs.). **Formação de educadores na cultura digital: a construção coletiva de uma proposta**. 1.ed. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Trad. Marcos Santarrita. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78–91.

SIBÍLIA, Paula. **O homem pós-orgânico**. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 2002.

SIBÍLIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Andressa; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica** ISSN 1677 4280 Vol.17. nº 1, 2015.

SILVA, Ita de Fátima. **O caminho entre o público e o privado: um estudo de contextualização da FIMES**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

SILVA, Maria Emília Pereira da. **A metamorfose do trabalho docente no ensino superior: entre o público e o mercantil.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. 304 p.

THOMPSON, John Brookshire. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia.** Trad. Wagner de Oliveira Brandão. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2008.

VALENCIA, Adrián Sotelo. **Precariado ou proletariado?** Bauru: Canal 6, 2016.

Sites

Figura 1:

TARGINO, Mila. Bolinha de mequeijão. Disponível em: <http://bolinhademequeijao.blogspot.com/2011/03/velhos-cadernos-de-receitas.html>. Acesso em: jul.2018

Figura 1:

MALINE, Luciana. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2015/07/aprenda-manter-seu-pen-drive-seguro-e-longe-de-virus-de-maneira-simples.html>. Acesso em: jul.2018.

Figura 2:

BEZERRA, Paula. 10 grupos de educação que movimentam as aquisições do setor. **Revista Exame.** Publicado em 08 set. 2013. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/10-grupos-de-educacao-que-movimentam-as-aquisicoes-do-setor/>. Acesso em: jul.2018.

Figura 2:

MENDONÇA, Bruno. **Tutor EAD e o seu papel na educação a distância.** 29 mar. 2016. Disponível em: <http://www.edools.com/tutor-ead/>. Acesso em: jul.2018.

Figura 4

ERICSON MTA (Foto: Divulgação). Disponível em: <https://www.ericsson.com/en/about-us/history/products/mobile-telephony/breakthrough-for-mobile-telephony>. Acesso em: abr.2018.

Figura 5

ENIAC Penn1.jpg. 17 April 2009. Altura:2,592 pixels. Largura: 1,952 pixels. 2.05 MB, Formato: image/jpeg. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:ENIAC_Penn1.jpg. Acesso em abr.2018

Figura 6

GOIAS IN BRAZIL.SVG. 18 october 2011. Altura: 2,008 pixels. Largura: 1,984 pixels. 2.62 MB. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Goias_in_Brazil.svg. Acesso em: abr. 2018.

Figura 7

GOIAS MUNICIP MINEIROS.SVG. 8 September 2006. Altura: 1,031pixels. Largura: 990 pixels, 803 KB. Formato SVG. Disponível em:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Goias_Municip_Mineiros.svg. Acesso em: abr.2018

https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/25/eps/1524679056_056165.html

<http://unifimes.edu.br/cursos/pos-graduacao/#tab-3625249c3c6a75c4c05>

<https://www.wordclouds.com.br>

<https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2011/07/o-primeiro-celular-da-historia.html>

APÊNDICES

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Projeto: “Tecnologias digitais e Educação Superior na Idade Mídia: desafios ao trabalho docente no Centro Universitário de Mineiros, Goiás”⁵².

- 1) Prezado professor, gostaria que falasse um pouco sobre suas experiências com a docência, com especial atenção às questões atreladas à utilização de tecnologias digitais na área do curso em que atua (seja bacharelado ou de licenciatura).
- 2) Quais são as suas experiências no trabalho docente desenvolvido no ensino superior? Como as considera? Que balanços delas faz?
- 3) Gostaria de saber, inicialmente, o que é uma tecnologia para você?
- 4) Na sua visão de mundo, qual a sua leitura sobre o trabalho docente?
- 5) A respeito da utilização das tecnologias, você as utiliza ou não?
- 6) Em quais situações e em qual frequência você utiliza as tecnologias? E como se sente em relação a esse uso?
- 7) Como o uso dessas tecnologias reflete no trabalho realizado com os alunos? Você avalia se aparece ou não nos processos de ensino e aprendizagem? Como avalia?
- 8) A seu ver, qual o papel das tecnologias [digitais] no trabalho docente dentro e fora da sala de aula? Que contribuições delas podem advir para o ensino?
- 9) Para você o uso das tecnologias apresenta potencial de inovação na sala de aula? Em que direção? Sob quais modos e aspectos?
- 10) Considerando que a cultura digital representa uma era de convergência midiática e tecnológica que cresce vertiginosamente, pergunto: você se considera incluído ou não nesse contexto? Por quais razões e aspectos?
- 11) As tecnologias possuem algum potencial para provocar mudanças nos modos como o professor se relaciona e se apropria delas no exercício de seu trabalho docente?
- 12) Como articula seu trabalho docente com a utilização das mídias eletrônicas no contexto da sala de aula e fora dela?

⁵² Este foi o título aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa, em 2017. Em seguida ele sofreu alterações e passou a ser identificado com outro, o que se encontra na capa deste trabalho.

- 13) Como as tecnologias digitais se fazem presentes em seu trabalho docente desenvolvido no Ensino Superior? Como elas modificam, afetam e transformam seu desenvolvimento profissional docente?
- 14) Considerando o uso das tecnologias, que consequências elas favorecem para um modo diferente de organização do trabalho que você exerce?
- 15) Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa **“Trabalho docente e tecnologias digitais na Idade Mídia: pontos e contrapontos na Educação Superior da Unifimes”**.

Os objetivos deste estudo são compreender como as tecnologias digitais interferem no contexto da sala de aula no ensino superior e analisar o seu potencial para provocar mudanças nos modos como o professor se relaciona com os recursos tecnológicos e midiáticos e deles se apropria no exercício de seu trabalho docente.

Assim, o cotidiano de seu trabalho representa um importante campo de investigação, dado nele ocorrer grande parte de sua vida profissional. Nesse sentido, seu envolvimento nesta pesquisa pode contribuir para a análise dos conteúdos e rumos do trabalho docente no contexto da cultura virtual. Para tanto, você está sendo convidado para participar como entrevistado. Também, caso consinta, sua atuação docente em sala de aula será objeto de observações, pois consideramos o aspecto da ética na pesquisa, a partir do que vimos na resolução 510/2016.

Também serão feitos registros de alguns aspectos relacionados às interações com os estudantes do ensino superior, por meio de fotos e videogravação (em que terão as imagens de rostos distorcidas para efeitos de divulgação), tendo em vista explicar relações entre o trabalho e o uso de tecnologias digitais. Em função disto, é importante esclarecer que as imagens produzidas serão divulgadas apenas no contexto da pesquisa e, mesmo assim, mediante o consentimento prévio das pessoas envolvidas.

Considera-se que, devido à natureza metodológica da pesquisa que supõe uma abordagem qualitativa com aplicação de entrevistas, os riscos para os participantes tendem a ser mínimos, como o de quebra de confidencialidade e de sigilo; desconfortos emocionais e temores em responder alguma questão. Porém, medidas protetivas serão tomadas para garantir a segurança e o bem-estar de cada um, preservando a sua identidade e garantindo o direito à recusa em responder a alguma ou outra pergunta. Seus discursos serão tratados como fonte de dados que se tornarão conhecimento posteriormente. Seu rosto não será exposto em imagens, e nem suas respostas serão identificadas. Não será um tipo de pesquisa encoberta, por exemplo, em que as pessoas envolvidas na investigação não sabem quais objetivos e procedimentos estão

sendo adotados, que provavelmente poderia afetar/alterar o comportamento e conteúdo da pesquisa.

As entrevistas acontecerão em ambientes fechados, sala de aula ou sala de reuniões, com a presença apenas do pesquisador e do participante. Apesar de ser proposto o trabalho com o uso de imagem e som, é importante destacar que mesmo assim, o pesquisador garantirá o anonimato dos participantes no processo investigativo. Para tanto, serão utilizados pseudônimos, escolhidos pelos próprios participantes.

Nas situações de potenciais riscos, como informações cedidas que poderão comprometer a IES ou o futuro do desenvolvimento do trabalho do professor, medidas protetivas – como reformulações de questões e adequação do uso da linguagem – estão previstas e serão tomadas. Caso aceite participar da pesquisa e se sinta esclarecido, você assinará este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, podendo desistir a qualquer momento, sem que nenhuma penalidade a você seja imposta.

Os benefícios para você enquanto participante da pesquisa são contribuir para as pesquisas no campo das Ciências Humanas, pois um novo olhar sobre o trabalho docente será construído na cultura contemporânea que desemboca, inevitavelmente, na produção de conhecimento. Investigar o fenômeno do trabalho do professor na Idade Mídia, e analisar os aspectos que as tecnologias digitais nele causam, comporão elementos que servirão para o surgimento de novas perspectivas e potenciais que podem provocar mudanças no campo da educação, especialmente no ensino superior.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não terá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que recebe assistência.

Você receberá uma cópia deste termo onde tem o nome, telefone e endereço do pesquisador responsável, para que você possa localizá-lo a qualquer tempo: **Evandro Salvador Alves de Oliveira**, professor do Centro Universitário de Mineiros, Goiás, telefone celular (66) [REDACTED], telefone institucional (64) 3672-5100, e-mail (evandro@fimes.edu.br), endereço: Rua [REDACTED], Mineiros, Goiás.

Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Uberaba (UNIUBE), pelo telefone (34) 3612-6840.

Considerando os dados acima, **CONFIRMO** estar sendo informado(a) por escrito e verbalmente dos objetivos desta pesquisa e para fins de divulgação **AUTORIZO** a publicação dos dados.

Eu (nome do participante)

.....

Idade:..... Sexo:..... Naturalidade:.....

