

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

NATAL DOS SANTOS SOARES

**TECNOLOGIAS DIGITAIS E TRABALHO DOCENTE NO ENSINO
SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA
ENTRE 2011 E 2016**

UBERABA, MG
2016

NATAL DOS SANTOS SOARES

**TECNOLOGIAS DIGITAIS E TRABALHO DOCENTE NO ENSINO
SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA
ENTRE 2011 E 2016**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sálua Cecílio

UBERABA, MG
2016

NATAL DOS SANTOS SOARES

**TECNOLOGIAS DIGITAIS E TRABALHO DOCENTE NO ENSINO
SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA
ENTRE 2011 E 2016**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sálua Cecílio

Uberaba, de fevereiro de 2017

Prof.^a Dr.^a Sálua Cecílio, orientadora
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Prof.^a Dr.^a Gilma Maria Rios
UNIPAC Araguari

Prof. Dr. Cilson César Fagiane
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Suplentes:

Prof.^a Dr.^a Marta Prata Linhares
UFTM - Uberaba

Prof.^a Dr.^a Giselli Cristina do Vale Gatti
Universidade de Uberaba

AGRADECIMENTOS

A DEUS, que me deu o dom da vida e me permite sentir Sua presença em cada ser deste mundo maravilhoso, em cada nascer do dia, no calor de cada raio de sol.

À minha esposa, Regina Célia, cujo apoio, paciência e compreensão foram fundamentais durante as atividades do mestrado, sobretudo por compreender minha ausência.

Aos colegas de mestrado que se tornaram amigos: Cairo Amarildo, Flaviane Lima e Renata Canela. Foram trabalhos, angústias, alegrias e viagens para seminários. Tudo vivenciado em conjunto. Agradeço a companhia de cada um, e dos demais colegas e companheiros de mestrado com quem convivi. Estudamos e aprendemos juntos. Agradeço o carinho.

Em especial, agradeço à orientadora deste trabalho, professora doutora Sálua Cecílio. É inestimável sua colaboração quanto a me ajudar a organizar minhas ideias no processo de concretização deste trabalho. Mais que isso, sua orientação foi importante para despertar meu interesse pela pesquisa acadêmica.

Aos professores doutores Orlando Aquino, José Carlos, Osvaldo, Gustavo, Sueli Teresinha. Tive a grata satisfação de engrandecer meus conhecimentos em suas aulas.

À professora doutora Vânia Maria, coordenadora do programa de pós-graduação (Mestrado em Educação da UNIUBE), cujo tratamento destinado aos mestrandos foi sempre muito carinhoso. Aos demais professores do programa de pós-graduação com quem tive o privilégio de conviver.

Enfim, agradeço aos funcionários da secretaria da pós-graduação em Educação: Kamilla Paulina e demais colaboradores, que sempre nos atenderam com presteza, simpatia e apoio.

DEDICATÓRIA

À memória de meus pais, Augusto Soares e Felícia Assunção, de quem sinto imensa saudade. Tenho a certeza de que um dia nos reencontraremos em uma dimensão onde poderemos vivenciar os nossos sentimentos e reconhecermos tudo o que aprendemos aqui na Terra...

À minha amada esposa, Regina Célia, pela caminhada através da vida, pelos cuidados, carinho e amor, pelas preciosidades que me deu: nossos filhos.

Aos meus amados filhos, Michele, Patrícia e André Augusto, e aos netos, Pedro Henrique, Fernando e Marcela: dádivas de Deus.

“Que eu não perca a vontade de doar este enorme amor que existe em meu coração, mesmo sabendo que muitas vezes ele será submetido a provas e até rejeitado”.

CHICO XAVIER

“Ninguém pode voltar atrás e fazer um novo começo. Mas qualquer um pode recomeçar e fazer um novo fim”.

CHICO XAVIER

“Solidários, seremos união. Separados uns dos outros seremos pontos de vista. Juntos, alcançaremos a realização de nossos propósitos”.

BEZERRA DE MENEZES

RESUMO

As tecnologias digitais se impuseram irreversivelmente nos meios educacionais. Assim, os professores se veem ante dilemas: insistir em práticas didático-pedagógicas tradicionais ou abandoná-las em nome de uma renovação mediada pelo uso dessa tecnologia na educação. Deixar a comodidade de práticas consolidadas e atentar para a aprendizagem docente sobre interação e a dinâmica proporcionadas pelas tecnologias digitais é um atributo do trabalho docente, dado ser provável que profissionais menos preparados sofram com as dificuldades e sobrecarga funcional relacionada com exigências de uso de tecnologias digitais. Conhecer como se dão as relações entre trabalho docente e tecnologias é o foco desta investigação, que se orienta pelo seguinte problema: qual o tratamento a pesquisa acadêmica tem dado às relações entre trabalho docente no ensino superior e tecnologias digitais. Em quais desdobramentos de análise essas relações podem ser identificadas? O objetivo é construir uma compreensão teórico-conceitual de como a tecnologia impacta no trabalho docente e das perspectivas que se abrem com seu uso por professores do ensino superior. Como pesquisa bibliográfica, a investigação teve como fontes de dados trabalhos acadêmicos (artigos, dissertações e teses) publicados entre 2011 e 2016 e registrados no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. O levantamento foi feito a partir dos termos descritores “desafios ao trabalho docente”, “trabalho docente”, “ensino superior” e “tecnologias digitais” utilizados de forma isolada e combinada. Os resultados apontam escassez de estudos sobre os impactos da presença das tecnologias digitais no cotidiano do trabalho docente, no período delimitado para a pesquisa. Os estudos têm associado o trabalho docente no ensino superior com outras dimensões do universo da educação, a exemplo da formação e da avaliação. Os interesses dos pesquisadores se estendem mais ao trabalho docente na escola básica. Os desafios supõem consolidar relações dialógicas nos espaços virtuais e uma cultura da colaboração apoiadas nas possibilidades que as tecnologias digitais oferecem para a interação e a comunicação instantânea. Supõe também acompanhar o ritmo das mudanças tecnológicas, adequar métodos, estratégias, abordagens, usos e acompanhamentos educacionais ao uso das tecnologias digitais; aderir a certos usos como o das redes sociais *on-line*, além de transpor usos pessoais das tecnologias digitais para uso profissionais

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Pesquisa acadêmica. Ensino superior. Trabalho docente.

ABSTRACT

Digital technologies make themselves irreversibly present in educational context. So that, teachers are faced with a dilemma: to insist on teaching practices-traditional pedagogical or abandon them on behalf of a renewal mediated by use of digital technologies. To let the convenience of consolidated practices in favor of the learning about interaction and dynamics provided by digital technologies is an attribute of the work, since it is likely that fewer professionals are prepared to face difficulties and functional overload related to requirements of the use of digital technologies. Knowing how to get on the relations between teaching and work technologies is the focus of this research, which is oriented by the following problem: what treatment academic research has given to the relationship between teaching work in higher education and digital technologies. In which these relations analysis developments can be identified? The goal is to build a conceptual understanding of how technology impacts on the teaching work and the prospects that they open with their use by teachers of higher education. As a bibliographical research, this research had as data sources scholarly works (articles, dissertations and theses) published between 2011 and 2016, and registered Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior website. The inquiry was done from the terms “descriptors to work teaching challenges”, “teaching work”, “higher education” and “digital technologies” used in isolation and combined. Results show lack of studies on the impact of the presence of digital technologies in the daily work in the period defined for study. Studies have associated teaching work in higher education with other dimensions of the universe of education, above all training and assessment. Interests of researchers extend more to work teaching in elementary school. Challenges include consolidating dialogical relations in virtual spaces and the culture of collaboration supported by the possibilities that digital technologies offer for interaction and instantaneous communication. It assume as well to follow the pace of technological change, to adapt methods, strategies, approaches, uses and educational to follow-up the use of digital technologies, besides adhering to certain uses such of social media, in addition to changing personal digital technologies uses to professional ones.

Keywords: Digital technologies. Academic research. Higher education. Teaching work

SUMÁRIO

MEMORIAL	9
INTRODUÇÃO	11
1 TRABALHO DOCENTE NA REESTRUTURAÇÃO DA PRODUÇÃO CAPITALISTA	21
1.1 Reestruturação da produção capitalista e alterações principais no mundo do trabalho	21
1.2 Da crise do capital ao neoliberalismo	23
<i>1.2.1 Da crise do capital ao neoliberalismo</i>	25
1.3 Impactos da reorganização do capital na educação e implicações para o trabalho docente	26
<i>1.3.1 O trabalho docente</i>	27
1.4 Processo e organização do trabalho docente no ensino superior	31
1.5 Reestruturação da produção como fator de precarização do trabalho docente	33
2 TECNOLOGIAS DIGITAIS E TRABALHO DOCENTE	37
2.1 Tecnologias digitais	39
2.2 Relações entre tecnologia digitais e trabalho docente	41
2.3 Encaminhamentos e possibilidades sobre as relações trabalho e tecnologias digitais	56
3 TECNOLOGIAS DIGITAIS E TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: RELSÇÕES E DESAFIOS POSTOS PELA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA, 2011 – 2016	58
3.1 Tecnologias digitais e trabalho docente: desafios à docência	59
3.2 Produção científica entre 2011 a 2016: metodologia da pesquisa e balanço do que dizem trabalhos acadêmicos	62
<i>3.2.1 Procedimentos de busca e seleção de material</i>	62
<i>3.2.2 Trabalhos selecionados</i>	63
3.4 Discussão dos resultados	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	99

MEMORIAL

Antes de apresentar o que escrevi, gostaria de apresentar a mim, relatar um pouco de minha história de vida e minha trajetória profissional.

Nasci e permaneci na fazenda, nos confins do Pontal do Triângulo Mineiro. Posso chamar de confins porque, à época, década de 1950, essa região era esquecida. Não havia estradas. As casas dos moradores eram distantes umas das outras. A maioria era feita de pau-a-pique com cobertura de capim-sapé. Sem desenvolvimento, a região era coberta por matas quase intocáveis pelo homem. Conheci árvores milenares, uma profusão de animais e pássaros. Pude conhecer as divisões de terras ali feitas por valas profundas, cavadas a enxadão.

Recordar essa época é adentrar a memória perdida nas brumas do tempo. É como revolver camadas espessas para, de novo, poder enxergar vultos de pessoas amadas, pessoas queridas, soltas na saudade. Ainda consigo ver minha mãe nos afazeres da casa, cuidando de suas obrigações, das crianças, das tarefas do dia a dia. Vejo meu pai nas suas lidas com o gado, como cavalos para ir ao pasto e campear vacas e bezerros desgarrados, que não vieram para o curral naquela manhã.

Aos 10 anos de idade, fui para a cidade (Ituiutaba) a fim de estudar, aprender as primeiras letras. Dada a minha timidez, permanecia afastado dos colegas. Mas mesmo assim fui evoluindo, de série em série. Quando ingressei no ensino médio, consegui emprego em um escritório de contabilidade, onde fazia serviços de rua. Daí, com observação e a ajuda, fui aprendendo e progredindo. Acredito que foi aí que a contabilidade me contaminou, passando a circular meu sangue, até os dias de atuais.

Fiz o curso Técnico em Contabilidade. Quando abriu a graduação em Ciências Contábeis, não tive dúvida: ingressei e me graduei como bacharel. Durante a graduação, fui monitor de várias disciplinas; foi quando aflorou a vontade de me tornar professor. Em 1990, tive a oportunidade de entrar em uma sala de aula, pela primeira vez, como professor. Ainda me lembro: professor de Contabilidade Geral no curso de Administração.

A graduação nos abre o mundo do conhecimento, os caminhos do crescimento, e ajuda a formar uma nova visão do mundo, das pessoas, e das novas relações empresariais. Desde os primeiros anos da vida acadêmica, eu tinha vontade de fazer um mestrado. Sentia necessidade de obter mais conhecimentos. Mas as dificuldades financeiras e as atividades profissionais — como contador e agora professor — não me permitiam tamanha ousadia. Nunca desisti. Era um sonho, como uma meta que se acalenta no íntimo.

As oportunidades surgem e as necessidades aumentam. Quando a Fundação Educacional de Ituiutaba (FEIT) foi estadualizada, a necessidade de se ter um mestrado mostrava-se premente, em caso de abertura de edital para concurso. O mestrado me traria o conhecimento da pesquisa, conhecimento mais profundo, leituras e análises tratadas de outra forma. Tive de reaprender a estudar. Um mundo novo se descortinou à minha frente: assuntos novos, autores desconhecidos, palavras e significados a aprender.

Tive, nesse período grandes mestres, pelos quais tenho respeito e um carinho imenso. Mas tive — e tenho — uma mestra que, com seu carisma, conhecimento e sabedoria, que guiou-me por novos caminhos, apresentando pesquisas e autores do mundo do trabalho docente, do virtual, das tecnologias digitais, da flexibilização e da grande rede líquida que envolve nossos dias, nosso trabalho profissional e acadêmico. Pude perceber a extensão do trabalho docente no ensino superior em tempos de tecnologias digitais, que contaminam a tudo e a todos, e de acumulação de atividades e precarização do trabalho, que advêm da reformulação e reestruturação da produção capitalista e afetam as instituições de ensino. Vejo aí uma questão importante a ser desvendada.

Justifico o interesse pela pesquisa sobre tecnologias digitais e trabalho docente no ensino superior porque atuo nos cursos de Ciências Contábeis, Administração e Sistemas de Informação, que dependem das tecnologias digitais e de um corpo docente com formação para suprir essa dependência profissionalmente.

INTRODUÇÃO

A partir dos anos 1990 e, sobretudo, na década de 2000, computadores portáteis, gravadores digitais de áudio, câmeras fotográficas e filmadoras digitais, aparelhos de telefonia móvel (*smartphones*), aparelhos para projetar imagens (*datashow*), dentre outros artefatos, passaram a compor o cotidiano da sociedade brasileira de tal forma, penetrando no dia a dia de estratos sociais distintos, de atividades diversas e fins variados. No campo da educação, esses tais recursos tecnológicos entraram na forma, por exemplo, de laboratórios de informática com computadores munidos de *softwares* como editores de texto, imagens, planilha e apresentações com projeção de imagens. Na opinião de Fagiani:

É neste momento que encontramos, precisamente a partir da década de 1990 quando tem-se uma explosão no desenvolvimento das tecnologias informacional e também de comunicação, com ampla inserção em todos os meios de nossa vida, observa-se também seu forte inserimento no meio educacional. Estas tecnologias [...] vêm por forte aclamação do discurso modernizante [...], (FAGIANE, 2016, p. 131).

Com a popularização dos artefatos tecnológicos, sobretudo os *smartphones*, a tecnologia digital entra na sala de aula e nos demais espaços da instituição educacional. De início, são vistos como ferramentas de potencial didático-pedagógico, que se aliarão a outros, tais como o livro didático, os manuais, os mapas etc. Mas a penetração maciça das tecnologias digitais no dia a dia da educação parece obrigar a uma revisão de concepções para que possam ser aproveitadas em prol de mudanças nas formas de estudar, de ensinar e de aprender; ou seja, para que possam ser usadas como algo além de recurso pedagógico. Uma possibilidade de transformar processos educacionais com base nas tecnologias digitais seria explorar as condições que criam para o trabalho colaborativo, para a formação de grupos, para a integração, para a interação. Na colaboração estaria o caminho para transformar processos e práticas de ensino e aprendizagem.

Tal possibilidade toca em questões complexas. Falar em uso das tecnologias supõe falar nas relações que são estabelecidas com elas, ou seja, nos fins e nos meios do uso, nas circunstâncias e na frequência etc. A complexidade se anuncia nas variáveis que singularizam, por exemplo, as relações de uso de cada professor: condições cognitivas e disposições fisiológicas para aprender a usar, recursos para adquirir aparelhos tecnológicos, tempo para aprender a usar e extrair o máximo dos recursos. Enquanto a familiaridade com tais tecnologias pode ser atribuível a geração de docentes nascida na segunda metade dos anos 70

em diante (teriam crescido, estudado e se formado num contexto de convivência com elas), gerações nascidas antes teriam mais dificuldade em assimilar um novo universo.

Como as tecnologias se impõem irreversivelmente nos meios educacionais, os professores se veem ante dilemas, por exemplo, insistir em práticas didático-pedagógicas tradicionais e já consolidadas ou abandoná-las em nome de uma renovação mediada pelo uso extensivo das tecnologias na educação. Enquanto a primeira opção supõe o conforto de fazer algo sobre qual se tem pelo domínio (a aula expositiva), a segunda supõe o desconforto, ao menos para alguns, de estabelecer um terreno de aprendizagem docente em que a interação e a dinâmica proporcionadas pelas tecnologias digitais passam a ser atributos associáveis com a aula, assim como a exposição pura. Desconforto porque tal aprendizagem supõe investimentos de tempo e dinheiro, dentre outras demandas. Para uma categoria profissional já castigada por defasagens salariais e sobrecarga de trabalho, dentre condições, abrir sua rotina a um novo universo de aprendizagem pode ser um fator agravante nas condições de trabalho.

Parece ser consenso entre estudiosos que a definição do trabalho do professor está longe de um termo consensual. Em certa medida, a dificuldade de defini-lo deriva dos campos aos quais a profissão foi submetida e das funções que incorporou. Por exemplo, além de organizar e desenvolver o trabalho pedagógico-didático em sala de aula, o docente passou a ter de organizar, também, o trabalho escolar fora da classe. Nos termos de Oliveira (2004, p. 1.132), “[...] o significado da palavra docência passou a abrigar sentidos associáveis com atividades não só de sala de aula, mas também de gestão escolar; sobretudo o planejamento, a elaboração de projetos, a discussão coletiva sobre currículo e avaliação, sobre projeto político-pedagógico”, dentre outros exemplos.

Essa ampliação do escopo de ação docente tem o respaldo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo artigo 13¹ prescreve, dentre as atividades do professor, cuidar da aprendizagem discente e tomar parte na gestão e no planejamento escolar, além de articular atividades com a comunidade. Tal prescrição situa os professores na posição de “[...] agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras” (OLIVEIRA, 2004, p. 1.132). Mais que isso, parece delinear um perfil de professor como profissional multifuncional e cujo lócus de ação vai além da classe.

¹ Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Segundo autores como Mancebo (2007) e Tumolo e Fontana (2008), as mudanças no trabalho do professor têm desencadeado um processo de efeitos negativos na docência. Sua remuneração se reduz, enquanto seu regime de trabalho se intensifica, com uma jornada laboral marcada pela diretriz de fazer mais em menos tempo, de se dedicar mais tempo à atividade, por exemplo. Contratos de trabalhos temporários ou de substituição separam um grupo de trabalhadores com estabilidade, qualificação e remunerações mais dignas de um volume crescente de docentes temporários, substituíveis; e isso desqualifica, fragmenta e subtrai o reconhecimento social da docência como profissão e do professor como profissional.

Essa configuração, é claro, compõe uma divisão social do trabalho que se tornou mais complexa, mas que preservou princípios capitalistas, subjacentes ao trabalho assalariado, ou seja, ao trabalho do professor do ensino superior. Trabalho que, como tal, tem uma natureza ligada ao capitalismo, em especial com a ideia de trabalho produtivo. Conforme Tumolo e Fontana (2008, em geral o trabalho ocorre em relação à natureza e ao uso da força de trabalho para, com base nela, produzir “[...] valores de uso necessários à vida humana”. Dito de outro modo, o modo de produção de tais valores não interfere na condição de necessário à existência do ser social. Do ponto de vista do capitalismo, segundo esses autores, “[...] o processo de trabalho se encontra subsumido à lógica do capital”. Como se lê no capítulo V de *O capital*, Marx vê o processo de trabalho como

[...] atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1983, p. 153)

Com efeito, algumas questões se impõem. Uma delas se refere à natureza produtiva ou improdutiva da docência como trabalho. Para Tumolo e Fontana (2008, p. 166), trabalho produtivo se refere “[...] ao processo de produção capitalista, ou seja, é trabalho que produz mais-valia e, conseqüentemente, capital”. Se assim o for, a ideia de professor produtivo parece calhar mais com a docência em escolas particulares, pois estas visam ao lucro. Mas, no caso do professor do Estado, cujas instituições educacionais não se guiam pela lógica do lucro, sua produção derivaria da condição de trabalho improdutivo que seria o produto da docência.

Como se lê em Prado (2003, p. 1), da produção de serviços não se espera bens materiais e duráveis como resultado; daí que essa produção docente seria um trabalho improdutivo, ou seja, o produto seria bem imaterial, que inclui serviços, bens culturais, o

conhecimento, a comunicação etc. Se assim o for, então a produção capitalista do professor estatal estaria na formação de alunos destinados a alimentar o mercado de trabalho: central para manter a produção capitalista e fluxo de acúmulo. Assim, ele “[...] participa[ria] da acumulação a longo prazo do capital” (FERNANDES; SÁ; RIBEIRO, 2001, p. 3).

No caso do professor universitário, sua atuação se desdobra no ensino, na pesquisa e na extensão. Tem de preparar e ministrar aulas, corrigir e avaliar trabalhos e provas, desenvolver atividades e acompanhá-las; realizar atividades de cunho administrativo em cargos de direção, coordenação e secretaria, em laboratório etc. Nesse processo, a atividade profissional docente chega a instâncias cujo cotidiano é marcado por relações conflituosas, porque atravessadas por fins e interesses não só pedagógicos, como também institucionais e pessoais.

O trabalho extraclasse do professor — como se pode deduzir — supõe desenvolver mais capacidades, pois é preciso atuar em contextos distintos e usar ferramentas variadas. Exemplo óbvio seria o uso dos recursos da tecnologia da comunicação. Isso porque o ambiente virtual se impôs no mundo do trabalho (docente) como campo que demanda a ação docente: seja como procedimento profissional cotidiano, seja como procedimento de estudo e prática docente propriamente dita — nas graduações da modalidade educação a distância, cujo lócus de ensino e aprendizagem é o ambiente virtual como —, o uso de recursos tecnológicos demanda conhecimentos específicos e o desenvolvimento de capacidades.

As tecnologias da comunicação e informação, ou tecnologias digitais, propiciam formas de aprendizagem que os alunos usam com frequência e intensidade. Como nos ambientes virtuais as informações são volumosas e rápidas, isso tende a resultar em um uso pouco produtivo do ponto de vista da apreensão e assimilação de conteúdos úteis à construção de conhecimentos. Daí que um dos problemas que se impõem é a capacidade de gerenciar informações na busca por conhecimentos. Em outras palavras, à escola cabe o papel de formar os alunos para que não só dominem a máquina, mas também saibam usá-la da forma mais produtiva possível; enquanto ao educador contemporâneo se impõe o desafio de desenvolver práticas pedagógicas que suponham usar tecnologias da comunicação digital nas relações docente–discente na construção do conhecimento.

No caso do professor, o processo tem duas vertentes: desenvolver capacidade para não só operar as ferramentas digitais de comunicação, mas também mediar pedagogicamente a construção do conhecimento fundada no uso extensivo da tecnologia digitais. Se assim o for, então é provável que professores menos preparados sofram com a necessidade de usar ferramentas tecnológicas da comunicação; isto é, pode ser que a lida com o ambiente virtual

do ponto de vista educacional sobrecarregue ainda mais o trabalho docente; a exemplo da subtração de tempo livre e de lazer — a ser destinado à familiarização com tecnologias da comunicação na prática doméstica — e a necessidade de investimentos em cursos e equipamento — que afeta uma categoria que já luta por salários menos defasados. Mostram-se preocupantes as condições de trabalho em que o docente tem de se desdobrar para conseguir trabalhar alinhado ao nível de seu aluno, tendo em vista a sua formação e a produção conjunta de conhecimentos. A julgar pelo processo educacional que se instaura em Instituições de Ensino Superior (IES) particulares,² a incorporação de tecnologias para a aprendizagem e o conhecimento é cada vez mais necessária no processo educacional.

As tecnologias digitais da comunicação e informação, de acordo com Castells (2006), compõem a chamada revolução tecnológica e abriram não só a possibilidade de integração mundial, mas também de mercados de bens, serviços e financeiros. Essa abertura transformou, sobremaneira, o processo de produção, distribuição e consumo, que desencadeou modificações do modo de vida das sociedades fundadas no uso cotidiano da tecnologia digital. Essa nova estrutura associa-se ao “[...] surgimento de um novo modo de desenvolvimento, o informacionalismo, historicamente marcado pela reconstrução do modo capitalista de produção, no final do século XX [...]” e do qual derivam “[...] a intensificação e precarização do trabalho” (p. 51). Incluem-se elementos como novas formas de trabalho para assegurar a competitividade e o lucro, a exemplo da flexibilização das relações trabalhistas, dos contratos temporários, da terceirização e da ênfase no uso de recursos tecnológicos, além do aumento da informalidade laboral.

Nesse processo de integração mundial mediada pela comunicação digital — diz Castells (2006, p. 431) —, “A internet é a espinha dorsal da comunicação global medida por computadores (CMC): é a rede que liga a maior parte das redes”. Como tal, a internet se enquadra nas chamadas tecnologias da informação e da comunicação, cujas mídias têm um poder de alcance longo que possibilita não só a comunicação rápida entre as pessoas, mas também o aprendizado discente, pois permite ao aluno acessar outros ambientes de aprendizagem que não só o das instituições educacionais, escola e universidade, biblioteca e laboratório etc. Agora, os novos meios de comunicação permitem que o saber independa desses espaços para chegar ao aluno (KENSKI, 2010).

Eis por que preocupa a utilização das novas tecnologias digitais: seu ambiente é vasto. Mais que isso, conforme Lévy (2010a, p. 30), “[...] por causa de idiosincrasias cognitivas individuais, cada indivíduo capta e processa as informações de forma diferenciada. Não

² Considera-se uma faculdade privada do município de Ituiutaba, MG.

haveria uma inteligência coletiva sem a inteligência individual”; ou seja, “[...] o crescimento do ciberespaço não determina automaticamente o desenvolvimento da inteligência coletiva, apenas fornece a esta inteligência um ambiente propício”. No ambiente educacional formal, caberá ao professor ajudar o aluno a filtrar, processar e gerar conhecimentos com base em “[...] tecnologias intelectuais e mídias de comunicação, também chamados de sistemas informáticos, [cada vez] mais [...] imbricados ao sistema cognitivo humano” (LÉVY, 2010a, p. 52).

Na visão de Paulo Freire (1980, p. 66):

Comunicação é a coparticipação dos sujeitos no ato de pensar... implica numa reciprocidade que não pode ser rompida. O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.

Se assim o for, então o processo da comunicação é um nível central para estabelecer vínculos mais profundos e sólidos na relação entre professor e aluno que tenha um potencial mais dialógico entre as partes. Na visão de Lévy (2010b, p. 94), o ciberespaço pode ser um meio facilitador dessa conexão, pois é “[...] o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. Nele se projeta com vigor a construção da inteligência coletiva pelo processamento e pela assimilação individual das informações que têm consequências coletivas (LÉVY, 2010b); ou seja, na comunidade virtual em torno das tecnologias que se agrupam, por exemplo, na internet.

É imperativo pensar não só na formação técnica do aluno, mas também — e acima de tudo — na formação humana para que a relação entre docente e discente possa ser de orientação sobre como usar os recursos digitais disponíveis na produção de conhecimentos. De acordo com Sampaio e Leite (1999, p. 102), “[...] a utilização das tecnologias na sala de aula só auxiliará o desenvolvimento de uma educação transformadora se for baseada em um conhecimento que permita ao professor interpretar, refletir e dominar criticamente a tecnologia”. Como a diversidade de recursos digitais e informações recebidas pelos alunos é significativa, os espaços e as funções tendem a se misturar, o que salienta a importância de “[...] estabelecer distinções precisas entre aprendizagem formal, planejada, sistematizada, de um lado, e aprendizagem informal, contingente, descontínua, caótica e ubíqua, de outro” (SANTAELLA, 2012, p. 9).

Com efeito, pode-se supor que os alunos vão para a sala de aula com um conhecimento prévio dos recursos tecnológicos de comunicação; ou seja, chegam à classe com um saber construído informalmente (no uso, na troca de informações com colegas, na pesquisa na internet, por exemplo). Nesse caso, impõe-se ao professor o desafio de conciliar, combinar, associar, relacionar tais conhecimentos na construção do conhecimento derivada do processo de ensino e aprendizagem.

As tecnologias digitais impactam em quase todas as esferas da vida contemporânea urbana e até não urbana, inclusive a esfera da educação. As possibilidades de relações sociais se ampliam e se modificam de forma muito veloz. Segundo Lévy (2010b, p. 54), “[...] as redes de informática modificam os circuitos de comunicação e de decisão nas organizações”. Como dizem Pallof e Pratt (2002, p. 14), “[...] a busca pela comunicação indica tentativas de construir comunidades, estabelecer relações, socializar informações e, nesse sentido, as tecnologias e as mídias contribuem para a criação de redes interdependentes”.

Não por acaso, muitos estudos debatem as transformações ocorridas nas relações culturais, sociais, econômicas e comerciais; preocupam-se com o uso das tecnologias digitais que supra não só às necessidades humanas, mas também as necessidades comerciais; buscam entender a prática do professor permeada pela tecnologia digital e a importância de um processo de formação docente que habilite o futuro professor a agir no ambiente de trabalho marcado pelo uso de recursos tecnológicos de comunicação e informação, que podem ser desafiantes para ele. Isso porque, no ambiente educacional formal, o professor terá de oferecer o suporte necessário para que o aluno seja capaz de filtrar, processar e gerar conhecimentos com base em “[...] tecnologias intelectuais e mídias de comunicação, também chamados de sistemas informáticos, [cada vez] mais [...] imbricados ao sistema cognitivo humano” (LÉVY, 2010a, p. 52). Como afirma Lévy (2010a, p. 57), “[...] os professores não são formados para lidar com a nova tecnologia na sala de aula”. Daí que:

Repensar a educação não é somente acatar as propostas de modernização, mas repensar a dinâmica do conhecimento de forma ampla e, como consequência, o papel do educador como mediador desse processo... A educação é a base fundamental de um processo de desenvolvimento (MERCADO, 1999, p. 176 *apud* MIZUKAMI; REALI, 2002, p. 128).

Se assim o for, então o emprego das tecnologias digitais no ensino superior e suas influências no trabalho docente — ensino e orientação, pesquisa e extensão, produção e divulgação de conhecimento, elaboração de relatórios e pareceres, preenchimento de formulários administrativos (MAUÉS, 2016) — parecem se abrir ao questionamento. Nesse

sentido, a pesquisa aqui apresentada enfoca as relações entre trabalho docente e tecnologia a fim de compreender como elas têm sido abordadas pelos pesquisadores e que desafios impõem no contexto da atividade docente profissional. Interessa compreender em que medida tais relações têm suscitado o interesse da pesquisa e são associadas com circunstâncias desafiadoras para quem atua como professor no nível superior. De imediato, pode-se pensar que as demandas de uso das tecnologias digitais vão além da sala de aula e se estendem além das atividades didáticas. Logo, aqueles menos aptos a agir no ambiente de trabalho marcado pelo uso de recursos tecnológicos de comunicação e informação podem se deparar com desafios no propósito de conhecer os recursos tecnológicos, aprender a lidar com eles e colocá-los a serviço da educação.

A pesquisa parte deste questionamento: qual é o tratamento dado pela pesquisa acadêmica às relações entre trabalho docente e tecnologias? Em que aspectos, o debate avançou em relação ao papel das tecnologias digitais na educação contemporânea? Quais seriam os desafios que daí decorrem aos professores?

Esses questionamentos dão contornos ao problema da pesquisa aqui descrita, cujas bases teórico-conceituais advêm de autores como Pierre Lévy (2010a e b) — que ajuda a entender a cibercultura e a tecnologia virtual na cultura, em especial a modificação das formas de construir o conhecimento via democratização do acesso à informação e a inteligência coletiva; Manuel Castells (2006) — que ajuda a sociedade em rede; Lúcia Santaella (2010; 2011) — que ajuda a repensar na educação através da reflexão sobre a produção do conhecimento; e outros que ajuda refletir sobre a flexibilização do trabalho.

A pesquisa se justifica como tentativa de ajudar a ampliar o debate sobre uma nova estrutura acadêmico-educacional fundada no uso extensivo da tecnologia digital. Nesse sentido, a relevância seria acadêmico-científica, pois ampliaria o *corpus* de estudos sobre desenvolvimento profissional e trabalho docente em suas dimensões, práticas e perspectivas associadas com as tecnologias digitais e os processos de ensino e aprendizagem em contextos, níveis e modalidades diversos que possa subsidiar propostas de intervenção.

Se antes a aprendizagem vinculada à tecnologia digital se associava, de imediato, com a educação a distância, a realidade atual expõe a inserção de recursos tecnológicos digitais em práticas pedagógicas presenciais. Nesse contexto, a prática docente supõe trabalhar em equipe, assumir riscos, ser proativo, usar ferramentas tecnológicas, saber identificar necessidades próprias de formação e possibilidades de completá-la. Por isso pede reflexões sobre como organizar as ideias para sistematizar os processos que permitam alcançar resultados satisfatórios.

No plano geral, a pesquisa buscou compreender como as relações entre tecnologias digitais e trabalho docente têm sido tratadas pela investigação acadêmico-científica. São objetivos específicos: construir uma compreensão teórico-conceitual das perspectivas que se abrem com o uso dessas tecnologias no ensino superior segundo o olhar da pesquisa acadêmica; entender como têm impactado no trabalho docente no ensino superior; averiguar se e como a pesquisa acadêmica tem abordado as relações entre trabalho docente e tecnologias digitais e que desafios reconhece e aponta.

