

Entre senhas e telas: as reconfigurações do trabalho docente

Sálua Cecílio*

Priscila Perim de Sousa**

Resumo

No contexto da reestruturação produtiva e da cultura digital, analisam-se aqui os efeitos das transformações tecnológicas e culturais no ensino superior. Mediante a mudança cultural e os novos conteúdos e relações sociais que delineiam o trabalho docente, com base em um estudo de caso, avaliam-se os desafios postos à profissionalidade de professores e sua formação para atuar em uma sociedade em rede. Trata-se de compreender como eles entendem o seu trabalho, as mudanças que nele ocorrem e como este reconfigura sua subjetividade. Os resultados variam da percepção das novas exigências e ritmos de trabalho trazidos pelas tecnologias digitais e sua visão como recursos de atualização até a preferência pela educação tradicional. Persistem o reconhecimento do papel social do educador e a reafirmação de valores que independem da ação das tecnologias digitais. Apesar da consciência de que algo não vai bem na profissão, a percepção da historicidade do processo educativo mostra-se frágil. Falta aos sujeitos suficiente clareza das condições que contribuem para fortalecer o isolamento e a expansão da mentalidade individualista reforçados pela sobreimplicação em um trabalho que tende a níveis de precarização cada vez maiores. As tecnologias da informação e da comunicação têm uma ação ambivalente no trabalho docente. Tanto podem contribuir para a mudança, quanto podem manter antigas práticas, com a aparência de inovação. Resta aos professores, diante tal quadro, buscar o seu desenvolvimento profissional, de modo que nele encontrem bases para uma ação que lhes propicie engajamento, realização profissional e autonomia diante as transformações contemporâneas.

Palavras-chave: Trabalho docente. Formação de professores. Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Among passwords and screens: reconfigurations of the teacher's work

Abstract

In the context of productive restructuring and digital culture, this study analyses the effects of technological and cultural transformations in higher education. Due to cultural change, and the new subjects and social relationships that delimitate the professor's work, the challenges put to the professor's professionalism and their development, in order to take their place in a web society, are assessed,

* Professora da Universidade de Uberaba, (UNIUBE) Minas Gerais (MG) nos cursos de Mestrado em Educação e Graduação em Psicologia.

** Graduada em Psicologia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE).

based on a case study. It is necessary to perceive how they understand their work, the changes occurred in it, and how it reconfigures its subjectivity. The results vary from the perception of the new demands and work rhythms brought by the digital technology, the making sense of them as updating resources, up to the preference for traditional education. The acknowledgement of the social role of the educator and the reaffirmation of values that do not depend on digital technologies are still maintained. Despite the awareness that something is not well in the profession, the perception of the history of the education process is fragile. There is a lack of clarity in perceiving the conditions that contribute to the strengthening of isolation and the expansion of the individualistic mentality, reinforced by the over-implication in a job that sways more and more to levels of precariousness. Information and communication technologies have an ambivalent action in the teacher's work. They can contribute to change, as well as to maintaining old practices, with the appearance of innovation. In this situation, it lies with the professors, to go in search of their professional development, in order to find in it the foundation for actions that will offer commitment, professional achievement and autonomy when dealing with the contemporary transformations.

Keywords: Teachers' Work. Teacher Training. Information and Communication Technologies.

Introdução

Estruturas sociais de formas fluidas e indefinidas, relações transitórias se destacando no conjunto de outras mais estáveis, aparência de um presente sem passado e sem futuro, valores em discussão, incertezas sobrepondo-se a verdades, tidas como definitivas e consolidadas, são algumas características da “modernidade fluida” (BAUMAN, 2001) e de um modo de vida em expansão na sociedade brasileira desde o final dos anos 1990 e cada vez mais disseminado no início do século XXI.