RG nº:....., declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Data:

Assinatura do participante:

Evandro Salvador Alves de Oliveira

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE C – Entrevistas: como os docentes chegaram ao Ensino Superior

Conteúdos
<p>Frida Kahlo: Eu estou no ensino superior há 7 anos, gosto muito dessa atividade e vim para a educação superior por opção e não por falta de opção, amo o que faço e estou constantemente aprendendo.</p>
<p>Luísa: Então, eu estava olhando hoje no Lattes, porque eu estava esquecida aí eu fui olhando, eu fiz estágio docência, foi quando eu fiquei com uma sala de aula em minha frente, eu fiquei assim o semestre inteiro trabalhando com essa sala, foi (à) a primeira experiência sem ser professora ainda. Então, no mestrado em 2009/2010, eu fiz estágio com uma professora que distribuiu uma aula eu e uma aula ela, nem era para ser assim, porque o certo seria eu observar ela e ficar junto com ela, mas ela fez assim e foi ótimo, eu dei psicologia do desenvolvimento durante esse tempo, durante o mestrado. Em 2010, a minha primeira inserção foi na pós-graduação, não foi na graduação, então era um curso de psicopedagogia, lato sensu, sábado dia inteiro, e aí comecei a dar aula, e sei lá, dei aulas durante seis anos nessa pós; direto, foi muito tempo.</p>
<p>Jonas: Tá ótimo! Então vou começar falando da minha carreira como estudante em primeiro lugar, pois eu acho que o professor começa, antes de mais nada, como aluno. Então, eu no quarto período, quinto período, mais ou menos, da minha graduação de psicologia na PUC do Rio de Janeiro, eu tive a felicidade de entrar em um grupo de pesquisa chamado GIPS - Grupo interdisciplinar de pesquisa em subjetividade, sob a coordenação da professora Solange Jobim e Souza, em função de ter feito uma disciplina dela que gostei muito e abriu uma vaga PIBIC, eu me candidatei e entrei. Então do quinto período até a minha formação, são dez períodos no curso de psicologia, eu participei desse grupo de pesquisa que foi uma experiência muito enriquecedora, sobretudo porque no grupo de pesquisa eram reuniões semanais, de cinco horas de reunião de duração mais ou menos, eram sempre as segundas-feiras, das duas as sete e eu tive a oportunidade de estar em contato com mestrandos, doutorandos e isso me enriqueceu muito e foi fazendo que eu gostasse dessa área acadêmica que eu não fazia maior ideia que existia na área de pesquisa.</p> <p>Pesquisador: Mas até então, você nunca tinha trabalhado com a docência?</p>

Nunca, não fazia ideia de que existia, não sabia o que era pesquisa, como a gente ve alguns alunos aqui na UNIFIMES ... não fazia ideia do que era pesquisa. Pesquisa para mim era estatística que aparecia nos jornais e tudo, eu achava a pesquisa um porre né, mas quando ela me convidou, falou sobre a pesquisa dela, o grupo de pesquisa dela, um grupo muito grande, era em cerca de doze pesquisadores entre graduandos, mestrando e doutorandos e ai foi que eu ingressei. Então eu acho que é ai que começa porque logo em seguida a minha formação eu fui fazer um mestrado, emendei e fiz o mestrado com ela e depois fiquei, permaneci no grupo, ganhei uma bolsa de pesquisa da FAPERJ de apoio técnico. Então eu mexia com filmagens, eu fiquei na parte de fotografias, filmagens, porque o grupo da Solange usa muito a questão da vídeo-gravação em pesquisas, a gente produz documentários como forma de produção de conhecimento para além do texto, então eu fiquei dois anos com a bolsa da FAPERJ, lá do Rio, uma bolsa equivalente a uma bolsa de doutorado, entre o mestrado e doutorado, então eu era bolsista de apoio técnico da FAPERJ, uma bolsa específica e depois ingressei no doutorado com a professora Solange Jobim. Embora no primeiro ano, no final do ano de doutorado, mudei de orientação em função de já estar pesquisando outras coisas, meu desejo foi para outro lado e a gente achou por bem que eu mudasse de orientação, fazer meu doutorado na área de clínica como propriamente dita, na área da psicanálise, saúde mental e ai ela achou que não seria interessante que ela continuasse me orientando, então eu passei para outro orientador mas tudo isso é para dizer que eu acho que esses anos, junto com a Solange, me deram uma bagagem do que é pesquisa e me enriqueceram muito e durante esses anos no mestrado, tanto no mestrado e no doutorado eu fiz estágio docência, então eu participei de umas quatro disciplinas junto com a professora Solange, dando apoio e ministrando aula junto com ela na graduação, tanto no mestrado tanto no doutorado além de ter substituído ela em alguns momentos na UERJ.

Sudoeste: Então, tenho aproximadamente cinco anos que eu entrei na atividade superior

Pesquisador: Foi aqui na UNIFIMES mesmo?

Foi na UEG de Mineiros primeiramente, depois aqui (UNIFIMES), logo uns três, quatro meses de diferença e desde lá não saí mais da UNIFIMES, estou aqui. Primeiro comecei com contrato...Hoje sou efetivo.

Pesquisador: Então são cinco anos de docência?

Mais ou menos, isso, aproximadamente.

Sílvio: Eu tenho no total 16 anos de docente no ensino superior.... E minha experiência é muito boa. Eu gosto do que faço e fiz uma escolha consciente. Apesar de considerada por muitos como "bico". Para mim é o meu principal trabalho. E quanto mais o tempo passa eu me realizo e fico só com um questionamento: por que não comecei na carreira antes?!?! Porém, acredito que iniciei no momento correto da minha maturidade profissional....

João José: Minha experiência como docente de ensino superior na UNIFIMES, teve início no ano de 2005, no curso de Engenharia Florestal. Desde esta época, tenho usado tecnologias digitais em minhas aulas. Estas aulas estão todas em formato digital desde então, o que otimiza em muito o tempo em sala de aula. Como esta metodologia as vezes se torna um pouco cansativa, utilizo como forma de quebrar a rotina, dinâmicas de grupo e isto faz com que as aulas se tornem mais atrativas.

Luciano: Tenho experiência de 30 anos no magistério superior, ministrando atualmente aulas de direito no curso de direito da UNIFIMES. Durante as minhas aulas, apesar do curso de direito ser muito teórico, estimulo os alunos a pesquisarem principalmente jurisprudências e artigos doutrinários em sítios da rede mundial de computadores, como forma não só de integrar a tecnologia à educação, mas também de aprimorar os conhecimentos dos discentes na área do direito. Além da pesquisa de jurisprudências, estimulo também os alunos a pesquisarem na internet artigos sobre temas discutidos em sala de aula.

Luna: Ministro aula no curso de Agronomia desde 1998, ou seja, há 20 anos. Inicialmente a parte teórica era ministrada em lousa verde musgo e os alunos copiavam todo o conteúdo. Os exercícios eram impressos. As primeiras tecnologias foram o computador e o retroprojeter. A comunicação com o aluno era restrita a sala de aula. Posteriormente, há dez anos atrás, iniciei a utilizar o Datashow. Inicialmente para apresentar slides com conteúdo, com o passar do tempo aprendi a utilizar melhor os recursos e atualmente utilizo mais para apresentação de figuras, organogramas, vídeos, etc. Atualmente além do Datashow temos utilizo a internet para pesquisa e atualização de conteúdos, sendo que na maioria das disciplinas cada aluno fica responsável por um site de renome na área de estudo e repassa para os colegas os assuntos desenvolvidos, as

notícias postadas- este com o intuito de atualizar o aluno. Utilizo também programas de computador para trabalhar conteúdo específicos. A comunicação com os alunos é menos restrita e é feita através do e-mail de cada turma, através do sistema disponibilizado pela instituição e através dispositivo móvel - WhatsApp.

Angel: Sou docente há 21 anos nesta Instituição. A experiência em relação às tecnologias foram mudando ao longo desses anos. Comecei com a quadro e giz e mimeógrafo para a impressão do material e provas, daí surgiu o retroprojeter com lâminas de projeção feitas à mão, depois as lâminas já podiam ser impressas. Daí foi facilitando com chegada dos data shows. E atualmente existem muitos meios tecnológicos de se utilizar em sala, lousa interativa, internet, WhatsApp, vídeos, pen drive. Hoje é tudo de bom e facilita a comunicação com os estudantes.

Clary: Sou docente da UNIFIMES desde 2005 no curso de Sistemas de Informação. Sendo um curso de tecnologia, tenho que estar sempre atenta as novidades do mercado e tentar passar um pouquinho disso em sala de aula para os alunos. Por isso, sempre tento trabalhar com atualidades mostrando como a tecnologia muda constantemente. Quando a disciplina permite, procuro mostrar aos alunos assuntos como: realidade aumentada, computação em nuvem, dispositivos móveis, utilização das redes sociais para o ambiente de negócios, etc.

Tanley: Resumo esta questão, no que diz respeito à exigência de um melhor preparo, pois somos diariamente desafiados em termos o total controle do conteúdo exposto, pois nossos alunos com a Net na mão, nos vigia a todo tempo.

Suzy: Entrei no ensino superior no final de 2013. Logo após minha colação de grau, tive a oportunidade de prestar um concurso como professora substituta em uma Universidade Federal e passei, mesmo sem ter mestrado. Desde então, não saí mais dessa fase de ensino.

Cebolinha: ENTÃO, primeiro eu sou um docente que não fiz formação para docente, primeiro ponto, por quê? Porque quando fiz a graduação, eu tinha a opção de fazer bacharelado e licenciatura ou fazer os dois, e eu optei por fazer só bacharelado, então sou bacharel em geografia, não fiz licenciatura, mas eu já trabalhava desde o meu

segundo ano de faculdade, eu trabalhava em uma escola particular dando aula de geografia mas naquele momento não era o que eu desejava fazer... fazer a licenciatura... então por isso não fiz a licenciatura, não tenho a habilitação em licenciatura e depois entrei no primeiro mestrado que foi em geografia, que este mestrado não conclui ele e mais tardiamente eu estava trabalhando em uma faculdade de ensino superior, eu ingressei em um novo mestrado e esse outro mestrado era em educação para ciência e matemática, então nesse mestrado foi quando eu, de fato, decidi virar docente porque até então eu era docente mas aí também eu tinha uma empresa de consultoria, prestava consultoria para prefeituras, para empresas essas coisas... elaborar projetos, aí quando eu estava no meio do mestrado eu decidi de fato fazer... investir na docência... virar professor. Aí foi um período que assim eu decidi parar com todas minhas atividades de consultoria, essas coisas, fui encerrando o que eu tinha de serviço para virar docente, aí foi nesse momento que eu decidi virar docente.