A pesquisa parte do princípio de que o processo de formação e desenvolvimento profissional docente deve conter um formato que seja capaz de orientar o professor no uso de ferramentas tecnológicas disponíveis que supra as demandas educacionais. Nesse sentido, a abordagem qualitativa pareceu ser mais coerente com os propósitos da pesquisa, pois permite analisar a relação do professor com as tecnologias digitais e o que delas apreendem como decorrente para o seu trabalho. Em outras palavras:

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2014, p. 57).

A investigação se desdobra com pesquisa bibliográfica, ou seja, com um estudo que busca mapear os estudos que abordam as relações entre trabalho docente e tecnologias digitais e os desafios que apontam. No dizer de Gil (2010, p. 43), a pesquisa se classifica segundo seus objetivos gerais e os procedimentos técnicos adotados. Assim, considerando seus objetivos gerais, a pesquisa aqui descrita se apresenta exploratória: busca “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Tal familiaridade se projeta como condição-chave para consolidar uma compreensão teórico-conceitual de dado tema.

Trata-se de um estudo da produção bibliográfica, na forma de trabalhos acadêmicos (dissertações e artigos) publicados entre 2011 e 2016. Noutros termos, são considerados trabalhos publicados no Portal de Periódicos da CAPES e na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO). O levantamento foi feito com base na busca por termos descritores; os procedimentos de busca abrangeram o levantamento dos títulos usando os termos descritores “desafios ao trabalho docente”, “trabalho docente”, “ensino superior” e “tecnologias digitais”, ora isoladamente, ora combinadas entre si para filtrar ao máximo os resultados. Uma vez levantados os textos, houve sua organização cronológica e temática com

base na leitura de elementos de síntese do texto, tais como título, palavras-chave e resumo. Por fim, houve a leitura dos conteúdos para agrupá-los em torno dos objetivos da pesquisa.

Os resultados da pesquisa e sua análise foram articulados em três capítulos. No capítulo 1 discute-se a noção de trabalho docente em associação com a noção de trabalho no contexto do capitalismo contemporâneo, em que, à educação e aos professores, são impostas demandas e condições que alinham a profissão docente no nível do proletariado, tal é o grau de precarização do trabalho do professor. No capítulo 2 são analisadas as relações entre trabalho docente e tecnologias digitais segundo o tratamento teórico-conceitual dado por alguns estudiosos do assunto tecnologia digitais, educação e docência e seus desdobramentos. Por último, no capítulo 3 são apresentados e comentados os resultados da pesquisa tendo em vista a composição de um retrato de como a pesquisa acadêmica tem visto as relações entre trabalho docente no ensino superior e as tecnologias digitais do ponto de vista dos desafios que estas impõem ao contexto educacional, sobretudo ao processo de ensino e aprendizagem.

Em conclusão, as considerações finais buscam fazer uma síntese da pesquisa toda e reflexões sobre o que pudemos delinear, na condição de produto do processo de investigar o objeto de estudo desta pesquisa, como desafio ao trabalho docente no ensino superior.

1 TRABALHO DOCENTE NA REESTRUTURAÇÃO DA PRODUÇÃO CAPITALISTA

Pode-se situar os anos 1970 como momento em que o interesse pela docência como objeto de estudos se projetou. Em especial, os pesquisadores exploraram os elementos relativos à atividade docente como trabalho e o professor como trabalhador. Nessa seara, ganham corpo temas como as condições de trabalho, como jornada intraescolar e extraescolar e perdas salariais da categoria.

Também nessa década, o sistema capitalista enfrenta uma crise que o obriga a rever seu sistema produtivo, de modo a encontrar meios de sustentá-lo, ou seja, sustentar a produção e o lucro. Para tanto, uma das soluções está no fenômeno da flexibilização das relações trabalhistas, que seria um fator de precarização das condições de trabalho. Mais que isso, o sistema capitalista passa a ver na educação superior uma instância importante para formar novos contingentes de trabalhadores; trabalhadores formados no espaço mesmo da produção de conhecimentos e informações: dois atributos que marcam a sociedade atravessada pelo capitalismo contemporâneo.

O trabalho docente no ensino superior passa a se sujeitar, então, aos ditames do sistema; por exemplo, formar para suprir demandas do mercado e ter de incorporar a tecnologia digitais ao cotidiano da educação, como objeto que caracteriza não só a sala de aula (ou seja, alunos e professores os levam para a classe), mas as demais instâncias da instituição educacional.

Uma compreensão conceitual da categoria trabalho e trabalho docente no contexto do capitalismo flexível se impõe como premissa para construir um entendimento mais sólido das relações que se desdobram entre trabalho docente no ensino superior e tecnologias digitais, propósito deste estudo. Nesse sentido, neste capítulo busca-se apresentar e articular alguns argumentos e conceitos centrais no debate sobre o mundo do trabalho, a fim de subsidiar a compreensão das relações existentes e possíveis.

1.1 Reestruturação da produção capitalista e alterações principais no mundo do trabalho

Com efeito, os estudos sobre o trabalho docente como categoria da pesquisa científica se projetam nos anos 1970, como sugerem, por exemplo, Mancebo (2007) e Tumolo e Fontana (2008).

Houve um incremento das investigações sobre trabalho docente, em especial a organização e gestão escolar, isto é, a organização do trabalho educacional. Nessa década,

fenômenos como a crise do capitalismo, a ideologia neoliberalista e a tendência privatista do Estado levaram à necessidade de criar condições para assegurar a produção capitalista e sua continuidade, a exemplo da consolidação de uma economia globalizada, das novas tecnologias digitais como fator de crescimento e da flexibilização; condições estas que afetaram o mundo do trabalho: a jornada, os salários, os benefícios, os planos de carreira, a estabilidade, o tempo, o espaço, os direitos, a saúde etc.

Para Antunes (2000), esses fenômenos abalaram a solidez do Estado de bem-estar social de tal modo, que o campo da educação ganhou a atenção do capital como instância útil à reprodução de seus interesses (a produtividade máxima com custos mínimos, os lucros máximos com tempo de produção mínimo); como lócus preferencial para difundir e consolidar o ideal da empregabilidade e competitividade.

Dado o seu papel central na formação humana, a escola seria uma instância essencial para assegurar a predominância do capitalismo, e sua lógica de funcionamento se ajustaria àquela típica da fábrica, em que o professor se igualaria ao operário, ainda que seu trabalho seja de natureza diversa. Nessa lógica, o produto do trabalho docente, ou seja, a construção do conhecimento escolar e a formação discente para cidadania, por exemplo, tornam-se mercadoria de produção serial, assim como se banaliza o status social da docência.

Essas consequências do alinhamento do trabalho do professor na produção capitalista contemporânea compõem um processo a que estudiosos chamam *precarização do trabalho docente*. Trata-se de mudanças que afetam negativamente o exercício do trabalho docente e que acontecem, em especial, após dos anos 1990 em diante; incluem “redução de custos no trabalho expressa pelo arrocho salarial; diversas modificações nos direitos dos trabalhadores, nos movimentos sindicais e nas jornadas de trabalho”, dentre outros pontos (MARIN, 2010, s. p.). Ainda segundo essa autora, com base em levantamento no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) no período 1987–2009, o uso do termo precarização do trabalho docente aparece em considerações finais de dissertação sobre educação a distância a partir 2002; em trabalhos de 2004, passa a permear seções como a introdução; em 2005, a expressão passa a compor títulos, palavras-chaves de resumo e o corpo do texto. Com base nesses estudos, a autora chegou a dois níveis de compreensão do termo: um nível se refere aos “significados caracterizadores”;³ o outro, às

³ A caracterização da precarização do trabalho docente se associa a mudanças do trabalho: “[...] flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente

“consequências de sua existência”.⁴ Em geral, conforme diz Marin (2010, s. p.), os estudos reconhecem nexos entre a ideia de precarização do trabalho docente e “[...] o avanço do neoliberalismo e as políticas públicas educacionais desencadeadas no Brasil entre outros países, com elevada incidência a partir da década de 1990”.

1.2 Da crise do capital ao neoliberalismo

A crise que abalou o sistema capitalista no decênio de 1970 teve motivações variadas e, como esclarece Bosi (2007), afetou economias tidas como de primeiro mundo e terceiro mundo. “Se nas décadas do pós-guerra o crescimento das economias capitalistas foi geralmente mensurado em torno de dois dígitos, seu vigor começou a desaparecer no final da década de 1960” (p. 1.505). Além disso, o estágio mais crítico derivou de circunstâncias, tais como: taxas de inflação, cujos valores se elevavam com velocidade, produtividade em queda, crescimento em baixa, crise do petróleo (BOSI, 2007).

Como forma de superar a crise, afirma Filgueiras (1997), o sistema de produção capitalista passa por uma reorganização, de modo a manter ativo o fluxo de acúmulo de capital. O fordismo, que se apoiou em avanços na eletricidade e na química do fim do século XIX e em métodos da organização do trabalho na lógica taylorista (tarefas padronizadas, especialização do trabalho, divisão entre planejamento e execução), iniciou um processo de produção em larga escala à custa de aumento da produtividade e redução no custo de cada item produzido. O impacto do fordismo resultou não só em mais produtividade, mas também numa sociedade consumista. Conforme Filgueiras (1997), produzir em massa supunha a existência de consumo de massa; e tal consumo veio com a estratégia do capitalismo de incrementar o salário como fruto da divisão de lucros. Com isso, a massa trabalhadora se tornou massa consumidora.

Como o modelo fordista permitiu a estabilidade trabalhista, as pessoas sabiam que podiam contar com o emprego em longo prazo e se sentiam seguras o bastante para conceber projetos de vida, tais como ter casa própria e poder educar a prole em escola de qualidade. Essas possibilidades evoluíram para o que se chamou Estado de bem-estar social:⁵ a aliança do capital com trabalho que supostamente traria benesses sociais e que criou margem para que

pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos” (MARIN, 2010, s. p.).

⁴ A consequências das modificações no trabalho docente ser referem a “[...] desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; constrangimentos” (MARIN, 2010, s. p.).

⁵ O Estado de bem-estar social (*Welfare state*, em inglês) alude a direitos, garantias e benesses sociais a ser preservados pelo Estado em prol das condições dignas de vida da população (FILGUEIRAS, 1997).

movimentos como o sindicalismo operariado se fortalecessem em prol dos trabalhadores (FILGUEIRAS, 1997).

Contudo, as estratégias do capital não bastaram para encobrir os interesses maiores: o lucro a qualquer custo, sobretudo à custa do outro. A atividade puramente de execução de atividades passou a frustrar os trabalhadores, que queriam tomar parte no processo de planejá-las. Nesse sentido, o capitalismo “[...] começou a dar sinais de um quadro crítico” (ANTUNES, 1999, p. 29). Quadro este que, na visão de Filgueiras (1997, p. 905), supõe as falhas de um padrão de acúmulo capitalista: o fordismo, que redundava na crise de certo “modo de vida”; na quebra da aliança que prometia “pleno emprego”, estável e com garantias sociais. “[...] a destruição desse ‘modo seguro de se viver’, construído entre a Segunda Guerra Mundial e o início dos anos 70, [...] dá origem à profunda instabilidade e insegurança específicas deste final de século”.

Ainda na visão de Antunes (1999), o sistema capitalista de acúmulo e produção mudou sua estrutura. No caso dos trabalhadores, tirou proveito de atributos como inteligência, iniciativa e organização; ou seja, passou a “[...] multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtualidades da inteligência” (p. 44), que iam além da força física. Agora o trabalhador tem de participar e se envolver com as decisões pertinentes à produção, diferentemente de antes, quando passava ao largo. Agora os problemas do ambiente laboral têm de ser considerados pelo trabalhador do ponto de vista da construção de soluções pela via da reflexão, o que o afasta da condição de mero executor. Mudam as relações entre capital e trabalho. O fordismo dá lugar ao toyotismo.

Com efeito, dentre outros traços, diz Antunes (1999), o toyotismo busca atender às singularidades de cada consumidor, isto é, produzir com diversidade e heterogeneidade. Também variadas são as funções de cada trabalhador, que tem de ser apto a atuar em grupo e a operar várias máquinas ao mesmo tempo. Isso o obriga a ser flexível para que a produção ocorra com fluência e no tempo estipulado. Em linhas gerais, esse modelo acentua a exploração do trabalhador. Alguns resultados da mudança de modelo produtivo se traduziram em falta de emprego e defasagem dos salários, além de um mercado trabalhista que se vê obrigado a se reestruturar. Sobretudo, houve enfraquecimento do sindicalismo. Com isso, o volume de mão de obra desocupada deu margem à adoção de regimes e contratos de trabalho guiados pela flexibilidade.

Flexibilidade foi, então, uma tônica da produção capitalista reestruturada; ou seja, da “acumulação flexível”, como a concebe Harvey (1996).⁶ A produção foi em tal escala, que exigiu ampliar os mercados consumidores, conforme afirma Filgueiras (1997). A busca por mercados d’além-mar delineou, então, o processo de globalização, em que as esferas da cultura e da economia, por exemplo, projetam-se em escala universal. Esse processo se beneficiou, sobremaneira, dos avanços no campo das tecnologias da comunicação e informação, a partir da década de 1980. Como tal, a globalização constitui elemento-chave à predominância cultural, econômica e política, dentre outras instâncias, de nações que se superpõem a outras, dada sua capacidade de atuar no mercado global, a ponto de interferir nas políticas de Estado nacionais (FILGUEIRAS, 1997)

Nesse processo de mudanças nos modos de produção capitalista, também o Estado se viu obrigado a rever sua função; e nessa revisão o neoliberalismo penetrou como ideário político-ideológico para modificar as funções estatais, como afirma Filgueiras (1997). O Estado neoliberal intervém o mínimo em instâncias como as liberdades individuais e a economia da iniciativa privada. Talvez por isso haja quem diga que o neoliberalismo “[...] se constrói em oposição a certa forma de intervenção do Estado, isto é, o chamado Estado de Bem-Estar Social” (FILGUEIRAS, 1997, p. 899). O Estado neoliberal aposta em reformas para racionalizar o Estado: privatiza empresas, incentiva iniciativas para desregulamentar a administração federal e pública, impõe uma gestão das políticas sociais (OLIVEIRA, 2009).

Frigotto (2011) amplia essa questão, ao reconhecer que: “Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio, desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital” (p. 240). Mais que isso, adotam-se princípios da lógica capitalista como o da eficiência, da produtividade e da racionalidade na administração da esfera pública. Ainda segundo esse autor, os sistemas educacionais foram afetados na medida em que houve revisão do modo de organizar e financiar sua gestão. De tal modo, o modelo de gestão empresarial se tornou modelo para gerir a escola.

⁶ Conforme Harvey (1996, p. 140), “acumulação flexível” designa um conjunto de inovações tecnológicas e administrativas de impacto no mercado de trabalho e no sistema financeiro. Levadas a efeito tendo em vista a retomada dos lucros de outrora, tais inovações apontaram um regime de acumulação novo; nas palavras de Harvey, “A acumulação flexível [...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”.

1.3 Impactos da reorganização do capital na educação e implicações para o trabalho docente

No Brasil do século XX, quando o capitalismo se consolidou com a industrialização de grande porte, a educação escolar se tornou objeto da preocupação do governo federal, que a regulamentou como obrigatória e buscou democratizá-la, conforme os fins da orientação político-ideológica dos governos. No contexto da reestruturação do capitalismo aqui referida, que reorganiza os modos de produção e amplia seu alcance a dimensões globais, além de instituir o neoliberalismo como ideário político-ideológico, foram definidas políticas e demandas para educação que iam além dos interesses do povo brasileiro; ou seja, a elas subjaziam mais que os interesses nacionais.

Conforme Maués (2003), houve uma padronização das políticas educacionais em medidas tomadas por organizações internacionais como Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial (BM), Comunidade Europeia (CE), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (PREAL). Tais organismos definem as políticas para a educação em eventos internacionais como as conferências, nos quais fixam metas para países periféricos em relação à Europa mais desenvolvida e aos Estados Unidos.

Nessa lógica, os sistemas educacionais de países como o Brasil se veem sob o jugo de tais políticas, qual seja: conceber a educação como elemento de competitividade para países em desenvolvimento. Ainda assim, pode-se pensar que, na divisão internacional do trabalho, tais países tendem a se posicionar numa condição não de competitividade, mas de sujeição e subalternidade, de fornecedor de força de trabalho que aceita salários mais baixos e condições de trabalho mais degradantes,⁷ tal é sua condição de dependência econômica dos países desenvolvidos. Se assim o for, então a educação escolar visaria, acima de tudo, qualificar as massas para ocupar postos de trabalho num mercado trabalhista globalizado. Daí se falar na ação da escola na manutenção de um *status quo*: em vez de formação educacional guiada pela cidadania, tem-se uma formação escolar orientada pela empregabilidade, comprometida com organismos internacionais (MAUÉS, 2003).

A validação desse ideário se mostra, por exemplo, nas políticas educacionais, cuja elaboração e concretização se alinham no que a produção capitalista e o mercado exigem. Como diz Maués (2003, p. 99), “[...] as reformas educacionais, cada vez mais, ganham um caráter internacional e isso pode ser bem compreendido quando as entendemos como uma

⁷ Esse raciocínio derivou de comentários da banca que avaliou o relatório de qualificação desta pesquisa

forma de globalizar também este setor”. Alguns elementos caracterizam esse movimento de reforma da educação. Na visão de Oliveira (2009, p. 200), essa vinculação entre escolaridade, emprego e produtividade supostamente fortaleceria a economia nacional porque despejaria no mercado de trabalho estudantes com habilidades e competências associáveis com o emprego.

O pensamento de Frigotto (2011) permite ampliar esse argumento porque, segundo ele, as políticas educacionais se estabeleceram mediante parcerias entre o público e o privado. Estariam entre as estratégias de órgãos educacionais para combater a ineficiência do Estado, assim como estaria um discurso antiformação docente em universidades públicas; isso porque nelas supostamente o futuro professor aprende tudo, menos a ensinar, e a competitividade entre as escolas, premiáveis conforme a produtividade dos professores e aprovação de estudantes, refletidas em índices de avaliação de desempenho educacional-escolar.

Caso se possa dizer que a democratização da educação (a escolarização das massas) tirou a escola da condição de privilégio das elites, ou seja, que o Estado buscou garantir educação gratuita, não se pode esquecer que se trata de um Estado guiado por certa orientação político-ideológica e alinhado em certo sistema de produção; logo, é para esse Estado que converge a organização educacional, que determina a ação profissional do professor, a exemplo do docente acadêmico, que se viu ante novas demandas impostas pelo alinhamento da educação superior nas diretrizes do mercado, isto é, do capitalismo contemporâneo.

1.3.1 *O trabalho docente*

Parece não haver dúvida de que o trabalho e a educação são duas instâncias que marcam a condição do homem e que se imbricam no processo de socialização e experiência humana. Mais que isso, caso se considere a ideia de trabalho como atividade que transforma a natureza em prol da sobrevivência do homem e que simultaneamente o transforma, então cabe ver no trabalho um “caráter educativo”, como postula Oliveira (2010).

Todavia, embora o homem possa aprender com trabalho, nem toda modalidade de trabalho tem fins explicitamente educativos. Aquela que tem fins explicitamente educacionais se desdobra no campo da docência, palavra cujo campo semântico abriga sentidos como o de “[...] ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender [...]”; nesse caso, por natureza o trabalho docente teria a “intenção de educar” (OLIVEIRA, 2010, s. p.).⁸ Nessa lógica, o fazer,

⁸ Citações diretas sem indicação de página vieram de textos publicados *on-line*, a exemplo dos verbetes do dicionário disponível no site GESTRADO (<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>), e de textos formatados como artigos, mas não paginados, dentre outros.

a prática, o exercício, educacional intencional seria um atributo definidor do trabalho docente, e não “[...] a formação específica e o estatuto profissional ou certificado que foi conferido ao sujeito”.

Ainda conforme Oliveira (2010), o trabalho docente pode ser definido como toda ação executada no processo educativo que ocorre e deriva de instituições educativas, a exemplo dos centros de educação infantil, das escolas, das universidades e dos centros universitários; e instituições que podem ser, também, educativas, a exemplo das empresas que oferecem cursos a seus funcionários⁹ e movimentos sociais que criam escolas.¹⁰ Como tal, o trabalho docente é uma categoria social que abarca quem atua no processo educativo escolar em atividades e atributos laborais (cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades), das dimensões pedagógica e administrativa que determinam as experiências e identidades de quem executa. Noutros termos, o trabalho docente se associa diretamente aos “sujeitos docentes”: professor, educador, monitor, estagiário, diretor, coordenador, supervisor, orientador, atendente, auxiliar e outros.

Diferentemente do que se poderia pensar, o entendimento do que seja trabalho docente pressupõe vê-lo como algo que vai além da sala de aula, do processo formal de educar. Por exemplo, em lugares onde a ausência de estruturas sociais de bem-estar da população (postos de saúde, assistência social, lazer e cultura, dentre outros), a escola se projeta como agência do poder público, enquanto os “[...] professores se veem muitas vezes obrigados a responderem a exigências para as quais não se encontram preparados”. Ou seja, têm de prestar certa assistência social, certa atenção afetiva, certo cuidado psicológico por falta de profissionais que o façam. Como afirma Oliveira (2010, s. p.),

Observa-se tendência crescente de os professores passarem a ocupar outras funções dentro das escolas, tanto no sentido de desenvolverem tarefas subsidiárias ao ensino, quanto de desempenharem outros papéis no processo

⁹ Iniciativas corporativas de educação podem ser exemplificadas pelo caso da Algar Universidade de Negócios (UNIALGAR), ligada ao grupo empresarial ALGAR, de Uberlândia, MG. Criada em 1998 para “Promover o desenvolvimento dos talentos para aumentar a competitividade dos negócios Algar”, a UniAlgar “[...] se diferencia das universidades convencionais por basear seu *currículo* em conceitos e práticas empresariais reais, com foco nas necessidades das empresas Algar. Além de treinamentos estruturados em *cursos presenciais*, o *aprendizado* é disseminado por ferramentas como cursos on-line, chats, fóruns de discussões, workshops, encontros, hot sites de conteúdo e rede social” (ALGAR UNIVERSIDADE DE NEGÓCIOS, 2016, *on-line*; grifo nosso).

¹⁰ Iniciativas escolares de movimentos sociais têm na chamada Escola Itinerante, criada no âmbito do Movimento Sem Terra, um exemplo de tentativa de “[...] garantir o direito à educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de itinerância, enquanto estão acampados, lutando pela desapropriação das terras improdutivas e implantação do assentamento. É uma escola que está voltada para toda a população acampada, o barraco da escola itinerante, é construído antes do barraco de moradia e tem também a função de se converter em um centro de encontros de toda comunidade acampada” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA/MST, 2016, s. p.)

educativo. Tal processo tem resultado em maior complexidade da tarefa docente, ou do trabalho docente.

Portanto, o trabalho docente abarca atividades e relações que se desdobram no âmbito das instituições educativas e vão além da regência de sala de aula. Igualmente, sujeitos docentes como os professores atuam como trabalhadores na sala de aula e fora dela em sua ação educacional. Eis por que as “[...] análises sobre o trabalho docente buscam captar os sujeitos e suas relações a partir da sua experiência, do seu fazer cotidiano, da intimidade do processo de trabalho” (OLIVEIRA, 2010, s. p.). Dessas análises, como se depreende do que diz Oliveira, deriva a constatação de que a ampliação do escopo de atividades profissionais dos professores tem levado a uma redefinição “[...] de suas atribuições e [d]o caráter de sua atuação no processo educativo”.

No Brasil, o compromisso maior do docente com a instituição educacional foi até prescrito legalmente, como se lê na Constituição Federal da República de 1988.¹¹ Tal compromisso, como explica Oliveira (2010, s. p.) supõe uma “[...] capacidade de colaborar, de trabalhar em equipe, de discutir coletivamente e de participar da gestão [...]” para agir em lugar dos chamados especialistas da educação em instâncias como a definição de currículo, projeto político-pedagógico e gestão, por exemplo. Segundo a autora, por trás de tais mudanças estão processos de reestruturação da produção em que a rigidez de certas formas de organizar o trabalho dá lugar a modelos mais flexíveis.

Com efeito, no dizer de Maués (2010), a flexibilização tem sido objeto de investigação recorrente quando se trata de entender o trabalho docente na educação superior. Ela se traduz, por exemplo, em aumento dos contratos de trabalho temporários e na falta de plano de carreira, “[...] o que traz insegurança e instala a falta de continuidade das ações do profissional no mesmo estabelecimento, acarretando perdas representadas por ausência de pesquisa e a impossibilidade da formação de uma cultura acadêmica” (s. p.).

Ainda segundo essa autora, o trabalho docente no nível superior se traduz nas atividades de professores/pesquisadores desdobradas nas relações estabelecidas na instituição:

¹¹ “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade. VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 1988).

na sala de aula; na orientação de alunos; na condução de pesquisa e divulgação de resultados (textos publicados em periódicos acadêmicos); na realização de seminários; na elaboração de relatórios e pareceres; nas atividades de extensão, “[...] que visam articular o ensino e a pesquisa para favorecer a socialização do saber acadêmico [...]”, desenvolvem cursos, dão consultorias e prestam serviços, dentre outras atividades que se ajustam aos fins e objetivos da instituição onde atuam para levar a efeito “[...] o processo de ensino, de produção e socialização do conhecimento [...]” (MAUÉS, 2010, s. p.).

O trabalho docente tem sentido o peso de certos processos contemporâneas, a exemplo da reestruturação da produção e da diminuição dos gastos públicos, cujos efeitos se mostram em sua natureza e suas condições. Como afirma Maués (2010, s. p.):

As funções do professor, logo o trabalho por ele desenvolvido, modificaram-se na medida em que a Educação Superior passou por transformações significativas nas últimas décadas do século passado e continua sofrendo mudanças nesse início dos anos 2000. As alterações que são apontadas indicam modificações no sentido das finalidades, dos objetivos da educação, o que representa outra arquitetura acadêmica, pedagógica e social para poder dar conformação àquilo que é posto como sendo na contemporaneidade a “missão” da Educação Superior.

Esse cenário, segundo a autora, reflete mudanças mais amplas na América do Norte (Canadá e Estados Unidos) e Europa (em especial França, Inglaterra, Alemanha e Países Baixos), onde os vínculos políticos entre universidade e demanda social deram lugar aos vínculos entre universidade e custos, sobretudo da produção, mediante cortes no orçamento e sujeição a indicadores de desempenho (resultados); de tal modo, “[...] o poder para definir a agenda dessa instituição reside cada vez mais nas agências externas e cada vez menos nos próprios órgãos de gestão” (MAUÉS, 2010, s. p.).

As condições em que o trabalho docente acontece no meio acadêmico incluem um regime de trabalho intensificado e guiado por uma lógica em que, como diz Maués (2010), a falta de concursos, por causa da redução nos gastos públicos, tende a levar à redução do corpo docente, por causa da aposentadoria e afastamentos de professores. Com menos profissionais em ação, a carga horária e o escopo das atividades docentes tendem a se ampliar. Dito de outro modo, tais mudanças alimentam um ciclo em que a sobrecarga profissional tende a impactar negativamente na vida dos docentes, a ponto de deixá-los em situação de adoecimento, que, por sua vez, tende a levar ao afastamento. Acrescente-se a esse cenário de condições de trabalho a remuneração, a desqualificação e fragmentação do trabalho e a perda

da autonomia. Esses seriam elementos presentes na ideia de precarização do trabalho docente, de pauperização e, assim, de alinhamento à classe social do proletariado.

1.4 Processo e organização do trabalho docente no ensino superior

Em linhas gerais, pode-se derivar do termo processo de trabalho docente a ideia de algo que abarca as ações do professorado não só em sala de aula, mas também em instâncias da gestão escolar. De fato, segundo Hypolito (2010, s. p.), esse processo supõe as finalidades e os instrumentos para execução das ações do professor; supõe controlar o trabalho e a autonomia mediante “[...] formas objetivas e subjetivas de organização, planejamento e avaliação do que é realizado nas práticas docentes em diferentes instituições escolares, nos diversos níveis de escolarização”. Inclui, também, instâncias como o currículo, o conhecimento escolar, as tecnologias digitais e os materiais didático-pedagógicos; a noção de tempo, sobretudo o prolongamento da jornada de trabalho, que tende a se estender além do espaço educacional, como na preparação e no planejamento da atividade do professor, ou na produção de relatórios e formulários.

Igualmente, uma análise mais complexa do trabalho docente não pode prescindir de categorias como a classe e o gênero, pois carregam nuances políticas, econômicas e culturais que nele interferem. Exemplo disso seria a formação de um professorado marcado por uma força de trabalho antes expressivamente feminina, não necessariamente no ensino superior, porque supostamente as mulheres teriam mais vocação ao magistério, por conta dos atributos da maternidade que a qualificariam mais para ensinar. Nesse caso, as professoras — que são mães ou esposas — “[...] freqüentemente realizam duas ou três jornadas de trabalho (trabalho na escola, trabalho doméstico e trabalho da escola feito em casa)” (HYPOLITO, 2010, s. p.).

Esses elementos caracterizadores do processo de trabalho docente se associam a questões como a intensificação e a precarização da atividade profissional do professor. Essa precarização se traduz, por exemplo, no controle, que avança “[...] para formas de autoadministração que impõem não somente uma intensificação, mas também formas de autointensificação [...]”; embora isso distancie “[...] o controle do local de trabalho [...]”, a distância não anula sua efetividade. Os modos de controlar gerencialistas que se introduzem na educação incidem com força na autonomia e intensificação da atividade docente. Escapam ao poder decisório do professorado “[...] o que deve ser ensinado e o modo como deve ser ensinado”; a estrutura e o formato do currículo, que estabelecem “[...] relações mais diretas com o mercado” (HYPOLITO, 2010, s. p.). São mudanças profundas que se desdobraram na organização do trabalho docente.

Segundo Imen (2010), dois modos particulares de organizar o trabalho se impuseram. Um modo se refere às relações trabalhistas marcadas pela opressão e exploração: de um lado, está quem, mediante a força e o intelecto, estabelece processos transformadores da natureza; de outro, quem se apropria de tais esforços. O segundo modo é a alienação na prática social do trabalhador: ele não tem posse sobre o produto de seu esforço nem interfere na definição do processo produtivo nem decide sobre o sentido e os fins da produção. Nessa separação, o trabalho se torna opressivo e desumanizado.

Ainda conforme afirma Imen (2010), na lógica capitalista, a organização do trabalho converge para o lucro, para fazê-lo crescer. Dentre outros pontos, essa convergência ocorre à custa da especialização da produção, do fazer desqualificação e requalificação do trabalhador, do aumento da produtividade e da precarização intensa do trabalho assalariado. Assim, entender a organização do trabalho supõe “[...] compreender sua orientação, conteúdo, estrutura, relações, processos e resultados” (s. p.).¹²

No contexto do trabalho docente, entender sua organização pressupõe, de início, não reduzi-lo a questões didáticas puramente, caso se considere o que afirma Imen (2010). De fato, a atividade pedagógica compõe significativamente o processo de trabalho docente, cujo núcleo abriga as relações pedagógicas entre docentes e discentes¹³ (logo, também os alunos têm de ser vistos como parte-chave da organização do trabalho do professor). Secundariamente, pais e mães de alunos e organizações comunitárias, dentre outros sujeitos, “[...] atravessam o modo de organização do trabalho [pedagógico], seja por ação ou por omissão” (IMEN, 2010, s. p.).

¹² “1. Os fins, sentido e direção da atividade laboral, que têm como conteúdo a definição sobre o para quê, ao serviço de quais objetivos se organiza a atividade laboral concreta; 2. os supostos, valores e princípios que sustentam a atividade laboral, que incorporam a dimensão ético-política de toda atividade humana, fundada em escolhas morais que devem ser explicitadas e contrastadas com todo o processo de trabalho; 3. o governo, decisões e participação. Definições substantivas e operativas do campo ocupacional, que remetem aos múltiplos âmbitos nos quais se tomam decisões que afetam o processo de trabalho; 4. a divisão Social do Trabalho (técnica, de classe, sexo e raça, geracional). Processo geral, organização, distribuição de saber, poder e recursos, que remete aos modos de organização de um processo que tem um caráter coletivo e que implica designação de distintas tarefas, responsabilidades, níveis de poder; 5. estrutura, objetivos, relações, dinâmicas, dispositivos, recursos, tarefas do posto de trabalho individual e incidência no processo coletivo, aspecto que se refere às características do posto de trabalho individual e pressupõe o conjunto de aspectos materiais e simbólicos que operam como continente e condicionante do processo de trabalho” (IMEN, 2010, s. p.).

¹³ “O vínculo educador–educando constitui um elemento privilegiado das relações pedagógicas, embora não seja o único e esteja atravessado e condicionado por outros nexos; 6. a Formação, que é o conjunto de saberes/conhecimentos necessários para o desempenho da ocupação; 7. as Agências e regulamentações, que envolvem o conjunto de agências, normativas, tecnologias e dispositivos de governo que condicionam e atravessam as distintas funções e tarefas que compõem a ocupação; 8. a articulação do trabalho com os vários contextos (política, economia, sociedade), em que se inscrevem os discursos (oficiais e hegemônicos), a política educativa, as culturas, o mercado; 9. Os cenários realmente existentes; onde se trata da localização no tempo e no espaço e, em contexto, das atividades que definem o trabalho do qual estamos falando” (IMEN, 2010, s. p.).