Embora íntimas e complexas as relações entre o cenário da economia globalizada, o mundo do trabalho e a docência, [...] “ainda pouco se sabe sobre as configurações societárias que vêm sendo urdidas nas dobras dessas transformações” que de certa forma remetem a “mutações de fundo” e revelam “[...] desagregações do ‘mundo fordista’ que insinuam outras lógicas de estruturação da vida e do trabalho [...] sob outro diagrama de relações e outro jogo de referências” (TELLES, 2006, p. 173-175). Tais transformações estão na esteira de outras mudanças tecnológicas, econômicas e sociais que retratam uma sociedade em que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) são, ao mesmo tempo, a matéria-prima e a expressão da inovação. Esta é a “sociedade em rede” (CASTELLS, 2000), que possibilita outro formato de escola e de relações sociais a constituir professores no momento mesmo em que eles constituem aquelas, sob condições que vão do assombro diante o diferente e do medo diante o desconhecido até a solidão de enfrentar a mudança.

Assim, não nos parece suficiente discutir a tecnologia digital na escola e sua ação sobre as pessoas. Cumpre-nos examinar o quanto pode mudar a escola e o trabalho dos professores. Desta escola, que carrega ambivalências e o desafio de conciliar mudança e preservação dos valores sociais estabelecidos, nos propomos a falar. Nela, em seu nome e por ela, os professores definem seus projetos pedagógicos, tentam colocá-los em prática, revelam suas intenções e exercem o seu trabalho. Ao exercê-lo, são afetados em suas ações, subjetividades e identidade profissional.

Interessa saber se a escola e os professores que incorporam as TICs o fazem em nome de uma transformação de sua missão ou se insinuam uma atualização com a aparência de uma “modernização conservadora” (BARRETO, 2004) ou de “um simulacro” (BAUDRILLARD, 1991) para seus limites. Sobre estes professores, lançados ao novo e sujeitos à incerteza de seus rumos profissionais, recai o foco deste artigo, que busca respostas às questões: Como estão neste cenário e como se sentem? São autores ou se deixam levar pelo “novo”, sem bem entender como dele servirem-se, a ponto de se tornarem submetidos à magia das inovações tecnológicas?

Nesse sentido, em uma abordagem qualitativa, retomam-se alguns resultados de um estudo de caso sobre ensino superior e desafios postos à produção do conhecimento e à formação docente, buscando compreender as interfaces entre mundo do trabalho, globalização, tecnologias e educação. Foram entrevistados 24 docentes de diferentes cursos em Uberaba (MG), entre 2005-2006. Pela análise de conteúdo, conforme orientações de Bardin (1979), Minayo (1992) e Trivinos (1987), procedeu-se ao tratamento das informações, tendo em vista a análise da relação entre educação e TIC, com ênfase na análise do trabalho docente.

Não restringindo a ação do professor ao espaço geográfico da escola, em tempos de diluição de fronteiras espaciais, em que realidade, demandas, professores e aprendizes são outros, interessa compreender, na voz de professores em diálogo com os seus cotidianos, como eles tecem a pedagogia deste tempo e como ela viabiliza a escola da contemporaneidade.

Interessa levantar e apreender os conteúdos das representações sociais dos professores sobre o seu trabalho; em especial, aquele relacionado às modalidades de uso das TICs e implicações para a configuração da sua subjetividade. A intenção é contribuir para a sedimentação teórica dos estudos sobre formação de professores em suas articulações com a sociedade; ressaltando as principais mudanças nas relações entre sociedade, mercado e educação, advindas da introdução das TICs que atingem a escola, instauram outros contextos de trabalho, mexem com os “modelos” de profissionalidade (CONTRERAS, 2002) consolidados e abrem outros rumos à profissão docente. Está em questão a análise das implicações de outra relação entre capital e trabalho, [...] “cujo princípio é a autodisciplina, a implicação permanente e a responsabilização

individual” (ROCHA, 2004, p. 154), explicitando a natureza e os efeitos da mudança para a formação profissional.