Fonte: Entrevistas, 2017/2018

APÊNDICE D – Entrevistas: pertencimento (ou não) à cultura digital

Conteúdos
Jonas: Eu me considero incluso, porque eu acho que é difícil estar de fora disso hoje em dia, né, eu fiz Facebook há dois anos, o Facebook me lembrou isso agora dias atrás, uma semana atrás, relutei muito para em fazer o Facebook, o WhatsApp também demorei muito para entrar no WhatsApp, entrei também em cerca de um ou dois anos, no máximo, dois anos. Então eu acho que é difícil não estar incluso, hoje dia também eu acho que também sem esses canais você fica muito de fora, o mundo é esse, a gente tem que acompanhar as mudanças não dá pra também querer fazer revolução ou contrapor alguma coisa, uma crítica estando fora. Eu acho que estamos dentro e isso é inevitável, a gente está dentro.
Sudoeste: Sim. Porque a gente está o tempo todo conectado, principalmente em WhatsApp, Facebook, internet... e assim vai.
Silvio: Eu me considero incluído, pois uso diariamente no meu dia-a-dia a tecnologia para me comunicar, tenho WhatsApp, Facebook, e-mail.
João José: Sim, me considero incluído neste contexto, por razões de interesse pessoal e nos aspectos de facilitar meu trabalho e a vida dos discentes.
Luciano: Considero, pois no exercício da profissão de docente e advogado necessito fazer consultas/pesquisas de jurisprudências e artigos doutrinários diariamente na internet para me manter atualizado, inclusive, no exercício da advocacia o peticionamento em processos judiciais atualmente se dá por meio eletrônico, via sistema PROJUDI.
Luna: Sim, tenho usufruído destas tecnologias, mas tenho a ideia que precisarei cada vez mais de atualização enquanto docente. Principalmente, devido a área da agronomia, ou seja, de a engenharia agrônoma estar evoluindo vertiginosamente e tanto os docentes como o curso em si deverão conhecer estas tecnologias. É uma preocupação que tenho reportado ao coordenador de curso para que nossos ensinamentos não se tornem obsoletos.

Angel: Me considero um pouco incluída neste contexto, sim. Mas tenho vontade de melhorar mais e usar mais tecnologias. Sempre acompanho as inovações e as razões são que gosto de inovar, dar aulas diferentes, usar material diferente.

Clary: Fazemos parte de uma sociedade cada vez mais digital, e embora eu não seja a pessoa mais conectada do mundo, me considero incluída sim, pois acabamos utilizando e usufruindo o que está disponível: amigos, livros e notícias virtuais; pulo de link em link sem destino, ouço músicas, estudo, faço compras, etc.

Fashion: O século XXI nos impõe novas formas de pensar. Estamos vivendo em um mundo globalizado, de afirmação das diferenças, de mudança de paradigma. Sabemos que essa geração digital é conectada, muito bem informada e há necessidade de nos prepararmos para dialogar com os jovens. É fato que a era digital mudou a forma de agir, de se relacionar e também de aprender.

Amorim: Sim, me considero, pois estou nesse momento fazendo uso dela e que dificilmente se não fosse isso eu estaria fora do contexto atual do ensino aprendizagem.

Tanley: Considero incluso, mas sem muita fundamentação. Muitas vezes por falta de oportunidade da busca deste saber.

Suzy: É possível que seja um imperativo a todos nós dessa sociedade, mas procuro não deixar ser consumida por essa lógica. Acredito que, à medida que a tecnologia tem se tornado a finalidade da nossa vida, isso abala de modo catastrófico as relações sociais, a construção da subjetividade das pessoas, as lutas sociais. Isto é, não usamos mais o celular para se comunicar com alguém, mas ficamos presos a ele em todas as formas possíveis, com obrigação de postar sobre nossa vida nas redes sociais, de estar sempre conectado, inclusive de demonstrar nossa eficiência quando conseguimos responder quase imediatamente e-mails e conversas de WhatsApp. Por isso, eu tento equilibrar, de delimitar horários mesmo em que eu possa fazer isso, tanto no dia a dia, como no fim de semana.

Cebolinha: Eu me sinto incluído mesmo tendo nascido em um período entre a transição... eu não sou nativo digital, eu nasci na era... lógico que peguei a transição era analógica e digital, eu me sinto incluído. Por que? Porque estou usando razoavelmente bem as ferramentas, eu consigo desenvolver alguns aplicativos básicos, eu consigo desenvolver tais redes de internet, coisas de programação, eu trabalho com a programação de sensores, usando sensores de “arduíno” que é uma plataforma tecnológica aberta, então

eu me sinto incluído, consigo trabalhar com smartphones tranquilamente, computadores tranquilamente dominando problemas que a maioria das pessoas inclusive não dominam, então eu tenho uma facilidade com isso, por outro lado eu vejo que essa idade, por outro lado de um certo tempo pra cá, eu tenho criado um certo afastamento com a relação com certas mídias, por quê? Porque essa idade mídia ela também vem carregada de uma enxurrada de informações criadas pelas as redes sociais, essas coisas... que acabam ocupando muito tempo, se você for se envolver com isso. Então de certo tempo pra cá por mais que eu tento... as redes sociais, acesso e ainda frequência, mas eu tenho diminuído essa frequência porque eu tenho entendido que ela não tenha contribuído muito para essas coisas... eu não tenho dificuldade em dominar.

Frida Kahlo: Não. Eu sinto que vivo em uma era que ela é totalmente tecnológica e todos que falam sobre isso têm um espaço a mais nos ambientes, mas em contrapartida, eu me sinto em uma era, mais pessoalmente, eu estou em outro momento, a própria dificuldade às vezes de eu não buscar, porque até então isso não era importante, eu achava que um bom docente era aquele que sabia conceito, características, sabendo dominar o giz e o quadro. Hoje estou tendo que reaprender a minha prática.

Luísa: Eu me considero, na sala de aula eu me considero. Agora eu estava pensando, esse discurso feliz meu, não é o meu discurso se fosse uma pesquisa sobre relações sociais, amizade, eu odeio, estar com uma pessoa que mexe no telefone, quando saio para ver pessoas, meu celular fica o tempo todo guardado, nem lembro que tenho ele porque estou com as pessoas e as pessoas ficam o tempo todo se comunicando com as outras pessoas, então é engraçado, ai eu sou moralista, ai eu acho chato. Mas, assim, para o trabalho, ela me ajuda muito, mas para relações afetivas e sociais eu sou resistente.

Fonte: Entrevistas, 2017/2018

APÊNDICE E – Entrevistas: o trabalho docente no Ensino Superior

Conteúdos
<p>Frida Kahlo: Nossa, eu acho que hoje pelo o que eu percebo, basicamente na faculdade que eu trabalho, uso bastante a internet. A internet ela é aberta para todos. A gente já acessa e muitas vezes a gente usa mais tecnologias para fazer chamadas, controlar participações do aluno.</p>
<p>Luísa: Olha, elas aparecem aqui, por exemplo, na faculdade o tempo inteiro, eu acho que até de mais, tanto no aluno, tanto no professor está todo mundo em seu celular, no seu computador, mas em vários momentos para produção eu vejo que o aluno está ali junto corrigindo com o professor o TCC, ai eu olho na sala dos professores, trabalhando, então fora da sala de aula, no lazer eu vejo, eu vejo na sala de aula e eu vejo na preparação no trabalho anterior, todo mundo ali com alguma tecnologia ligada agora.</p> <p>Pesquisador: Por exemplo se o sistema cair, se a internet parar, é nesse sentido?</p> <p>Se o sistema cair, todo mundo para, se a luz acabar, todo mundo fica perdido e não sabe o que fazer, é um negócio de louco, tanto que, tudo bem, a gente estuda a noite mas teve um dia que a gente ligou um monte de celular e a luz acabou aqui e eu disse, “gente vamos continuar a aula?”, os meninos não queriam porque eu estava no Power point, e eles, “ah agora não tem o Power point”, e eu disse, “mas quem é que precisa de Power point para dar aula?” brinquei assim, sabe? Ai eles não quiseram por conta do escuro, ok, mas assim, eu vejo que é um pouco isso. Ah não tem luz, não tem tecnologia. Um dia fiz um seletivo em uma faculdade que eu trabalhei, e aí no meio da minha banca de apresentação, a mulher foi lá e “TUM” no meu data show. Disse: acabou de acabar a luz, o que você faz? Eu achei tão interessante, porque eu continuei falando, eu estava preparada sim, mas talvez muitas pessoas que ficam muito dependentes do Power point, de ler o Power point, de ver o Power point, como se não tivessem conseguido. Isso é legal, eu acho que, eu sentadinha aqui, sem nada, só com meus livros, sem a tecnologia em si, eu preparo minhas aulas, só que vai dar mais trabalho. Mas eu vou, mas eu sei que tem gente que é chupeta com a tecnologia, fica dependente e não consegue continuar dando uma aula, olha o problema.</p> <p>Pesquisador: Essa chupeta é uma extensão do corpo e não tem como ser rompida?</p> <p>É isso, tanto que aí, quando acaba a luz ou a internet todo mundo fica quase com biquinho de criança, tem gente que quando acaba a luz emburra, tem gente quando acaba a luz na</p>

casa, sabe o que vai fazer? Vai deitar, vai dormir, eu acho legal isso, porque meio que emburra, porque não tem nada para fazer, dorme. Ora, não tem para conversar? Nada? Não tem nada para fazer? (ri)

Sudoeste: Elas têm aparecido, eu acho que praticamente quase todos professores usam, né, essas tecnologias...

Pesquisador: Tecnologias Digitais?

Sim, digitais, inclusive eu acho que tem utilizado mais digitais do que o próprio mero tradicional que é mais em quadro.

Sílvio: Eu não as vejo como essenciais.... E sua contribuição é de agregar valor e não substituir as tecnologias já existentes.....