Contudo, a atividade pedagógica se afasta, por exemplo, dos modos de organizar e gerir o trabalho coletivo, dos grupos de representação legal da categoria profissional. Como se lê em Imen (2010), o sistema educacional se abre a funções de fins administrativos e de fins pedagógicos, e o professor se desdobra em ambos os campos. Nesse caso, seu trabalho tem organizações distintas conforme a natureza das atividades.

Estritamente, a organização do trabalho docente pode ser entendida como o

[...] modo (ou os modos) de organizar processos de socialização em torno ao conhecimento, mediado pela relação pedagógica, esta última atravessada pela realidade institucional; a instituição condicionada pelo sistema educativo e pela política assim como por múltiplos vasos comunicantes com a totalidade da ordem social (onde as esferas cultural, ideológica, política, econômica, social e educativa em geral estão presentes de diversas maneiras na organização do trabalho) (IMEN, 2010, s. p.).

Às entidades sindicais, outro elemento-chave da organização do trabalho docente, caberia agir em prol de uma organização que se abrisse e criasse condições à participação da coletividade que permeiam o trabalho do professor, como foi dito acima.

Imen (2010, s. p.) delinea “[...] dois modelos ‘puros’ [de organização do trabalho docente] que dificilmente se apresentem na realidade empírica, mas que servem como guia para interpretar e para atuar: organização alienada ou organização emancipadora”. A ideia de alienação exclui o docente da condição de agente apto a definir os fins e meios de seu trabalho; situa-o como reproduzidor de conhecimentos alheios à vida e aos interesses de quem busca a educação escolar; impõe-lhe a opressão de uma divisão social do trabalho na qual lhe cabe meramente executar.

A noção de emancipação na organização do trabalho docente situa o professor em posição inversa quanto a definições de seu fazer; supõe seus esforços em prol da construção de um currículo sustentada no diálogo entre os elementos múltiplos e diversos subjacentes à instituição educacional; espera uma ação docente produtora de conhecimentos. “Pressupõe um trabalho coletivo, inovador, que articule o curto, o médio e o longo prazo”. (IMEN, 2010, s. p.). Ambos os modos de organização do trabalho docente requerem condições laborais e institucionais específicas (tempos, espaços, recursos, ferramentas)

1.5 Reestruturação produtiva e precarização do trabalho docente

Uma diversidade de estudos mostra que a definição do trabalho do professor está longe de um termo consensual ou um único significado. A dificuldade de defini-lo deriva em certa medida dos campos aos quais a profissão docente foi submetida e das funções que a ela

foram incorporadas, a exemplo da organização do trabalho escolar, que pressupõe lidar com a burocracia e desenvolver capacidades como a de usar recursos da tecnologia digitais.

Na condição de profissão nesse contexto, a docência permeia o campo da profissionalização. Como esclarecem Lüdke e Boing (2004), falar em profissionalização supõe falar em: profissionalidade (que estaria ligada a atributos qualificadores da ação docente, a exemplo de conhecimentos, atitudes e valores); profissionalismo (associável com o discurso da coletividade da profissão, ou seja, com a afirmação de dada atividade profissional) e profissionalismo (que se relaciona com a individualidade, isto é, com as escolhas que cada profissional faz na profissão).

Questiona-se o status de profissão da docência dada sua falta de autonomia em relação à escola; quer dizer, o professor como profissional só existira na escola. Fora dela, profissionais cuja formação passa ao largo da licenciatura podem ser docentes. Nesse caso, não caberia falar profissionalização docente (LÜDKE; BOING, 2004). Noutros termos, profissional seria quem controla o processo de trabalho com autonomia, ou seja, alheio à regulação de outrem. Isto é, não seria o proletário, o assalariado, o operador de meios e recursos no sistema de produção para alcançar dado objetivo, e não para controlá-los.

Com efeito, Mancebo (2007) fala na recorrência de elementos alinhados na reorganização do sistema capitalista pelos quais se poderia esboçar a condição do trabalho docente presente. Aí se incluiriam, por exemplo, a precarização do trabalho, a intensificação do regime de trabalho, a flexibilização e os sistemas de avaliação. A precarização alude, dentre outros pontos, à remuneração reduzida, à desqualificação, à fragmentação, à perda de reconhecimento social, ao controle externo da prática do professor. Haveria uma pauperização da docência que o retira da classe média para situá-lo em condições alinháveis nas dos grupos proletários (MANCERO, 2007; TUMOLO; FONTANA, 2008).

A intensificação do regime alude a mudanças na jornada de trabalho: fazer mais em menos tempo; dedicar mais tempo à atividade, por exemplo. A flexibilização alude a contratos de trabalhos temporários ou de substituição que separa um grupo pequeno de trabalhadores com estabilidade, qualificação e remunerações mais digna de um volume crescente de docentes temporários, substituíveis. Enfim, sistemas avaliativos se referem a avaliações de mecanismos do sistema nacional e mecanismos externos aos quais as escolas e os educadores têm de se submeter.

A essas mudanças se alia uma ampliação do escopo de ação da docência:

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação (OLIVEIRA, 2004, p. 1.132).

Essa ampliação tem respaldo legal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prescreve, no artigo 13, que as atividades do professor presumem não só cuidar da aprendizagem discente, mas também tomar parte na gestão e no planejamento escolar, assim como articular atividades com a comunidade. Tal prescrição situa o professor na posição de “[...] agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras” (OLIVEIRA, 2004, p. 1.132); mais que isso, parece delinear um perfil de professor como profissional multifuncional e cujo lócus de ação vai além da classe escolar.

Esse profissional polivalente se projeta no docente do ensino superior, posição que passou a agregar atividades no processo de trabalho, provavelmente, não presumidas na formação inicial e que precisam ser cumpridas no mesmo espaço de tempo. Como o ensino, a pesquisa e a extensão compõem a base da universidade no Brasil, às atividades como preparação de aulas, aplicação, correção e avaliação de trabalhos e exames, desenvolvimento e acompanhamento de atividades intraclasse se aliam outras.

Por exemplo, a necessidade de publicar pesquisas em forma de artigos em periódicos acadêmicos, livros e capítulos de livro; de apresentar trabalhos em eventos acadêmicos como congressos, simpósios e congêneres; de desenvolver projetos de pesquisa de graduação, pós-graduação e extensão. Também se alia o preenchimento de cargos de direção e coordenação de pós-graduação, secretarias, laboratórios, núcleos, colegiados etc. e funções em comissões para avaliar pesquisas de mestrado e doutorado e provas práticas em concursos para a docência pública etc.

De fato, algumas dessas funções e atividades não se aplicam a todos os professores universitários. Afinal, nem toda instituição de ensino superior tem de ser como uma universidade pública, em especial no campo da pesquisa e da extensão. Nesse caso, pode-se supor que o volume de papéis a ser cumprido varia de docente para docente, instituição para instituição, modalidade para modalidade, ainda que estejam em condições de trabalho similares e tenham carga horária parecida. A isso se agregam as singularidades de cada profissional, como a convicção da profissão que leva a relações diferentes com o trabalho: enquanto uns cumprem estritamente o necessário prescrito para a tarefa, outros se envolvem a fundo com seu fazer. Não contam as horas.

Acrescente-se que, permeando as mudanças no mundo do trabalho, o ambiente virtual se impôs como campo que demanda ação docente. Seja como procedimento profissional cotidiano, procedimento de estudo, seja como prática docente propriamente dita, como no caso das graduações na modalidade educação a distância, em que, em vez da sala de aula, tem-se o ambiente virtual como lócus de ensino e aprendizagem. Seja qual for o caso, o uso de recursos tecnológicos demanda conhecimentos específicos e o desenvolvimento da capacidade de usá-los.

Assim, é provável que aqueles menos preparados para atuar em ambiente tendam a sofrer com a aprendizagem de como usar as ferramentas tecnológicas da comunicação; isto é, pode ser que a lida com ambiente virtual do ponto de vista educacional precarize ainda mais o trabalho docente. Por exemplo, pela subtração de tempo livre e tempo de lazer que tem de ser destinado à familiarização com as tecnologias digitais, seja na prática doméstica, seja mediante cursos, o que implicaria investimentos financeiros em meio a uma categoria cujos salários defasaram.

Esta compreensão teórico-conceitual das relações entre capitalismo (produção capitalista) e educação (docência) reafirma a necessidade de aferir na prática os consensos teóricos, a exemplo de fatores que levam à precarização do trabalho docente. Nesse sentido, mais estudos empíricos poderiam ajudar a analisar o grau em que a precarização afeta professores, a exemplo das relações entre prática docente e TDIC. Se o uso destas acrescenta uma carga extra às atividades docentes, então seriam úteis estudos que visassem entender como ocorre o trabalho docente mediado pelo uso das tecnologias digitais e em que medida tal uso desafia os professores no tocante a uma adequação ao ambiente virtual de trabalho docente.

Tal entendimento poderia presumir: as TDIC mais utilizadas pelos professores, suas formas de uso na prática pedagógica e importância, as facilidades, dificuldades e necessidades dos docentes ao usá-las na ação docente (necessidade de capacitação e formação pedagógica, por exemplo), disponibilidade de recursos digitais para uso docente na instituição de ensino, assim como sua política para usar tais tecnologias pedagogicamente.

2 TECNOLOGIAS DIGITAIS E TRABALHO DOCENTE

Como se pode deduzir do que foi dito até aqui, a docência se projeta de vez como atividade profissional, como trabalho em sentido estrito (sentido de emprego, de salário, de jornada de trabalho etc.). Convém reiterar que essa projeção começa nos anos 1970, com questionamentos sobre as condições de trabalho e a identidade profissional do professor; instaura-se um debate sobre as singularidades da profissão docente, sobre o que lhe caracteriza, sobre a natureza do trabalho docente, sobre o que tem de semelhante com as demais atividades profissionais, sobre seus limites etc.

Os resultados do debate incluem conceitos como a de precarização do trabalho docente, de tal modo que a categoria profissional professor se aproximaria da condição de proletária, em especial aquela que trabalha para instituições particulares, onde a educação se apresenta como mercadoria a ser vendida em prol do lucro. Nos anos 90, convém dizer, o debate avançaria para o campo da formação docente, embora esse assunto escape ao escopo deste estudo.

Também na década de 1970 se viu a crise se abater sobre o capitalismo e levar esse sistema a fazer uma nova reestruturação da produção. A partir de então, noções como a de flexibilidade passaram a guiar o discurso em torno do trabalho no mercado capitalista pós-crise. Igualmente, cabe frisar, a educação entrou no rol de interesses do capitalismo, sobretudo o ensino superior, que se viu num processo de criação de cursos para suprir demandas do mercado, e não necessariamente da sociedade. Daí provém a força de trabalho que o capitalismo precisa para se sustentar.

O sistema tem de sustentar num mundo marcadamente guiado pela informação e seu processamento em tecnologias digitais da comunicação, as quais se reúnem, sobretudo, na rede mundial de computadores, que se desenvolvia, também, na década de 1970 para se tornar um fenômeno social sem precedentes a partir dos anos 1990. A tecnologia da comunicação e informação penetrou fundo na sociedade, interferindo no dia a dia de campos variados: do lazer ao trabalho, da vida doméstica à vida educacional etc. Artefatos como o telefone se tornaram “miniaturas” portáteis do computador; artefatos como o computador foram ligados em uma rede, cuja interface gráfica passou a ser explorada para veicular mensagens vazadas em linguagens diversas e com fins diversos.

Não por acaso, essas tecnologias digitais chegaram aos espaços educacionais do nível superior. A princípio, em forma de “laboratórios de informática”, depois em forma de terminais de computadores com acesso à internet. Posteriormente, os artefatos da tecnologia digitais adentram a sala de aula como parte dos objetos escolares que os alunos e professores carregam: telefones (os *smartphones*) e computadores cada vez menores (os *notebooks* e os *ipads*, por exemplo); trazem para o contexto da classe elementos essenciais das tecnologias digitais: acesso à internet e ao conteúdo aí veiculado.

Essa possibilidade logo suscitou o interesse e as tentativas de uso das tecnologias digitais como recursos pedagógicos. Mais que isso, tornou-se condição *sine qua non* para o desenvolvimento da educação a distância. Também passaram a ser via central de comunicação intrainstitucional. De tal modo, o uso das tecnologias digitais se estendeu aos espaços extraclasse, e disso se pode deduzir um grau maior de contato com elas e, é provável, um grau maior de complexidade nas relações que tende a impactar nos processos, nos procedimentos, nos espaços, nos tempos e nas práticas, dentre outras instâncias que integram o ensino e a aprendizagem escolar.

O desenvolvimento das TDIC, está associada a novos produtos:

Nunca na história do Ser Humano se viu desenvolvimento tecnológico e de produtos tão rápido e diversificado como nos dias de hoje. Dessa maneira todo esse complexo processo educacional ocorre em um contexto no qual se tem o mais elevado nível de desenvolvimento e implementação tecnológica informacional e de comunicação na relação entre os homens e destes com a natureza e vice versa, em um espaço de tempo tão curto e dinâmico. Todo esse desenvolvimento estreita a relação entre os indivíduos que vivem e sobrevivem em sociedades distintas e distantes, proporcionando desta maneira uma maior interação e o possível desenvolvimento de uma efetiva inteligência coletiva (FAGIANE, 2016, p. 131).

Nesse sentido, neste capítulo busca-se construir uma compreensão de como as tecnologias digitais têm sido enfocadas no âmbito da reflexão teórica sobre o trabalho docente. Tal compreensão se faz importante como parâmetro para entender o tratamento dado pela pesquisa acadêmica às relações entre tecnologias digitais e trabalho docente nos últimos cinco anos (tratamento a ser apresentado e comentado no capítulo 3). Este capítulo se compõe de um panorama sobre a noção de tecnologias digitais (ou da comunicação e informação) e um quadro referencial das relações entre trabalho e

tecnologias digitais. A intenção é dar uma medida da relevância do assunto para verificar se a pesquisa acadêmica tem focado essas questões e, se sim, como o tem feito.

2.1 Tecnologias digitais

Entre as últimas décadas do século XX e a primeira deste século, houve um avanço decisivo no aperfeiçoamento das tecnologias da comunicação e informação teve consequências severas, a exemplo da intensificação do processo de globalização capitalista e revisão das formas de organizar as instituições sociais — como a educação — e as dimensões que com elas se associam — como o trabalho do professor. Na perspectiva de Castells (1999, p. 49), tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) abrangem “[...] o *conjunto convergente* de tecnologias em microeletrônica, computação (*software e hardware*), telecomunicações/rádiodifusão, e optoeletrônica”. Ao aumentar a capacidade de armazenamento e memorização dos microcomputadores, o desenvolvimento da microeletrônica aprimorou os meios de transmissão de informações.

A criação do microprocessador por Ted Hoff, em 1971, marca o início da revolução na microeletrônica. Com o microprocessador, os computadores melhoraram a capacidade de processamento e armazenamento de dados. O aprimoramento da microeletrônica e o microprocessador tornaram possível a invenção, em 1975, do microcomputador. Na metade da década de 70, microcomputadores fabricados por empresas como a Apple Computers e a IBM passaram a ser comercializados (CASTELLS, 1999). Além de melhorias na capacidade de armazenamento de informações, o aperfeiçoamento da microeletrônica aumentou progressivamente a velocidade dos microprocessadores que, por sua vez, melhoraram a velocidade na transmissão de informações.

No âmbito das telecomunicações, o computador eletrônico permitiu o desenvolvimento de tecnologias digitais mais avançadas que aumentaram a velocidade na transmissão de informações. O computador é um dispositivo utilizado para inversão de correntes, conectando circuitos em sistemas de telecomunicação. Com os avanços das tecnologias, houve a possibilidade de substituir o computador analógico pelo computador digital.

O primeiro computador eletrônico produzido industrialmente, o ESS-I, foi produzido pela Bell Laboratories, em 1969. Em meados dos anos 1970, os avanços da tecnologia em

circuitos integrados possibilitaram criar o computador digital, que aumentou a velocidade, a potência e a flexibilidade com economia de espaço, energia e trabalho, em comparação com os dispositivos analógicos (CASTELLS, 1999).

Na década de 1990, surgiram inovações tecnológicas na optoeletrônica, como as transmissões por intermédio de fibra ótica e laser, os protocolos de interconexão entre microcomputadores e as arquiteturas de comutação para transmissão de informações de forma assíncrona.

A revolução das TDIC concentrou-se inicialmente nos Estados Unidos, especificamente no Vale do Silício na Califórnia. Artefatos como o microprocessador e os microcomputadores foram produzidos no Vale do Silício. Empresas como a Microsoft, Apple, entre outras, produziram sistemas operacionais e tecnologias, incrementando o mercado da informática. As inovações tecnológicas não se restringiram ao Vale do Silício, espalhando-se por várias regiões do mundo, tanto nas metrópoles dos países mais ricos, como Paris, Londres, Berlim, Tóquio, quanto nas cidades globais de países em desenvolvimento, como Pequim, Xangai, São Paulo, Campinas, Cidade do México e Buenos Aires, concentrando-se onde havia mão-de-obra qualificada e produção de conhecimento científico e tecnológico (CASTELLS, 1999).

Em 1994, experimentos com sistemas de comunicação digital, como a ADSL (*asymmetric digital subscriber loop*) testaram tecnologias de transmissão de dados em alta velocidade. Diversas empresas e o governo dos EUA, Japão, França, Alemanha, entre outros, inclusive o Brasil, modificaram suas estruturas urbanas para interligarem-se “à supervia global emergente” (CASTELLS, 1999, p. 387-389). A revolução das TIC facilitou a fusão de empresas e mercados, intensificando o comércio mundial. Novos bens e serviços, criados a partir de inovações tecnológicas, são oferecidos para consumo. Na economia, os processos de produção e comercialização seguiram a dinâmica das novas TIC.

A informação tornou-se um fator central em tal contexto. Cientistas sociais e lideranças políticas chegaram ao consenso de que as sociedades modernas passavam por um processo de transição dos meios de comunicação para a “Sociedade da Informação”. Mesmo em países que direcionam suas políticas públicas para possibilitar uma inserção da população na era da revolução dos meios de informação, Castells (1999) sugere que o acesso à informação dificilmente tornará a sociedade mais igualitária, surtindo um efeito progressivo de estratificação social dos usuários. O acesso às TIC e à multimídia restringir-

se-á às pessoas com condições financeiras e tempo disponível. Além disso, o nível cultural e educacional de cada um será um aspecto decisivo no aproveitamento do acesso à informação. Desse modo, apesar de potencializar o acesso, “o mundo da multimídia será habitado por duas populações essencialmente distintas: a inter-agente e a receptora da interação” (CASTELLS, 1999, p. 393).

Ao tratar da difusão das tecnologias digitais, Lévy (1999, p. 24), por sua vez, observa que “[...] por trás das técnicas agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda a gama dos jogos dos homens em sociedade [...]”, ou seja, fatores relacionados com a pluralidade de interesses existentes na sociedade. Assim, apontar o sentido exato que determinaria o direcionamento da tecnologia na contemporaneidade é, no mínimo, ambivalente.

Como diz Lévy (1999, p. 24), a dimensão do digital evidencia, em particular, a ambivalência (ou multiplicidade) de significações e projetos associáveis com técnicas. De tal maneira, Estados que buscam se posicionar como potência em geral e bélica em particular encorajam o desenvolvimento de tecnologias para o ciberespaço. Daí a competição entre gigantes da indústria eletrônica e de *softwares*, entre os grandes conjuntos geopolíticos.

No presente, tanto a informação quanto o conhecimento passaram a ser essenciais. Daí a designação de sociedade da informação para caracterizar o contexto histórico da revolução tecnológica. Avanços na microeletrônica e no desenvolvimento de microprocessadores aumentaram a capacidade de armazenamento de dados e a velocidade na circulação de informações, instaurando a sociedade da informação. Aparatos tecnológicos proporcionaram a descentralização dos modos de produção e difusão do conhecimento, os quais tem como base a digitalização de informações e a convergência de mídias. Com a interligação entre a informática e os sistemas de telecomunicações, a comunicação se tornou um fator essencial para o desenvolvimento socioeconômico e a competitividade no mercado globalizado.

2.2 Relações entre tecnologia digitais e trabalho docente

Na reflexão teórico-conceitual construída até então sobre a presença das tecnologias digitais nas esferas mais diversas do cotidiano, as relações entre homem e

máquina parecem ter se projetado, ao menos na reflexão que envolve o trabalho docente e tecnologias digitais.

A julgar por publicações recentes derivadas da pesquisa acadêmica, a condição de recurso com potencial pedagógico facilmente associável com essas tecnologias se abre a uma preocupação mais profunda porque associa os recursos tecnológicos com o trabalho do professor, e este se associa, também, com espaços que não só a sala de aula. Como vimos, o trabalho do professor não começa nem se encerra no encontro da classe (a aula seria a síntese e materialização de um processo que começa fora do ambiente escolar).

As transformações tecnológicas têm sido vistas como uma revolução que afeta, sobremaneira, o campo da informação (codificação, materialização, organização, arquivamento e circulação, por exemplo) e da comunicação. Há quem se refira a uma revolução nas tecnologias da comunicação e da informação, a exemplo de Castells (2000). Nesse sentido, se num passado remoto a escrita alfabética, a prensa e o livro supriram as demandas da produção de informações (codificar, materializar e difundir), no presente essas formas foram acrescidas de outras que interferem diretamente no potencial de alcance da mensagem e na rapidez com que vai de um continente ao outro.

Mais que em forma de texto e imagem impresso em livro e afins (jornal, revista, opúsculos, impressos avulsos), a informação está visível na tela de computadores (portáteis) e aparelhos de telefone móvel. Conectados a uma rede mundial, tais artefatos permitem acessar fontes e receber notificações sobre publicação de novas informações, assim como armazenar dados e fazer registros escritos, dentre outras possibilidades. De tal modo, os recursos das tecnologias digitais se projetam no ambiente educacional. Afinal, a escola se abre naturalmente aos avanços nas formas de inovar a comunicação, os registros da informação e sua propagação, elementos centrais ao conhecimento aí produzido, cujo registro é expressivamente escrito.

Assim, desde os anos 1990, esferas variadas se viram afetadas pela presença cada vez mais maciça de recursos tecnológicos que traduzem avanços e revoluções na sociedade. Seu alcance penetra em práticas culturais sólidas e milenares. Por exemplo, com a internet, a leitura se deslocou, sobremaneira, da página impressa e manuscrita para a tela do computador e de dispositivos afins, assim como dos chamados *smartphones* (telefones inteligentes). Caso se possa dizer que o cinema e a tevê propiciaram experiências de leitura na tela, também se pode dizer que estavam limitados a horários

restritos. Tais recursos proporcionam experiências de leitura e escrita 24 horas por dia, sobretudo porque são portáteis e associam não só com circunstâncias de lazer e entretenimento, mas também, e sobretudo, de trabalho. De tal modo, pode se dizer que pessoas que liam pouco o papel passaram a ler mais na tela.

Conforme Kenski (2013, p. 69), tal é a vivência “[...] em grupos, com muitas interações e trocas de informação” proporcionada por essas tecnologias, que elas compõem uma realidade: a virtual. De fato, essa ideia de coletividade é um elemento importante das tecnologias digitais; ou seja, “[...] a intercomunicação é um dos pontos mais significativos”, porque dispensa a presença física para se estabelecerem processos, circunstâncias e rotinas de comunicação para fins que não só o de informar. Nas palavras da referida autora, ao afirmar essa realidade como grande desafio à educação, “[...] disponibilizar ambientes virtuais para uso de professores e alunos “[...] não garante a formação de uma nova cultura de aprendizagem [...]” no meio universitário. Haveria pouca equivalência entre certas práticas educacionais que incluem recursos tecnológicos e “[...] processos dinâmicos que podem acontecer entre professores e alunos *on-line*” (2013, p. 68).

Como informa Kenski (2013), também na década de 1990 as instituições de ensino superior (IES) passaram a contar com a instalação e o funcionamento de computadores em laboratórios e bibliotecas. Mesmo que fosse ainda incipiente esse aparato de recursos tecnológicos, pode-se deduzir que criou condições mínimas para o uso das tecnologias da informática por professores e alunos. De tal modo, “A imagem das IES como provedora de um ensino de qualidade e moderno é apresentada pela divulgação de salas de aula, laboratórios e demais instalações repletas de computadores” (p. 65).

Todavia, não houve mudanças inovadoras equivalentes em outras dimensões que afetam e determinam a educação, a exemplo do currículo e da formação docente. Não houve articulação entre incorporação de tecnologias da informática e preparação para lidar com elas, sobretudo em meio a professores alheios ao uso de computadores. Disso resultou a convivência de práticas didático-pedagógicas mais tradicionais como a aula expositiva subsidiada por recursos como o *software* Power Point, para projetar textos e imagens na apresentação de dado conteúdo, e práticas de uso de artefatos tecnológicos mais avançados como o *notebook* e os *smartphones*.

Kenski (2009) se espanta com esse cenário; e o espanto vem da constatação de um uso pleno das tecnologias digitais em meio a professores que são, também, pesquisadores. Nesse caso haveria um distanciamento das práticas de uso da tecnologia digitais dentro da sala de aula e fora dela, ou seja, nos laboratórios e espaços de grupos de pesquisa. Assim, importa entender por que os recursos digitais são “[...] suportes fundamentais para o desenvolvimento de procedimentos de investigação” (2009, p. 70), e não o são nas atividades docentes em sala de aula; entender o que aquela autora chama de “abismo” entre as salas de aula e espaços da pesquisa acadêmica, os quais ambicionam “[...] possuir as melhores condições tecnológicas possíveis [...]”, como sugerem propostas e projetos de pesquisa submetidos a agências de fomento (KENSKI, 2013, p. 70); enquanto a sala de aula ainda é preenchida por práticas didático-pedagógicas tradicionais.

Se assim o for, então fica complicado desenvolver disciplinas e cursos *on-line* fundados em um uso extensivo das tecnologias digitais. Fazer isso exige considerar fatores como: “[...] estrutura administrativa, mudanças organizacionais, nível de *expertise* tecnológica de professores e alunos, intervenção social [...] serviços permanentes de apoio aos estudantes” (p. 71). Não se pode negar que a estrutura organizacional da educação universitária já não presumia tais elementos e circunstâncias. De acordo com aquela autora, “[...] mudanças estruturais nos processos de pesquisa acadêmica não ocorreram de forma espontânea”; as agências de fomento da pesquisa já presumiam formas “[...] de trabalho coletivo — com a inclusão de alunos de graduação e pós-graduação, a articulação entre grupos disciplinares, o estímulo a parcerias interinstitucionais, os convênios entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros” (KENSKI, 2013, p. 74): tudo ajudou a produzir mudanças culturais no processo de produzir conhecimentos científicos e publicá-los. Além disso, os congressos acadêmicos e eventos afins não deixam dúvidas de que a reunião de pesquisadores em grupos antecede a ascensão das tecnologias da comunicação a partir dos anos 90.

O que ocorre é que no presente essa orientação se projeta com mais possibilidades. As reuniões não precisam ser eventuais nem presencias necessariamente, tampouco exigem deslocamentos físicos a distâncias, às vezes, longas.

De modo geral, a nova cultura tecnológica fortalece as condições para que as ações educativas promovidas pela universidade possam sair do seu isolamento [...] e se integrem colaborativamente com as demais instâncias

da sociedade e, por mais surpreendente que pareça, com as demais áreas, cursos e professores da própria universidade (KENSKI, 2013, p. 75).

Aproveitar essas condições supõe mudanças que não são simples. Expandir a lógica dos grupos de pesquisa para todas as ações do ensino supõe mais que expandir o acesso às tecnologias digitais. Demanda uma “[...] transformação completa de todo o processo de atuação acadêmica” (KENSKI, 2013, p. 74).

Como entrave a essa transformação, resiste uma orientação de ensino e aprendizagem derivada de um “[...] contexto em que o acesso à informação era raro” (p. 74); ou seja, estava nas aulas de demais circunstâncias em que professores expunham seu repertório intelectual (teórico-conceitual) e da leitura de impressos (livros e periódicos) disponíveis apenas nas bibliotecas, e não na sala de aula. São práticas que pressupõe o arraigamento, ou seja, dificuldades para mudar.

Ainda assim, pode-se dizer que uma tendência se delineia: a ideia de isolamento associável com o estudioso, com o pesquisador começa a se dissipar por conta do grupo de pesquisadores com um modelo para desenvolver novas “[...] estruturas científicas” (KENSKI, 2013, p. 73). Uma expansão dessa forma de estudos (do que ajudou a integrar pesquisadores em grupos) ao nível da graduação seria bem-vinda, pois se pode presumir uma presença maciça das tecnologias digitais na sala de aula e nos *campi*, dado o número de graduandos; segundo o censo da educação de ensino superior, há “[...] 6,3 milhões [de alunos] em cursos de graduação e 173 mil na pós-graduação” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MEC, 2015, p. 4).

Os grupos de estudos e pesquisas podem lançar e consolidar novas bases para o processo de ensino e aprendizagem. Num contexto em que a tradição ainda se faz presente, a ação educacional em grupo precisa ser incentivada para alcançar não só a pós-graduação, mas também a graduação. Isso demanda “[...] pensar em uma política de apoio à ação do docente universitário” (KENSKI, 2013, p. 78).

Se for correto supor que as tecnologias digitais oferecem condições para estabelecer novas bases para o processo de ensino e aprendizagem, também seria pressupor que fazer isso não é ação simples. A complexidade se anuncia em uma profusão de dados que pode levar à confusão (daí que precisa ser explorada com critérios); na segmentação, que marca os sistemas educacionais. O excesso em um caso e a restrição em outro criam espaço para

que o diálogo, a troca de ideias, a parceria sejam exemplos das possibilidades de “[...] conexões entre as pessoas unidas pelo objetivo comum de aprender” (KENSKI, 2013, p. 82).

A cultura do trabalho colaborativo entre ensino, pesquisa e extensão parece ser elemento-chave para mudar práticas educacionais num contexto de tecnologias digitais, sobretudo porque integração, formação de grupos e troca de mensagens, por exemplo, são condições mesmas do uso de tais tecnologias

A revolução tecnológica no campo da comunicação e informação impacta no comportamento do indivíduo e, logo, da sociedade. Conforme diz Mancebo (2009, p. 199), esse impacto se traduz, por exemplo, em “novas pautas de trabalho”, em novas formas de relação dos sujeitos com seu entorno e com o outro, em “novos valores e representações” que dependem dos recursos tecnológicos. De tal modo, pode-se falar em uma cultura digitalizada que afeta cada vez mais as formas de relacionamento entre os sujeitos seguindo ditames impostos “[...] pelo capital, pela acumulação ilimitada”. Nesse contexto marcado pelo uso intenso da tecnologia, o mercado de trabalho se transforma. Experiências laborais diversas passam a se orientar por noções como as de “flexibilidade, mobilidade e agilidade”, a se ajustarem ao horário de trabalho irregular, a atividades a ser executadas pelo trabalhador em tempos parciais e na condição de subcontratados. Além disso, os níveis salariais baixam cada vez mais, direitos trabalhistas são suprimidos, dentre outras consequências.

O avanço das tecnologias digitais, sobretudo no mundo do trabalho, impõe-se no ambiente universitário cotidiano. O trabalho do professor é afetado na medida em que o “[...] docente é configurado como trabalhador de um sistema produtivo, imerso na nova organização do trabalho” (MANCEBO, 2009, p. 207).

Entretanto, convém relativizar essa afirmação com base em Tumolo e Fontana (2008). Um dado comum a uma maioria expressiva de docentes é ser assalariada e vinculada a sindicatos e associações, dentre outros grupos representativos da classe trabalhadora. Isso os situa na condição de trabalhadores. Mas, como afirmam aqueles autores, nem todo professor trabalha vinculadamente ao sistema de produção capitalista; ou seja, nem todo docente pratica uma docência produtiva, produz mais-valia, produz mercadoria que gera lucro. Na análise desses autores, dois grupos de professores se delineiam: os não assalariados e os assalariados.

Os primeiros incluem, por exemplo, “[...] o professor que ensina seu filho a ler. Trata-se da produção de um valor de uso e não de uma mercadoria e, por isso, não houve produção de valor nem de mais-valia, o que caracteriza esse professor como um trabalhador não-produtivo”. Outro exemplo é o professor que leciona aulas particulares; de fato, trata-se da venda de suas aulas, de uma “mercadoria”; mas, como “[...] proprietário de meios de produção, não necessitou vender sua força de trabalho [...]”; logo, não produziu valor nem mais-valia, tampouco “[...] estabeleceu uma relação assalariada [...]”, embora se constitua como trabalhador (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 167).