Enfim, importa compreender como as “transformações paradigmáticas e societais” (SANTOS, 2001), do mundo do trabalho, gestadas e reafirmadas no contexto da globalização afetam a profissão docente, contribuindo para a formação de professores autônomos e para a implementação de ações formativas e de intervenção, de qualidade e rigor técnico, no campo educacional.

Trabalho docente nas tramas da rede

Na sociedade em rede, em que as TICs veiculam, revelam e materializam as alterações econômicas e do mundo do trabalho, são inevitáveis suas repercussões para a escola e o que a ela se impõe como papel na sociedade, seja de forma autônoma ou em consonância com os papéis de outras agências e instituições. Compreender o compromisso social emergente desta realidade que altera modos de vida, delinea demandas e sugere novos perfis profissionais, num contexto em que “[...] o processo de transição histórica para uma ‘sociedade informática’ (SHAFF, 1996) e uma economia global é caracterizado pela deterioração generalizada das condições de trabalho e de vida” que [...] relaciona-se à “reestruturação das relações capital-trabalho” (CASTELLS, 2000, p. 293), agora mais flexíveis e menos definitivas.

Estudos apontam uma desproporcionalidade entre transformações do mundo mental e as do mundo material. Estas são mais rápidas, mais visíveis e quase sempre se antecipam às já consolidadas formas de pensar. São evidentes alguns indicadores dessa lenta internalização e incorporação de mudanças e de seus significados para a formação e o trabalho docente, quando não de até sua rejeição.

As representações e sentimentos são dissonantes. Alguns têm a sensação de estarem encurralados diante de exigências lhes impondo ritmos de trabalho além de suas forças e possibilidades e com oferta de recursos limitados para o cumprimento das expectativas. Daí, podem advir vários subprodutos e, como corolário, um ser humano deprimido e ansioso em razão da dificuldade em acompanhar o grande crescimento tecnológico, passando por experiências de distanciamento pessoal e de déficit em suas relações interpessoais.

Os professores representam as TICs como recurso de atualização de seu trabalho. No entanto, muitos ainda preferem o modelo tradicional de aula – com o uso do giz e do quadro negro. Há os que se percebem como educadores, com o papel social de formar opiniões e a tarefa de ensinar. Reafirmam valores consolidados, incólumes à ação das tecnologias digitais, ainda periféricas no seu cotidiano.

Entre senhas e telas: as reconfigurações do trabalho docente

Atingidos pelas TICs, os professores reconhecem a importância de uma formação permanente, mas admitem não ter seu trabalho reconhecido socialmente e sentem dificuldades com a sua remuneração. Têm consciência de que algo não vai bem com a sua profissão, mas não parecem ter domínio da lógica histórica que permeia as mudanças das relações produtivas e tampouco de seus efeitos sobre a docência. Isso sugere uma contradição que nos faz interrogar: De que adianta o reconhecimento social, se as condições concretas não permitem pôr em prática um projeto de formação e desenvolvimento profissional? Como poderá a escola acompanhar as mudanças, preparar profissionais para implementá-las, se ela não se transforma e se atualiza?

A visão de alguns professores sobre a escola atual nos remete à “subjetividade capitalística” (GUATTARI, 1981). González Rey (2003) caracteriza tal subjetividade como a supressão do processo de singularização, em que as pessoas são assimiladas pelo processo de reprodução do sistema e pela massificação de relações e processos. Devido às tecnologias sofisticadas, à competição e ao consumo, pode o sujeito tornar-se mais competitivo, alienado e afastado de uma produção autêntica de afeto nas relações com os outros.