Luciano: Embora as tecnologias tenham um papel importante no ensino-aprendizagem, entendo que o professor, mesmo sem utilizá-las, contribui e muito para o conhecimento científico aos alunos, desde que a metodologia de ensino utilizada venha a provocar o desenvolvimento do senso crítico dos discentes. Claro que as tecnologias aparecem nos processos de ensino e aprendizagem, são importantes, tanto que sempre estimulo meus alunos a pesquisarem bastante na internet tudo que contribui para o ganho de conhecimento na área do direito.

Luna: Eu avalio a tecnologia como algo essencial e complementar, algo que me ajuda a construir o conhecimento. Avalio que cada vez mais temos que aprender a utilizada ao nosso favor, para os nossos objetivos.

Angel: Essa geração é conectada, então acredito que com uso da tecnologia há uma atenção maior e interesse. Aparece no comportamento deles quando usamos a tecnologia, por outro lado, ficam muito presos ao material utilizado, não inovando, refletindo sobre temas. Avalio como positivo.

Clary: Penso que, como docente, é meu dever alinhar conceitos e realidade. Então sempre que possível eu mostro a aplicação de um conceito na realidade. Por exemplo: as vezes você passa uma aula explicando o conceito de computação em nuvem e o aluno não assimila esse conceito. Mas quando você mostra o exemplo real de aplicação do conceito e mostra que ele usa a tecnologia e que isso faz parte do seu dia-a-dia, ele consegue fazer

a ligação conceito-aplicação na realidade. Isso facilita o processo de aprendizagem e acho muito positivo.

Fashion: Com certeza os alunos estão conectados com as tecnologias, é uma geração extremamente hábil com relação à informação. Avalio com boa perspectiva, porém utilizando a tecnologia a seu favor e não com tanta banalidade como temos observado.

Tanley: Resumo esta questão, no que diz respeito à exigência de um melhor preparo, pois somos diariamente desafiados em termos o total controle do conteúdo exposto, pois nossos alunos com a Net na mão, nos vigia a todo tempo.

Suzy: Eu costumo utilizar muito a digitalização dos materiais de aula para facilitar o acesso aos alunos. Isso tem reflexo favorável, pois muitos informam que não tem o material por falta de dinheiro para tirar xerox. Isso tem aspecto positivo. Contudo, nos demais itens citados ao longo da entrevista, como o uso de WhatsApp e mesmo o uso das vídeo-aulas disponíveis em Youtube em substituição ao conteúdo de determinada disciplina, influencia de modo mais negativo no trabalho com os alunos. Aparentemente, eles acostumaram com a “facilidade” no estudo, com aquele discurso que a aula tem que ser lúdica para o aluno aprender. E nós, que buscamos nos constituir enquanto intelectuais, sabemos que não se pode ir muito longe só assistindo vídeo e estudando por esquemas de slides. Para um conhecimento mais aprofundado, é necessário um estudo sistemático, com conflitos, dúvidas e muitos dias refletindo sobre uma determinada temática. Assim, no momento da avaliação, eu levo em consideração esse contexto que dificulta o aprendizado dos alunos, algo mais no campo subjetivo e não como um item do processo avaliativo formal.

Cebolinha: [...] a tecnologia é importante, ela é fundamental, mas nós não podemos formar apertadores de botões, porque esse é o risco que as vezes você tem quando você ensina tecnologia... ah, esse software faz tudo, mas, e se ele tiver um erro? Como a gente vai identificar? Por exemplo, esse semestre nós conseguimos identificar um erro num cálculo de medida de invasão que tem um monte de softwares desenvolvidos com essa base de cálculo e que tinha um erro... ela tem um erro matemático, ela compromete. E se nós formos só apertar botão, a gente não iríamos conseguir identificar o erro, porque daí você não consegue fazer a análise crítica. O uso da tecnologia é importante, mas precisa ter

uma análise crítica sobre o uso que está se fazendo. Então eu acho que a tecnologia em si, ela não é uma ferramenta... a ferramenta é o uso da tecnologia. Mas, qual uso que se dá?... a tecnologia em si não é uma ferramenta, a ferramenta é o uso que ela exige, então eu vejo que ela contribui sem dúvidas dependendo do uso que você dá. Eu avalio de forma positiva, se você tiver todo o cuidado pra uso. E se não tiver aí ela acaba sendo um negócio negativo. E quando ela vira um negócio negativo? Ah, tem um software que você lança os dados lá e ele faz tudo. Mas tudo bem, você está entendendo qual a lógica e porque aqueles dados devem estar lá? Se ele não tiver entendendo isso, aí o uso da tecnologia é um agravante complicador.

Fonte: Entrevistas, 2017/2018

APÊNDICE F – Entrevistas: “Compreensão docente sobre tecnologia”

Conteúdos
Luísa: Tecnologia é um dispositivo, uma máquina, uma coisa relacionada à máquina, que de saída foi criada para facilitar nossas vidas, para organizar, para permitir acessos mais rápidos a coisas. No celular eu tenho uma relação ambígua, tem horas que quero jogar ele no matto e eu sei que eu não vivo sem ele. Por que tem horas que quero jogar ele no matto? Porque odeio a sensação de saber que meu chefe ou meu colega de trabalho, meu aluno que vai me achar a qualquer momento do dia e da noite, eu não gosto, eu acho muito invasivo.
Jonas: Eu acho que tudo que é de certa maneira instrumento que a gente utiliza para facilitar o nosso cotidiano, nossa vida. Nos ajuda a produzir tanto em aspecto intelectual quanto materialmente falando, eu acho que é tecnologia. Agora é claro que eu acho que é preciso saber distinguir os vários tipos de tecnologia. É a proliferação do conhecimento, a amplitude e o quanto isso pulveriza o conhecimento, o que tem também a sua contrapartida, pois hoje em dia há uma produção em massa de imagens, vídeos, Facebook, vídeos WhatsApp da vida e isso também de alguma maneira esvazia em alguma parte uma medida os sentidos que são produzidos. Muitas coisas se perdem nesse mar de informações no qual a gente está imerso hoje, mas é assim que eu vejo a tecnologia, tecnologia não é só a tecnologia virtual, essa possibilidade de redução das fronteiras que a globalização traz, a proliferação dessas máquinas que hoje são partes indispensáveis do nosso cotidiano, então é mais ou menos isso.
Sudoeste: Uma tecnologia em questão didática, é tudo aquilo que facilita a transmissão do conhecimento, não sei se é isso.
Silvio: Tecnologia para mim é conhecimento colocado em prática numa determinada ação ou processo.
João José: Para mim, tecnologia é todo produto, processo, instrumento e técnica desenvolvido pelo homem na busca de aquisição de conhecimentos (Ciência).
Luciano: Resumidamente, tecnologia para mim é o conjunto de conhecimentos científicos que se aplicam ao melhor desenvolvimento de uma determinada atividade.

<p>Luna: Para mim tecnologia é um conjunto de instrumentos, aparelhos, ferramentas, informações que eu possa utilizar para melhorar meu conhecimento e compartilhá-lo da melhor forma possível. Na agronomia, área que atua, a tecnologia vem de tempos remotos, pois o que hoje pode estar obsoleto um dia foi tecnologia de ponta.</p>
<p>Angel: São todos os recursos (celular, internet, computador, etc) que podemos utilizar para facilitar o trabalho docente e a vida em geral.</p>
<p>Clary: Um termo com amplo significado que eu definiria como: técnicas, conhecimento, métodos e processos que podem ser utilizados para resolver ou facilitar a resolução de um problema.</p>
<p>Fashion: O significado de Tecnologia da informação abrange todas as atividades e soluções privadas por recursos computacionais. Ou seja, também abreviada como TI, a Tecnologia da informação é uma área que usufrui da computação para trabalhar com as informações, no sentido de produzir, armazenar, transmitir ou usar.</p>
<p>Amorim: São meios ou instrumento facilitadores na nossa profissão ou em outra qualquer.</p>
<p>Tanley: É tudo e todo mecanismo de técnicas novas que vem para facilitar o desenvolvimento metodológico do nosso trabalho.</p>
<p>Suzy: Minha compreensão de tecnologia é que se trata de um instrumento, uma extensão da capacidade de trabalho do homem. A partir do momento que o homem deixou de ser apenas natureza, adaptando-se a ela, e passou a intervir na natureza, modificando-a, aos poucos desenvolve instrumentos que permitem ao homem ampliar sua capacidade de ação na realidade. Não cabe mais ao homem ficar submisso às condições naturais do meio externo, ao invés disso, ele cria para si próprio, uma outra realidade, o meio social com elementos da cultura, dentre eles a tecnologia, que são esses instrumentos que potencializam sua ação no mundo. Desde a lança até os computadores, os seres humanos vêm aprimorando sua tecnologia e suas possibilidades de intervenção na realidade.</p>
<p>Cebolinha: para mim a tecnologia é posterior a técnica, a tecnologia para mim ela é o cruzamento fundamental entre a técnica e o conhecimento científico vai formar a tecnologia, para mim isso que é a tecnologia, então é isso que eu vejo como tecnologia.</p>

Fonte: Entrevistas, 2017/2018

APÊNDICE G – Entrevistas: “Tecnologias digitais e inovação na sala de aula”

Conteúdos
<p>Frida Kahlo: Inovação não, porque basicamente a gente já faz aquilo o que todos já faziam, para mim, talvez sim.</p> <p>Pesquisador: isso aí são potenciais? Ou coisas potencializadoras?</p> <p>Frida Kahlo: São, porque nisso, traz uma maneira lúdico e ao mesmo tempo a gente consegue aprofundar aquilo que era muito abstrato.</p>
<p>Luísa: Olha, lá fora ela é fundamental. Eu acho que é 100% do tempo. Engraçado, tem hora que eu tenho um artigo no livro e eu acabando lendo em PDF se estiver lá entendeu? Quando estou fazendo no PowerPoint. Fora, para preparar minha aula, para estudar um conteúdo, eu tenho livros, mas sei lá, 20% do que eu tenho, eu uso livros, e os 80% eu uso coisas que já estão em PDF na internet, nas revistas, então, assim, fora, eu uso de mais, desde o Facebook, que vejo uma foto que é interessante, por exemplo, tem uma foto que rolou há pouco tempo no Facebook, tinha vários animais, um peixe, um macaco, um elefante e daí um professor entrou na frente dizendo assim, “agora subam a árvore”, era uma sobre meritocracia, cada animal com suas limitações e o peixe, como iria subir na árvore? Enfim, falando um pouco disso, então eu vejo que está ali no Facebook.</p> <p>Eu nem sei o que vou fazer com a imagem, eu tenho pastas e vou guardando coisas, daqui a pouco eu falo, porque que o Facebook perde, né, aí eu falo “ah aquelas coisas dos animais, aí vou lá na minha pastinha, acho a imagem e coloco no PowerPoint. Então eu uso muito, muito e muito, assim, tanto para ler artigos, tanto para pegar imagens, tanto pra pegar vídeos, sabe, eu vou guardando, acumulando material para mim organizar minhas aulas e complemento com livros, quando não tenho livros e os alunos pedem muito, hoje em dia, “professor cadê o texto?”, ai eu falei isso é só de livro, ai eles falam “mas você não podia scanear?”. Quando eu tenho tempo eu escanneio e mando por e-mail, porque eu vejo que eles estão acompanhando, eles lêem e acompanham no celular os textos de livros.</p> <p>[...] Não sou uma Apocalíptica, não acho que é o fim do mundo e nem acho que é a resposta de tudo, sabe assim, porque sinceramente, eu não compito com celular, porque</p>

o engraçado, quando a aula está boa, quando estou provocando, do jeito certo, eles não estão no celular, eles estão olhando para mim...