O grupo de assalariados inclui os docentes que vendem sua força de trabalho. São de dois tipos. Há o docente que atua na rede privada, cujas instituições educacionais têm vínculos estreitos com a venda de uma mercadoria e a geração de lucros. Nessa lógica, o proprietário da escola teria os meios de produção dessa mercadoria, a ser concebida pelos professores em prol da mais-valia, ou seja, do capital. Daí ser “[...] um trabalhador produtivo” (p. 168). Enfim, há o caso do professor de escola pública, que vende sua força de trabalho (ao Estado). Mas, conforme Tumolo e Fontana (2008, p. 169), produz “[...] um valor de uso e não um valor de troca e, portanto, não produz valor nem mais-valia”. Não se estabelece uma relação capitalista em termos estritos; daí que “[...] não pode ser considerado um trabalhador produtivo”.

Embora professores de universidades públicas estejam supostamente excluídos da condição de trabalhadores produtivos, isso não os exclui das ações do sistema capitalista de produção. De um modo ou de outro sentem a pressão. Um elemento que afeta o trabalhador docente assalariado, mas cujo trabalho não estabelece uma relação de produção de mais-valia e lucro, pode ser as tecnologias digitais, que se prestam à sustentação do sistema capitalista no presente. Como afirma Mancebo (2009), no *campus* as tecnologias digitais penetram nas instâncias dos processos de trabalho; isto é, em sua reorganização, que, dentre outros pontos, cria novas tarefas para os docentes.

Uma medida do efeito do uso das tecnologias digitais sobre o trabalhador docente no ensino superior se apresenta na lida com atividades burocráticas. Aí se incluem, por exemplo, o enquadramento e a submissão de projetos de pesquisa tendo em vista a concorrência de editais. Nesses casos, o volume de demandas chega aos docentes em mensagens eletrônicas enviadas por *e-mail* e plataformas de troca de mensagem como as redes sociais *on-line*, em horários convencionados ou não ao tempo da jornada. Outra

medida seriam os sistemas de avaliação, que exigem o fornecimento maior de dados através de formulários vinculados a sistemas de controle.

A produção do conhecimento merece destaque como elemento ligado ao trabalho docente no nível superior. No dizer de Mancebo (2009), as tecnologias digitais afetam diretamente a essência da atividade de pesquisar. Isso porque a produção capitalista tem estabelecido vínculos estreitos com a investigação acadêmica de tal modo, que:

A capacidade científica e tecnológica torna-se função produtiva e fator de poder. Contudo, é preciso relativizar o interesse da produção capitalista na produção de conhecimentos. Interessa o conhecimento que possa incrementar direta ou indiretamente “[...] concorrência inter-capitalista (PEIXOTO, 2009, p. 212).

Não por acaso, de início os artefatos das tecnologias digitais penetram na educação por causa de seu potencial como ferramenta de uso pedagógico-escolar, como recurso que poderia melhorar o aproveitamento do tempo e trabalho escolar, graças à rapidez e praticidade que proporcionam.

De fato, se for correto dizer que os recursos tecnológicos permitem esse aproveitamento, o uso das formas digitais de comunicação cria demandas incomuns, digamos, aos professores, que agora se veem ante uma escrituração escolar que é feita em formulários *on-line* e vinculada a uma rede de usuários. A esse cenário se acrescenta a ideia de que, na relação entre tecnologia e trabalho docente no nível superior, há perda de elementos “[...] caros às universidades e a seus docentes” (PEIXOTO, 2009, p. 212). Aí se incluem o sacrifício da autonomia em nome da subordinação aos ditames oriundos de interesses externos não só à universidade, mas também ao país.

As tecnologias digitais demanda aprender a ir além da dimensão pedagógica de uso, porque supõe um uso administrativo, de gestão de informações derivadas do trabalho pedagógico cotidiano. Se pensarmos que as universidades desenvolvem estruturas tecnológicas digitais de aplicação interna, a exemplo de portais, *sites* e sistemas de gerenciamento bibliotecário, então é plausível pensar que desenvolvem plataformas de uso na relação entre professor e aluno cuja estrutura guia o trabalho docente. De certa forma, pode-se pensar que um livro didático, também, guia o trabalho do professor; mas o docente parece ter mais controle sobre quando não seguir procedimentos ou passos sugeridos pelo seu autor.

Nesse contexto, as relações envolvendo homem e tecnologia se projetam na reflexão sobre teórico-conceitual que se tem construído, a julgar por publicações recentes (da década passada e da anterior) que enfocam associadamente assuntos como tecnologia (as digitais) e educação (formação e trabalho docente, por exemplo). A condição de ferramenta pedagógica atribuída aos artefatos tecnológicos da comunicação e informação se abre à de fenômeno que vai além da sala de aula porque tem efeitos na vida do docente, cujo trabalho, como vimos, vão além do encontro com os alunos na classe.

Eis por que interessa “[...] compreender como e em que direções se estabelecem os modos de ser e de agir dos indivíduos e como eles se relacionam a uma ordem social permanentemente redesenhada pelas tecnologias digitais” (CECÍLIO; SANTOS, 2009, p. 166). Ou seja, interessa saber quais são as orientações subjacentes às relações do professor com os recursos tecnológicos: se deixam entrever predomínio e sobreposição de papéis (tecnologias na educação prescindem do professor como elemento-chave do processo de ensino e aprendizagem; professores prescindem da tecnologia com elemento-chave da concretização de seu trabalho) ou de equilíbrio de papéis (tecnologias na educação se ajustam ao trabalho docente em prol de resultados positivos).

As relações com a tecnologia, é óbvio, dependem da parte que se relaciona com ela, isto é, o ser humano. Essa dependência se associa com fatores diversos. Alguns podem ser de natureza mais pessoal; por exemplo: tempo e disposição física para manusear artefatos tecnológicos de comunicação a fim de compreendê-los como além de sua dimensão mais utilitária, mais instrumental, mais acessória (uma vez que se projetam além da dimensão do uso); condições financeiras para ter acesso aos equipamentos que permitem explorar os recursos das tecnologias digitais e se envolverem com a esfera do ciberespaço, do virtual; condições cognitivas para aprender a manipular os recursos.

Disso se pode supor que gerações mais novas estejam mais aptas a incorporar os recursos tecnológicos no seu dia a dia, em parte porque puderam assimilar mais de perto o desenvolvimento das tecnologias digitais e se familiarizarem bem com elas, a ponto de vê-las em seu cotidiano com mais naturalidade. Igualmente, pessoas com mais poder de compra estariam mais propensas a incluir essas tecnologias em sua vida cotidiana,

enquanto pessoas que trabalham diretamente com elas estariam muito mais aptas a usá-las ao máximo, a ponto de adaptá-las, personalizá-las.

As relações com a tecnologia digitais se desdobram num contexto em que o capitalismo se aproveita delas para a expansão de mercados mediada pelas redes de computadores, as quais “apagam” as fronteiras geográficas. O capitalismo se apropria da educação (da produção de conhecimentos sistemáticos) para se consolidar cada vez mais. O interesse pelo ensino superior se destaca, pois daí provém a força de trabalho que ajuda a sustentar o funcionamento do sistema. Campos ligados à tecnologia e à comunicação tendem a se sobressair como áreas que suscitam mais o interesse do mercado.

Desse cenário se deduz uma formação acadêmica voltada aos interesses capitalistas mercadológicos que pressupõe um corpo docente, também, apto a trabalhar tendo em vista esses atributos da formação universitária. Nesse sentido, justificam-se as tentativas de

[...] compreender o significado dessas mudanças e o que delas decorre para a constituição do que somos e fazemos, seja na esfera do público ou do privado, do físico ou do virtual, nos ambientes formativos, seja a escola ou não o espaço de formação (CECÍLIO; SANTOS, 2009, p. 169).

De fato, pode-se considerar que os professores compõem um grupo especial no tocante às relações com as tecnologias digitais. Queiram eles ou não, estas penetram no ambiente educacional e lhes vai impor novas demandas. Como afirmam Cecílio e Santos (2009, p. 171), há uma “irreversibilidade” da presença e penetração da tecnologia na sociedade; na escola, “[...] mesmo que em condições e formas díspares e assimétricas de sofisticação, [a tecnologia] traz a exigência de repensarem sua ação e seu papel profissional”. Os artefatos tecnológicos passam a compor o cotidiano da sala de aula como mais um objeto que alunos e alunas portam, seja para fins de aprendizagem ou não; também passam a integrar o dia a dia da educação fora da sala de aula, isto é, na sala de professores, nas salas da secretaria, na biblioteca. Por isso caberia falar de uma inserção “totalitária” que pode oprimir quem entrou tardiamente e por razões mais profissionais do que pessoas na esfera do virtual, das redes de computadores, da troca instantânea de mensagens escritas e noutras formas de linguagem.

De início, como se lê em Cecílio e Santos (2009, p. 172), “o envolvimento com as tecnologias digitais pode apresentar certos atributos: a “temeridade”, o “estranhamento” e a “dúvida”, aos quais se juntam depois a “familiarização”, às vezes “tímida”, às vezes

“displícite” e “amadora” às vezes “técnica”. De tal maneira, avança-se de uma apropriação mais utilitária para uma que leve à reflexão e proposição de ações de aprendizagem com base nas tecnologias. Dito de outro modo: “A escola vive o desafio de perpetuar tradições e ao mesmo tempo fazer germinar a mudança” (p. 175). Esse dilema se reflete, por exemplo, em certa inconsciência dos docentes relativamente à relação que estabelecem com os recursos tecnológicos: desconhecem a “natureza extensa dos efeitos da relação com a tecnologia” (CECÍLIO; SANTOS, 2009, p 175). Noutros termos, talvez os professores ainda desconheçam a projeção das tecnologias da comunicação e informação como elemento-chave do sistema capitalista e que se integra com vigor à vida das pessoas.

Segundo Cecílio e Santos (2009, p. 176), as tecnologias digitais suscitam controvérsias que se alternam, por exemplo, entre “ganhos de produtividade”, “economia de energia física” e “riscos relativos às modificações na sociabilidade”. Como se pode deduzir dessas possibilidades, os elementos de tom positivo parecem se associar mais com uma relação utilitária entre homem e tecnologia na qual a máquina substituiria a força humana com mais eficiência e racionalidade em prol da produção. Por outro lado, a possibilidade de trazer riscos à sociabilidade parece envolver questões que vão além da esfera da economia e da produtividade. Isso porque as tecnologias digitais penetram na vida cotidiana não só como instrumento voltado à produção e ao lucro, mas também de entretenimento, como o uso do computador para acessar a internet e, assim, poder participar das chamadas redes sociais *on-line* ou ouvir música e assistir a um filme, dentre outras intenções de uso que levam ao lazer e ao ócio, condições que parecem não se coadunam com a produção capitalista.

Nessa linha de raciocínio, convém citar o pensamento de Peixoto (2009). Em que pese a presença inegável e inevitável da tecnologia na educação, poderíamos falar em duas vertentes de compreensão do fenômeno. Uma em que a tecnologia e seus recursos, internet e aparelhos que permitem acessá-la, teriam valor instrumental, utilitário; e uma em que a tecnologia seria um meio capaz de “[...] produzir mudanças pedagógicas” (p. 217). Se for correto supor que a presença das tecnologias digitais na educação leve ao estabelecimento de novas práticas pedagógicas, não se pode esquecer que isso não ocorre “[...] de forma linear e automática” (p. 218); mais importante seria o uso dos artefatos tecnológicos da comunicação e informação e os significados socialmente atribuídos a eles. Sem serem usadas, as tecnologias digitais são inócuas.

Ainda segundo essa autora, discursivamente, a tecnologia se insere na educação como algo capaz de facilitar o processo ensino–aprendizagem. Seria um dispositivo apto a modificar e determinar práticas e experiências de aprendizagem formal. Com efeito, como diz Peixoto (2009, p. 219), na educação as tecnologias voltadas à comunicação e informação têm “[...] status de paradigma pedagógico e pretendem, ao mesmo tempo, inverter os maus índices de educação escolar e facilitar o trabalho do professor”. Como tal, elas se apresentam numa lógica em que, por si, seriam capazes de mudar uma realidade que é determinada, também, pela dimensão política, econômica, geográfica e cultural que atravessa o processo educacional e interfere nos paradigmas, nas perspectivas e nos interesses que estão por trás da educação escolar, seja qual for o nível. Desloca-se a função das tecnologias digitais de meio educativo para sua condição mesma a fim de que tal processo ocorra. Ou seja, por si a presença delas bastaria para mudar paradigmas e perspectivas.

Nesse contexto, destaca-se um atributo das tecnologias digitais: a versatilidade. Como esclarece Peixoto (2009), afirma-se o computador como útil a vertentes diversas do processo de ensino e aprendizagem; por exemplo, aquelas guiadas pela memorização e pelo acúmulo: aqui o computador seria útil ao estudo dirigido. Adeptos do raciocínio lógico como guia do processo de ensino e aprendizagem teriam no computador as linguagens que lhe permitem funcionar e, assim, criam campos para aprendizagem de tal natureza. Como se pode deduzir, para funcionar pedagogicamente, o computador precisa ser direcionado. Embora contenha elementos que lhe dão propriedades pedagógicas, estes estariam, digamos, latentes. Logo, o que poderia torná-lo apto a mudar paradigmas é a forma como é empregado. Em si, cabe frisar, seria inócuo.

Com essa perspectiva contrasta aquela em que a tecnologia não pode ser pensada isoladamente da parte que se relaciona com ela, ou seja, do ser humano e suas práticas de uso das tecnologias digitais. Dito de outro modo, na sala de aula, por exemplo, servem a docentes e discentes. Mais que isso, com elas, vêm novos atributos para o rol de atividades profissionais dos professores, a exemplo de “funções” que incluem “elaboração de conteúdo” ou de textos a ser disponibilizados aos alunos; “*design* pedagógico”, que supõe adequar textos para os meios digitais de modo que possam ser apresentados e lidos com recursos de som e vídeo (PEIXOTO, 2009, p. 221). Disso se poderia supor que facilitar o trabalho docente implica ampliar seus afazeres com tarefas complexas.

Segundo Peixoto, a superação dessas visões supõe deslocar o debate para as relações recíprocas entre homem e artefatos tecnológicos. Isso significa focar não “nas prioridades didáticas das tecnologias”, mas na maneira como o sujeito se apropria delas. Afinal, a “[...] possibilidade de responder às múltiplas exigências particulares dos programas educacionais [...]”, como diz Peixoto (2009, p. 226), supõe concretizar a possibilidade para que o possível se torne realidade.

Considerando os dados de Cecílio e Santos (2009), pode-se dizer que as práticas pedagógicas têm sido pouco alteradas pela presença e pelo uso das tecnologias digitais no nível superior. A prática docente se vincula ainda à ideia de docência como transmissão de conhecimentos e de professor como transmissor. Nesse caso, os artefatos tecnológicos tendem a ser vistos como ferramenta que ajuda a perpetuar práticas educacionais que pouco se coadunam com as demandas de uma sociedade fundada na informação associada com as tecnologias digitais. Corre-se o risco de preponderar uma prática que rechaça a noção de mudança. Nessa lógica, “[...] as tecnologias não atinam à essência do processo educativo, não o revolucionam à altura das demandas sociais” (p. 177); ou seja, não o revolucionam como o fazem fora do ambiente educacional. Embora se propague uma imagem de educação tecnológica, há descompasso entre o que se propaga e o que se encontra no meio acadêmico, em especial na graduação.

Abordar esse cenário supõe uma visão que vá além de oposições binárias, tais como ser humano *versus* máquina, encantamento *versus* desencantamento, como sugerem aquelas autoras. O cenário que se impõe é o de uma formação acadêmica orientada para o mercado, mas que não se coaduna por completo com suas expectativas. Em parte, porque haveria descompasso entre teoria e prática: as condições, os meios, os recursos e as práticas educacionais estão desalinhados relativamente ao mercado. Dito de outro modo, haveria descompasso entre a prática relativa às tecnologias digitais que os alunos trazem para ambiente educacional, para a sala de aula, e a contrapartida dos professores e da instituição. Como afirma Kenski (2013, p. 72),

A qualidade da formação universitária é muito questionada pelos próprios alunos e pelas agências [organizações corporativas, cooperativas, estatais, não governamentais etc.] que recebem esses profissionais. Os avanços tecnológicos redefiniram novos perfis de atuação profissional nos quais, no mínimo, a fluência tecnológica se faz necessária.

Daí que aos professores cabe “[...] procurar entender as tecnologias, seus alcances e contingências, ou elas os submeterão, mesmo que progressivamente, ao seu domínio” (CECÍLIO; SANTOS, 2009, p. 181). De fato, ao professor cabe agir para superar os entraves impostos pelas tecnologias digitais ao seu trabalho. Caso se possa dizer que há resistência em meio a alguns quanto a agir, também se pode pensar que essa resistência tende a se diluir à medida que gerações mais novas assumam as salas de aulas e outros de espaços de ação docente. Restaria em dúvida a contrapartida da estrutura educacional, cuja demanda por tecnologias digitais em sala de aula e demais espaços da instituição educacional requer investimentos financeiros. Em outras palavras, a questão se apresenta como mais complexa do que parece.¹⁴ Converte para esse raciocínio “[...] a ideia generalizada que os jovens chegam hoje ao ensino superior munidos destas ferramentas [das tecnologias digitais] e competências de utilização não corresponde à realidade [...]” (SILVA et al., 2014, p. 14). Noutros termos, é preciso que a estrutura institucional ofereça condições reais de uso das tecnologias digitais no espaço da instituição para docentes e discentes.

De fato, dados da pesquisa de Cecílio e Santos (2009, p. 181) deixam entrever indícios de resistência às tecnologias digitais; confirmam a ideia de internet como divisor de gerações: as mais novas tendem a incorporar as mudanças como facilidade e abertura. Delineia-se um quadro em que professores de gerações mais novas, que cresceram e se formaram no contexto de “[...] mudanças educacionais e tecnológicas [...]” estariam mais propensos a lidar com as tecnologias digitais com mais fluência porque, de certa forma, estariam mais familiarizado e teriam mais experiências com elas.

Se assim o for, então o cenário se mostra favorável caso se considere o perfil etário dos docentes atuantes no nível superior do país: “[...] 34 anos é a idade mais frequente dos docentes, tanto em instituições públicas, quando em instituições privadas” (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MEC, 2015, p. 4). Haveria, então, um contingente maior de docentes mais aptos a elevar à máxima potência a força das tecnologias digitais em prol da transformação das práticas pedagógicas em particular e educacionais em geral. Ou seja, as possibilidades de transformar o processo de ensino e aprendizagem com base no uso extensivo das tecnologias digitais podem se valer dos recursos que estas apresentam: a rede que cria condições especiais para o trabalho colaborativo, para a interação e integração de

¹⁴ O raciocínio da contrapartida da instituição também derivou de comentários ao relatório de qualificação que antecedeu a final da dissertação.

grupos de pesquisa e para a pesquisa mesma. Os projetos de digitalização de documentos manuscritos e impressos (livros, revistas e jornais, folhas avulsas etc.),¹⁵ de dados estatísticos, dentre outras fontes, oferecem um contexto no qual desenvolver investigações sistemáticas por qualquer pessoa que tenha o preparo para tal.

A leitura do estudo de Cecílio e Santos (2009, p. 186) mostra que há professores, “uma minoria”, que pensa nas tecnologias digitais como algo capaz de distanciar as pessoas, ou seja, professor e aluno; logo, para essa minoria, “[...] é fundamental a interação social”. Por outro lado, “[...] metade dos entrevistados admite que as TIC têm aproximado bastante os alunos e os professores [...]”; o uso delas ajuda a reduzir a hierarquia do professor quanto ao domínio dos conhecimentos. A troca de mensagens por *e-mail*, por exemplo, cria circunstâncias em que o professor aprende com o aluno a dominar os recursos tecnológicos.

Enfim, há um terceiro grupo de professores para o qual os resultados do uso das tecnologias dependem das formas de uso. As tecnologias são inócuas; o uso que se faz delas é que pode produzir determinado resultado, seja o distanciamento, seja a aproximação entre professor e aluno e, é claro, entre docentes e tecnologia.

Cecílio e Santos (2009, p. 188) chegam à síntese de que: “A relação homem–máquina não é uma relação fácil de lidar”; ainda assim, afirmam a existência de relações intrincadas, em que a “A sofisticação das tecnologias constitui um dos fatores para que a vida se misture ao trabalho”. Exemplo disso seriam as possibilidades de arquivamento que os artefatos das tecnologias digitais oferecem. “Não há restrição de hora e lugar para que o acesso ao que interessa aconteça” (p. 189).

Essa mescla das circunstâncias do trabalho com circunstâncias e espaços não laborais (a exemplo da vida e atividade doméstico-familiar) leva ao entendimento de que “A separação nítida entre as esferas da vida passa a ser impossível para muitos que fazem da tecnologia da informação e da comunicação a sua plataforma de vida” (CECÍLIO; SANTOS, 2009, p. 191). Num cenário em que as tecnologias se impõem na vida diária e alcançam o cotidiano da educação, seja a sala de aula ou não, os professores se veem instados a abandonar concepções mais primárias de tecnologias digitais (por exemplo, a de

¹⁵ A hemeroteca da Biblioteca Nacional disponibiliza *on-line* um acervo numeroso de jornais e revistas do Brasil que remontam ao século XIX, bem como de fotografias, especialmente úteis a estudos históricos. Resultados de censos gerais e específicos (como o da educação superior, por exemplo), assim como as contagens populacionais, estão à disposição em *websites* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (FONTE: Texto do autor)

instrumento com potencial pedagógico) para uma conscientização sólida de que elas afetam não só a vida profissional, mas também pessoal do corpo docente.

2.3 Encaminhamentos e possibilidades sobre as relações trabalho e tecnologias digitais

Da leitura da produção sobre tecnologias digitais e educação, fica a impressão de que se trata de um terreno ainda instável, tal é a diversidade de posicionamentos em relação a elas; assim como diversas são as condições e motivações para usá-las. Ainda há quem as veja como recurso pedagógico complementar aos demais usados no processo de ensino e aprendizagem formal. Há quem reconhece que podem trazer malefícios (distanciar as pessoas), assim como trazer benefícios (aproximá-las). Enfim, há quem afirme o uso como o que determina os resultados derivados das relações estabelecidas com a tecnologia.

Além disso, fatores como idade na condição de determinante do sucesso e insucesso das relações com a tecnologia começam a perder lugar. Como se viu, a faixa etária preponderante em meio aos docentes do ensino superior deixa entrever um público propenso a tirar o máximo de proveito das tecnologias digitais porque já superaram etapas como a do estranhamento e da familiarização, entaves a rotinas e práticas de uso.

Nesse sentido, duas questões poderiam ser destacadas em relação ao trabalho docente e as tecnologias: as relações que professores estabelecem com as tecnologias (motivações, necessidades, interesses, intenções, características etc.) e as formas de uso da tecnologia (tempos, espaços, práticas, objetivos e outros). Essas duas questões seriam, então, quesito elementar para desenvolver formas de renovar o processo de ensino e aprendizagem que sejam fundadas no contexto das tecnologias digitais e das condições que oferecem para a interação, o intercâmbio, a organização de grupos e o trabalho coletivo, como sugerem os fóruns de discussão e as redes sociais *on-line*, por exemplo.

Parece ser justamente a capacidade de agregar atribuível às tecnologias digitais, sobretudo a internet, o que se abre à aplicação como perspectiva de mudar não só as formas de ensinar e aprender, mas também as formas de se comportar e agir perante uma educação atravessada positivamente pelas tecnologias e pela pesquisa. Nesse cenário, seria plausível supor que desafios diversos tendem a se impor ao trabalho docente dentro de sala de aula e fora dela, dentro da instituição educacional e fora. Por exemplo, dominar as tecnologias digitais para aplicação corriqueira e utilitária a fim de suprir demandas pessoais dos

docentes; aplicação corriqueira, utilitária com fins pedagógicos, ou seja, suprir demandas administrativas da instituição; aplicação corriqueira, utilitária com fins didático-pedagógicos, isto é, para suprir demandas do processo de ensino e aprendizagem, da relação entre professor e aluno. O capítulo a seguir discorre sobre os desafios que se impõe ao trabalho docente no ensino superior.

3 TECNOLOGIAS DIGITAIS E TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: RELAÇÕES E DESAFIOS POSTOS PELA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA, 2011–2016

Como se pode deduzir dos capítulos anteriores, especialmente considerado o período entre 1990 a 2016, doravante aqui denominado contemporaneidade, o trabalho docente tem sido exposto às demandas e aos ditames do capitalismo em sua fase de organização toyotista da produção, em que se destaca a flexibilização das formas, dos contratos e dos tempos destinados ao trabalho. A educação se converte cada vez mais em objeto de interesse do capital, que lhe impõe diretrizes e metas na formação e no exercício profissional, sobretudo, para suprir demandas do mercado. Nesse contexto, muitas instituições de ensino passam a adotar uma lógica de funcionamento que se aproxima da lógica de uma empresa. Adota procedimentos e rotinas profissionais que impõem novas exigências aos docentes, a exemplo da lida com tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) não só em sala de aula, mas também fora do ambiente educacional.

Os efeitos de tal quadro sobre o trabalho docente têm se traduzido em deslocamento do significado e do status da profissão de professor no cenário de precarização em que o trabalho docente está sendo desenvolvido, em no qual as condições de trabalho, os ganhos salariais, os benefícios, dentre outros fatores, seguem prejudicados e podem expor os profissionais à vulnerabilidade. Nesse processo de precarização, alguns elementos podem ser tomados com detonadores de circunstâncias que afetam a atividade profissional do professor. Um desses elementos se relaciona com a presença e o lugar das TDIC no conjunto das atividades docentes intraclasse e extraclasse, requerendo que professores pouco familiarizados com tais recursos saibam com eles lidar tendo em vista a atualização e o desempenho cotidiano de sua profissão.

Considerando que o problema central desta investigação é saber qual o tratamento dado pela pesquisa acadêmica às relações entre trabalho docente e tecnologias e complementarmente conhecer em que aspectos o debate avançou em relação ao papel das TDIC na educação contemporânea e quais os desafios aparecem e decorrem para os professores, neste capítulo seguem indicados os resultados da pesquisa bibliográfica orientadas por tais questões.

Uma expressão das relações entre trabalho docente e tecnologias digitais pode ser identificada e discutida a partir dos diferentes tipos de estudos acadêmicos que enfocam essas questões. Nesse sentido, tomam-se os resultados e as análises de um levantamento das produções

científicas sobre trabalho docente no ensino superior e TDIC, tendo como objetivo compreender os desafios à profissão decorrentes dessas relações. Para tal, neste capítulo se encaminha e se discute um recorte da produção científica brasileira entre 2011 e 2016, na forma de trabalhos acadêmicos selecionados na base de dados Portal Periódicos e Scientific Electronic Library Online (SciELO). O capítulo parte da afirmação, feita por alguns estudiosos, da existência de desafios para averiguar se e como estudos posteriores enfocam as relações entre trabalho docente no ensino superior e tecnologias digitais: apontam desafios e impactos ao trabalho do professor?

3.1 Tecnologias digitais e trabalho docente: desafios à docência

Publicações recentes têm exposto a reflexão de alguns estudiosos que se dedicam ao estudo sobre as relações que se estabelecem entre tecnologia, sociedade e trabalho docente. Aí se incluem, por exemplo, os estudos de Cecílio e Santos (2009) e de Kenski (2013).

A ideia de desafio associada com o trabalho docente e as tecnologias fica clara no estudo de Cecílio e Santos (2009), onde é possível ver duas situações de desafio. Uma situação é aquela em que os entrevistados citados no estudo dessas autoras admitem como desafio. Por exemplo: “De um modo geral, *o desafio admitido pelos professores é estar sempre atualizado tanto no requisito das informações, transmitidas de formas cada vez de forma mais rápida, quanto ao domínio das TIC*” (p. 182; grifo nosso). No caso do quesito informação, o desafio de se manter atualizado vai além da dimensão das relações entre trabalho docente e tecnologias digitais.

Pode-se dizer que é antiga a ideia de que os docentes precisam se atualizar do ponto de vista da informação. Entende-se que em relação ao professor, existe a expectativa de que se trata de uma pessoa bem informada, atenta aos acontecimentos mais recentes. Ou seja, a necessidade de atualização é anterior ao advento das tecnologias digitais como forma de acesso à informação. Prova disso está na presença de exemplares jornais impressos em espaços escolares como a biblioteca ou em sala de professores. Eles parecem ser um exemplo dessa necessidade de atualização.

Portanto, as tecnologias seriam um desafio ao professor em seu trabalho como mecanismo a ser dominado em favor de uma necessidade que é anterior a elas, em vez de ser criadas por elas. Desafiam os professores na medida em que eles precisam aprender a usar os recursos tecnológicos para explorar o potencial de acesso informações e atualização (rapidez e opções, por exemplo). Por meio delas, os docentes podem ter acesso a informações em mais de um jornal e uma revista. Podem até se informarem em jornais e revistas estrangeiros.

Mas essa ideia de desafio entre os professores parece conter um quê de ingenuidade em relação ao que as tecnologias representam além de sua função como elemento de comunicação e veículo de informações. Como diz Fagiani:

O grande desafio do começo do século XXI está em se construir uma sociabilidade humana fundada no controle social da tecnologia de forma que ela seja efetivamente criada e utilizada de forma a desenvolver todas as potencialidades humanas, dificultando a exploração e ou submissão da classe trabalhadora (FAGIANE, 2016, p. 122).

Assim, impõe-se a outra visão do que seja desafio. Ou seja, o olhar interpretativo de Cecílio e Santos: em vez reconhecer o favorecimento da atualização “[...] pela tecnologia, aos professores importa reconhecer e admitir que, mais que inocentes instrumentos cada vez mais inseridos no trabalho dos docentes e alunos, eles servem ao controle de seus corpos, pensamentos e ações” (p. 182). De fato, o grau de envolvimento das sociedades com a rede mundial de computadores e o ciberespaço é tal que, ainda conforme as autoras, conhecer a fundo esses ambientes “[...] ajuda-nos a entender como os seres humanos são produzidos e ao mesmo tempo produzem um tecido social capitalisticamente formado”; cria condições para fazer análises sobre um desenvolvimento fundado na informação em que esta, potencializada pelo alcance das tecnologias digitais, torna possível fenômenos da globalização, que, por sua vez, instaura processos tendentes a, por exemplo, homogeneizar “a subjetividade” (p. 189).

De fato, no contexto da educação, a homogeneização da subjetividade supõe anular singularidades, que são centrais em um processo educacional voltado à diversidade, e não à uniformização. Homogeneizar a subjetividade supõe entender que todos os alunos aprendem da mesma forma e que todos os professores ensinam da mesma forma. Ou seja, que todos enxergam e escutam da mesma, que pensam da mesma forma, que agem da mesma forma, que lidam com as tecnologias da mesma forma, e assim por diante...

Por outro lado, as pesquisas de Cecílio referidas em seu estudo com Santos (2009, p. 182) apresentam uma situação diferente no que se refere aos desafios que os professores reconhecem. Trata-se de sua formação: “Muitos reconhecem a necessidade de uma formação compatível com a rapidez das transformações científicas e tecnológicas que trazem no seu bojo outra concepção de ensino e outra visão de escola e de sala de aula”. Nessa ideia de desafio, nota-se uma referência ao coletivo (a escola e a sala de aula), contrária à ideia de desafio anterior, mais centrada no professor, nas necessidades individuais.

Nesse sentido, como afirmam essas pesquisadoras, parece clara nessa noção de desafio a constatação de que entrar no universo das tecnologias digitais e tomá-las como recursos de

um trabalho influenciado pelo modo de produção capitalista pressupõe atenção extrema para “[...] escapar às armadilhas das tramas midiáticas” (p. 195). Ou seja, escapar à tentação de ver as tecnologias digitais na educação em sua dimensão mais aparente, a exemplo do que elas permitem em relação à facilidade de acesso a informações e fontes de dados. Não se trata mais apenas de se preocuparem com as formas de reter a atenção dos alunos mediante o uso das tecnologias digitais. Trata-se de considerar as tecnologias como elemento central para uma tarefa essencial da educação que almeja à construção do conhecimento, de forma a “[...] despertar o interesse e a capacidade de reflexão dos alunos, o gosto pela investigação e a insatisfação com o estabelecido” (p. 195).

Nesse processo, impõe-se o desafio de o professor desenvolver sua profissionalidade e atentar para os sentidos e possibilidades que esta tem. Ou seja, estar atento aos contextos que permeiam a constituição do que é seu *ser professor* em sua trajetória profissional, que pressupõe não só o domínio de saberes específicos da atividade, mas também uma convicção que se forma no ambiente escolar e nas relações que o trabalho docente leva os docentes a estabelecer com seus pares, seus alunos e com demais sujeitos que compõem o dia a dia de uma instituição educacional.

Assim como essas autoras, Kenski (2013) aponta desafios no tocante às relações entre (trabalho docente no) ensino superior e tecnologias digitais com uma tendência, também, à parte subjetiva da relação: a interação e o diálogo, que seriam condições mais importantes para transformar as práticas educacionais no ensino superior do que as tecnologias digitais. Estas seriam uma nova dimensão favorável para consolidar esses atributos das relações interpessoais. Haveria a situação dada: as “[...] possibilidades oferecidas pelas mídias contemporâneas [...]” para a relação entre educação (e seus segmentos) e comunicação; ou seja, a profusão de conteúdos (educativos) que causa confusão e demanda organização; e o ideal: “O diálogo, a troca e a convergência comunicativa, a parceria e as múltiplas conexões entre as pessoas, unidas pelo objetivo comum de aprender e de conviver”, como ações que dão sentido à comunicação com fins educacionais: para uma formação que presuma não só a construção de conhecimentos, mas também o desenvolvimento e a aquisição de habilidades, a tomada de atitudes e a formação de valores com base “[...] na cultura da colaboração, nas trocas interativas” (p. 75).