Expande-se uma mentalidade “individualista” da vida e do trabalho do professor-trabalhador. Há um controle social sobre ele, na medida em que suas ações são produzidas para satisfazer o circuito “ganho-consumo” (GONZÁLEZ REY, 2003). A ele parece caber toda responsabilidade pelo seu trabalho. Tem-se a impressão de uma ruptura de um modelo, quando na realidade ele está sendo redefinido historicamente, conforme reconhece Castells (2000, p. 298-299):

O que possibilitou essa redefinição histórica das relações capital-trabalho foi o uso das poderosas TIC e das formas organizacionais facilitadas pelo novo meio tecnológico. [...] O aumento extraordinário de flexibilidade e adaptabilidade possibilitadas pelas TIC contrapôs a rigidez do trabalho à mobilidade do capital. [...] o trabalho informacional desencadeou um processo mais fundamental: a desagregação do trabalho, introduzindo a sociedade em rede.

Somando-se ao risco da deterioração profissional, as TICs ainda representam para muitos uma ameaça, concretizável pela incorporação de profissionais não docentes ao processo educacional, em nome da renovação do ensino, mas dissimulando a precarização do trabalho docente. Além disso,

[...] sob o toyotismo, agudiza-se a contradição entre racionalidade intra-empresa e irracionalidade societal. [...] Ocorre uma nova orientação na constituição da racionalização do trabalho [...], exigindo, mais do que nunca, a *captura integral da subjetividade operária*. [...] Como a máquina não pode suprimir o trabalho humano, ela necessita de uma maior interação entre a subjetividade

que trabalha e o novo maquinário inteligente. Surge portanto o envolvimento *interativo* que aumenta ainda mais o *estranhamento do trabalho*, [...], distanciando ainda mais a subjetividade do exercício de uma cotidianidade autêntica e autodeterminada. (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 345-347)

Dependendo da lógica que rege a implantação, a expansão e a consolidação das TICs na escola e de seus usos pelos professores, delinear-se-ão a natureza, as contradições e o perfil da relação capital/trabalho. De aparentemente satisfeitos, podem os professores ter apenas se submetido a uma disciplina que os faz, de forma consentida, produzir em ritmo e intensidade além de suas forças. Trabalhar nessas condições extrapola a sua decisão. Esta parece ser uma entre tantas “dobras” das urdiduras e reconfigurações a que a subjetividade docente está exposta. Sobre isso, Rocha (2004, p.154) tem posição inequívoca:

A violência do antagonismo capital/trabalho dos anos de 1960 e 1970 foi suplantada por formas de comando cujo princípio é a autodisciplina, a implicação permanente e a responsabilização individual. Quando o capital fixo mais importante passa a ser o cérebro de quem trabalha, delineiam-se as condições paradoxais da nossa experiência atual: de um lado a servidão voluntária proposta pelo pós-fordismo, de outro um *quantum* de liberação [...] que trouxe a inteligência para o centro de uma economia imaterial e determinou novas condições para a formação das subjetividades.

Diluindo-se a importância e a especificidade do trabalho e do papel do professor, tem-se uma disseminação, segundo Barreto (2004, p. 1186), das figuras de “facilitador”, “monitor”, “tutor”. Tais denominações podem contribuir para dissimular a docência como uma categoria de trabalho a requerer formação específica que a identifique enquanto profissão. De outro modo, e a se consolidarem outras identificações, fica marginal o que é nuclear e passa-se à naturalização da precarização do trabalho. Para essas funções, talvez não sejam necessários o reordenamento de políticas públicas para o setor e os investimentos formativos específicos para o desenvolvimento e a qualificação, tidos como componentes da profissionalidade docente.

Sobre isso, entre os pesquisados, há quem entenda não serem as “tecnologias digitais” (BIANCHETTI, 2001) uma ameaça ao trabalho docente, se os professores delas fizerem uso correto, sem perder a consciência de seu papel profissional e definindo seu lugar exato no processo educativo. É preciso cuidado para não cair em uma ingenuidade que apaga qualquer percepção dos riscos de controle dessas tecnologias, deixando-se levar só pela sua capacidade de nos “servir”, conforme se posiciona Santos (2003, p. 10). Entendem alguns que elas vêm para somar recursos e podem servir aos objetivos educativos.