Eles estão ali fissurados, e é claro que tem um, dois, três que não estão mais interessados, não estão no momento, não estão com dia bom, eu não estou pensando em unanimidade, se sabe assim, o tempo inteiro? Não sou narcisista, “tem que olhar para mim”, mas eu acho que ela é muito boa, inclusive, às vezes me dá um branco, “qual é o número daquela lei... que eu dou psicologia jurídica, uso muito coisa de constituição, me ajuda aí! Aí sempre tem aquele que é da internet, não tem uns que é só da internet? “Ai Cris”, que é o do quarto período, aí a Cris vai lá já lê uma coisa, aí o outro já lê outra coisa, eu super interajo.

Jonas: Eu acho que muda o estilo tradicional, mas eu não sei se a palavra inovação é a melhor palavra.

Pesquisador: você acha que o professor pode trabalhar sem essa inovação tecnológica? Fazer o aluno aprender...

- Sim, como eu estava te falando, eu tenho um pensamento muito velho por um lado, então eu acho o que precisa para o professor é primeiro, tesão, desejo de ensinar, prazer em ensinar e habilidade de transmitir aquilo que ele quer transmitir e humildade também de aprender com os alunos, essas três coisas talvez sejam indispensáveis, humildade também para aprender e escutar né, ser dialógico, eu acho que com esses atributos você tem um professor, independente dessas tecnologias que estamos falando aqui, agora, é claro que ajuda, né, mas eu não sei se é inovar... não sei se essa seria a palavra, mas enfim, é claro que ajuda, claro que contribui, só agrega mais valor.

Sudoeste: Sim, apresenta, ah uma coisa que eu esqueci de falar, outra tecnologia também que eu uso são as aulas práticas e laboratórios, que eu trabalho com isso, né.

Silvio: Eu não considero uma inovação, porque pressupõe que o professor e o aluno dominem a tecnologia... Então, se começarmos a usar a realidade 3D na sala de aula ambos devem dominar esse recurso. Senão estaremos apenas reproduzindo de outra maneira o que já existe....

João José: Sim, o uso de tecnologias é uma realidade em sala de aula e tem grande potencial para inovação. Acho que caminha na direção de Educação à Distância.

<p>Luciano: Sim, apresenta e muito, principalmente porque oportuniza uma consulta/pesquisa com rapidez, e propicia a assimilação dos conhecimentos técnico-pedagógicos de forma interdisciplinar com mais eficiência.</p>
<p>Luna: Sim, cada vez mais estaremos envolvidos com tecnologia principalmente no aspecto de reduzir a distância entre docente e discente, a flexibilização de horários, a facilidade na busca dos conhecimentos.</p>
<p>Angel: Sim, só ajuda a inovar, melhorar, aproximar do conhecimento. Na direção de melhor ensino-aprendizagem. Modo de intermediar o processo ensino-aprendizagem.</p>
<p>Clary: Utilizar a tecnologia em sala de aula é uma forma de aproximar a realidade de professores e alunos, já que a tecnologia faz parte da vida de todos. Acredito que o docente que resista à essa realidade no exercício de sua profissão pode acabar se tornando obsoleto. Penso que o uso de tecnologias pode dar vida nova às aulas e a forma como os conteúdos são apresentados, pois ocorrem de maneira mais interativa, utilizando wi-fi, celulares, lousas interativas, etc.</p>
<p>Fashion: Inovar no ensino superior significa diagnosticar e corrigir os erros, para aprimorar processos e educar melhor. Rever, em todos os níveis hierárquicos, a gestão mais adequada, além de questionar e revisar o currículo e o projeto pedagógico, com o objetivo de proporcionar ao corpo discente uma moderna abordagem dos cursos oferecidos. É também estimular o corpo docente a um permanente aperfeiçoamento pessoal, ajustar a infraestrutura oferecida para atender às demandas do projeto pedagógico e fomentar o empreendedorismo no corpo discente, promovendo aos alunos a inovação em suas carreiras profissionais.</p>
<p>Amorim: Sim. Só de agir como um facilitador, as tecnologias usadas em sala de aula já são vistas por mim como inovação se retrocesso aglutinador de conhecimento.</p>

Tanley: Para nós docentes talvez sim, pois para nossos alunos em geral, não existe novidade, pois a própria tecnologia mostra a eles o que há de novo, mesmo antes de usá-las.

Suzy: Penso que inovação é um conceito complexo. Ao mesmo tempo que podemos usar recursos que otimizam e qualificam a aula, o uso inadequado desses recursos fragiliza o processo de aprendizado. Por exemplo, às vezes montamos uma aula com slide para ilustrar determinado conteúdo. Os alunos não anotam nada, anotar no sentido de elaborar uma síntese do conteúdo, muitas vezes tiram foto do slide e guardam no celular. Esses elementos devem auxiliar o professor e não substituir ou suprimir o seu trabalho.

Cebolinha: Olha, eu não vejo que é só questão de inovação. Quando a tecnologia apresenta elemento de inovação para mim? É quando você consegue desenvolver a partir do conhecimento existente... novas tecnologias, outras tecnologias. E quando estou falando de tecnologia, eu estou falando de coisas simples, a gente tem uma imaginária ruim, quando nós falamos de tecnologia, nós começamos a achar as coisas extraordinárias, eletrônicas... não, não... eu quando estou falando de tecnologia, eu estou falando por exemplo de um sistema simples de tratamento de esgoto... é uma tecnologia... ah, um aplicativo ou um formulário que pode ser colocado online que facilita o acesso das respostas... é uma tecnologia? É uma tecnologia. Ela pode ser uma inovação? Pode. Mas eu volto na questão do uso, para onde essa tecnologia está sendo direcionada? A direção que você está encaminhando-a... porque ela também pode ser uma forma de você enquadrar o sujeito. O que é enquadrar o sujeito? É dizer, não, só existe essa possibilidade de fazer e aí não abrir para ele as outras possibilidades. Eu acho que o grande desafio da tecnologia nem sempre é a tecnologia, mas o professor que tem que levar sempre uma boa questão de uso dessa tecnologia. Ai essa questão de uso, qual é a boa questão para o uso da tecnologia? Para abrir possibilidades, inclusive para que os alunos não só criam, mas que busquem outras possibilidades, não só aquela que a gente conhece... que não fique limitado. Então eu acho que a limitação é um agravante significativo principalmente no uso da tecnologia... imagina você um aluno aprende a trabalhar, você diz que tem um software, ensina trabalhar só com aquele software, não ensina uma análise crítica, entender a base e a lógica daquele software ai ele se forma, sai daqui, aquele software cai em desuso, ele não entende a lógica dos

softwares. O que acontece? Ele vira um profissional já desatualizado, por quê? Porque você não tem só que ensinar a tecnologia, mas uma forma de se manter usando as que vão surgindo inclusive.

Fonte: Entrevistas, 2017/2018

APÊNDICE H – Entrevistas: tecnologias e desenvolvimento profissional docente

Conteúdos
<p>Frida Kahlo: Eu creio que está estreitamente ligado a minha produtividade, as metas que eu coloco e que a faculdade exige, então essas tecnologias ela vem para agregar tudo isso, quanto mais coisas eu postar no portal, os alunos irão responder o questionário sobre o conteúdo que eu trabalho, e aquilo ali vai ser visto pela faculdade, quanto mais eu utilizo essas tecnologias em sala de aula, esse aluno vai comentar então eu acho isso importante.</p>
<p>Luísa: Eu acho que sim. Ela permite até a gente produzir, entrar em contato, né? Ah eu estou fazendo um artigo e aí consigo um texto no Brasil, no Brasil não tem um texto que fala sobre o que eu preciso e daí vou muito longe e consigo um texto lá nos Estados Unidos, traduzo o texto pelo próprio computador, que me ajuda que é o Google tradutor, então, é uma série de coisa, assim, que ajuda o desenvolvimento da produção, do acesso a informação, essa coisa de acesso a informação é muito doida né? Porque está tudo na mão, mas se você não tiver uma... preparado, a gente precisa aprender a lidar com a informação que a gente tem em mãos, se não esse monte de informação em mãos é um desserviço, a gente não sabe usar, a gente usa super mal, então assim, ter isso a mão mas saber o que fazer com isso, ter a habilidade para saber como interligar uma informação com outra informação, isso ai não é a tecnologia que fez, isso ai é a aprendizagem social que a gente aprendeu com alguém, com certeza, errando e acertando, então assim, eu acho que ajuda muito nesse nosso desenvolvimento, essa coisa de uma coisa meio boba mas que fez diferença na minha vida profissional, eu coloco link do meu whats e e-mail, não sei se você já viu.</p> <p>Pesquisador: eu já</p> <p>Pois é, já consegui emprego desse jeito, eu estava com vergonha no início... “ai, bestagem”, “vou por”, não é porque eu precisava que vou ganhar emprego... eu consegui emprego e eu consegui o emprego, porque os outros pegavam meu e-mail, às vezes nem pessoa que eu nunca falei, mas chegou no e-mail de alguém, que alguém clicou, e disse “ai eu preciso dessa pessoa, porque não sei o que”...</p> <p>Pesquisador: olha aí, é a rede</p> <p>Isso, exatamente. É um jeito de você ser visto no mal sentido, mas no bom também. Eu só tive vivido coisas boas com aluna às vezes que começo a dar aula aqui na UNIFIMES, aí as pessoas olhavam e falavam assim, “essa menina aqui” tipo a gente é novo, não tem uma</p>

coisa assim? Será que essa pessoa sabe alguma coisa? Ai o engraçado, eu tinha o Feedback, “professora entrei no seu currículo, você já fez tal coisa? Como que era?” e aquilo gerou um papo, um reconhecimento, alguma uma coisa assim, sabe? Então eu acho que para o desenvolvimento profissional tem isso, aumenta a rede.