Contudo, essa autora vê como problema maior não só a ação docente, mas também a “[...] estrutura fechada e disciplinar com que os programas são construídos [...]”. Há um contraste entre a instituição universitária que “[...] assimila a cultura da inovação, que avança na pesquisa e oferece à sociedade contribuições originais em múltiplas áreas do conhecimento [...]” e que, ao mesmo tempo, “[...] bloqueia a formação de seus alunos [...]” (p. 77). Para a

autora, por trás de tal bloqueio estão atitudes e comportamentos incrustados no perfil da instituição que levam os alunos a reclamarem da formação que estão recebendo, pois esta não converge para as expectativas, em meio aos que recebem os egressos como profissionais, de que estes apresentem certa fluência nas tecnologias.

Ainda na visão de Kenski (2013), o que aconteceu no interior da academia, ou seja, com os pesquisadores, pode ser um exemplo a seguir. Houve diluição da ideia do pesquisador como ser que vive isolado e, em dado momento, apresenta os resultados do que justificou seu isolamento. Os grupos de pesquisa contribuíram muito para essa mudança. Mas ainda há problemas a ser superados nesse quesito, sobretudo especificidades do trabalho docente que poderiam impedi-los de se reunirem em que equipes não necessariamente na forma presencial, no mesmo local, e não apenas para circunstâncias de docência em sala de aula, mas também para desenvolver e produzir conteúdos, programas e projetos educacionais, dentre outros avanços possíveis por uma ação coletiva fundada no uso sistematizado das tecnologias digitais. Disso se pode deduzir implicações no rol de atividades atribuíveis ao trabalho docente no ensino superior, a partir da disponibilidade das tecnologias digitais e da natureza e tipos de relações que dela decorrem para a docência nesse nível educacional.

3.2 Produção científica entre 2011 e 2016: metodologia da pesquisa e balanço do que dizem trabalhos acadêmicos

Nessa seção seguem indicados os procedimentos de pesquisa de busca e coleta de material bibliográfico, seleção e resultados do que se enquadraram nos critérios definidos. A busca do material na forma de trabalhos acadêmicos foi feita mediante combinações possíveis dos termos previamente definidos para identificar ao máximo as especificidades dos resultados e evitar o excesso de produção não atinente aos objetivos e critérios.

3.2.1 Procedimentos de busca e seleção de material

O levantamento abarcou o período 2011–2016, utilizando-se de forma isolada e combinada os termos descritores “trabalho docente”, “ensino superior”, “tecnologias digitais”, tendo em vista filtrar os resultados da busca. Assim, além de buscas com base em termos isolados, foi possível combinar ensino superior com trabalho docente, ensino superior com tecnologias digitais e trabalho docente com tecnologias digitais. Teve-se como fontes de buscas as bases de dados Scientific Electronic Library Online SciELO e o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES.

Na pesquisa realizada na base de dados SciELO (<http://www.scielo.br>) utilizando os termos tecnologias digitais, foram recuperados 15 documentos que, a princípio, se adequaram

perfeitamente aos critérios estabelecidos. Após a seleção direcionada pela leitura do título e das palavras-chave, somente dois documentos atenderam aos critérios estabelecidos. Como esses resultados apareceram na busca no portal de periódicos da CAPES, este foi considerado como a fonte de dados da pesquisa.

Na pesquisa realizada no portal de periódicos da Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br>) utilizando os termos trabalho docente, tecnologias digitais e ensino superior, foram recuperados 17 documentos que, de início, se mostraram adequados aos critérios previamente definidos. Feito o levantamento do material, procedeu-se à seleção de trabalhos que seriam aproveitados direcionada pela leitura do título e das palavras-chave. Somente quatro documentos atenderam aos critérios estabelecidos.

A combinação dos termos ocorreu em uma busca geral: poderiam aparecer no campo do título, do autor e do assunto. Essa opção se mostrou importante porque houve textos cujos resumos informavam mais de sua utilidade para a pesquisa do que seus títulos. Por outro lado, havia títulos com termos afins como docência universitária, virtual e era digital, dentre outros, que os situavam como úteis à pesquisa, porque seus resumos continham os termos descritores usados para fazer a busca. O critério de hierarquização dos resultados foi o da relevância, isto é, em primeiro lugar, a presença dos termos descritores em campos mais explícitos como o título. Os trabalhos foram considerados de acordo com uma leitura que incluiu três aspectos de apreensão de seu conteúdo. O primeiro aspecto a ser considerado para a seleção foi o título. O segundo concentrou-se nas palavras-chave dos resumos. O terceiro deteve-se no conteúdo do resumo dos trabalhos.

3.2.2 Trabalhos selecionados

Os trabalhos selecionados para compor os dados da pesquisa advieram das bases de dados SciELO e Portal de Periódicos da CAPES. A busca resultou em 139 títulos, distribuídos numa sequência de 16 páginas, como se vê na figura a seguir.



FIGURA 1 – Resultados de busca no portal de periódicos da CAPES com a combinação de termos descritores ensino superior e trabalho docente. A primeira das 16 páginas indica uma sequência de cinco páginas. Fonte: portal de periódicos da CAPES.

Da sétima página em diante, a presença dos termos descritores se tornou cada vez mais escassa e difusa, sugerindo distanciamento entre o tema do estudo e as questões discutidas na pesquisa. Por exemplo, a palavra trabalho apareceu em muitos resumos como “este trabalho”, “deste trabalho” para se referir à pesquisa, e não à categoria trabalho; igualmente, a palavra superior apareceu como adjetivo não relativo à educação, enquanto ensino apareceu em expressões como “área de ensino”, “ensino a distância”. A leitura das palavras-chave dos resumos de tais textos reforçou a suposição de distanciamento, pois não apresentam vocábulos que pudessem situá-los no rol de dados úteis à pesquisa.

Por conta disso, foi descartada a ideia de fazer uma listagem exhaustiva dos 139 títulos. O Apêndice lista títulos que, numa primeira visada, expressam temas que têm sido mais associados com trabalho docente e ensino superior quanto se trata da pesquisa acadêmica. O Quadro 1, sem ser exhaustivo, resume títulos que exemplificam tais associações.

QUADRO 1 – Temas mais associados com os assuntos trabalho docente e ensino superior segundo estudos acadêmicos publicados entre 2011 e 2016

ASSUNTO	QUANTIDADE DE TRABALHOS
Avaliação	17
Formação	17
Prática (docência: iniciação, exercício, estilos)	13
Gestão e planejamento	6
Subjetividade (perfil docente, expectativas, representação social, percepção, dominação simbólica etc.)	6
Capitalismo, produção e flexibilização	5
Precarização	4
Motivação	4
Estado e educação	4

Qualidade de vida e saúde	3
Competências	3
Pesquisa (iniciação científica, credenciamento de pesquisadores Peculiaridades da pós-graduação)	3
Colaboração e cooperação	2
Relação docente–discente	2
<i>Diversos</i> : pro-saúde e pet-saúde/remuneração/permanência na graduação a distância/evolução do ensino da pós-graduação exclusão escolar/educação superior: documentos do Banco Mundial etc.	9

Fonte: organização do autor com base na coleta de dados no portal de periódicos da CAPES

Como se pode ler no quadro 1, parece haver tendência e predomínio de certos temas na pauta dos pesquisadores. Questões como formação, avaliação e prática se projetam. Isso fica claro se considerarmos o volume de títulos em relação aos demais assuntos. Destaca-se, também, o número reduzido de textos que relacionam a ideia de precarização com trabalho docente e ensino superior; e o número de trabalhos sobre o adoecimento de professores, que nos parecem ser temas mais recorrentes, sobretudo quando associados com capitalismo, produção e flexibilidade, os quais aparecem pouco em relação aos primeiros.

Se tais temas sugerem que poucos têm se interessado pelas relações entre trabalho docente e tecnologias digitais no ensino superior, é importante mencionar textos que tocam em uma face das questões aqui abordadas. O Quadro 2 lista três exemplos.

QUADRO 2 – Temas associáveis com tecnologias digitais segundo os argumentos de Kenski (2013) e Cecílio e Santos (2009)

ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	FONTE
2014	Trabalho colaborativo: um conceito polissêmico	<i>Conjectura</i> : Filosofia e Educação [0103-1457] 2014, v. 19, n. 3, p. 143–170
2012	Desafios da gestão coletiva da atividade na docência universitária	<i>Psicologia</i> : Ciência e Profissão [1414-9893] 2012, v. 32, n. 4, p. 840–855
2011	Ensino, pesquisa e gestão acadêmica na universidade	<i>Avaliação</i> : revista da avaliação da educação superior [1414-4077] Marques, Waldemar, 2011, v. 16, n. 3, p: 685–701

Fonte: organização do autor com base na coleta de dados no portal de periódicos da CAPES

São textos que citam questões como a ideia de trabalho colaborativo, de gestão coletiva, ensino e pesquisa. A ideia de colaboração e coletividade no ensino e na pesquisa parece nos levar às ideias de Kenski (2013) acerca dos grupos (de pesquisa) como possibilidade central criada pelas tecnologias digitais no ensino superior. Para a autora, as tecnologias digitais compõem uma realidade (a virtual) que se abre a vivências grupais alimentadas pela interação e pela troca de mensagens. A importância se mostra, em especial, na condição de intercomunicação pertinente às tecnologias digitais, pois prescinde da presença física. Com isso, reuniões presenciais podem dar lugar reuniões virtuais e, assim,

evitar deslocamentos físicos a distâncias, às vezes, longas. Essa possibilidade dissipa a associação entre pesquisa/pesquisador com isolamento por causa do grupo de pesquisadores com modelo para transformar o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, a ideia de coletividade pode ser lida como atributo de instâncias em que as relações interpessoais profissionais se desdobram, inclusive fora da sala aula; por exemplo, em circunstâncias como as das reuniões de colegiado e das atividades de coordenação de curso; ou seja, instâncias de atuação do professor do ensino superior, como foi visto. Nesse caso, vemos aí uma referência às ideias de Cecílio e Santos (2009) ao discutirem as relações entre trabalho docente e tecnologias digitais, ou seja, do quanto tais relações vão além da ideia de mais um recurso a ser explorado pedagogicamente na docência, e não como um fenômeno que cria outros espaços (os virtuais) para o desdobramento de tais relações. Disso resultam novas condutas de comunicação, a exemplo daquela que se consolida com a troca instantânea de mensagens pelas redes sociais digitais.

Dentre 139 títulos, apenas 8 se enquadram nos parâmetros essenciais busca de dados da pesquisa. Mas cabe esclarecer que dois se referem a pesquisas estrangeiras, e escapam aos limites geográficos desta pesquisa. Por isso foram excluídos. O Quadro 3 expõe os resultados mais pertinentes.

QUADRO 3 – Artigos afins às relações entre trabalho docente, ensino superior e tecnologias digitais (combinação dos termos *trabalho docente* e *ensino superior*)

ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	AUTORIA	FONTE
2012	1) As tecnologias de informação e comunicação como inovação no processo de formação e ação docente	—	Sarturi, Rosane Carneiro,	<i>Revista iberoamericana de evaluación educativa</i> , 2012 v. 5, n. 1, p. 301–08
2012	2) Tecnologias digitais na educação: uma análise das políticas públicas brasileiras	Formação de professores, informática educativa, tecnologias digitais.	Maia, Dennys	<i>Educação, Formação & Tecnologias</i> , 2012 v. 5, n. 1, p. 47–61
2013	3) Docência universitária: um estudo sobre a interação entre docentes e estudantes em cursos na modalidade semipresencial	Docência universitária a distância, Prática didático-pedagógica, Ensino semipresencial.	Parreira Júnior, Walteno Martins; Baraúna, Silvana Malusá; Oliveira, Guilherme Saramago de;	<i>Revista Iberoamericana de Educación a Distancia</i> , v. 16, n. 2, p. 193–212
2013	4) Multi)letramento(s) digital(is) e teoria do posicionamento: análise das práticas discursivas de professoras que se	Multiletramentos Digitais; Teoria do Posicionamento; Tecnologias da Informação e	Saito, Fabiano Santos; Ribeiro, Patrícia Nora de Souza	RBLA, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 37-65, 2013

	relacionaram com as tecnologias da informação e comunicação no ensino público	Comunicação; análise de práticas discursivas docentes; escola pública.		
2014	5) Portal dos professores da Universidade Federal de São Carlos/Brasil: “formação-investigação” sobre a prática pedagógica dos professores no Brasil	Formação de Professores; Educação a Distância; Desenvolvimento Profissional.	Rodrigues, Marilce C. C.; Domingues, Isa Mara C. S.; Reali, Aline Maria de M. R.; Mizukami, Maria da G. N.	<i>Interacções</i> , n. 27, p. 139–160, 2013

CONTINUA A SEGUIR.

ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	AUTORIA	FONTE
2015	6) Docência para o ensino superior: inovação, informação e construção do conhecimento na era digital	Informação e conhecimento; Mediação educacional; Docência; Ensino Superior; Tecnologias.	Cruz, José Anderson Santos; Bizelli, José Luís	<i>Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade</i> , v. 8, n. 1, p. 79–90

Fonte: organização do autor com base na coleta de dados no portal de periódicos da CAPES

Como se pode deduzir do quadro acima, a julgar pelos títulos, é possível constatar que poucos tratam explicitamente das relações entre trabalho docente no ensino superior e tecnologias digitais. Pode-se notar que os termos usados na busca aparecem quase sempre isoladamente, ou seja, não aparecem combinados no título, como se fossem os principais assuntos do texto.

Assim, se pudermos ver no título do trabalho algo que contém os temas principais do texto, isso não significa que este não tenha temas secundários não anunciados no título. Quer dizer, podemos pensar que demandas de uso das tecnologias incompatíveis com condições físicas dos professores, já afetadas pela prática docente (movimentos de braços e pernas, postura, voz, reações alérgicas, dentre outros exemplos), poderiam, muito bem, figurar em pesquisas sobre adoecimento docente por conta das condições de trabalho. Daí que as questões relativas às tecnologias digitais podem ser discutidas como temas secundários.

Um texto não é composto somente de temas principais, mas também de temas secundários que giram em torno dos principais. É nesse sentido que veio o segundo o nível de leitura dos conteúdos dos textos levantados: as palavras-chave. Na tentativa de identificar temas comuns nos estudos listados no Quadro 3, suas palavras-chave foram reagrupadas por aproximação semântica literal e por associação de sentido. Assim, chegamos aos seguintes grupos:

1. atividade docente: “análise de práticas discursivas docentes”, “docência universitária a distância”, “docência”, “prática didático-pedagógica”, “mediação educacional”;

2. *modalidades educacionais*: “ensino”, “ensino superior”, “escola pública”, “semipresencial”, “educação a distância”;
3. *tecnologias*: “tecnologias da informação e comunicação”; “tecnologias digitais”, “tecnologias”, “informática educativa”, “multiletramentos digitais”;
4. *formação docente*: “formação de professores” e “formação de professores”; “informação e conhecimento”, “teoria do posicionamento”,¹⁶ “desenvolvimento profissional”.

É importante dizer que esse arranjo das palavras-chave as desloca da sequência apresentada no resumo. Isso significa que, por exemplo, a ideia de teoria (como a citada teoria do posicionamento) e a de desenvolvimento profissional foram alocadas no grupo “formação docente” porque parecem ser mais associáveis com a ideia de formação do professor que com prática docente ou com a modalidade educacional; e não porque estavam em um artigo que trata da formação. A intenção foi tentar extrair um balanço dos assuntos secundários nos títulos selecionados.

Como se pode notar, existe certo equilíbrio no número de termos que têm sentidos afins. Além disso, não se pode dizer que tratam diretamente das relações entre trabalho docente e tecnologias e dos desafios que resultam de tais relações para os professores. Portanto, seriam mais coerentes com os interesses desta pesquisa os itens 3, 4 e 6. Nesse caso, passa-se a um terceiro nível de leitura: o resumo.

O trabalho 1, “As tecnologias de informação e comunicação como inovação no processo de formação e ação docente” (SARTURI, 2012), não tem resumo. Por isso, foi feita a leitura do texto para identificar seus componentes. Trata-se de estudo sobre curso superior na modalidade a distância de universidade federal. Sua reflexão parte de aumento crescente no volume de matrículas no curso a partir de 2005, enfocando as práticas educacionais tendo em vista “[...] qualificar os processos de ensino e aprendizagem [...]” mediante uso das Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação (TIC) como “[...] ferramenta para o desenvolvimento das atividades realizadas durante a operacionalização do curso” (s. p.). A visão de TIC é que representam o meio em que pode se estabelecer a

¹⁶ Segundo Saito e Ribeiro (2016, s. p.), a teoria do posicionamento, creditada por eles a Harré e Vanlangenhove (1999) configura um modelo de “[...] (micro)análise do discurso, a fim de tentar compreender como os professores se localizam nesse novo cenário educacional em que o uso das TICs se faz necessário. uma forma de (micro)análise do discurso desenvolvida pelas escolas anglo-saxãs de análise do discurso. Assim, essa teoria se desdobra nos [...] eixos ‘pessoas’ e ‘conversas’ na compreensão dos fatos sociais. A teoria distingue posição de posicionamento: “[...] ‘posição’ configura um lugar social, psicológico e discursivo, a partir do qual as pessoas constroem imagens particulares, narrativas (*story lines*), metáforas e conceitos relevantes dentro de práticas discursivas (interações simbólicas) entre um eu-si mesmo (self 2) e um outro. Já o ‘posicionamento’ é uma estratégia discursiva que permite às pessoas assumirem, negociarem e rejeitarem posições, ou seja, posicionamento é uma ‘construção discursiva de histórias pessoais que fazem as ações de uma pessoa inteligíveis e relativamente determinadas como atos sociais e dentro dos quais os membros de uma conversa têm locações específicas’ (HARRÉ; VAN LANGENHOVE, 1999, p. 14)”.

mediação do processo de ensino e aprendizagem e que dinamizam as formas ensinar e aprender mediante as interações do estudante, seja com colegas ou docentes.

Ainda segundo o resumo do trabalho, as práticas pedagógicas ocorrem em um cenário de aprendizagem colaborativa e objetivos mútuos com exploração metodológica da interação/interatividade a fim de alcançar uma prática que seja inovadora e promova “[...] uma relação afetiva com o conhecimento, de forma reflexiva e mais autônoma” (s. p.). De acordo com o texto, a adequação às transformações no meio da educação presencial exige reestruturar o ensino. As mudanças incidem nos modos de “[...] contato entre alunos, tutores e professores” (s. p.) pela interação e interatividade. Esse pensamento parecer convergir para os desafios que Kenski (2013) aponta. Nesse sentido, uma dificuldade que envolve o uso das tecnologias digitais no contexto estudado (EAD e educação presencial) está em

[...] conciliar a extensão da informação e a variedade das fontes de acesso com o aprofundamento da sua compreensão [...]. Temos muitas informações e dificuldades em escolher quais são as significativas e como integrá-las dentro na nossa vida e na educação, selecionando as diversas as diversas informações, transformando-as em conhecimento.

Segundo a autora do texto, impõe-se a necessidade de criar situações que permitam aos sujeitos se integrarem ao contexto e, coletivamente, usar seus saberes. Nesse caso, um desafio grande é estabelecer relações dialógicas nos espaços virtuais; é trabalhar em prol de uma cultura da colaboração recorrendo às “[...] possibilidades tecnológicas para qualificar os processos de ensino e aprendizagem transformando o meio que estamos inseridos” (s. p.).

Como se pode deduzir, essa afirmação de desafios no tocante às tecnologias digitais apontam para o que dizem Kenski (2013) e Cecílio e Santos (2009). Contudo, não se pode afirmar que Sarturi reconheçam tais desafios como sendo do trabalho docente. São desafios do processo de ensino e aprendizagem na educação a distância, por mais que tal processo suponha a presença do professor (tutor).

Com o título “Tecnologias digitais na educação: uma análise das políticas públicas brasileiras” e as palavras-chave “Formação de professores, informática educativa, tecnologias digitais”, o item 2 se mostrou pouco coerente com o escopo desta pesquisa, que não pressupõe tratar da formação docente, em que pese sua importância. A leitura do resumo permite constatar que o texto afirma consensos em sua abertura (tecnologias digitais estão disseminadas em sociedades modernas e, é claro, a educação não fica de fora do alcance). Embora a intenção seja pertinente (analisar a inserção de tecnologias digitais na escola brasileira), a discussão fundada somente em documentos sobre “[...] recomendação e

instalação dos equipamentos e a formação docente inicial para o uso das ferramentas [...]” (MAIA; BARRETO, 2012, p. 46) não basta para entender o uso de tais tecnologias. Curiosamente, o estudo afirma a desarticulação entre inserção das tecnologias digitais e formação docente para o uso, a ponto de sugerir que a formação inicial seja mais contundente quanto ao uso pedagógico de tecnologias.

O item 3, “Docência universitária: um estudo sobre a interação entre docentes e estudantes em cursos na modalidade semipresencial” (PARREIRA JÚNIOR; BARAÚNA; OLIVEIRA, 2013), embora também enfoque resultados de pesquisa acerca da docência universitária na formação de professores na modalidade semipresencial, tem um objetivo que oferece um ponto de vista interessante: entender o “[...] olhar do professor universitário sobre sua prática pedagógica [...]” (p. 193), sobretudo a interação professor–aluno no cotidiano da semipresencialidade. Os resultados do estudo indicam o uso das TIC pelos profissionais no processo ensino–aprendizagem para “[...] interação, organização, desenvolvimento de conteúdos programáticos e atividades de avaliação” (p. 193). Nesse caso, o resumo suscitou a leitura do texto para averiguar que problemas moveram a pesquisa e se os autores reconhecem e afirmam desafios.

De fato, no texto “lê-se sobre o contexto por trás da pesquisa: o avanço das TIC impõe novas demandas de esforço ao docente. Elas se relacionam à compreensão do “funcionamento” dos recursos das tecnologias digitais para entender as “oportunidades” que oferecem. O objeto de estudo da pesquisa são “[...] práticas didáticas de um grupo de professores de curso de graduação presencial em uma IES onde lecionam disciplinas semipresenciais” (p. 194). Citando Marchi, Araújo e Istreit (2008, p. 2), os autores esclarecem que a modalidade semipresencial supõe que alunos e docentes contatem uns aos outros em certos momentos do desenvolvimento da disciplina através das tecnologias digitais.

A intenção da pesquisa foi “[...] chegar a um entendimento mais completo [...]” acerca das formas como o professor “[...] faz uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino-aprendizagem e entender a relação dele com esses recursos na prática cotidiana da sala de aula virtual” (p. 197). Entendem que o contexto de transformação e novas demandas impostas ao ensino e à aprendizagem requerem mudanças de “[...] atitude diante do conhecimento e da aprendizagem [...]. Isso implica que o professor terá papéis diferentes a desempenhar” (p. 194).

No texto, as concepções de tecnologias digitais se valem de autores como Lessard e Tardif (2008), para quem as TIC, como fenômeno inevitável, obrigam os docentes a aprender a usá-las com finalidades pedagógicas que transformem o papel deles ao tirá-los

da condição de detentores e transmissores para de quem vai criar condições para que alunos se tornem mais autônomos no de processo de ensino e aprendizagens complexas. As concepções de tecnologias digitais afirmadas no texto se referem ainda às ideias de Castells (2000): o poder das TIC na capacidade de armazenagem e distribuição de informações, não importa o lugar; as TIC têm o efeito de moldar a existência das pessoas em sua individualidade e coletividade.

Como se pode verificar, o estudo se alinha bastante aos interesses desta pesquisa. Tanto é que premissas afirmadas aqui antes parecem estar contidas na afirmação: “Uma parcela significativa dos estudantes possui acesso às TDIC e estão habituados a utilizá-las para se comunicar ou informar”, ou então de que, “[...] considerando que esse é um fato irreversível, observa-se que são os docentes que necessitam de capacitação e incentivo para a utilização desses recursos em sala de aula e também em seu cotidiano”.

Para os autores, tais tecnologias seriam o “*blog*, vídeos, *hiperlinks*, *chats* e *e-mails*”, que são mais usadas na troca de mensagens entre docentes e discentes (p. 199). Além desses recursos, citam o uso do computador para apoiar o processo de ensino e aprendizagem como meio de mudar a relação entre docente e discente porque permitiria usar as TIC em classe e em atividades de pesquisa e estudos fora da sala de aula, estimulando o discente a buscar novas informações e a construir o seu próprio conhecimento.

O computador parece ser um recurso já disseminado e assimilado. Igualmente, tem-se o vídeo como uma tecnologia anterior às TIC que penetrou na escola com os aparelhos de tevê e videocassete. Entra no rol das tecnologias digitais porque se alia a outras linguagens, por exemplo, a internet. Quer dizer, não cabe ser citado como nova tecnologia que compõe as TIC. Vê-se aí uma visão um pouco aquém do que postulam certos autores comentados no capítulo 2, em especial sobre a dimensão em que as tecnologias digitais se projetam. Estas vão além da além da condição de instrumento puro. Se num primeiro momento essa ideia foi pertinente, no hoje tal pertinência se dilui porque as tecnologias digitais se incorporaram de tal modo ao dia a dia das sociedades, que passa a interferir nas noções de tempo, em comportamentos sociais, nas formas de socialização, dentre outras instâncias.

Não se depreende desse estudo referência explícita a desafio, problema ou dificuldade no tocante as relações entre professores e tecnologias digitais. Afirma-se o desenvolvimento das TIC ou TDIC como algo que requer dos professores o esforço constante e necessário de “[...] se manter atualizado no domínio e na utilização pedagógica dos recursos digitais”; e que planejar é “Imprescindível [...] para a utilização das TICs na interação entre docentes e discentes [...]”. O planejamento seria uma forma de evitar a “[...] dispersão do esforço de

comunicação [...]” e de promover a “[...] efetivação da construção do conhecimento por parte do aluno” (p. 209).

A leitura do resumo do item 4, “(Multi)letramento(s) digital(is) e teoria do posicionamento: análise das práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as tecnologias da informação e comunicação no ensino público”, de Saito e Ribeiro (2013), mostrou ser um texto não pertinente aos propósitos desta pesquisa porque trata das relações entre tecnologias digitais e trabalho docente em escola pública (básica e secundária), e não no ensino superior. Além disso, faz incidir a validade de seus achados e constatações em prol da formação docente, que é um assunto que foge aos temas discutidos em relação ao objeto deste estudo.

Segundo o resumo do item 5, “Portal dos professores da Universidade Federal de São Carlos/Brasil: “formação-investigação” sobre a prática pedagógica dos professores no Brasil”, de Rodrigues et al. (2013), o texto reflete sobre aprendizagem docente em projetos de formação continuada (ligados ao programa de pós-graduação em Educação de universidade federal na modalidade da educação a distância). Seu objetivo foi apresentar trabalhos desenvolvidos em portal virtual de universidade federal “[...] na perspectiva de uma comunidade de aprendizagem, à medida que proporciona reflexões sobre a prática pedagógica e estimula o desenvolvimento profissional de um grupo de professores em exercício” (p. 139). Embora esse objetivo seja coerente com nossos interesses, ao tocar na ideia de prática pedagógica, essa coerência se dissipa porque se trata das práticas dos professores que estão se formando, e não de seus formadores. Vale dizer que o termo trabalho docente aqui objeto de análise se refere a condições de trabalho, à organização do trabalho, à natureza das tarefas, e não especificamente à prática pedagógica.

A leitura do título (“Docência para o ensino superior: inovação, informação e construção do conhecimento na era digital), das palavras-chave (“Informação e conhecimento”; “Mediação educacional”; “Docência”; “Ensino Superior”; “Tecnologias”) (CRUZ; BIZELLI, 2015) situa esse texto como o mais coerente com os interesses desta pesquisa.

O resumo se articula com afirmações um tanto consensuais, tais como a de que as “[...] tecnologias ditam a ordem do trabalho e o trabalho braçal cada vez mais é substituído por máquinas [...]”; de que as TIC “[...] e atualmente as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC estão presentes em boa parte, tanto no trabalho quanto na sala de aula e entre vários momentos e situações das pessoas”; e de que “[...] promovem uma inovação no âmbito da educação e formação, do acesso à informação e poder apropriá-las para gerar o conhecimento devido”. Mas reconhece que a “[...] revolução no âmbito das comunicações [...] microeletrônica, os computadores e as telecomunicações [...]” (p. 79) impacta no

estreitamento das relações, elemento importante no debate sobre os desafios das tecnologias para o trabalho docente no ensino superior, como foi visto.

O estudo constata que as “[...] TIC cada vez mais disseminam a informação, mas é preciso construir o conhecimento – nem toda informação gera conhecimento”. E construí-lo requer um “[...] corpo docente preparado para utilizar-se dos meios pelo acesso e apropriação, no qual inclui competências e habilidades para ensinar, mediar e aprender a aprender com os meios” (p. 79). Como se pode deduzir, o resumo não oferece elementos para depreender achados mais específicos ou concepções, por exemplo. Portanto, foi preciso ler o texto todo.

De fato, a leitura dos textos se mostrou pertinente. Foi possível ler a afirmação de desafios e ler as concepções que embasam sua discussão, que “[...] discute a necessidade de o professor estar à frente, e através da formação contínua, [...] estar na realidade e atualizado acerca dos avanços tecnológicos [...]” (p. 86). Seu objetivo foi tratar da necessidade de que a educação abranja os meios tecnológicos digitais e seu uso em prol de uma educação que forme o aluno de modo que saiba não só acessar a informação, mas também avaliá-la, avaliar suas fontes e, assim, se apropriar dela. Nesse caso, a inovação educacional mediante as TDIC seria necessária.

O objeto “formação contínua” não invalida sua contribuição para o tema aqui discutido, pois o texto apresenta concepções e ideias que vemos como coerentes. Por exemplo, a de que “[...] os docentes devem interagir com os discentes e entre ambos” (p. 81). As concepções acerca das tecnologias digitais dos autores se apoiam em Castells (1999), em especial em sal ideia de que as TIC “[...] dão origem a uma nova faceta do capitalismo”; ou então as transformações tecnológicas “[...] permitiram que a informação seja gerada, armazenada, recuperada e transmitida [...]”. Ou seja, alguém pode ler dada notícia e “[...] compartilhá-la instantaneamente [...]”, não importa se contém vídeo, áudio e imagem, por exemplo. Isso é possível graças a “[...] plataformas digitais que modificam o tempo e o espaço do trabalho. A sociedade mudou e, conseqüentemente, está mudando a forma das novas gerações conceberem o trabalho” (p. 80).

O desafio afirmado no texto se refere à educação, e não ao docente, embora este seja parte central da educação: “Educar para analisar os meios, para a produção de conteúdos educativos com abrangência social e para a utilização dos avanços tecnológicos contemporâneos se torna fundamental para a escola pública atual”. Ainda assim, afirma-se que, numa graduação, “[...] o docente necessita ser técnico, mas que possa manusear a plataforma com didática interagindo com o corpo discente” (p. 88)

Na tentativa de afunilar os resultados da busca, foi feita nova consulta às bases de dados com a combinação *trabalho docente e tecnologias digitais* como termos descritores,

nas mesmas condições e com o mesmo critério da primeira busca. A resposta à consulta listou 17 títulos. O Quadro 4 expõe os resultados mais pertinentes.

QUADRO 4 – Artigos e dissertações de mestrados afins às relações entre trabalho docente, ensino superior e tecnologias digitais (combinação dos termos descritores *trabalho docente e tecnologias digitais*)

ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	AUTOR/ES	TIPO/ FONTE
2013	1) Professores e tecnologias digitais no ensino superior: tendências de uso e implicações para a subjetividade de professores	Subjetividade. Tecnologia. Professores. Trabalho docente.	Cecílio, Sálua; Araújo, Denise Oliveira Silva	<i>Roteiro</i> , 2013, v. 38, n. 2, p. 337–64
2013	2) O laptop educacional na escola pública: letramento digital e construção de significado	Letramento digital; tecnologias digitais; aprendizagem.	Carla Beatris Valentini; Cristina Maria Pescador; Eliana Maria Do Sacramento Soares	<i>Educação: Revista do Centro de Educação UFSM</i> , 2013, v. 38, n. 1, p. 151–64
2013	3) Os processos de apoio online na formação de professores e seus avanços	Apoio docente online; Tecnologia da Informação e Comunicação; Formação de Professores.	Débora Cristina Massetto; Márcia Rozenfeld Gomes de Oliveira; Maria Iolanda Monteiro	<i>Revista Eletrônica de Educação</i> , 2013, v. 7, n. 2, p. 115–32
2014	4) Formação continuada de professores na modalidade e-learning: um estudo de realidade de um núcleo estadual de educação de jovens e adultos de Porto Alegre	Educação, Educação continuada Informática na Educação – professores, Aprendizagem escolar, Formação profissional	Policarpo, Denise de Assis	Dissertação de Mestrado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
2015	5) Competências docentes relacionadas ao uso pedagógico de tecnologias digitais: um estudo envolvendo disciplinas semipresenciais	Competência educacional, Ensino superior, Prática de ensino, Professores – formação profissional, Tecnologia digital Tecnologia da informação Aprendizagem	Modelski, Daiane	Dissertação de Mestrado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
2015	6) Desenvolvimento profissional docente no contexto da aprendizagem ubíqua: um modelo para o ciclo de formação continuada	Educação, Tecnologia educacional, Professores– formação profissional, Prática profissional,	Valletta, Debora	Dissertação de Mestrado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

		Métodos e técnicas de ensino		
--	--	------------------------------	--	--

Fonte: organização do autor com base na coleta de dados no portal de periódicos da CAPES

Como se vê, seis itens se enquadraram de início nos parâmetros de busca de dados desta pesquisa. Outra vez, é preciso esclarecer que foram descartados itens listados nos resultados anteriores, pois já haviam sido incluídos em buscas anteriores. Outros porque se referiam a contextos estrangeiros. Por fim, foram descartados itens listados em duplicidade na busca.