Como se expressou um entrevistado, elas “são ferramentas de progresso, de produtividade e de utilização de resultados”. Àqueles que conseguem manter ligações positivas com elas, saberão delas extrair vantagens referentes à produtividade. Importa que esta não vá em direção oposta a um estado de saúde psíquica e de realização. Afinal “[...] a potência das máquinas se exerce em todas as dimensões da vida de um modo mais extenso do que podíamos imaginar – seus efeitos colaterais, seus riscos, seus acidentes, estão também em toda a parte” (SANTOS, 2003, p. 10), mesmo invisivelmente.

À ação ilimitada das TICs, a destituição da ingenuidade perante o seu aparente fascínio pode ser a arma dos que a vêm para além de sua função instrumental. As máquinas não lhes servem apenas de apoio, enquanto ferramentas facilitadoras do trabalho. Podem sub-repticiamente os controlar, impondo-lhes ritmos indesejáveis de trabalho, afastando-os dos outros e quiçá de si mesmos.

Apesar de resistências de uns e incorporações quase alienadas de outros, as formas e os conteúdos do trabalho docente vêm se definindo de maneira distinta à que as pessoas estavam acostumadas. Para muitos, é só uma inovação didática; uma ferramenta a serviço da transmissão do conhecimento e um suporte visual para a ilustração de conteúdos. Para outros, chega a ser uma revolução que transforma o significado da escola, a ação docente e as relações entre professores e alunos, porquanto os coloca em uma nova ambiência – a cibercultura – e em uma comunicação que muda o foco das relações lineares centradas na figura do professor transmissor do conhecimento. Para além de um caráter utilitário e não apenas como ferramentas que conferem um ar de modernização educacional, as tecnologias podem transformar a escola e revolucioná-la, enquanto servem à rediscussão de paradigmas que orientam o processo ensino-aprendizagem e as finalidades a que se prestam. Nessa perspectiva, as TICs podem potencializar uma revolução na escola, caso deixem de ser só novos invólucros de formas arcaicas de conceber e desenvolver a educação. Mais que aparatos técnicos, podem servir a uma perspectiva revolucionária na educação, desde que professores e alunos ultrapassem sua dimensão de ferramenta e as tenham como plataforma tecnológica e social de acesso, uso e produção da informação, em que novas relações com o saber possam ser gestadas.

O ensino pode ser revolucionado no conteúdo, nas formas e nas finalidades, dependendo de como se dá a incorporação das TICs. Pode ser apenas uma nova estratégia, enquanto recurso que se adiciona ao que está sendo feito, sem alterar-lhe a natureza. Mas pode significar algo revolucionário, porquanto rompe padrões de concepção, organização e desenvolvimento de fazeres e saberes, arrastando para a escola outras lógicas e ontologias de trabalho docente capaz de desencadear outros sentidos às práticas pedagógicas. A imersão na cibercultura e a adesão à Internet como plataforma de trabalho representam alternativas para superar a relação passiva com as TICs. Cabe ao professor criar

situações para o aluno confrontar-se com as dificuldades, aprendendo a superá-las, pela mobilização de recursos pessoais, técnicos e científicos, direcionados a relações consumatórias com o conhecimento e com a informação.

Reconfigurações da docência no ensino superior

A escola inclui-se num contexto de relações sociais, estruturadas segundo demandas materiais, políticas, ideológicas e educativas de produção da existência humana. Mudando a sociedade, mudam a escola e o trabalho docente; mesmo que lentamente. Em tal conjuntura, com base nas “categorias analíticas e empíricas” (MINAYO, 1992), destacamos aspectos e rumos do trabalho de professores do ensino superior, em suas articulações com as TIC, buscando compreender como elas podem interferir no seu conteúdo, formas e reconfiguração. A saber:

Intensidade do trabalho versus salário

Como uma das manifestações da flexibilização das relações capital-trabalho, tem ocorrido o desequilíbrio entre jornada de trabalho e a remuneração a ela correspondente, concorrendo para o enfrentamento de uma situação socioeconômica difícil. Na luta pela sobrevivência, o professor se vê limitado à execução de tarefas, sem tempo para investimentos na formação e desenvolvimento profissionais.