Jonas: Eu acho que elas podem contribuir, o Google é uma ferramenta maravilhosa, por exemplo, de pesquisa, você faz pesquisas no Google, você pode pesquisar tudo, você bota lá e em poucas horas você pode reunir uma gama de artigos, por exemplo, científicos, de textos que você vai usar em sua disciplina, enfim, fazer pesquisas hoje, no certo sentido, está muito facilitado esse ofício do pesquisador, pode ser facilitado, é uma mão na roda. Então, pode contribuir, mas como eu estava falando, pode atrapalhar também se, por exemplo, você se perder nesse mar de informações e não conseguir ter um foco, por exemplo, eu acho que as pessoas, eu sou bastante crítico até um pouco conservador talvez minha visão, mas eu acho que as pessoas estão muito dispersas não por acaso, hoje a medicalização está muito alta, principalmente em termo de ansiolíticos, as pessoas estão ansiosas, porque a qualquer momento pode chegar uma mensagem nova, qualquer momento tem que tomar uma posição em relação a alguma coisa, então eu acho que as vezes pode atrapalhar depende do uso que o professor vai fazer disso, pode ser que isso dispersa demais o professor também por um lado, ele perde o fio quando um todo quer transmitir ou até do que quer arregimentar de conhecimentos de um determinado assunto.

Sudoeste: Então eu acho que elas são ferramentas a mais para ajudar né, em tudo. Eu acho que elas, apesar que eu falei que eu acho que tenho dado melhor com quadro, mas eu acho que são de extrema importância, inclusive para passar, em meu caso, fotos, vídeos, isso auxilia bastante.

Como você passa fotos? Passa foto de que?

- Fotos de solo, de como é o procedimento que a nós vamos fazer, antes mesmo de ir ao campo.

Voce mesmo registra as fotos ou você pega de outro lugar?

- Não, as vezes eu mesmo tiro e as vezes pego da internet, de algum lugar... quando não tenho possibilidade de tirar, eu prefiro as minhas.

Sílvia: Hoje os acadêmicos utilizam a busca no Google diretamente na sala de aula... Facilita a busca de informações e as respostas mais complexas... Dá mais autonomia ao acadêmico é exige maior preparação do professor...

João José: Estão presentes e facilitam em muito meu trabalho. As tecnologias digitais melhoraram em muito meu desempenho profissional como docente, principalmente pelo fato de facilitar o acesso ao conhecimento construído.

Luciano: Elas se fazem presentes, conforme já dito nas respostas anteriores. As tecnologias modificam, afetam e transformam o meu desenvolvimento profissional docente de forma paulatina, e de acordo com o desenvolvimento tecnológico ao longo do tempo. Aliás, sem o apego às tecnologias digitais, os docentes ficam totalmente fora do contexto global, e dificilmente conseguiria ficar atualizado para o exercício da docência.

Luna: Utilizadas diariamente, ajudam a aperfeiçoar, agilizar meu trabalho. Porém tem nos tronados muito dependentes, muito exigente com resultados positivos.

Clary: O trabalho docente é uma atividade de organização, transformação, formulação e reformulação do conhecimento. Nesse sentido, utilizar sons, imagens, e exemplos concretos de utilização e aplicação de alguma tecnologia, contribui na formação do aluno, permitindo que ele faça análises e seja mais crítico. Nessa era da cultura digital que estamos entrando, o papel do docente deve ser menos lecionador e mais organizador de informações, deve aproximar mais o processo educativo com a realidade dos alunos altamente tecnológicos.

Fashion: Elas se fazem presentes em todo o momento desde o preparo das aulas até o registro das notas dos alunos consolidando ou não as metodologias de ensino-aprendizagem. As tecnologias se tornaram agentes modificadores de ambiente, facilitam nossas atividades diárias, agiliza o trabalho, permite um registro de dados melhor e maior já que, não temos mais que ficarmos anotando em cadernos o desenvolvimento dos alunos. A transformação é gritante. Vivemos em um ambiente em que tudo que fazemos é por meio de computadores, internet, redes sociais, networking.

Amorim: As utilizo no meu dia a dia no preparo do meu trabalho e fazem até que o meu desenvolvimento profissional seja mais rápido, eficiente e melhor.

Tanley: Com certeza esse enunciado é um tanto quanto complexo, pois entra na área da programação, pois através dela que se dá o resultado do que queremos, em forma de som ou escrita, mas com certeza, são ferramentas que utilizamos para facilitar a ministração de

uma aula e a aprendizagem. Elas modificam e transformam de uma forma fabulosa, pois vem para facilitar a troca do conhecimento, saindo do Papel, Lápis e Caneta, abrindo um horizonte de opções de peças Pedagógicas, para ser utilizado na entrega do saber.

Suzy: A tecnologia que mais utilizo hoje é o computador. Mas ainda sou do sistema anterior, gosto de ler em livros, mesmo quando tenho a versão digitalizada, não abro mão do manuscrito impresso. Mesmo realizando os planos pelo notebook, eu tenho que sistematizar algo em caderno. Inclusive o uso de data-show não ocorre totalmente desvinculada de uma boa aula no quadro. Então, eu tento manter um limite, de modo que a tecnologia apenas auxilie meu trabalho e apenas isso.

Cebolinha: Elas, de alguma forma, eu vejo assim, nós precisamos entender, nós estamos dentro de um contexto, esse contexto vem sendo afetado, a gente está dentro de um espaço. Esse espaço tem sido afetado e transformado pela tecnologia, pelo novo, pelo uso das novas tecnologias, não só sua totalidade, mas uma parcela muito significativa.

Fonte: Entrevistas, 2017/2018

APÊNDICE I – Entrevistas: “Entendimento de trabalho docente”

Conteúdos
<p>Luísa: Olha, uma coisa mais básica, o trabalho docente, né, a minha função social, é um pouco, uma primeira função social... eu acho que tem duas: a primeira é permitir que a cultura acumulada continue viva nas próximas gerações de alguma maneira, então tem alguma coisa de saber acumulado desde o senso comum, que eu também uso o senso comum em minhas aulas, não para embasar a psicologia mas porque o senso comum, nos faz entender coisas do mundo, eu não excludo.</p> <p>você sempre teve a docência como trabalho?</p> <p>- Sempre, em inserção profissional umas das primeiras, assim, depois que me formei aí eu fui para o mestrado, fui viver de bolsa logo no início, logo em seguida eu consegui esses bicos, na verdade na pós-graduação era um bico que era sábado, não era carteira assinada, etc.</p> <p>E durante a semana?</p> <p>- Só nos sábados, no primeiro ano. No segundo ano que fui para o conselho de psicologia, mas era um trabalho técnico, como psicóloga. E aí eu sempre trabalhei como professora, e bom, e aí depois eu entrei em uma universidade perto do Rio que se chama Barra Mansa e também era na graduação de psicologia.</p> <p>Mas daí não era bico?</p> <p>- Não, e daí não. Desde o tempo da UERJ já foram vínculos, e aí depois eu fui para Niterói em uma outra universidade e depois vim para cá. Então, eu trabalhava um pouquinho e migrava quando o salário era melhor, as condições eram melhores.</p>
<p>Jonas: Eu tenho pensado muito sobre isso Evandro, eu acho que eu tô... me sinto engatinhando ainda na docência, você estava aqui explicando seu público investigado, de como é vasto seu público né, com pessoas de até sete anos de docência e também outras com quinze e vinte anos de docência, é como falei anteriormente, eu me considero professor esse ano, defendi minha tese de doutorado e vim parar aqui no Goiás e tem sido um desafio muito grande para mim e tenho gostado muito, não imaginava que iria gostar tanto da docência, então eu acho que a docência, eu tenho pensado que nessa questão, eu acho que ela é uma militância de certa maneira, ela é uma forma de fazer política que a gente talvez poderia dizer que é uma micropolítica porque eu acho que quando a gente está na sala de</p>

aula, a gente não está propriamente no centro de decisórios de poder, não tem talvez esse poder mais macro mas a gente tem um poder local que reflete no global, que reflete no nível macro.

Pesquisador: Consequentemente no trabalho do professor...?

- Consequentemente no trabalho do professor, eu acho que a docência ela é... eu vou falar muito a partir da minha área que é a ciência humana, ela existe para formar pensamento crítico, eu acho que esse seria o primeiro objetivo mais nobre que deveria ser o primeiro objetivo de um professor, formar pensamento crítico, dentro da linha de Paulo Freire. Eu acho que isso seria o objetivo primeiro de qualquer professor.

Pesquisador: Mas você acha que a docência ela é caracterizada como um trabalho ou como uma atividade, como uma prática, como uma coisa que o ser humano faz, sabe, assim, será que o que você está chamando de docência é um meio de subsistência, de sobrevivência?

- Eu acho que é um meio de subsistência, nesse sentido é um trabalho, porque muita gente sobrevive dela... a gente. Então eu acho que é um meio de sobrevivência e eu acho que é um trabalho, sem sombras de dúvidas, mas eu acho que para além um trabalho burocrático, porque a docência envolve muitos aspectos burocráticos do trabalho, da docência, que é uma coisa muito exaustiva e isso é uma coisa que eu também tenho me debatido muito, com a qual eu tenha me debatido muito...