Uma leitura primeira dos títulos aponta que os itens 3, 4 e 6 tratam de formação docente (continuada). Isso nos levaria a excluí-los de imediato de uma leitura mais detida. Mas convém refletir que na discussão sobre formação docente os autores podem ter se referido a desafios que se impõem aos formadores nos contextos de formação pesquisados; mesmo que as palavras-chave dos resumos não permitam depreender o trabalho docente como tema secundário:

1. *formação*: “educação continuada”, “formação de professores”, “formação profissional”, “professores–formação profissional”;
2. educação;
3. prática profissional;
4. *aprendizagem*: “aprendizagem escolar”, “métodos e técnicas de ensino”
5. *tecnologias digitais*: “informática na educação – professores”, “tecnologia da informação e comunicação”; “tecnologia educacional”, “apoio docente online”

Como se lê, há uma menção a ideia de trabalho docente, insuficiente e imprecisa para se afirmar que foi dado um tratamento à questão. Assim, fez-se necessária uma leitura dos resumos para selar ou refutar o distanciamento do conteúdo em relação aos interesses desta pesquisa. De modo geral, a categoria trabalho não aparece em sua natureza como atividade produtiva, mas se apresenta como prática pedagógica. Nesse sentido, os artigos são pouco esclarecedores quanto às implicações das tecnologias no processo de organização do trabalho que significa sociologicamente mais do que atividade e tarefas. Estas são componentes de um processo submetido às condições do capital.

Por mais que as palavras-chave — “Apoio docente online; Tecnologia da Informação e Comunicação; Formação de professores” — e o título do trabalho 3 (“Os processos de apoio online na formação de professores e seus avanços”) indiquem se tratar de formação docente, e sugerir a ideia de ensino superior, e, como no título o plural “professores” fica ambíguo, não

se sabe se são os formandos ou formadores, a leitura do resumo foi feita para saber se a ação dos formadores pressupostos nos cursos de formação não foi enfocada no texto.

O resumo reforça a ambiguidade ao dizer que a reflexão sobre o apoio a docentes em suas formas distintas — “programas, cursos e demais recursos que utilizem suporte online” visa “[...] minimizar as dificuldades e diferentes demandas encontradas na profissão” (MASSETTO; OLIVEIRA; MONTEIRO, 2013, p. 116). Isso porque as transformações tecnológicas recentes no campo da comunicação e da informação impõem “[...] novos ritmos [...] que podem alterar os processos de ensino e de aprendizagem”. A velocidade dessas mudanças e o acesso intenso ao conhecimento, por exemplo, influenciam “[...] a maneira de orientação na prática do professor”.

Assim, foi feita a leitura do texto todo para dissipar a ambiguidade. Ao reforçar a ideia de apoio on-line ofertado aos professores “[...] em seus processos formativos, a fim de auxiliá-los nas suas práticas e no seu desenvolvimento profissional [...]” (p. 123), deduz-se que tais professores são os alunos dos cursos, e não seus formadores. Além disso, ficou claro que se trata de educação a distância, o que distancia aquele texto dos interesses desta pesquisa. Também distante dos interesses de pesquisa aqui afirmados ficou o trabalho 4, uma dissertação de mestrado que se refere à formação e prática de docente “[...] de um núcleo estadual de educação de jovens e adultos”.

Nesse caso, restam os trabalhos mais alinhados aos interesses da pesquisa, a julgar por seus títulos e pelas palavras-chave de seus resumos. São dois artigos e uma dissertação de mestrado. Contudo, o que se notou foi a redução dos resultados a um trabalho, pois os demais não apresentam um dos critérios para ser útil à discussão desta pesquisa; ou seja, não se referem ao ensino superior estritamente nem ao trabalho docente nesse nível educacional. O trabalho 6, a dissertação, investigou as mudanças em “[...] concepções, expressas nas práticas pedagógicas dos docentes, acerca do uso dos *tablets* e seus aplicativos [...]” no contexto de “[...] professores titulares da educação infantil e anos iniciais que participaram da formação continuada em serviço da escola [...]” (VALLETA, 2015, p. 13). O trabalho 2 buscou verificar se: “A presença dos laptops educacionais na rotina de estudantes e professores pode contribuir para a transformação das práticas pedagógicas” de escola pública de ensino fundamental. Não lidando com ensino superior, foi descartado como dado de interesse para esta pesquisa.

Coincidentemente, o único trabalho cujo título expõe de imediato o alinhamento do texto aos interesses da pesquisa tem Cecílio com uma das autoras: “Professores e tecnologias digitais no ensino superior: tendências de uso e implicações para a subjetividade de

professores” (CECÍLIO; ARAÚJO, 2013). Como se lê no resumo, o estudo objetivou “[...] compreender como as tecnologias digitais são entendidas e apropriadas pelos docentes em seu trabalho [...]” (p. 337).

Os resultados sugerem que os professores apresentam uma compreensão de como as tecnologias digitais influenciam a vida deles. Mas tal entendimento não basta para que reconheçam a complexidade por trás da presença da internet e do computador, por exemplo, no dia a dia de grande parte do professorado. A apropriação com fins pedagógicos se mostra incipiente; ainda que sejam usadas como ferramentas pedagógicas, tal uso não supõe uma visão das tecnologias digitais com algo indispensável ao desempenho de suas atividades profissionais. Curiosamente, alguns temem que esse uso resulte em “secundarização do professor” no processo de ensino e aprendizagem.

O estudo de Cecílio e Araújo (2013), como se poderia presumir, afirma que “[...] o professor se vê em meio a diferentes desafios [...]” impostos por mudanças no mercado contemporâneo que implicam mudanças no perfil do professor. Nesse sentido, um desafio aos docentes seria estar plenamente certos do lugar que ocupam no processo educativo e como se articulam com as transformações que penetram no meio escolar a ponto de demandar mudanças. Professores cuja formação pressupôs a familiarização, o contato e a lida com tais tecnologias teriam um perfil mais propenso a perceber as mudanças e incorporá-las de maneira que não se tornem “caixa de ressonância”, que não se deixem seduzir “tão somente os aspectos positivos” (p. 361).

Dito de outro modo, conforme o texto, a relação do professor com as tecnologias tem de ocorrer numa lógica profissional que suponha “[...] reconhecimento de seus fundamentos e articulações com o trabalho docente [...]” para entender como pode potencializar os benefícios e, assim, escapar à tendência a “[...] resistências ingênuas que vedam a adesão e a sua incorporação no trabalho” (p. 361). Nesse caso, superar o desafio pressupõe que o docente conheça as tecnologias digitais e desenvolva competências técnicas e habilidades de uso fundadas numa visão crítica das tecnologias digitais, ou seja, com ciência do contexto histórico e social atravessado pelos interesses do capital em que o exercício do trabalho docente ocorre.

Diante de resultados específicos tão escassos, houve nova consulta às bases de dados, dessa vez com a combinação *ensino superior e tecnologias digitais* como termos descritores. A resposta à consulta listou 24 títulos. O Quadro 5 expõe os resultados mais pertinentes.

QUADRO 5 – Artigos e tese afins às relações entre trabalho docente, ensino superior e tecnologias digitais (combinação dos termos *ensino superior e tecnologias digitais*)

ANO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	AUTORIA	FONTE
2011	1) Tecnologias digitais no ensino de graduação em enfermagem: as possibilidades metodológicas por docentes	Educação em Enfermagem; Tecnologia Educacional; Aprendizagem; Docentes; Educação Superior.	Ana Luísa Petersen Cogo; Eva Neri Rubim Pedro; Ana Paula Scheffer Schell Da Silva; Gabriela Petró Valli; Andréia Martins Specht	<i>Revista Eletrônica de Enfermagem</i> , 2011, v. 13, n. 4, p. 657–664
2012	2) Redes sociais digitais: uma análise de utilização pelas instituições de ensino superior do sistema ACADE de Santa Catarina	Redes Sociais Digitais; Tecnologias da Informação e Comunicação; Instituições de Ensino Superior.	Mondini, Luis Cesar; Carvalho De Souza Domingues, Maria José; Brattig Correia, Rion; Dagnoni Mondini, Vanessa Edy	<i>RECADM</i> , 2012, v. 11, n. 1, p. 48–60
2012	3) Arquitetura da Informação em sites de Pró-Reitorias de Graduação: um enfoque nas Instituições Estaduais de Ensino Superior do Paraná	Arquitetura da Informação; World Wide Web; Ciência da Informação; Organização da Informação; Sites de Pró-Reitoria de Graduação	Fabiano Ferrari Ribeiro; Silvana Drumond Monteiro	<i>Informação & Informação</i> , 2012, v. 17, n. 3, p. 125–164
2012	4) Desafios da inclusão: uma proposta para a qualificação de docentes no Ensino Superior via tecnologias digitais	Objeto de aprendizagem; Inclusão; Ensino Superior; Surdez	Claudia Alquati Bisol; Carla Beatriz Valentini	<i>Revista Portuguesa de Educação</i> , 2012, v. 25, n. 2, p. 263–280
2012	5) Discursos sobre a leitura na contemporaneidade: entre o texto-papel e o texto-tela	Discurso; leitura; (hiper)texto	Fernanda Correa Silveira Galli	<i>Trabalhos em Lingüística Aplicada</i> , 2012, v. 51, n. 1, p.175–192
2013	6) Ensino e aprendizagem na sociedade do entretenimento: desafios para a formação docente	Ensino, Aprendizagem, Formação de professores, Tecnologias de informação e comunicação, Lazer e entretenimento.	Arruda, Eucidio Pimenta	<i>Educação</i> , 2013, v. 36, n. 2, p. 232–239
2013	7) Espaço de Convivência Digital virtual (ECODI): o acoplamento estrutural no processo de interação	Informática e educação. Formação inicial do professor. Processo de ensino-aprendizagem.	Backes, Luciana	<i>ETD: Educação Temática Digital</i> , 2013, v. 15, n. 2, p. 337–355
2013	8) O ensino superior de relações públicas: formação digital, práticas e desafios na UFSM	Comunicação social relações públicas - estudo e ensino tecnologia digital	Rhoden, Valmor Moura,	Tese de doutorado Pontifícia Universidade Católica Rio Grande do Sul

CONTINUA A SEGUIR

ANO	TÍTULO	PALAVRA-CHAVE	AUTORIA	FONTE
2013	9) Utilização de tecnologias educacionais digitais no ensino de enfermagem	Educação em Enfermagem, tecnologia educacional, educação a distância, internet.	Petersen Cogo, Ana Luísa; Rubim Pedro, Eva Néri; Scheffer Schell Da Silva, Ana Paula; Terra Durgante Alves, Elcilene Andreíne; Petró Valli, Gabriela	<i>Revista iberoamericana de investigación</i> , 2013, v. 19, n. 3, p. 21–29
2014	10) Aplicação e uso de tecnologias digitais pelos professores do ensino superior no Brasil e em Portugal	Tecnologias digitais, Competência pedagógica, Ensino superior, Formação de professores	Silva, Bento D.; Araújo, Alexandra M.; Vendramini, Claudette; Martins, Ronei; Piovezan, Nayane; Prates, Eli; Dias, Anelise Silva; Almeida, Leandro S.; Joly, Maria Cristina Rodrigues Azevedo	<i>Educação, Formação & Tecnologias</i> , 2014, v. 7, n. 1, p. 3–18
2014	11) Flexibilidade educacional na cibercultura: analisando espaços, tempos e currículo em produções científicas da área educacional	Flexibilidade, espaço, tempo, currículo, tecnologias digitais, educação híbrida	Mill, Daniel	<i>RIED: revista iberoamericana de educación a distancia</i> , 2014, v. 17, n. 2, p. 97–126

Fonte: organização do autor com base na coleta de dados no portal de periódicos da CAPES

Talvez por causa da especificidade da combinação de termos descritores *ensino superior e tecnologias digitais*, a busca referente ao quadro acima foi a que gerou mais resultados específicos, como se pode ver pelo número de trabalhos que possivelmente são mais coerentes com os interesses desta pesquisa. É preciso dizer foi preciso excluir resultados que, embora fossem úteis, derivaram de pesquisas estrangeiras; também foi preciso descartar resultados que já haviam sido listados, por atenderem às outras combinações de termos descritores. Outros tratam do ensino médio e da educação a distância, temas que fogem aos interesses desta pesquisa. Uma leitura dos títulos permite afirmar que, a rigor, somente os trabalhos 1, 8, 9 e 10 são pertinentes aos interesses desta pesquisa porque são os únicos que permitem depreender a ideia de trabalho docente, inclusive com a afirmação de desafios, vale ressaltar.

Antes de ler seus resumos e conteúdos, faz-se necessário considerar a correlação das palavras-chave dos resumos dos doze trabalhos listados no Quadro 5, as quais foram agrupadas segundo os critérios já estabelecidos, conforme segue:

1 *Tecnologia digitais*: “redes sociais digitais”; “(hiper)texto”, “sites de pró-reitoria de graduação”, “tecnologia digital”, “Tecnologias digitais”, “tecnologia educacional”, “tecnologia educacional”, “tecnologias da informação e comunicação”, “tecnologias de

informação e comunicação”, “tecnologias digitais”, “*world wide web*”; “informática e educação”, “internet”, interação”, “comunicação assíncrona”.

- 2 *Informação*: “arquitetura da informação”; “ciência da informação”; “organização da informação”.
- 3 *Modalidade educacional/ensino*: “educação a distância”, “educação em Enfermagem”; “educação híbrida”, “educação superior”, “ensino”, “ensino superior”; “ensino superior”, “Instituições de Ensino Superior”.
- 4 *Aprendizagem*: “aprendizagem”, “aprendizagem”; objeto de aprendizagem; “processo de ensino-aprendizagem”.
- 5 *Formação docente*: “formação de professores”, “formação inicial do professor”, “Formação de professores”, “competência pedagógica”.
- 6 *Assuntos diversos*: “codificação”, “leitura”, “discurso”, “análise de conteúdo”, “comunicação social”, “relações públicas–estudo e ensino”, “currículo”, “inclusão”, “docentes”, “flexibilidade”, “espaço”, “tempo”, “fiabilidade”, “kappa de Cohen”, “lazer e entretenimento” e “surdez.”

Como se pode deduzir, o assunto trabalho docente não aparece como tema secundário àqueles anunciados nos títulos. Em primeiro lugar, isso se justifica por conta mesmo da combinação de termos descritores (*ensino superior e tecnologias digitais*). Prova isso o número de termos alusivos literalmente ao ensino superior e os que a ele podem ser associados, a exemplo de “formação”. Ainda assim, a leitura dos resumos é importante para aferir seu distanciamento dos temas desta pesquisa.

O resumo do trabalho 2, “Redes sociais digitais: uma análise de utilização pelas instituições de ensino superior do sistema ACADE de Santa Catarina” (MONDINI et al., 2012) objetivo de identificar as redes sociais on-line usadas pelas Instituições de Ensino Superior que integram o sistema da Associação Catarinense das Fundações Educacionais e descrever sua utilização como ferramenta estratégica. A pesquisa pressupõe que a natureza colaborativa de construção do conhecimento é fomentada por ambientes em rede favoráveis ao intercâmbio de informações e afirma que “A adequação docente em relação aos novos métodos de ensino e as estratégias de abordagem, uso e acompanhamento das redes pelas instituições está marcando uma nova forma de utilização das tecnologias de informação e comunicação no meio acadêmico”. Tal adequação estaria na adesão ao uso, como elementos de “ampliação do relacionamento”, de redes sociais *on-line* concentradas nos *sites* das

instituições de ensino superior estudadas (p. 54). Afora isso, o texto não toca em outras questões associadas com o trabalho docente e suas relações com as tecnologias.

Embora não afirme expressamente no título nem nas palavras-chave nenhuma associação com o trabalho docente — supostamente toca apenas em dois temas dos três estudados aqui, a saber: o ensino superior e as tecnologias —, o trabalho 3, “Arquitetura da informação em *sites* de pró-reitorias de Graduação: um enfoque nas instituições Estaduais de Ensino Superior do Paraná” (2012), mostrou-se pertinente a esta pesquisa.

O estudo se situa em um cenário de “Milhões de informações [que] são geradas a cada minuto [...] [de] rápida disseminação e comunicação em nível global sem restrições ou limites”. Haveria um caos nesse universo informacional para o qual foi preciso criar e organizar uma disciplina acadêmica: a Arquitetura da Informação (AI), cujos elementos o estudo tomou como objeto de estudo, que objetivou investigar a presença desses elementos em *sites* de pró-reitorias de graduação em instituições estaduais de ensino superior e “[...] apresentar um exemplo de organização para tais ambientes com base na identificação de suas características e no estudo da literatura científica do tema” (MASSETTO; OLIVEIRA; MONTEIRO, 2013, p. 115).

Os resultados alcançados incluíram “[...] uma proposta para a concepção de *sites* para as Pró-Reitorias que tratam sobre o tema graduação [...]” e oferecer aporte teórico para implementar sistemas “[...] que prezem principalmente pela qualidade de uso”. Nas conclusões do estudo, os autores reconhecem que existem “muitos desafios a serem vencidos” no que se refere a aperfeiçoamento do funcionamento dos *sites* pelos arquitetos da informação; e “contribuições significativas” poderiam advir da “[...] inclusão de profissionais das disciplinas [ou seja, docentes] que mantêm correlação com a AI, como a CI [Ciência da Informação], a Ciência da Computação e o Design Gráfico” (MASSETTO; OLIVEIRA; MONTEIRO, 2013, p. 122).

Como se pode deduzir, a discussão tangencia as ações profissionais que se acrescentam ao rol de atividades do trabalho docente por conta do uso das tecnologias digitais no ambiente do ensino superior. São ações que se estendem a outros espaços que não a sala de aula, a sala de coordenação ou a de direção, dentre outros espaços que docentes frequentam e usam para desempenhar suas funções. As ações pressupõem o trabalho conjunto com profissionais que, necessariamente, não estão no campo da docência. Em outras palavras, o desafio não se impõe aos professores e a seu trabalho, mas os envolve.

O trabalho 4, como sugere o título, “Desafios da inclusão: uma proposta para a qualificação de docentes no Ensino Superior via tecnologias digitais” (POLICARPO, 2014),

indica que a ideia de desafio está circunscrita ao processo da inclusão e da formação docente. Não parece ser, necessariamente, da relação entre trabalho docente e tecnologias digitais; mas sim da relação entre docência e inclusão, a ser facilitada por meio de recursos tecnológicos.

Ainda assim, foi feita a leitura do texto todo para tentar identificar alguma ideia não dita no resumo que pudesse ser pertinente aos interesses desta pesquisa. Essa leitura reiterou a leitura do resumo, pois mostrou que o foco do estudo é na apresentação *on-line* de conteúdos relativos à inclusão e aos desafios que esta impõe aos docentes. Isso pode ser deduzido do objetivo do estudo: “[...] promover *reflexão sobre a inclusão*, contribuir para uma *mudança na forma como os docentes percebem a diversidade* e para a ressignificação da prática docente” (s. p.; grifo nosso).

Aliada à leitura do título, “Discursos sobre a leitura na contemporaneidade: entre o texto-papel e o texto-tela”, e das palavras-chave, “Ensino e aprendizagem na sociedade do entretenimento: desafios para a formação docente”, a leitura do resumo do trabalho 5 (GALLI, 2002) levou ao descarte desse artigo, por não ser pertinente aos interesses da pesquisa. O propósito do estudo foi “[...] pensar a circulação dos discursos sobre a leitura na internet”. E mesmo que se refira à “[...] relação do sujeito-aluno-leitor com as ‘novas’ tecnologias digitais no mundo contemporâneo e globalizado” (s. p.), a discussão não pressupõe o professor como sujeito-leitor, ou seja, não trata da relação entre ele e as tecnologias digitais em suas atividades docentes, inclusive as de sala de aula.

A leitura do resumo do trabalho 6, “Ensino e aprendizagem na sociedade do entretenimento: desafios para a formação docente” (VALLETTA, 2015), assim como a de outros, apontou certa impertinência do texto a esta pesquisa como dado, pois afirma a possível existência de “[...] desafios para a formação docente em uma sociedade mediada por tecnologias digitais de informação e comunicação”, e não para os formadores. Um problema a ser sanado está nos “[...] obstáculos para a formação superior inicial de professores, em uma perspectiva de incorporação de diferentes linguagens midiáticas [...]” (s. p.).

Embora o tema da formação seja alheio aos interesses deste estudo, o texto integral poderia, assim como em outros casos, conter dados pertinentes ao trabalho docente e, logo, a esta pesquisa. De fato, a prática docente é comentada no ponto de vista dos desafios que a presença das tecnologias digitais no meio educacional impõe. Embora tenha restado ambígua a referência ao trabalho docente (se o dos formandos ou o dos formadores), a ambiguidade não anula a pertinência da afirmação de desafio porque, como se pode ler, a circunstância anunciada como desafiadora não se associa com um nível só de atuação docente.

Segundo o texto, “[...] as tecnologias intensificam a transitoriedade das coisas e das ações, ao comprimir substancialmente o espaço e o tempo contemporâneos [...]”. O desafio estaria na incapacidade de acompanhar o ritmo das mudanças tecnológicas. Essa incapacidade de mudanças levaria a “[...] ‘sensações’ de incompletude, de autoria inacabada da ação pedagógica” (p. 238). A consequência se mostraria nas incertezas extremas os resultados futuros de determinada ação do professor. De acordo com o texto, isso seria resultado da velocidade com que mudam certas tecnologias ou certos discursos dos quais os professores têm se apropriado.

Se a pertinência desse desafio parece ser parcial, porque a necessidade de atualização tecnológica é uma das várias dimensões da penetração das tecnologias digitais na educação que influenciam o trabalho docente. A projeção do desafio se amplia porque a presença das tecnologias pressupõe não só “[...] incorporar novas dimensões de tempo, espaço e diálogos no ambiente escolar [...]”, mas também “[...] reconhecer que todas as ações educativas precisam ser mediadas pelos suportes comunicacionais característicos da sociedade contemporânea, já que eles se configuram como estruturantes simbólicos da vida humana”. É a inevitabilidade das tecnologias digitais no cotidiano de muitas sociedades em quase todas as suas esferas, que já foi comentada no capítulo 2.

O trabalho 7 não afirma em seu título, “Espaço de Convivência Digital virtual (ECODI): o acoplamento estrutural no processo de interação”, que trata da formação docente, mas as palavras-chave contêm o termo “formação inicial do professor”. A leitura do resumo reiterou esse enfoque na formação, sobretudo nas referências a “[...] dados empíricos [que] resultaram do processo de interação dos estudantes (professores em formação) nas diferentes TD” (BACKES, 2013, s. p.).

Contudo, ao tratar da formação do professor, a autora afirma que esta ocorre “[...] no fluxo de interações entre os seres humanos em congruência com o meio [tecnológico digital]”. Nelas haveria “[...] a congruência entre seres humanos e tecnologias digitais” (s. p.).

Nesse quesito, algumas ideias no texto se aproximam dos interesses desta pesquisa. Por exemplo, os contextos, as circunstâncias, os meios, os ambientes etc. de convivência dos seres humanos se ampliam com a possibilidade de “[...] convivência no [...] meio de natureza digital virtual”. Nesse meio, ocorrem relações interpessoais nos ambientes de “natureza digital virtual” e entre as pessoas e os elementos que compõem tais ambiente, a exemplo dos recursos tecnológicos. Daí deriva a constatação de que a interação dos seres humanos na convivência em espaços digitais virtuais “[...] difere de utilizar a TD apenas como uma ferramenta”. São argumentos que aludem ao que foi dito antes sobre a dimensão em que as tecnologias penetram.

O item 11. Artigo “Flexibilidade educacional na cibercultura: analisando espaços, tempos e currículo em produções científicas da área educacional” – embora enfoque ao princípio da flexibilidade no meio educacional, foi descartado como material pertinente a esta pesquisa porque o tratamento dado à questão incide “[...] na qualidade do ensino e da aprendizagem na Educação a Distância (EaD)” (MILL, 2014, p. 97). Assim como em textos cujo título e cujas palavras-chave não mencionam assuntos enfocados neste estudo, pode ser que textos onde essa menção é mais literal não contenham dados pertinentes ao estudo. Desse modo, trabalhos com títulos e palavras-chave aparentemente mais convergentes para os propósitos da pesquisa tiveram seus resumos lidos antes da eventual leitura do texto integral.

O item 1. “Tecnologias digitais no ensino de graduação em enfermagem: as possibilidades metodológicas por docentes” (COGO; PEDRO; SILVA, 2011), se mostra um dos resultados mais pertinentes além do estudo de Cecílio e Araújo (2013) a julgar pelo título. A leitura do resumo mostrou que o estudo objetivou “[...] descrever as possibilidades metodológicas na utilização de tecnologias digitais no ensino de graduação em Enfermagem nas modalidades presencial e a distância” (p. 657).

Contudo, vale a pena trazer o que foi apontado como desafiador porque, como dito antes, a situação apontada como desafio pode ocorrer em ambiente presencial. Cientes da “[...] relevância da utilização das tecnologias educacionais digitais, mesmo sem usá-las com seus alunos”, os docentes entrevistados consideraram que mudar de “[...] metodologias presenciais centradas no ensino para as metodologias focadas na aprendizagem dos alunos é o desafio maior da utilização das TICs, mais do que a apropriação da informática” (p. 662).

Também a apropriação das tecnologias impacta nas práticas docentes, pois “[...] traz novas responsabilidades aos docentes de Enfermagem que, ao se apropriarem dessas ferramentas, se sentem desafiados a aprender não somente os aspectos técnicos, mas também a adequá-los às necessidades do ensino de Enfermagem” (p. 664). Desse modo, da forma como foi exposto, esse desafio pode ser, sim, um desafio de docentes do ensino superior presencial na tarefa de mudar formas tradicionais de conduzir e fazer concretizar o processo de ensino e aprendizagem no nível superior.

Embora o título do trabalho 8, “O ensino superior de Relações Públicas: formação digital, práticas e desafios na UFSM”, permita pressupor a presença da ideia de trabalho docente em palavras como formação e prática, os desafios em associação com o trabalho do professor docente a que se refere o texto não permitem estabelecer conexões com a ideia de tecnologias digitais. Em geral, o texto se refere a desafios ligados às tecnologias no contexto dos estudantes e futuros profissionais das relações públicas, por mais que isso pressuponha a

ação profissional do docente. Dessa maneira, o texto não se mostrou pertinente como dado para esta pesquisa.

O item 9. “Utilização de tecnologias educacionais digitais no ensino de enfermagem” (COGO et al., 2013) limita sua pertinência como dado para esta pesquisa, porque divide seu enfoque no ensino presencial e na educação a distância. O estudo objetivou “[...] descrever a utilização de tecnologias educacionais digitais (TED) no ensino de enfermagem em Instituições de Ensino Superior (IES)”. No caso da modalidade presencial, os resultados do estudo afirmam a existência de “[...] apoio para desenvolvimento de TED em 90% das Instituições”. Aí se incluem ações como criar “setores especializados no apoio técnico e pedagógico” e ofertar cursos para “capacitar os professores” como estratégia que condiz com o contexto de propagação das tecnologias digitais (p. 21).

Ainda assim, docentes de algumas instituições pesquisadas disseram que “[...] não contavam com o apoio Institucional nessa área” (p. 27). Nesse sentido, os autores defendem, mas não como desafio, “[...] a aplicação de recursos técnicos e humanos como equipamentos e profissionais especializados na área para suporte, além da promoção da educação permanente dos docentes [...]” para difundir as tecnologias em associação com propostas pedagógico-curriculares dos cursos de Enfermagem. Logo, o texto se mostra pertinente à pesquisa nesse quesito, que vemos como coerente com a ideia de relação entre docentes e tecnologias digitais, sobretudo com a contrapartida das instituições onde trabalham quanto a providenciar recursos tecnológicos e suporte.

Por fim, o trabalho 10 “Aplicação e uso de tecnologias digitais pelos professores do ensino superior no Brasil e em Portugal” (SILVA et al., 2014) expressa claramente sua vinculação com os interesses desta pesquisa, mesmo que a pesquisa se refira a professores brasileiros estrangeiros. A leitura do resumo mostrou que investigação explora as competências e os níveis de uso de recursos da tecnologia digitais do ponto de vista do desempenho de professores universitários brasileiros e portugueses na utilização das em tecnologias em atividades diárias do trabalho docente.

Os resultados apontam “[...] um uso mais instrumental das tecnologias do que para a gestão pedagógica” (p. 3). Daí a defesa dos autores em prol “[...] da necessidade de se desenvolverem programas de formação voltados para a gestão pedagógica com recurso às tecnologias digitais”. Além disso, a pesquisa mostrou “[...] que a maioria dos professores apresenta um bom desempenho com as TDIC no seu cotidiano (utilização pessoal), mas que ainda se encontra num processo de desenvolvimento quanto às suas competências de desempenho na gestão pedagógica”. Nesse caso, a ação mais complexa na integração das

tecnologias digitais seria transpor “o uso pessoal das tecnologias, e mesmo do uso profissional, para a utilização pedagógica” (p. 3). Para isso, os professores têm de melhorar suas competências mais avançadas por meio de formação que vislumbre à utilização “pedagógica, criativa e inovadora” das tecnologias digitais como elemento-chave da reorganização educacional do ensino superior.

3.4 Discussão dos resultados

Antes de apresentar uma tentativa de síntese, é importante salientar as limitações associadas com a pesquisa realizada, desde a sua produção até seus dados e seus resultados.

As limitações de tempo para desenvolver o projeto inicial forçaram a uma revisão das intenções e dos horizontes de pesquisa; e, por consequência, a ir além dos prazos institucionais para encerrar o processo da pesquisa com a defesa no prazo regimental. Em que pese o prejuízo para o resultado final, o ônus dessa limitação é todo deste que escreve.

As limitações se referem ainda aos bancos de dados e aos mecanismos de busca. Isso indica que toda a metodologia pode e talvez deva ser alterada, sempre que o processo exigir. Não podemos pensar que toda a produção esteja registrada nas bases de periódicos. É preciso relativizar os extremos, ou seja, os números mais elevados, que levam a certas constatações, e os números mais reduzidos, que levam a outras.

A leitura dos dados também foi limitada. O que está escrito em um título, em um resumo e nas palavras chaves resulta de uma escolha do autor e dos autores. É o que o(os) autor(es) achou(aram) deveria(m) colocar, e não o que seria ideal, por exemplo. Por isso lemos resumos que retratam bem a pesquisa do ponto de vista dos questionamentos, dos objetivos, da metodologia e dos resultados; e outros que quase não tocam nesses quesitos. Em outras palavras, o que apreendemos na leitura de certos resumos pode não retratar de fato o que o texto contém e que se faz pertinente aos interesses desta pesquisa. Assim, pode ter havido exclusões “injustas”, ou seja, de textos significativos para pesquisa.

Buscamos na reflexão de Cecílio e Araujo (2013, p. 348) o apoio para essa limitação. Numa pesquisa de natureza qualitativa, o volume da amostra não pode ser elemento de relevância máxima. Uma pesquisa qualitativa não pode querer “[...] alcançar o caráter absoluto do conhecimento e a formulação de leis gerais em relação ao objeto de estudo”. Isso não é da sua natureza.

Também é importante dizer que entendemos que não há pesquisa sem problema (aquilo que obriga o pesquisador a se mover, que instaura o processo de investigação) e que, por consequência, o problema pressupõe desafios ao homem. Do contrário, não seria objeto

de estudo, não seria problema, não seria entrave à vida. Em sentido amplo, compreendemos que a atividade de pesquisa sistemática (científica) existe, justamente, para resolver os problemas que afligem o ser humano e os demais seres que compõem a vida. Existe para entender aquilo que o ser humano desconhece; o que sua percepção sensorial e cognitiva não consegue apreender num primeiro momento. Portanto, da forma como vemos, em sentido amplo os trabalhos de pesquisa apresentados (em detalhe ou não) associam-se com a ideia de desafio em sua elaboração, ainda que nas entrelinhas.

Contudo, tivemos de seguir os critérios para apreender o conteúdo de um volume considerável de textos. Senão seria impraticável ler todos para extrair uma compreensão sistemática da questão.