Sudoeste: Ah, significa muito! Trabalho docente é onde que a gente tinha que encontrar diretamente com os acadêmicos e com conteúdo a ser formado, passado para eles, que eles vão trabalhar com isso no dia-a-dia deles, né.

Silvio: O trabalho docente é fundamental para a construção da sociedade organizacional... Hoje tudo gira em torno das empresas e a docência forma todos os profissionais que atuam nas empresas.... Sem o professor as empresas e a sociedade seriam completamente diferentes...

João José: O docente é aquele que ensina, que mostra o caminho e que facilita a aprendizagem.

Luciano: É um trabalho que dignifica e muito a pessoa do docente, até mesmo porque é com o trabalho dos docentes que os alunos têm a possibilidade de se formarem em uma determinada profissão. É um trabalho que exige aperfeiçoamento e dedicação constante, mas conforme já ressaltai, é muito gratificante.

Luna: É um trabalho essencial, que sempre será necessário e que sofrerá mudanças e adaptações ao que se deve aprender e como aprender.

Angel: O trabalho docente é uma profissão desafiante, de pessoas com propósitos pessoais. Na minha experiência é um trabalho de trocas de experiências, relação interpessoal, digo as vezes é terapia. Mas após esses anos me sinto cansada. Pois, não gosto de dar a mesma aula, sempre procuro inovar. Me sinto mais motivada as vezes que os alunos e isso nos desanima. Por que também precisamos achar os motivos dos estudantes para aprender.

Clary: Eu penso que estamos em um tempo que as mudanças são muito rápidas e parece que estamos sempre no começo de alguma coisa e nunca conseguimos realmente estar atualizados com o que deveríamos. Nesse cenário veloz e com tantas atividades (colegiados e comissões) que temos que desenvolver, parece que a profissão de docente se torna cada vez mais solitária, prejudicando o desenvolvimento do trabalho multidisciplinar que é tão importante. Acho que há uma cobrança crescente de que o docente tenha titulação e que tenham produção científica. O docente precisa sim de conhecimento científico no seu dia-a-dia, mas não é apenas de conhecimento científico e titulação que vive o mundo acadêmico, acho que muitos professores que não possuem titulação, mas possuem experiência e vivência de mundo em suas profissões contribuem tanto, ou mais, no processo de ensino aprendizagem.

Fashion: O trabalho docente representa uma realização profissional e pessoal, participar da construção do conhecimento dos alunos é um prazer grandioso. Fazer parte da história de cada aluno significa aprender sempre, sair da “zona de conforto” e buscar conhecimento constantemente.

Amorim: Apesar de não ter valorização para muitos eu o acho gratificante.

Tanley: É o ato de levar o conhecimento a quem necessita e que muitas vezes nos trará o mesmo. Lei da troca

Suzy: Entendo o trabalho docente primeiramente como uma ação diretiva, intencional e política. A primeira refere-se ao processo de que é o professor que conduz o processo de aprendizado do aluno e não o próprio aluno. Desde a implementação das teorias pedagógicas fundamentadas no aprender a aprender como as metodologias ativas e a escola nova, existe

uma tendência do professor se isentar dessa responsabilidade de direcionar o ensino, principalmente pela crítica ao método tradicional. Para o trabalho do professor ser valorizado, é preciso que se assuma, inicialmente, que existe sim uma assimetria quanto ao conhecimento que ele detém, ou ao menos ele deveria ter. Então, eu enquanto professora, tenho essa postura de mediadora do conhecimento, de uma profissional que conduz esse processo. É importante dizer, que ser diretiva na condução das aulas, não indica que eu não reconheço meu aluno como sujeito histórico, muito menos que eu não estabeleça diálogos com ele, mas que minha aula não está solta, tem começo, meio e fim. Isso permite eu adentrar ao segundo elemento, que é a intencionalidade. Se eu almejo um determinado resultado, é porque tenho certa intenção de formação. Esses elementos podem estar tanto implícitos, quanto explícitos, mas existe tal intencionalidade, por isso o processo de ensino e aprendizado não é solto, mesmo que se considere a participação dos alunos, cabe ao professor conduzir ao resultado final. Muitas vezes conseguimos, outras vezes ficamos no meio do caminho e talvez se possa até superar as expectativas, não importa, a questão é a direção que se segue. Por fim, considero o último elemento, que se refere a condição política do trabalho docente. Para quem já leu Paulo Freire, algo que marcou a minha formação é isso: toda ação é uma ação política, mesmo que você não queira assumir ou não tenha consciência disso. Nesse sentido, não existe neutralidade, ou você está contribuindo para a emancipação do aluno ou para a reprodução.

Cebolinha: A minha leitura sobre o trabalho docente ela passa pela seguinte, hoje, pelo o que vejo da dificuldade do trabalho docente, é a sobrecarga do docente, por quê? Qual a contribuição um docente pode dar para um estudante? Permitir conceitos e leituras de mundo, então você precisa melhorar a leitura de mundo desse docente, mas, para isso, o docente precisa também se aprimorar cada dia mais na sua leitura de mundo e isso passa por uma leitura de sua própria realidade de mundo, o que está acontecendo no mundo e inclusive no processo de atualizações, constantes... o que eu vejo na dificuldade no trabalho docente? Nós docentes normalmente temos a sobrecarga de trabalho e aí cargas horárias muito alta para atingir nível de salário e inclusive o processo produtivista inserido, e aí o produtivismo negativo, porque é um produtivismo que você tem que cumprir, datas, não sei o que... muito mais na forma do que de fato no conteúdo e aí isso acaba fazendo que o trabalho docente seja desconfigurado em certos momentos, por que? Porque ele acaba sendo um trabalho, que em certos momentos, ele não tem significados de frente à realidade. Então eu vejo uma

dificuldade do docente hoje, porque se for para analisar... uma coisa de mim, que intriga muito... depois que você vira docente no ensino superior, o seu tempo para se dedicar a leituras, atualizações constantes, ele é reduzido de forma significativa, ai eu pergunto: que docente é esse que nós estamos tendo no ensino superior que ele deveria ser um indivíduo que estaria com estado da arte sobre o que ele trabalha feito e ele não dispõe de tempo para isso? então assim, nós estamos tendo no trabalho docente assim também em outras profissões uma relação... um problema que está na nossa relação, tempo e produção, tempo e trabalho que acaba comprometendo o nosso trabalho, porque a parte do nosso tempo é ocupado, horas com sistema burocráticos, horas com serie de informalidades desnecessárias que não refletem melhoria na qualidade efetivamente ou outra hora nós somos parte do nosso tempo de trabalho é destinado especificamente a que? A lecionar, mas aí estamos lecionando o que? Que atualização estamos trazendo?

Fonte: Entrevistas, 2017/2018

APÊNDICE J – Entrevistas: “Organização e metamorfoses do trabalho docente”

Conteúdos
<p>Frida Kahlo: É... eu penso que talvez no tempo, coisas que eu levaria horas para elaborar, desenvolver, ela facilita que para que eu gaste menos tempo. Só que, em contrapartida, ou outro lado, é que às vezes esse excesso de tecnologia faz com que eu tenha que ficar sempre utilizando essas tecnologias. Então é a questão do tempo.</p>
<p>Luísa: Olha, a pouco tempo trabalhando, vamos ver, se eu não responder você me fala. Eu trabalhei em uma faculdade que você tinha que entregar tudo online, tudo impresso em duas coisas... duas faculdades, aliás, e eu cheguei aqui na UNIFIMES, você manda a presença pelo SEI e acabou, vida que segue. Você não tem que imprimir planilha, assinar e entregar e ai aqui também, o que mais? Você planeja, você faz o planejamento e manda para o aluno, manda para a coordenação e vida que segue, nossa, eu achei tão bom, eu acho que assim, implica numa... deixou eu menos sobrecarregada do que eu era antes.</p> <p>Pesquisador: Professor tem certa autonomia? Nesse sentido?</p> <p>Tem uma autonomia, exatamente, essa coisa de trâmite, quando a gente está em um evento, por exemplo, a coordenadora, a gente usa muito nosso grupo de professores. Por exemplo, então a gente resolve as coisas muito rápido, tira uma dúvida rapidinho, então, implica, quando a gente usa legal numa qualificação do trabalho, eu acho que não me sobrecarrega, agiliza, eu acho muito bom assim, por outro lado é exatamente as mesmas tecnologias né, quando o SEI⁵³ não está funcionando, todo mundo se estressa, que inviabiliza. Às vezes uma pessoa no grupo de professores levanta um papo que não é pelo WhatsApp que iremos resolver, uma coisa meio delicada, meio que um negócio que precisaria de uma reunião, aí eu vejo que isso fragiliza as relações ao invés de potencializar, então, tem essas implicações.</p>
<p>Jonas: Eu acho que sim, a gente tem por exemplo o SEI na UNIFIMES , eu acho que ele ajuda a gente e a gente tem que tomar ele como parceiro, colocar plano de curso, fazer plano de curso, traçar uma linha de trabalho, eu acho que ela pode ajudar e muito, eu acho</p>

⁵³ SEI significa “Sistema Educacional Integrado”. Trata-se de software (programa) de gestão educacional, utilizado pelo Centro Universitário de Mineiros para organizar tudo que diz respeito à vida acadêmica do estudante, como lançamento de informações pessoais, profissionais, bem como lançamentos de frequências, notas, conteúdos pedagógicos, entre outros.

que ela mais ajuda do que ao contrário, sem dúvida que ela ajuda, mas é só essa questão mesmo de...

Pesquisador: você passar um domingo em casa, lançando SEI, é uma forma de ela estar te ajudando a pôr o serviço em ordem? Ou em dia?

Pois é, depende da sua relação com o SEI né, é polêmico, complexo... mas eu acho que organiza um pouco, você tem lá os alunos, por exemplo, que dão uma articulada na disciplina, você vai colocando a nota, ele mesmo calcula, por exemplo, a média... olha que coisa boa! Não precisa ficar calculando, ele calcula a média, isso, por exemplo, é exemplo de tecnologia que te ajuda, ajuda o professor também, agora, você também pode ser que ele te mantenha o domingo inteiro ou chatear porque está fora de ar e daí ele pode alterar seu humor como vemos nos grupos de professores, alguns que perdem a paciência, porque quer trabalhar feriado e não consegue, daí tem sempre um professor que vai tomar uma cerveja e vai relaxar.

Sudoeste: Ajudam (balançando a cabeça sinalizando positivamente).

Pesquisador: no que por exemplo?

É porque dá para você modificar muita coisa né, dá pra você incrementar de uma hora pra outra, não sei se é isso bem sua pergunta...

Sílvio Lange: A tecnologia favorece a aproximação do professor e do acadêmico... Porque hoje todos têm a mesma possibilidade de aprendizagem...

Apesar de acreditar no uso das novas tecnologias na sala de aula, não acredito que sem leitura se aprende... Mesmo com toda a força da internet, da comunicação online.... Só aprendemos quando lemos.... E na internet, apesar de todos os recursos visuais, a maioria do conhecimento é disponibilizado por meio da escrita, que só é compreensível por meio da leitura....

João José: Favorecem a rapidez na busca da informação, facilita a execução de trabalhos que poderiam levar mais tempo que o normal.

Luciano: Favorecem enormemente, pois, com o uso delas o trabalho é executado com mais agilidade, e a sua produção é muito mais satisfatória.

Luna: Favorece na organização das aulas, na execução de diferentes práticas pedagógicas, na compilação de matérias e conhecimentos.
Angel: Acho que facilidade, organização, planejamento e inovação
Clary: Eu não sei se a tecnologia favorece ou facilita o trabalho docente. O que entendo é que é necessário a utilização dessas tecnologias se quisermos fazer com que as aulas fiquem de alguma forma, atrativas para os alunos, que muitas vezes chegam com mais conhecimento e informações do que o próprio docente referente a algum assunto. A tecnologia muda a forma de trabalharmos pois exige que estejamos sempre em busca de atualização e aquisição de conhecimento.
Fashion: É fato que não temos mais como retroceder em relação ao uso das tecnologias. Quanto ao favorecimento vejo inúmeros, tais como: preenchimento dos diários online (o que antes era feito manualmente), aulas com melhor qualidade (com recursos que nos ajudam a melhorar os recursos audiovisuais), apresentação de seminários, leitura online de artigos, reportagens, livros. Os profissionais tiveram que se adequar ao processo da tecnologia ao longo dos últimos 10 anos, percebemos que muitos professores ainda têm muita dificuldade com a utilização dessas ferramentas, até porque não nasceram na “era da digitalização”, tiveram que se adequar de uma forma ou de outra.
Amorim: Facilitando e agilizando o meu trabalho diário.
Tanley: Meramente na melhor facilidade na comunicação.
Suzy: Acho que a palavra é eficiência. Com certeza conseguimos fazer mais coisas do que o habitual por meio das tecnologias. Penso que isso é, de certo modo, favorável.
Cebolinha: Ela tem duas faces que eu acho que são fundamentais, uma o acesso a rede de informações, inclusive de informações que estão aí e tal, essa facilidade de acesso de trabalhar com várias telas abertas, possibilidades que de alguma forma facilitam na organização do nosso trabalho. Mas do outro lado ela também oferece um risco. Qual o risco que eu vejo? É de você transformar... antigamente tínhamos os caderninhos amarelos dos professores... hoje eu chamo de arquivos de infinito uso, que é o que? Que é o professor vai lá, faz um plano de ensino esse ano de uma determinada disciplina, ele pega

as bases referenciais e ele continua usando aquilo “A” de eternamente sem fazer atualizações... quase as mesmas coisas que os slides, mesma aula e a mesma coisa, isso é um risco. Mas por quê? Porque a tecnologia está acessível, porque eu preparei essa aula há 10 anos atrás e ela está acessível, ela continua acessível, ela continua lá porque eu tenho uma pasta sistematizada e organizada... então por um lado é um facilitador por quê? Porque você acessa facilmente, mas por outro lado eu vejo um risco de você continuar reproduzindo sempre a mesma, aí esse que eu acho que é um risco pro profissional docente. Aí entra a questão de como você vai usar essa tecnologia no seu trabalho docente. Se você vai ser professor que vai continuar reproduzindo-a, “A” de eternamente, você é o mesmo professor do caderninho amarelo de anos atrás.

Fonte: Entrevistas, 2017/2018

ANEXOS

ANEXO A – Carta de autorização da IES para o desenvolvimento da pesquisa;



**FUNDAÇÃO INTEGRADA MUNICIPAL DE ENSINO SUPERIOR - FIMES
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MINEIROS – UNIFIMES**

DECLARAÇÃO

Mineiros, 05 de abril de 2017.

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e autorizo a realização da pesquisa de doutorado em Educação na UniFimes, com os/as docentes da Instituição, considerando o consentimento livre e esclarecido dos professores (TCLE), sob a coordenação do Profº Evandro Salvador Alves de Oliveira, docente e pesquisador do Centro Universitário de Mineiros - UNIFIMES. O projeto, intitulado “**Tecnologias digitais e Educação Superior na Idade Mídia: desafios ao trabalho docente no Centro Universitário de Mineiros, Goiás**”, será realizado com professores e professoras dos cursos de graduação (bacharelado e licenciatura), durante o período de 2017, 2018 e 2019, em Mineiros, Goiás, Fundação Municipal em que, atualmente, atuo como Pró-Reitora de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Por ser expressão da verdade, firmo a presente.

Marilaine de Sá Fernandes

Pró-Reitora de Ensino, Pesquisa e Extensão

ANEXO B – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Tecnologias digitais e Educação Superior na Idade Mídia: desafios ao trabalho docente no Centro Universitário de Mineiros, Goiás

Pesquisador: Evandro Salvador Alves de Oliveira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67119617.7.0000.5145

Instituição Proponente: Sociedade Educacional Uberabense

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.107.467

Apresentação do Projeto:

Trata-se de reapresentação do protocolo de pesquisa, considerado "Pendente", em reunião realizada em 27/04/2017, pelos seguintes motivos:

- 1) Na Folha de Rosto, consta que o número de participantes é de 28, e, no projeto, esse número é de 50.
- 2) A IES tem 160 professores, dos quais serão escolhidos os participantes da pesquisa, sendo constituído dois grupos: um deles com dois professores de cada curso que estão em estágio probatório (iniciantes na carreira docente); o outro com professores que possuem mais de 15 anos de docência, dos diferentes cursos. Não foi esclarecido como esses professores serão selecionados.
- 3) No TCLE consta que "Os nomes e seus rostos não aparecerão nos resultados públicos da investigação" em uma parte do texto, e, em outra parte aparece "Considerando os dados acima, CONFIRMO estar sendo informado(a) por escrito e verbalmente dos objetivos desta pesquisa e em caso de divulgação por

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário **CEP:** 38.055-500
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3319-8811 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br

superior no contexto das mídias e das tecnologias digitais de informação e comunicação. Segundo o pesquisador, "O trabalho em questão, sem sombra de dúvida, contribui para as pesquisas no campo das Ciências Humanas, pois um novo olhar sobre o trabalho docente será construído na cultura contemporânea que desemboca, inevitavelmente, na produção de conhecimento. Investigar o fenômeno do trabalho do professor na Idade Mídia, e analisar os aspectos que as tecnologias digitais nele causam, comporão elementos que servirão para o surgimento de novas perspectivas e potenciais que podem provocar mudanças no campo da educação, especialmente no ensino superior. Assim, a produção de conhecimento, fruto de um recorte simbólico de sujeitos que representam uma parcela da sociedade, será organizada de modo a voltar à

sociedade em um aspecto mais amplo e abrangente, contribuindo com a ciência."

As recomendações feitas, quando da apresentação do protocolo, foram atendidas. Sugere-se, ainda, definir com maior clareza a escolha dos 26 participantes para a entrevista, dentro dos grupos definidos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Constam do protocolo os seguintes documentos:

- 1) Carta de autorização da Pró-Reitora de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNIFIMES, refeita dando garantias aos participantes e não participantes.
- 2) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- 3) Roteiro para entrevista.
- 4) Roteiro para observação.
- 5) O projeto detalhado.
- 6) Folha de Rosto devidamente assinada

Recomendações:

Sugere-se definir melhor como serão escolhidos os 26 participantes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, sou de parecer que o protocolo seja aprovado, salva melhor juízo desse Comitê

Considerações Finais a critério do CEP:

Em 01/06/2017, o colegiado votou de acordo com o relator, pela aprovação do projeto. O CEP-UNIUBE lembra ao pesquisador da necessidade de atender ao estabelecido na Resolução 466/2012, especialmente no que se refere ao encaminhamento do Relatório ao término do projeto (item IX.2.d)

Continuação do Parecer: 2.107.467

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_887309.pdf	28/04/2017 16:55:49		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_Comite_de_Etica.pdf	28/04/2017 16:51:34	Evandro Salvador Alves de Oliveira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Instituicao_Pro_Reitora.pdf	28/04/2017 16:50:34	Evandro Salvador Alves de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	17/04/2017 09:38:40	Evandro Salvador Alves de Oliveira	Aceito
Outros	Roteiro_para_observacao.docx	17/04/2017 09:34:28	Evandro Salvador Alves de Oliveira	Aceito
Outros	Roteiro_para_entrevista.docx	17/04/2017 09:33:57	Evandro Salvador Alves de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_Comite_de_Etica.doc	17/04/2017 09:33:16	Evandro Salvador Alves de Oliveira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Instituicao.pdf	17/04/2017 09:32:00	Evandro Salvador Alves de Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Evandro.pdf	17/04/2017 09:28:49	Evandro Salvador Alves de Oliveira	Aceito
Cronograma	Cronograma_da_pesquisa.docx	05/04/2017 19:02:01	Evandro Salvador Alves de Oliveira	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_de_tese_Evandro.doc	05/04/2017 19:01:28	Evandro Salvador Alves de Oliveira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 08 de Junho de 2017

Assinado por:
Geraldo Thedei Junior
(Coordenador)

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8811

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br