Nesse sentido, poderíamos dizer que, de uma leitura do conjunto de dados, pode-se derivar o entendimento de que as relações entre trabalho docente e ensino superior têm se aproximando pouco das tecnologias como tema. Uma apreensão de elementos de síntese como título, resumo e palavras-chave dos textos aqui considerados como dados pertinentes à pesquisa apontam que os estudos acadêmicos têm priorizado temas como formação (docente, profissional) e avaliação na hora de discutir o trabalho docente no ensino superior. Ou seja, as relações entre tecnologias digitais e trabalho docente (no ensino superior) como objeto de estudo parecem ter suscitado pouco, nos últimos cinco anos, o interesse dos pesquisadores se considerado o número reduzido de trabalhos recuperados. São estudados separadamente: de um lado, o trabalho; de outro, as tecnologias digitais.

Contudo, em que pese tal constatação, é preciso relativizar essa afirmação. Em primeiro lugar, é importante fazer uma ressalva: averiguar a origem desses estudos por completo seria um trabalho enorme para as dimensões e pretensões dessa pesquisa. Nesse caso, resta a considerar um primeiro balanço que pode e deve gerar outras buscas, análises e conjecturas. Uma possibilidade é que muitos dos trabalhos aqui considerados seriam parte de estudos maiores cujo escopo até pressupõe tratar das tecnologias digitais e das relações estabelecidas com elas; por exemplo, como fator que implica precarização do trabalho docente ou que afetam as condições de saúde do professor.

Considerar os textos isoladamente é tirá-los do contexto da pesquisa maior da qual derivam; e desconsiderar essa possibilidade em um julgamento sobre o interesse dos pesquisadores pelas relações entre trabalho docente, ensino e tecnologias digitais é ser superficial na análise dos dados. Isso porque o interesse existe, a exemplo dos interesses por trás dos artigos específicos que foram comentados acima.

Entende-se que a rapidez com que tecnologias avançam e interferem na realidade é infinitamente superior ao tempo que levam para se tornarem objeto de estudos acadêmicos em áreas que não aquelas mais afins ao desenvolvimento das tecnologias digitais, a exemplo dos cursos de engenharia eletrônica, ciências da computação, sistemas de informação, design. Em campos de pesquisa como o da educação haveria tendência a focar temas mais consolidados na pauta de pesquisa, temas como a formação docente.

Disso se poderia deduzir que num país em que ainda enfrenta problemas sérios de analfabetismo e de formação escolar incompleta a reflexão sobre a formação de professores seja tema mais útil à consolidação de programas de formação que impactem na elevação dos níveis da educação. Podemos pensar também que os programas de pós-graduação dos quais derivam tais estudos tendam a oferecer linhas de pesquisas que se embasam na formação docente como eixo.

O caso da avaliação como tema mais associado com a ideia de ensino e trabalho docente merece reflexão. Em geral, acredita-se que a ênfase nesse tema se vincule aos rumos que o ensino superior tomou no contexto do capitalismo contemporâneo. Conforme afirma Afonso (2010, s. p.), em sentido amplo a avaliação educacional “[...] ressurgiu revigorada nas últimas décadas”, num debate em que se impõem questões como a qualidade educacional e as consequências da lógica dos indicadores expostos em relatórios publicados pelo Banco Mundial ou pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Assim, a tentativa de compreensão teórico-conceitual do trabalho docente no contexto da reestruturação produtiva no capitalismo e das perspectivas que a ele se abrem com o uso das tecnologias digitais segundo o olhar da pesquisa acadêmica aponta escassez de estudos sobre os impactos da presença das tecnologias digitais no cotidiano do trabalho docente. Os estudos que combinam enfoque no trabalho docente no ensino superior têm associados esses assuntos com outras dimensões que permeiam o universo da educação, a exemplo da formação e da avaliação. Evidentemente, há resultados específicos que apontam a continuidade do interesse nas relações entre tecnologias digitais, ensino superior e trabalho docente. Isso se mostra no caso de Cecílio, cujo estudo de 2009 com Araújo foi tomado como ponto de partida.

Diante desses resultados primários, foi preciso restringir os resultados da busca em nova consulta às bases de dados com a combinação dos termos descritores *trabalho docente* e *tecnologias digitais*, assim como *ensino* e *tecnologias digitais*, nas mesmas condições e com o mesmo critério da busca anterior. A intenção foi buscar dados sobre a pesquisa acadêmica tem

abordado as relações entre trabalho docente, tecnologias digitais e desafios à profissão docente e o modo como elas impactam no trabalho docente no ensino superior.

A leitura dos dados permite constatar que os interesses dos pesquisadores nas relações entre trabalho docente, ensino superior e tecnologias se estendem ao trabalho docente na escola básica. Dessa maneira, essa vinculação, nas buscas de tais dados relativos ao ensino superior, resulta, provavelmente, do elemento formação docente, que ocorre no ensino superior.

Do ponto de vista dos desafios que se mostram nas relações entre ensino superior, trabalho docente e tecnologias digitais, a leitura dos dados permite incluir e consolidar relações sociais dialógicas nos espaços virtuais e uma cultura da colaboração apoiadas nas possibilidades que as tecnologias digitais oferecem para a interação e a comunicação instantânea. Mas isso se refere, necessariamente, aos professores e ao trabalho deles. Outro desafio seria alcançar um estágio de uso, lida e manuseio das as tecnologias digitais em que o professor tem plena certeza do lugar que ocupa no processo educacional e da articulação de seu trabalho com transformações sociais mais amplas que penetram no meio escolar a ponto de demandar mudanças.

Também desafia a educação certa incapacidade de acompanhar o ritmo das mudanças tecnológicas, certa incapacidade de se adequar a métodos, estratégias, abordagens, usos e acompanhamentos educacionais que permeiam as formas de utilização das tecnologias digitais no meio acadêmico. Haveria dificuldade de adesão a certos usos, a exemplo das redes sociais *on-line*. Nessa linha de raciocínio, acrescente-se o desafio de mudar de metodologias tradicionais para metodologias voltadas à aprendizagem discente; de aprender aspectos técnicos e adequá-los às necessidades de ensino; igualmente, de transpor usos pessoais das tecnologias digitais para uso profissionais

Além disso, os dados permitem reconhecer demandas ao trabalho docente no ensino superior no tocante ao uso profissional das tecnologias digitais. Elas incluem trabalho conjunto com profissionais de campos que não o da docência; compreensão de como funcionam as tecnologias digitais para saber aproveitar o que oferecem de recursos; investimentos em recursos técnicos e humanos para oferecer suporte na lida e difusão das tecnologias digitais com propostas pedagógico-curriculares; articulação com mais contundência entre formação inicial com uso pedagógico das tecnologias digitais.

A seguir, as considerações finais buscam fazer uma síntese da pesquisa e apresentar as projeções deriváveis do processo de investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, como foi afirmado na introdução, objetivou compreender as relações entre tecnologias digitais e trabalho docente no ensino superior; ou seja, verificar o tratamento dado pela investigação acadêmico-científica a tais relações a fim de construir uma compreensão teórico-conceitual das perspectivas que se abrem com o uso das tecnologias digitais no ensino superior. De modo especial, tratamos de identificar categorias que servem à organização de tais relações e o que daí decorre na forma de impacto e desafio para o trabalho docente. Tal compreensão pressupôs a leitura de estudos teóricos e de pesquisas em torno das relações entre trabalho docente e produção capitalista, capitalismo e educação, trabalho docente e tecnologias digitais.

1 Sobre a natureza da relação trabalho e tecnologia, tem-se que ela é regulada pelo sistema capitalista. Não é só de ordem técnica ou instrumental. Engloba e reflete ao mesmo tempo a ordem econômica e social. Mantém com ela uma relação dialética, enquanto por ela é atingida e ao mesmo a atinge e a modifica.

Comprendemos que o trabalho docente se subordina aos ditames do sistema de produção capitalista, que, por sua vez, tende a gerar uma nova divisão do trabalho, agora mais flexível, potencializadora de vulnerabilidade e a demandar polivalência e ampliação de funções. A flexibilidade no ensino superior manifesta-se em exigências de desenvolvimento do trabalho em âmbitos que não só a sala de aula, mas também nos espaços de gestão educacional, na produção intelectual intensa, em conselhos e colegiados, e assim por diante.

O que se dá no espaço da sala de aula e fora dela se explica por um modo de produção na fase do capitalismo marcado pela acumulação flexível que interfere na organização do trabalho, fazendo que os professores tenham que ajustar seu trabalho e sua prática aos interesses do sistema como um todo, modelando-a segundo diretrizes que valem para a produção em diversos níveis e modalidades. No sistema capitalista, a educação superior é o meio para formar contingentes de trabalhadores. É o espaço da produção de informações e conhecimentos necessários à sociedade contemporânea. Assim, no ensino superior o trabalho do professor é regulado e se volta às demandas de mercado atingido e é fundado no uso intensivo e extensivo das tecnologias digitais; uso a que a educação se ajusta para formar profissionais fluentes nas relações delas.

2 Sobre os conteúdos da relação trabalho e tecnologias e suas expressões: a análise da produção conduziu-nos a conclusão de que a presença das tecnologias no meio educacional é

tão ampla, que já não se pode pensar nelas apenas como recursos didático-pedagógicos, como o foram os aparelhos de tevê e videocassete. Não se restringem a algo exclusivo da sala de aula e focado tão só nas atividades de ensino e aprendizagem. Mais do que em outros tempos, a sala de aula do presente tende a incorporar tecnologias diversas, inclusive as digitais, representadas pelos computadores portáteis e aparelhos de telefonia celular, pelos quais se pode acessar a internet para navegar por sites e redes sociais *on-line*, enviar *e-mails*; também abrir, editar e arquivar documentos, dentre outros. Portanto, as TDIC têm uma função que não se limita à de recursos, mas que atinge o ser humano como um todo, modificando-o e ao seu trabalho, a partir do modo como ele se relaciona com o mundo e com as pessoas, por meio delas.

São operações pertinentes à sala de aula; mas não só. Elas se estendem ao horário extraclasse, seja para fins educacionais e profissionais ou não. No caso dos docentes, pode se esperar que certas demandas do seu trabalho pressuponham usar as tecnologias digitais fora do tempo em que permanecem na escola. Assim, a preparação de aulas, a produção de artigos, o preenchimento de documentos e formulários, a atualização sobre acontecimentos gerais e de pertinência profissional, a interação com discentes e demais membros da comunidade acadêmica: são diversas as circunstâncias que inscrevem as tecnologias no âmbito da educação, assim como se inscrevem o currículo, a disciplina, a avaliação, o livro didático, a leitura, a escrita. De tal maneira, caberia falar em políticas para as tecnologias digitais na educação, como se falam políticas educacionais para o currículo e o livro didático, por exemplo.

No âmbito da educação, mas não só, as tecnologias permitem criar espaços não só de aprendizagem, mas também de convivência, mediada pela escrita e pela leitura, pelo áudio e pelo vídeo, por exemplo. Aí se incluem as comunidades e os grupos virtuais, além dos fóruns. Por outro lado, por meio delas a instituição cria outros horários de trabalho além daqueles normalmente previstos na profissão (o tempo de sala de aula e de escola, o tempo extramuro dedicado à atividade docente com a correção de trabalhos e à elaboração de provas, dentre outros). Ao estabelecer uma comunicação virtual mais intensa, ela subtrai mais do tempo do professor porque a comunicação (e seus eventuais encaminhamentos) entre ambos passa a acontecer fora do tempo de dedicação ao trabalho docente na instituição de ensino.

A evidência de novas tendências na organização do trabalho que se amplia e se multiplica em diversas funções, podendo por isso interferir na vida de modo geral, devido aos riscos de precarização e intensificação.

A essa presença inevitável das tecnologias digitais no cotidiano de área educacional e fora dela se alia um agravante: à sala de aula chegam alunos fluentes em tecnologias digitais: nos tipos, nas utilidades, nas funções, nos recursos, nos usos; isto é, chegam com um saber construído na informalidade. Pode-se pressupor, com base em autores já citados, a existência de desafios ao professor e ao seu trabalho: aprender a dominar e usar as tecnologias digitais para tentar acompanhar minimamente o ritmo dos alunos; dominá-las para aprender a usá-las como elemento fundamental das práticas educacionais que não só sociedade demanda, mas também o alunado; para criar outras condições de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, a exemplo dos grupos de estudo e pesquisa, graças às possibilidades de comunicação virtual em tempo real: as plataformas para troca de mensagens e arquivos como as redes sociais *on-line*, o *e-mail*, o fórum e o *chat*, além da videoconferência, dentre outros.

Como se pode deduzir, para desempenhar seu trabalho nesse contexto repleto de tecnologias, o professor se vê obrigado a apreender, assimilar, conciliar, combinar, associar e relacionar novos conhecimentos — sobre as tecnologias digitais — para suprir as demandas cotidianas de seu trabalho na instituição em geral e em sala de aula em particular. Nesta, o envolvimento dos professores com as tecnologias digitais pressupõe uma aplicação utilitária comum como a condução de uma aula usando o *datashow*, assim como um emprego mais pedagógico do ponto da construção do conhecimento. Nesse caso, o docente tem de dominar as tecnologias para conduzir seus alunos no processo de aprendizagem que se vale do que as tecnologias digitais oferecem: conteúdos e a possibilidade de partilhá-los. Processo do qual ele participa como agente central.

Também ficou compreendido para nós que, em que pese a pertinência dessas observações sobre os desafios para o trabalho docente, essas questões parecem não ter chegado à pauta da pesquisa acadêmica, que tem abordado muito pouco e nem sempre de modo explícito as relações entre trabalho docente, tecnologias digitais e ensino superior. É como se os pesquisadores não vissem tais relações como desafiadoras para o exercício da docência no ensino. Dos poucos estudos que tangenciam essas questões, pouquíssimos se referem ao trabalho do professor acadêmico presencial. A ação docente na EaD e na educação básica suscita mais o interesse da pesquisa quando se trata do uso das tecnologias digitais pelo professor e dos impactos em seu trabalho. Como essas modalidades de educação não foram presumidas no escopo da pesquisa, os estudos não foram considerados como pertinentes.

Os dados obtidos sugerem que a pesquisa acadêmica tem abordado pouco as relações entre trabalho docente, tecnologias digitais. A análise da produção acadêmica do período não permite afirmar categoricamente que as tecnologias digitais têm relações com impactos no

trabalho docente no ensino superior presencial, tampouco sinalizam que têm sido vistas como desafiadoras para o trabalho docente. Ao menos não ao ponto de suscitar o interesse dos pesquisadores, seja por já terem sido discutidas em outros tempos não incluídos nesta pesquisa, seja por não terem sido objeto de investigação dos estudiosos.

3 Desafios como uma expressão das relações entre trabalho e tecnologias digitais.

De fato, há quem afirme a existência de desafios para o trabalho docente no ensino superior atingido e cada vez mais marcado pelo uso das tecnologias. É o caso de Cecílio, em seu estudo de 2013 que vemos como continuidade de seus interesses. Em geral, fala-se no desafio de o professor saber do seu lugar na educação articulada com tecnologias digitais e produção capitalista; acompanhar o passo das mudanças nas tecnologias; adequar métodos, estratégias, abordagens, usos e acompanhamentos educacionais ao uso das tecnologias digitais; aderir a usos como as redes sociais *on-line*; mudar de metodologias tradicionais para metodologias voltadas à aprendizagem discente; aprender aspectos técnicos e adequá-los às necessidades de ensino; transpor usos pessoais das tecnologias digitais para uso profissionais; trabalho conjunto com outros profissionais; saber aproveitar o que as tecnologias digitais oferecem.

Da pesquisa como um todo e sem desmerecer outros desafios, o desafio que vemos para o professor do ensino superior no tocante ao uso das tecnologias digitais, em especial da graduação em instituições particulares, é consolidar de vez a pesquisa sistemática como base da atividade de ensino e aprendizagem no ensino superior.

De fato, esta dissertação é uma prova viva do quanto as tecnologias digitais estão imbricadas nos processos que se instauram no universo do ensino superior como uma sugestão do quanto podem se projetar na dimensão da docência no ensino superior (privado) ao deixo. Sua existência se condicionou à existência dos bancos de dados *on-line*, ou seja, de portais como o Scientific Electronic Library On-line (SciELO) e o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); os quais, por sua vez, só existem por causa daquela capacidade de armazenar, organizar e disponibilizar informações pertinente às tecnologias digitais.

Em outras palavras, a existência desses bancos de dados permite que um *procedimento* da pesquisa, qual seja, construir uma compreensão teórico-conceitual do que está sistematizado sobre algum objeto de estudo (o que foi dito e quem disse, para então fazer avançar o conhecimento), torna-se um tipo de pesquisa. Trata-se da pesquisa que busca avaliar em que estágio está o conhecimento produzido em determinada área, em dado período

de tempo e que, para tanto, toma como dados de pesquisa a produção bibliográfico-acadêmica, que inclui artigos, dissertação e teses, por exemplo.

De fato, desenvolver uma pesquisa como esta com base em fontes seria inviável e mais limitada ainda do que se afirmou acima. Para reunir títulos seria preciso ler os sumários de todas as revistas; para ler os sumários seria preciso, pelo menos, contatar as bibliotecas e pedir cópia digitalizada. Uma vez levantados os títulos pertinentes, seria preciso obter cópia dos textos; para isso, seria possível requisitar cópias digitais nas bibliotecas, mas com provável restrição por causa de direitos autorais, uma vez que os periódicos são vendidos.

Uma solução seria comprar um exemplar de cada revista ou lê-los nas bibliotecas onde se localizam. De um jeito ou de outro, seria ampliar os gastos da pesquisa. Para os que não dispõem de bolsa de estudo, tais gastos podem ser desanimadores. Enfim, a leitura e categorização dos textos tomariam muito mais tempo. Seriam tarefas impensáveis para o período regimental do mestrado. Procedimentos como buscar temas por palavras-chave, também, seriam impensáveis, senão inviáveis. Por isso, podemos afirmar que as tecnologias interferem a fundo nas formas de pesquisar na academia e nas modalidades de pesquisa.

Assim, tendo em vista o trabalho docente, o ensino superior, as tecnologias digitais, as relações que se estabelecem nessa tríade e o que foi exposto aqui em torno desses temas, um dos desafios que vemos se delinear para o trabalho docente universitário é justamente consolidar a pesquisa sistemática cada vez mais como base da atividade didático-pedagógica e da aprendizagem e construção do conhecimento discente. Trata-se de elevar à potência máxima a pesquisa em associação com o que as tecnologias digitais oferecem.

Uma experiência de mais de 20 anos na docência no ensino superior particular permite constatar que grande parte dos colegas não tinha e nem tem títulos de pós-graduação. Isso quer dizer que, é provável, não passaram pela experiência de conceber, propor e desenvolver uma pesquisa sistemática no ambiente acadêmico. Em nosso caso, foram necessárias mais de duas décadas para avançarmos na formação pela via do mestrado.

Embora se possa pensar que a leitura de trabalhos de pesquisas pelo professorado ainda não iniciado na pesquisa acadêmica, na pós-graduação, possa lhes trazer conhecimentos úteis, acredita-se que isso não baste para que ele mude concepções relativas ao processo de ensino e aprendizagem de que ele faz parte, por exemplo.

Não se duvida que elementos da pesquisa acadêmica se apresentem, por exemplo, nas propostas de trabalhos disciplinares apresentados em forma escrita e falada (seminários), por exemplo. Tais elementos seriam, por exemplo, procedimentos como partir de dada questão ou

proposição temática, ler bibliografia específica, fazer fichamento e resumos, enfim, a apresentação de um texto redigido segundo certos critérios de formalização.

Esta reflexão nos fez rememorar de tais práticas em circunstâncias remotas e recentes do cotidiano da docência. Com base nelas, podemos afirmar que tais atividades ainda são vistas como incipientes do ponto de vista de sua validade, porque o avanço de um estágio a outro na formação ainda pressupõe a avaliação escrita (a prova) como quesito de aprovação em muitos casos. Ou seja, o trabalho de pesquisa de trabalho disciplinar e sua apresentação em forma de texto longo por si só ainda são vistos como insuficiente para qualificar os alunos aos estágios seguintes. Por outro lado, quando comparadas com o que tivemos de desenvolver ao longo da concretização desta pesquisa, as atividades de pesquisa na graduação são ainda incipientes, ainda revelam dependência entre docente e discente, e não a autonomia desejável no estudante universitário, para que conduza seu processo de ensino e aprendizagem por conta própria, ou seja, contado com a orientação e o suporte intelectual do docente. É claro, não se ignora que a iniciação científica proporcione experiências de pesquisa. Mas ainda se trata de uma ação insuficiente para ampliar o número de alunos que têm contato com formas de pesquisa sistemática.

A experiência adquirida com esta pesquisa nos faz acreditar que a construção do conhecimento acadêmico pela pesquisa e seus resultados positivos podem ficar mais claros quando o docente se torna pesquisador. Ou seja, é a experiência mesma de pesquisar que faz um professor assimilar a dimensão dos resultados que pode obter com seus alunos no processo de ensino e aprendizagem tendo a pesquisa como plataforma de sua atividade docente. O professor precisa vivenciar a pesquisa na pele para experimentar a fundo o processo de construir o conhecimento científico. Elementos como o projeto de pesquisa sistemático e seus elementos interna de estruturação tendem a ficar mais claros para quem tem de elaborá-lo. O delineamento de um problema, de um argumento, de questionamentos ou hipóteses de pesquisa, por exemplo, podem ser entendidos com mais clareza por quem precisa elaborá-los. A escolha de uma metodologia para desenvolver uma pesquisa parece ser mais para os que se veem ante a necessidade de escolher. Igualmente, a noção de fontes de (dados) de pesquisa pode ser entendida mais facilmente por quem se vê obrigado a fazer um levantamento das fontes, assim como sua manipulação: a reunião, a organização, a classificação, a categorização, a leitura e a interpretação.

Facilitar a vida de quem faz vai uma pesquisa é uma forma de estimular as pessoas a pesquisar. Graças às tecnologias digitais e seus recursos, podemos dizer que a dimensão das fontes de pesquisa e suporte aos pesquisadores estão muito mais fáceis de ser acessadas do

que estavam duas décadas atrás. Hoje há um volume numeroso recursos importantes para fazer pesquisa sistemática.

Tais recursos incluem a disponibilidade obras de referências importantes para fazer esclarecimentos conceituais, factuais e etimológicos. Ou seja, disponibilidade de dicionários gerais (Aurélio e Caldas Aulete, por exemplo) e específicos (como *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*, da Faculdade de Educação da UFMG), dicionários de língua estrangeira assim como enciclopédias, gerais e específicas, como a Enciclopédia Itaú Cultural, voltada ao campo das artes no Brasil. Além disso, as fontes on-line de informações jornalísticas são abundantes. Incluem jornais e revistas, do Brasil e de outros países, que publicam conteúdos em seus *sites*. No caso do conteúdo de jornais do passado, hemeroteca da Biblioteca Nacional disponibiliza consulta por palavra-chave a jornais e revistas do passado. Também a Biblioteca do Senado oferece acervo de jornais, revistas e livros antigos digitalizados para ser baixados. A esses recursos se aliam as bibliotecas digitais acadêmicas, ou seja, os bancos de artigos, dissertações e teses, a exemplo daqueles usados como fontes de dados desta pesquisa. Bancos on-line de dados; e os portais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, com dados estatísticos em geral e sobre a educação em particular.

Cabe mencionar ainda os sites para traduzir textos como o Google Tradutor e tradutor do site de busca Bing. São úteis para quem se arrisca a buscar dados e informações em fontes não escritas em português, a exemplo de jornais e enciclopédias estrangeiras. Acrescentem-se recursos como os conversores de textos digitalizados como arquivo de imagem em textos manipuláveis em editores de textos convencionais. Os fóruns e as comunidades *on-line* oferecem aos pesquisadores um espaço para estabelecer diálogos com pessoas que partilham de interesses comuns e com as quais se pode aprender mais.

Graças a programas de financiamento educacional e de avaliação, ao aumento no número de vagas nas universidades públicas e a criação de universidades e institutos federais, um número considerável de alunos sai direto do ensino médio para o ensino superior. Sai de um ambiente e de uma lógica de estudo que se diferencia do que vão encontrar nas salas de aula dos *campi*, sobretudo a ideia de que o estudante tem de ser autônomo e construir uma formação fundada na produção sistematizada de conhecimentos. Se são alunos familiarizados com os fóruns e as comunidades *on-line*, ou seja, com espaços para a troca instantânea de mensagens e conteúdos, justamente porque compõem o cotidiano da faixa etária deles, não se pode dizer que são alunos preparados intelectualmente para usar o que sabem das tecnologias

digitais em prol do estudo sistematizado; para lidar com as novas formas de estudar e aprender com que se deparam no ensino superior.

Se, dadas essas circunstâncias, parece mais fácil do que nunca foi fazer da pesquisa sistemática o fundamento do processo de ensino e aprendizagem no ensino superior, não se pode subestimar o desafio, pois demanda esforços. Pressupõe conhecer as tecnologias digitais e seus recursos, saber usá-los para desenvolver pesquisas e, assim, explorá-los no processo de ensino e aprendizagem. Pressupõe dominar etapas importantes de uma pesquisa, tais como a coleta de dados e os procedimentos de sua organização (agrupamento, classificação, categorização, hierarquização, distribuição etc.). Pressupõe saber identificar fontes úteis, derivar dados das fontes e filtrá-los segundo critérios preestabelecidos. Em uma palavra, supõe fazer o aluno aprender um movimento que o leve da leitura do sentido de dado conceito como verbete do dicionário às referências filosóficas a ele subjacentes.

Não se pode negar que a tentativa de superar um desafio não situe o professor numa condição de sobrecarga que pode levar ao cansaço, ao desconforto e ao esgotamento, quando poderiam ser anulados os esforços em prol de um envolvimento mais sistemático e mais intenso com as tecnologias digitais e seu uso no ensino superior. O apoio e o suporte institucional pode ser uma forma de abrandar os eventuais efeitos nocivos de uma tentativa de abraçar as tecnologias digitais a fim de transformar as formas de ensinar e aprender no ensino superior.

Em conclusão, os desafios que se fazem mais evidentes e perceptíveis a partir do material analisado e dos objetivos que orientaram a pesquisa incluem aqueles de natureza mais *subjetiva*, a exemplo de o professor desenvolver uma consciência de seu lugar na educação em que a produção capitalista e as tecnologias digitais se articulam de modo a determinar rumos para o ensino superior; de natureza mais *objetiva* (prática, da ação), a exemplo de ir de usos pessoais das tecnologias digitais para usos profissionais (ou seja, estender a adesão a usos das redes sociais *on-line*, também, ao ambiente profissional). Além disso, precisa acompanhar o ritmo das mudanças nas tecnologias para apreender seus aspectos técnicos e, assim, aproveitar as que permeiam o ambiente da educação e do trabalho docente, adequando-as às necessidades do processo de ensino e aprendizagem e a outros processos que se instauram no âmbito do trabalho docente. Igualmente, espera-se que atente para as mudanças de metodologias que se mostrem necessárias; o que supõe ajustar e mudar métodos, estratégias, abordagens, usos e acompanhamentos educacionais ao uso das tecnologias digitais; enfim, o desafio de trabalhar em conjunto com profissionais não docentes.

Quanto às possibilidades e aos modos pelos quais as TDIC impactam o trabalho docente no ensino superior, não foi possível tirar uma conclusão, dado que pela pesquisa da produção acadêmica constatamos que tem sido dada pouca atenção às relações entre trabalho docente, tecnologias digitais e ensino superior. Ao menos é isso que pudemos inferir dos dados obtidos. Por isso, nos parece que a pesquisa requer continuidade e/ou refinamentos metodológicos que ampliem o intervalo temporal das buscas.

Os possíveis impactos das relações entre trabalho docente no ensino superior e tecnologias digitais são questões pouco abordadas na pauta dos pesquisadores. É como se não tais relações não significassem problema de investigação. Tampouco a natureza delas. Porém, em uma sociedade em que as tecnologias atravessam a vida e o trabalho, não há como ignorar tais relações. Afinal, elas interferem no modo de organização do trabalho docente, em seus ritmos, amplitudes funcionais e, por isso, delineiam novas exigências aos profissionais. Assim, a eles não é possível ficar imunes ao contexto que espera profissionais fluentes nas tecnologias que atravessam o mundo.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Avaliação educacional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=363>>
- ALGAR UNIVERSIDADE DE NEGÓCIOS. **Apresentação**. Disponível em: <<http://www.unialgar.com.br/apresentacao.aspx>>. Acesso em: 10 nov. 2016.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: ed. Unicamp, 2000.
- BACKES, Luciana. Espaço de Convivência Digital virtual (ECODI): o acoplamento estrutural no processo de interação. **Educação Temática Digital**, v. 15, n. 2, p. 337–355, 2013
- BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, dez. 2007, p. 1.503–23.
- BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa de 1988**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: jun. 2016.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia sociedade e cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- CECÍLIO, Sálua; SANTOS, Jacqueline Florêncio. Socied@des em rede, trabalho docente e sociabilid@des contemporâne@s. In: GARCIA, Dirce Maria Falcone; CECÍLIO, Sálua (Org.). **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas: Alínea, 2009. Cap. 7, p. 165–197.
- CECÍLIO, Sálua; ARAÚJO, Denise Oliveira Silva. Professores e tecnologias digitais no ensino superior: tendências de uso e implicações para a subjetividade de professores. **Roteiro**, 2013, v. 38, n. 2, p. 337–64, 2013.

COGO, Ana Luísa Petersen; PEDRO, Eva Néri Rubim; SILVA, Ana Paula Scheffer Schell da; VALLI, Gabriela Petró; SPECHT, Andréia Martins. Tecnologias digitais no ensino de graduação em enfermagem: as possibilidades metodológicas por docentes. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, 2011, v. 13, n. 4, p. 657–664, 2011.

COGO, Ana Luísa Petersen; PEDRO, Eva Néri Rubim; SILVA, Ana Paula Scheffer Schell da; ALVES, Elcilene Andreíne Durgante; VALLI, Gabriela Petró. Utilização de tecnologias educacionais digitais no ensino de enfermagem. **Revista iberoamericana de investigación**, v. 19, n. 3, p. 21–29, 2013.

CRUZ, José Anderson Santos; BIZELLI, José Luís Bizelli. Docência para o ensino superior: inovação, informação e construção do conhecimento na era digital. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, v. 8, n. 1, p. 79–90, 2015.

FAGIANE, Cílon César. **Educação e trabalho**: a formação do jovem trabalhador no Brasil e em Portugal a partir da década de 1990. Tese. UFU. Uberlândia, 2016.

FERNANDES, Alvanize Valente; SÁ, Érica Aparecida de; RIBEIRO, Maria Alice Tavares. **Trabalho docente**: um campo polêmico de discussões. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1424.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

FILGUEIRAS, Luiz Antônio Mattos . Reestruturação produtiva, globalização e neoliberalismo: capitalismo e exclusão social neste final de século. Associação Brasileira de Estudos do Trabalho. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS DO TRABALHO, 5., Rio de Janeiro, 1997. **Anais...** Rio de Janeiro: ABET, 1997, p. 895–919.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n. 46, jan./abr. 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, Atlas, 2010.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 25. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

HIPOLYTO, Álvaro. Moreira. Processo de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

IMEN, Pablo. Organização do trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adrana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Flora. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2010.

KENSKI, Vani. Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 2. ed. São Paulo: editora 34, 2010a.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: editora 34, 2010b.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004, p. 1.159–80

MAIA, Dennys; BARRETO, Marcília. Tecnologias digitais na educação: uma análise das políticas públicas brasileiras. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 5, n. 1, p. 47–61, 2012.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade e sobreimplicação. **Reflexão & Crítica**, v. 20, n. 1, 2007.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente e tecnologias: controle e mercadorização do conhecimento. In: GARCIA, Dirce Maria Falcone; CECÍLIO, Sálua (Org.). **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas: Alínea, 2009. Cap. 8, p. 199–216.

MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MASSETTO, Débora Cristina; OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld Gomes de; MONTEIRO, Maria Iolanda. Os processos de apoio online na formação de professores e seus avanços. **Revista Eletrônica de Educação**, 2013, v. 7, n. 2, p. 115–32, 2013.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Cortez, n. 118, mar. 2003, p. 89–117.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Trabalho docente na educação superior. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Flora. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/217.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: ed. UFAL, 1999.

MILL, Daniel. Flexibilidade educacional na cibercultura: analisando espaços, tempos e currículo em produções científicas da área educacional. **RIED: revista iberoamericana de educación a distância**, v. 17, n. 2, p. 97–126, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas Estatísticas**. Censo da Educação Superior 2014.

Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_so_bre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: jun. 2016.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti.; REALI, Aline Maria Medeiros Rodrigues.

Formação de professores: práticas pedagógicas e escola. São Carlos: INEP, ed. UFSCar, 2002.

MONDINI, Luis Cesar; DOMINGUES, Maria José Carvalho De Souza; CORREIA, Rion Brattig; MONDINI, Vanessa Edy Dagnoni. Redes sociais digitais: uma análise de utilização pelas instituições de ensino superior do sistema ACADE de Santa Catarina. **RECADM**, v. 11, n. 1, p. 48–60, 2012.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA/MST. **Escolas itinerantes**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/educacao/>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.127–44, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 197–209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Flora. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/429.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PARREIRA JÚNIOR; Walteno Martins; BARAÚNA, Silvana Malusá; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. Docência universitária: um estudo sobre a interação entre docentes e estudantes em cursos na modalidade semipresencial. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 16, n. 2, p. 193–212, 2013.

PEIXOTO, Joana. Tecnologias na educação. Uma questão de transformação ou de formação? In: GARCIA, Dirce Maria Falcone; CECÍLIO, Sálua (Org.). **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas: Alínea, 2009, p. 217–235.

POLICARPO, Denise de Assis. **Formação continuada de professores na modalidade e-learning: um estudo de realidade de um núcleo estadual de educação de jovens e adultos de Porto Alegre**. 2014. 105 ff. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

PRADO, Eleutério Fernando da Silva. **Pós-grande indústria: trabalho imaterial e fetichismo.** Crítica Marxista, São Paulo, v. 16, 2003, p. 109–30. Disponível em: <<http://www.econ.fea.usp.br/eleuterio/.../Pos-GrandeTrablmatFetich.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

RODRIGUES, Marilce C. C.; DOMINGUES, Isa Mara C. S.; REALI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria da G. N. “Formação-investigação” sobre a prática pedagógica dos professores no Brasil. **Interacções**, n. 27, p. 139–160, 2013.

SAITO, Fabiano Santos; RIBEIRO, Patrícia Nora de Souza. Multi)letramento(s) digital(is) e teoria do posicionamento: análise das práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as tecnologias da informação e comunicação no ensino público. **RBLA**, Belo Horizonte, aop1812. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop1812>>. Acesso em: 23 dez. 2016.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnologia do professor.** 5. ed. São Paulo: Vozes, 1999.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura.** 4. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, Lucia. Prefácio. In: MATOS, Maria O.; PESCE, Lucila M. (Org.). **Educação e cultura midiática.** Salvador: ed. Universidade Estadual da Bahia, 2012, p. 6–9. Disponível em: <<http://eduneb.uneb.br/download-2/>>. Acesso em: 20 out. 2015.

SARTURI, Carneiro Sarturi. As tecnologias de informação e comunicação como inovação no processo de formação e ação docente. **Revista iberoamericana de evaluación educativa**, v. 5, n. 1, p. 301–8, 2012.

SILVA, Bento Duarte Da; VENDRAMINI, Claudette Maria; MARTINS, Ronei Ximenes; PIOVEZAN, Nayane Martoni; DIAS, Anelise Silva; ALMEIDA, Leandro S.; JOLY, M. Cristina Rodrigues A. Aplicação e uso de tecnologias digitais pelos professores do ensino superior no Brasil e em Portugal. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 7, n. 1, p. 3–18, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/424>>. Acesso em: dez. 2016.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159–180, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://cedes.preface.com.br/>>. Acesso em: 2 out. 2015.

VALLETA, Valletta, Débora. **Desenvolvimento profissional docente no contexto da aprendizagem ubíqua: um modelo para o ciclo de formação continuada.** 2015. 108 ff. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

APÊNDICE Assuntos mais associados com os termos descritores ensino superior e trabalho docente no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2011–2016, na modalidade de artigos.

1 AVALIAÇÃO

Título	Autor(es)	Referência
Avaliação de desempenho dos docentes no Ensino Superior	Martinez, João Henrique ; Gonçalves, Fernando Ribeiro	Diálogo, 2012, Issue 20, pp.77-98 [Periódico revisado por pares]
Proposta de um modelo de avaliação da docência no ensino superior	Moreira, Luís M. ; Pereira, Dora M. Pereira	Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2012, Vol.5(1), pp.34-47
Estruturação de um Modelo de Avaliação de Desempenho para a Gestão do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Sandra Rolim Ensslin; Marivânia Rufato Da Silva; Sandro César Bortoluzzi; Leonardo Ensslin	Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade, 01 March 2013, Vol.7(1 Português), pp.35-57
Exercício de avaliação da prática profissional como estratégia de ensino e aprendizagem	Maria Cristina Guimarães Da Costa ; Cleber José Mazzoni ; Luzmarina Aparecida Doretto Bracciali ; Magali Aparecida Alves de Moraes	Avaliação : Revista da Avaliação da Educação Superior, 01 November 2011, Vol.16(3), pp.675-684
Desenvolvimento de um protótipo de sistema informatizado para avaliação da atuação do docente universitário: apresentação de resultados parciais	Bandeira Andriola, Wagner; Gomes Andriola, Cristiany; Lima, Alberto Sampaio; Silva, Jefferson De Carvalho	Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2012, Vol.5(2), pp.198-216
Formação docente na área da saúde: avaliação, questões e tensões	Bomfim, Maria Ines Goulart, Valeria Morgana Penzin ; de Oliveira, Leda Zorayde	Interface: Comunicacao Saude Educacao, 2014, Vol.18(51), p.749(10) [Periódico revisado por pares]
Avaliação do processo de ensino: uma abordagem multivariada Assessment of the teaching process: a multivariate approach	Teresinha Maria Marchesan; Adriano Mendonça Souza; Rui Menezes	Meta : Avaliação, 01 October 2012, Vol.4(11), pp.91-119 [Periódico revisado por pares]
Por que finanças? Avaliando o interesse dos estudantes de graduação em administração pela área de finanças.	Carlos Eduardo Franco Azevedo; Leonel Gois Lima Oliveira; Márcio Moutinho Abdalla; Rafael Kuramoto Gonzalez; Agatha Justen Gonçalves Ribeiro; Michelle Moretzsohn Holperin	Revista de Administração Mackenzie, 01 December 2012, Vol.13(6), pp.168-196
Avaliação da Atuação dos Docentes de Instituições de Ensino Superior: o caso da Faculdade Cearense (FAC)	Wagner Bandeira Andriola ; Cristiany Gomes Andriola	Meta: Avaliação, 01 October 2012, Vol.4(11), pp.91-119. [Periódico revisado por pares]
Desenvolvimento de um protocolo de avaliação do desempenho de recursos humanos em instituições de ensino superior/ies: notas para a gestão acadêmica a partir do caso do curso de turismo/ufjf – brasil	Thiago Duarte Pimentel; Sara Conceição Paula	Revista Gestão Universitária na América Latina : Revista GUAL, 01 May 2014, Vol.07(02), pp.243-265 [Periódico revisado por pares]

A docência no contexto da avaliação do desempenho no Ensino Superior: reflexões no âmbito de um estudo em curso	Fernandes, Sandra; Flores, Maria Assunção	Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2012, Vol.5(2), pp.82-98
Auto-avaliação dos Discentes do Curso de Ciências Biológicas da Unemat, Campus de Nova Xavantina: um modelo para avaliação das disciplinas curriculares, segundo a percepção do corpo discente e docente	Érica de Sousa Miranda; Joaquim Manoel Da Silva	Meta: Avaliação, 01 December 2011, Vol.3(9), pp.258-282 [Periódico revisado por pares]
Avaliando o interesse dos estudantes de graduação em administração pela área de finanças?/Por que finanças? La evaluacion del interes de estudiantes de graduacion en administracion por la area de finanzas	Azevedo, Carlos Eduardo Franco; Oliveira, Leonel Gois Lima; Abdalla, Marcio Moutinho; Gonzalez, Rafael Kuramoto; Ribeiro, Agatha Justen Goncalves; Holperin, Michelle Moretzsohn	Revista de Administração Mackenzie, 2012, Vol.13(6), p.168(29) [Periódico revisado por pares]
Avaliação de práticas pedagógicas inovadoras em curso de graduação em sistemas de informação	Lima, Alberto Sampaio; Bandeira Andriola, Wagner	REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2013, Vol.11(1), pp.104-121 [Periódico revisado por pares]
Evaluation of a short course on using games in teaching/ Avaliação de um minicurso sobre o uso de jogos no ensino/ La evaluacion de un curso corto sobre el uso de juegos en la ensenanza.(articulo em português) (Ensayo)	Brito, Lya Christina Da Costa; Borges, Ana Paula Aparecida; Borges, Camila de Oliveira ; Dos Santos, Dayane Graciele; Marciano, Eloah Da Paixao ; Nunes, Simara Maria Tavares	Revista Brasileira de Pos-Graduacao, 2012, Vol.8(S2), p.589(27) [Periódico revisado por pares]
Avaliação perceptivo-auditiva e fatores associados à alteração vocal em professores Auditory vocal analysis and factors associated with voice disorders among teachers	Albanita Gomes Da Costa de Ceballos ; Fernando Martins Carvalho ; Tânia Maria de Araújo ; Eduardo José Farias Borges Dos Reis	Revista Brasileira de Epidemiologia, 01 June 2011, Vol.14(2), pp.285-295 [Periódico revisado por pares]
Alto e baixo desempenho no enade: Que variáveis explicam?	Lemos, Karinne Custódio Silva ; Miranda, Gilberto José	Revista Ambiente Contábil, 2015, Vol.7(2), pp.101-118

2 FORMAÇÃO

Título	Autor(es)	Referência
Replica 1--formar docentes: em que medida a pós-graduação cumpre esta missão?(Documentos e Debates)	Bittencourt Bastos, Antonio Virgilio ; Zaguri Tourinho, Emmanuel ; Yamamoto, Oswaldo Hajime ; Meira Menandro, Paulo Rogerio	Revista de Administracao Contemporanea - RAC, Nov-Dec, 2011, Vol.15(6), p.1152(9)
A formação superior de Enfermagem no Brasil: uma visão histórica	Valéria Marli Leonello ; Manoel Vieira de Miranda Neto ; Maria Amélia de Campos Oliveira	Revista da Escola de Enfermagem da USP, 01 December 2011, Vol.45(spe2), pp.1774-1779 [Periódico revisado por pares]
A formação do profissional nutricionista na percepção do docente	Luz, Maria Mercedes de Araujo ; Romero, Amanda Batista Da Rocha ; Brito, Ana Karolinne Da Silva ; Batista, Livia Patricia	Interface: Comunicação Saúde Educação, 2015, Vol.19(54), p.589(13)

	Rodrigues ; Nogueira, Lidya Tolstenko ; Dos Santos, Marize Melo ; de Carvalho, Maria Do Carmo Martins	
Pedagogia universitária e formação docente: em foco o programa Ciclus	Vanessa Alves Da Silveira de Vasconcellos ; Valeska Maria Fortes de Oliveira	Educação : Revista do Centro de Educação UFSM, 01 September 2011, Vol.36(2), pp.235-249
Uma estratégia didática para a formação de educadores em saúde no Brasil: a indagação dialógica problematizadora	De Longhi, Ana Lia ; Bermudez, Gonzalo Miguel Angel ; Abensur, Patricia Lima Dubeux ; Ruiz-Moreno, Lidia	Interface: Comunicação Saúde Educação, 2014, Vol.18(51), p.759(11)
Formação docente e educação a distância: um estudo do cenário educativo de Santa Catarina	Pereira Ocampo Moré, Rafael ; Tavares Vieira, Grace ; Araújo, Márcia Santiago De ; Marino Costa, Alexandre	Ciências da Administração, 2012, Vol.14(32), pp.9-20[Periódico revisado por pares]
A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu The pedagogical formation in higher education and the role of stricto sensu graduate studies	Guilherme Torres Corrêa ; Victoria Maria Brant Ribeiro	Educação e Pesquisa, 01 June 2013, Vol.39(2), pp.319-334 [Periódico revisado por pares]
A formação do docente do ensino superior: uma reflexão sobre as dimensões profissionalismo e profissionalização	Franc-Lane Sousa Carvalho Do Nascimento ; Andressa Grazielle Brandt ; Nadja Regina Sousa Magalhães	Revista da Faculdade de Educação (Universidade do Estado de Mato Grosso), 01 July 2014, Vol.21(1), pp.31-52
A expansão do ensino superior, políticas de formação docente e atratividade da carreira. The expansion of higher education, teacher education policies and the attractiveness of the teaching career	Olgaíses Cabral Maués ; Arlete Maria Monte de Camargo	Revista Eletrônica de Educação, 01 May 2014, Vol.8(1), pp.77-91
A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo	Lula Juliana Fiuza Cislaghi	Serviço Social & Sociedade, 01 June 2011(106), pp.241-266
A noção de sujeito implicado na formação docente em uma comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR) no Ensino Superior público	Lopes De Sousa, Carlos Alberto ; Aires, Carmenísia Jacobina ; Gonçalves De Faria Lopes, Ruth	Estudios pedagógicos (Valdivia), 2012, Vol.38(1), pp.285-295 [Periódico revisado por pares]
Formação docente: trajetórias e saberes	Ana Paula Pereira Arantes ; Raimunda Abou Gebran	Colloquium Humanarum, 2013, Vol.(2)
Formação pedagógica de educadores da educação superior no Brasil: algumas implicações	Silva Filho, Raimundo Barbosa	Revista Educação Por Escrito, 01 January 2013, Vol.4(1), pp.15-31
Entre o discurso praticado e a realidade percebida no processo de formação docente	Nathália de Fátima Joaquim ; Ana Alice Vilas Boas ; Alexandre de Pádua Carrieri	Avaliação : Revista da Avaliação da Educação Superior, 01 July 2012, Vol.17(2), pp.503-528
Formação Docente e Educação a Distancia: um estudo do cenário educativo de Santa Catarina	Pereira Ocampo More, Rafael ; Tavares Vieira, Grace ; Santiago De Araujo, Marcia ; Marino Costa, Alexandre	Revista de Ciencias da Administracao, Jan, 2012, p.9(12) [Periódico revisado por pares]
Formação e praticas de docentes de um curso de graduação em enfermagem	Tavares de Araujo, Vanessa Aparecida Ballista ; Gebran, Raimunda Abou ; de Barros,	Acta Scientiarum. Education (UEM), 2016, Vol.38(1), p.69(11) [Periódico revisado por pares]

	Helena Faria	
Formação do pedagogo no Brasil e o processo de construção de proposta curricular do curso de pedagogia na UFPR (1996-2011)	Gabardo, Cleusa Valério ; Hagemeyer, Regina Cely De Campos	Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, 2014, Issue 20, pp.219-231 [Periódico revisado por pares]
Modelos didáticos presentes na formação de futuros professores de química e física da região norte do estado do Rio de Janeiro, Brasil: encontros e desencontros entre concepções e formação	Cassiana Barreto, Hygino ; De Souza Marcelino, Valéria; Paixão Linhares, Marília	Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias, 2013, Issue 2, pp.49-58
Integração "ensino-serviço" no processo de mudança na formação profissional em Odontologia (Report)	Finkler, Mirelle ; Caetano, Joao Carlos ; Ramos, Flavia Regina Souza	Interface: Comunicação Saúde Educação, 2011, Vol.15(39), p.1053(15) [Periódico revisado por pares]
Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde	Freitas, Daniel Antunes ; Santos, Emanuele Mariano de Souza ; Lima, Lucy Vieira Da Silva ; Miranda, Lays Nogueira ; Vasconcelos, Eveline Lucena ; Nagliate, Patrícia de Carvalho	Interface: Comunicação Saúde Educação, 2016, Vol.20(57), p.437(12) [Periódico revisado por pares]
História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos	Dermeval Saviani	Educação : Revista do Centro de Educação UFSM, 01 September 2011, Vol.30(2), pp.11-26
A formação pedagógica institucional para a docência na educação superior	Oliveira, Claudia Chueire ; Vasconcellos, Maura Maria Morita	Interface: Comunicação Saúde Educação, 2011, Vol.15(39), p.1011(14) [Periódico revisado por pares]
Formação de professores de história, práticas e discursos de si	Simões, Rodrigo Lemos Morosini, Marília Costa 2013	Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul
Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores: a terceira margem do rio	Gonzatti, Sônia Elisa Marchi Vitória, Maria Inês Côrte 2015	Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul
A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva em Moçambique: uma perspectiva crítica	Luís Alfredo Chambal ; José Geraldo Silveira Bueno	Cadernos Cedes, 01 May 2014, Vol.34(93), pp.225-239 [Periódico revisado por pares]
Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação, atuação e satisfação em sua atividade docente	Treviso, Patrícia Costa, Bartira Ercília Pinheiro Da 2015	
Metodologia do ensino superior nos programas de pós-graduação Stricto Sensu em Educação Física no Brasil: a formação docente em questão	Felden Pereira, Erico ; Carta Cardoso De Medeiros, Cristina	Movimento: revista da Escola de Educação Física, 2011, Vol.17(4), pp.165-183
Metodologia problematizadora e suas implicações para a atuação docente: relato de experiência	Adriana Katia Corrêa ; Ronildo Alves Dos Santos ; Maria Conceição Bernardo de Mello E Souza ; Maria José Clapis	Educação em Revista, 01 December 2011, Vol.27(3), pp.61-77

3 PRÁTICA (DOCÊNCIA: INICIAÇÃO, EXERCÍCIO, ESTILOS)

Título	Autor(es)	Referência
O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente	Freire, Leila Inês Follmann; Fernández, Carmen	Ciencia & Educação, 2015, Vol.21(1), pp.255-272 [Periódico revisado por pares]
Iniciação a docência universitária: a tessitura da professoralidade	Bolzan, Doris Pires Vargas; Powaczuk, Ana Carla Hollweg	Acta Scientiarum. Human and Social Sciences (UEM), 2013, Vol.35(2), p.201(9)
Problemas percebidos no exercício da docência em contabilidade.	Sousa Araujo, Tamires ; Correia Lima, Francielly Dornelas ; Lacerda de Oliveira, Ana Clara ; Miranda, Gilberto Jose	Revista Contabilidade & Finanças, 2015, Vol.26(67), p.93(26)[Periódico revisado por pares]
Estilos de ensino dos docentes de diferentes carreiras de nível superior associadas com as ciências naturais	Laudadío, Julieta ; Mazzitelli, Claudia	Educación; Vol. 24, No. 46 (2015); 9-25
Professor de ensino superior: o entendimento a partir de narrativas de pós-graduandos em química	Quadros, Ana Luiza de; Carvalho Da Silva, Dayse; Silva, Fernando César; De Freitas Silva, Gilson; Rodrigues Oliveira, Sheila; Pereira De Andraide, Frank; Tristão, Juliana Cristina; Santos, Leandro José ; Aleme, Helga Gabriela	Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012, Vol.38(2), pp.389-402 [Periódico revisado por pares]
Trabalho docente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995 - 2008) e efeitos de subjetivação	Deise Mancebo	Em Pauta: Teoria Social e Realidade Contemporânea, 01 March 2012, Vol.0(26), pp.137-152 [Periódico revisado por pares]
Vivenciando a pratica docente em Química por meio do Pibid: introdução de atividades experimentais em escolas públicas	Weber, Karen Cacilda ; de Almeida, Elba Cristina Santos ; Da Fonseca, Maria Gardennia ; Brasilino, Maria das Graças Azevedo	Revista Brasileira de Pós-Graduação, 2012, Vol.8(S2), p.539(21) [Periódico revisado por pares]
Atividade docente na modalidade EaD: um olhar a partir do enfoque dialógico e da abordagem ergológica	Reginatto, Andréa Ad Di Fanti, Maria Da Glória Corrêa 2015	Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul
O Desempenho Docente e a Construção da Qualidade no Ensino Superior: Um Modelo para a Accao.(TESIS DOCTORALES)	Moreira, Luis	Teoria de la Educacion, Dec, 2011, Vol.23(2), p.180(3)
Comprometimento e entrincheiramento na carreira: um estudo de suas influencias no esforço instrucional do docente do ensino superior.(Report)	Okazaki Rowe, Diva Ester ; Bittencourt Bastos, Antonio Virgilio ; Moreno Pinho, Ana Paula	Revista de Administração Contemporânea - RAC, Nov-Dec, 2011, Vol.15(6), p.973(20)
A Tutoria e o tutor nos cursos de pedagogia das instituições de ensino superior parceiras da Universidade Aberta do Brasil	Oliveira, Francisnaine Priscila Martins de ; Lima, Claudia Maria	Revista Educação Por Escrito, 01 January 2012, Vol.3(1), pp.74-88
O trabalho do tutor em uma instituição pública de ensino superior	Valdelaine Mendes	Educação em Revista, 01 June 2012, Vol.28(2), pp.103-132
O estágio curricular supervisionado na UFSM: o trabalho docente no ensino superior	Sandra Agostini ; Eduardo Adolfo Terrazzan	Revista Diálogo Educacional, 01 January 2012, Vol.12(37), pp.977-995

4 GESTÃO E PLANEJAMENTO

Título	Autor(es)	Referência
Desafios da gestão coletiva da atividade na docência universitária	Elvia Lane Araújo Do Nascimento; Sarita Brazão Vieira; Anísio José Da Silva Araújo	Psicologia: Ciência e Profissão, 01 January 2012, Vol.32(4), pp.840-855
O Professor-Gestor em Universidades Federais: alguns apontamentos e reflexões	Alves Correia Barbosa, Milka; Costa De Mendonça, José Ricardo	Teoria e Prática em Administração (TPA), 2014, Vol.4(2), pp.131-154 [Periódico revisado por pares]
O Cotidiano de Gestores entre as Estruturas Acadêmica e Administrativa de uma Instituição de Ensino Superior Pública Federal de Minas Gerais	Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo; Ana Lúcia Magri Lopes; João Marcelo Ribeiro	Revista Organizações em Contexto, 01 July 2013, Vol.9(17) [Periódico revisado por pares]
Ensino, pesquisa e gestão acadêmica na universidade	Waldemar Marques	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, 01 November 2011, Vol.16(3), pp.685-701
Metodologia problematizadora e suas implicações para a atuação docente: relato de qualidade da gestão pedagógica no curso de pedagogia	Lunardi, Elisiane Machado Morosini, Marília Costa 2012	Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul
Um modelo para o dimensionamento do corpo docente para o apoio à tomada de decisão no planejamento de instituições de ensino superior	Marcelo Embiruçu; Cristiano Hora Fontes; Ricardo de Araujo Kalid	Produção, 01 January 2012(ahead), pp.0 [Periódico revisado por pares]

5 CAPITALISMO, PRODUÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO

Título	Autor(es)	Referência
"Universidade produtiva" e trabalho docente flexibilizado	Márcia Cavalcanti Raposo Lopes	Estudos e Pesquisas em Psicologia, 01 May 2014, Vol.6(1), pp.35-48
A educação à distância no contexto da reestruturação produtiva do capital: novas demandas e a ressignificação do trabalho docente	Luciana Charão de Oliveira; Adriana C. Omena Santos	Laplage em Revista, 01 August 2015, Vol.1(2), pp.59-79[Periódico revisado por pares]
Eficiência e desempenho no ensino superior: uma análise da fronteira de produção educacional das IFES brasileiras	Edward Martins Costa; Hermínio Ramos de Souza; Francisco de Sousa Ramos; Jorge Luiz Mariano Da Silva	Revista de Economia Contemporânea, 01 December 2012, Vol.16(3), pp.415-440
Trabalho docente, carreira doente: a privatização, a lógica produtivista e a mercantilização na e da educação e seus efeitos sobre os docentes.	Guarany, Alzira Mitz Bernardes	Revista Educação Por Escrito, 01 January 2012, Vol.3(1), pp.26-40
Professores do ensino público superior: produtividades, produtivismo e adoecimento	Ferreira Borsoi, Izabel Cristina; Silva Pereira, Flavilio	Universitas psychologica, 2013, Vol.12(4), pp.1211-1233 [Periódico revisado por pares]

6 PRECARIZAÇÃO

Título	Autor(es)	Referência
A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças	Sheila Daniela Medeiros dos Santos	Educar em Revista, 01 December 2012(46), pp.229-244
Trabalho docente voluntário em uma Universidade Federal: nova modalidade de trabalho precarizado? Voluntary teaching in a Federal University: a new mode of precarious work?	Valeska Nahas Guimarães; Sandro Vieira Soares; Maria Denize Henrique Casagrande	Educação em Revista, 01 September 2012, Vol.28(3), pp.77-101
Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho	Cristina Damm Forattini ; Carlos Alberto Lucena	Laplage em Revista, 01 August 2015, Vol.1(2), pp.32-47[Periódico revisado por pares]
Estratégias de prevenção ao estresse ocupacional de professores do ensino superior privado	Zambon, Everton Stobäus,	Claus Dieter 2014

7 MOTIVAÇÃO

Título	Autor(es)	Referência
A motivação no ambiente de trabalho das IES: estudo de caso na Universidade Federal de Roraima-UFRR	Oliveira, Bruno; Nascimento, Giuliana; Franco, Victor	Revista de Administração de Roraima - RARR, 2011, Vol.1(1), pp.20-34 [Periódico revisado por pares]
Que fatores de satisfação e motivação estão afetando o desenvolvimento da carreira acadêmica em instituições de ensino superior em Portugal?	Machado-Taylor, Maria de Lourdes; Soares, Virgílio Meira; Ferreira, Jose Brites; Gouveia, Odília Maria Rocha	Revista de Administração Publica RAP, 2011, Vol.45(1), p.33(12) [Periódico revisado por pares]
A motivação e a afetividade na disciplina de prática jurídica no SAJUG da PUCRS	Ferreira, Ana Luiza Carvalho Santos, Bettina Steren Dos 2014	Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul
Oficinas pedagógicas de trabalho cooperativo: uma proposta de motivação docente	Antunes, Denise Dalpiaz Santos, Bettina Steren Dos 2012	Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul

8 QUALIDADE DE VIDA E SAÚDE

Título	Autor(es)	Referência
Gênero e qualidade de vida percebida-- estudo com professores da área de saúde	De Oliveira, Elizabete Regina Araujo; Garcia, Atala Lotti; Gomes, Maria Jose; Bittar, Telmo Oliveira; Pereira, Antonio Carlos	Ciência & Saúde Coletiva, March, 2012, Vol.17(3), p.741(7)[Periódico revisado por pares]
Perfil vocal, ocupacional e de saúde geral de docentes de Santa Maria/RS.(texto em português)	Cielo, Carla Aparecida; Portalete, Caroline Rodrigues; Ribeiro, Vanessa Veis; Bastilha, Gabriele Rodrigues	Revista CEFAC: Atualizacao Cientifica em Fonoaudiologia e Educacao, 2016, Vol.18(3), p.635(14) [Periódico revisado por pares]
Qualidade de vida no trabalho docente: Um estudo de caso em uma instituição de ensino superior	Vasconcelos, Patricio Henrique; Alves, Carlos Eduardo Leitão; Santos, Suenya Freire Do Monte; de Francisco, Antonio Carlos	RAI Revista de Administração e Inovação, April-June 2012, Vol.9(2), pp.79-97

9 COMPETÊNCIAS

Título	Autor(es)	Referência
Análise de competências docentes na educação a distância via internet: percepção de alunos de administração	Porto, Josiane Brietzke Oliveira, Leonardo Rocha De 2013	Na última década estamos vivenciando um crescimento da educação superior no país. Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul
A Pedagogia das Competências em um Curso de Administração: o desafio de passar do projeto pedagógico à prática docente	Nunes, Simone Costa; Patrus-Pena, Roberto	Revista Brasileira de Gestão de Negócios, 01 September 2011, Vol.13(40), pp.281-299
Competências docentes relacionadas ao uso pedagógico de tecnologias digitais: um estudo envolvendo disciplinas semipresenciais	Modelski, Daiane Casartelli, Alam De Oliveira	Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul

10 PESQUISA

Título	Autor(es)	Referência
Fatores que interferem no (não) credenciamento de pesquisadores em programas de pós-graduação: um estudo nas universidades públicas em Goiás	Itala Moreira Alves; João de Melo Maricato; Dalton Lopes Martins	Na última década estamos vivenciando um crescimento da educação superior no país. Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul
Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro	Luciana Massi; Salete Linhares Queiroz	01 January 2015
Peculiaridades da pós-graduação no Brasil, na Costa Rica, no Equador e no México: um estudo comparativo	Gomes, Christianne Luce; Elizalde, Rodrigo	Revista Brasileira de Pós-Graduação, 2014, Vol.11(25), p.757(28)

11 COLABORAÇÃO E COOPERAÇÃO

Título	Autor(es)	Referência
Trabalho colaborativo: um conceito polissêmico	Pinto, Carmem Lúcia Lascano; Leite, Carlinda	Conjectura: filosofia e educação, 2014, Vol.19(3), pp.143-170
Ensino superior privado: expansão das cooperativas de mão de obra docente	Adolfo Ignacio Calderón; Henrique Da Silva Lourenço	Cadernos de Pesquisa, 01 August 2011, Vol.41(143), pp.642-659[Periódico revisado por pares]

12 ESTADO E EDUCAÇÃO

Título	Autor(es)	Referência
Estado, Saber e Poder no Brasil	Mendonça, Sonia Regina de	Passagens, 2013, Vol.5(2), pp.245-261
Proposta de um Mapa Estratégico para uma Universidade Pública	Martins, Vinicius Abílio	Revista Evidenciação Contábil & Finanças, 2015, Vol.3(2), pp.88-103 [Periódico revisado por pares]
Panorama dos cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil na década das Diretrizes Curriculares Nacionais	Elizabeth Teixeira; Josicelia Dumêt Fernandes; Andréia de Carvalho Andrade;	Revista Brasileira de Enfermagem, 01 September 2013, Vol.66(spe), pp.102-110

	Kênia Lara Silva; Maria Eliane Martins Oliveira Da Rocha; Raquel Josefina de Oliveira Lima	[Periódico revisado por pares]
Uma greve, várias lições. A greve das universidades federais no Brasil em 2012	Marcelo-Badaró, Mattos	Revista Iberoamericana de Educación Superior, 2013, Vol.4(10), pp.135-142

13 SUBJETIVIDADE

Título	Autor(es)	Referência
Perfil socioeconômico e expectativa docente de ingressantes no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.	Santos, Rodrigo Souza; Pereira, Luciana M. S.; Marques, Francicléia M.; Costa, Nayara C. F.; Oliveira, Patrícia Soares	Revista Eletrônica de Educação, 01 August 2014, Vol.8(2), pp.293-303
Entre a dominação simbólica e a emancipação política no Ensino Superior em Enfermagem:		Revista da Escola de Enfermagem da USP, 01 August 2011, Vol.45(4), pp.981-988 [Periódico revisado por pares]
Representações sociais de alunas de pedagogia sobre o trabalho docente: estágio e experiência	Rita de Cássia Pereira Lima; Maria Cristina Da Silveira Galan Fernandes; Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves	Nuances: Estudos sobre Educação, 01 June 2011, Vol.16(17)
Percepção dos graduandos em ciências contábeis de salvador (ba) sobre os conceitos relevantes da teoria da contabilidade	Adriano Leal Bruni; Raimundo Nonato Lima Filho	Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade, 01 June 2012, Vol.6(2 Português), pp.187-203
Trabalho docente: representações sociais em professores de uma universidade pública Souza, Tatiana	Machiavelli Carmo; Oliveira, Cirlene Aparecida Hilário Da Silva	Psico, 01 January 2013, Vol.44(4), pp.590-600 [Periódico revisado por pares]
Perfil docente para alunos/as com altas capacidades	Conejeros - Solar, Maria Leonor; Gomez - Arizaga, Maria Paz; Donoso - Osorio, Elizabeth	MAGIS. Revista Internacional de Investigacion en Educacion, Jan-June, 2013, p. 393(19)

14 RELAÇÃO DOCENTES–DISCENTE

Título	Autor(es)	Referência
Ao Mestre com Carinho: relações entre as qualificações docentes e o desempenho discente em Contabilidade	Miranda, Gilberto José; Nova, Silvia Pereira de Castro Casa; Cornacchione Junior, Edgard Bruno	Revista Brasileira de Gestão de Negócios, 01 September 2013, Vol.15(48), pp.462-480 [Periódico revisado por pares]
Docência universitária: um estudo sobre a interação entre docentes e estudantes em cursos na modalidade semipresencial	Parreira Júnior, Walteno Martins; Malusá, Silvana; Saramago De Oliveira, Guilherme	RIED: revista iberoamericana de educación a distancia, 2013, Vol.16(2), pp.193-212

15 DIVERSOS

Título	Autor(es)	Referência
Pro-Saúde e PET-Saúde como espaços de educação interprofissional	Da Costa, Marcelo Viana ; Patricio, Karina Pavao ; Camara, Ana Maria Chagas Sette ; Azevedo, George Dantas ; Batista, Sylvia Helena Souza Da Silva	Interface: Comunicacao Saude Educacao, March 15, 2015, Vol.19(S1), p.709(12)
Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte	Thiago Alves; José Marcelino de Rezende Pinto	Cadernos de Pesquisa, 01 August 2011, Vol.41(143), pp.606-639
Permanência na graduação a distância na perspectiva dos estudantes: um estudo a partir da experiência do projeto Alfa Guia	Santos, Pricila Kohls dos; Giraffa, Lucia Maria Martins	2015
O trabalho colegial no ensino da matemática na Escola Secundária D. Inês de Castro	Vieira, António José Pereira Da Silva Lisboa	João Veríssimo 2012
A evolução do ensino da pós-graduação estrito senso em administração no Brasil.	Silva Cirani, Claudia Brito; Marques Da Silva, Heloisa Helena; De Abreu Campanário, Milton	Revista de Administração Contemporânea - RAC, Nov-Dec, 2012, Vol.16(6), p.765(19)
E uma alternativa para a exclusão escolar, tem?"	Fagundes, Tatiana Bezerra	Revista Brasileira de Pos- Graduacao, 2011, Vol.8(S1), p.S181(22) [Periódico revisado por pares]
Expressões da educação superior nos anos 2000: uma análise discursivo critica de documentos do Banco Mundial	Thiengo, Lara Carlette; de Mari, Cezar Luiz	Acta Scientiarum. Human and Social Sciences (UEM), 2014, Vol.36(1), p.53(9)