Os salários da carreira docente, de modo geral, revelam-se incompatíveis com a necessidade de atualização do professor, de modo a atender, a contento, sua missão técnica e social. Sua remuneração mostra-se desproporcional ao aumento do trabalho a que é submetido, quando não até em condições discutíveis. Talvez seja esse um dos aspectos mais fortes da “precarização” profissional, que “compreende as relações de emprego apresentando uma tentativa de flexibilização e até mesmo de desregulamentação da legislação trabalhista” (UCHIDA, 1998, p. 1138). Para esse processo, a informática parece concorrer, enquanto age na intensificação do ritmo e amplia o tempo de trabalho do professor, expondo-o a jornadas prolongadas dentro e fora da escola, em que o trabalho tende a extrapolar a jornada de horas e dias fixos. Trabalha-se em qualquer hora e em qualquer lugar. O professor empregado, como tantos trabalhadores, tem trabalhado mais e está mais sujeito à flexibilização das relações de emprego.

Os pesquisadores destacaram a intensificação do ritmo e do volume de trabalho e a não valorização do trabalho docente. Demonstraram a necessidade de reconhecimento social. Sem condições adequadas de trabalho, o exercício da profissão fica prejudicado e os danos ao docente, ao discente e à sociedade tornam-se irreversíveis.

Aula tradicional versus uso das TIC

A entrada das TICs implica a destituição de formas tradicionais de ensino e aprendizagem ou representa uma forma a mais de promover a atualização e o desenvolvimento educacional? Pelos dados obtidos e no referente ao papel das TICs, não há consenso. “Para alguns professores, é primordial o uso constante das TICs dentro da sala de aula” (SOUSA ; CECÍLIO, 2006, p. 26). Há quem reconheça: “Antes quando você só tinha o recurso do slide ou do giz, às vezes sua condição ficava limitada” (Professor H). As TICs são associadas à atualização profissional, admitidas como importantes e com um lugar no conjunto de outras tecnologias, inclusive as mais convencionais.

“Contrariamente, para outros, talvez a maioria, ainda se consegue alcançar melhor o objetivo de ensinar através dos métodos tradicionais de dar aula, como o reconhecem os professores B, C e E” (SOUSA; CECÍLIO, 2006, p. 26). Entendem que “às vezes, o computador pode levar você por um caminho que não é aquilo que você deseja [...] O giz e o quadro-negro podem prender mais o aluno [...]” (Professor B). A introdução das tecnologias digitais na sala de aula tem apresentado resultados diversos em relação ao seu apregoado potencial de renovação das relações pedagógicas, que persistem em reproduzir modelos lineares de comunicação e ensino ainda centrados na figura do professor. Indaga-se se isso se dá pela forma empírica e intuitiva em que professores são lançados ao mundo digital, ou se, paralelamente, à incorporação ingênua, não há formação técnico-profissional para uma apropriação das TICs, além de uma concepção instrumental – que as tem como ferramentas e às quais se torna indiferente aderir ou não, já que, com ou sem elas, não haverá diferenças.

Percebem não existir necessariamente uma correspondência entre sofisticação de recursos e atenção e interesse do aluno, como o professor C admite: “Eu já senti que quando você pega um giz e vai para o quadro-negro surgem perguntas que com o data show você não consegue...[...] conversando com o giz na mão, você desperta nele (o aluno) curiosidade” (Professor C). Não falta quem admita que o recurso tradicional do giz possa levar a resultados superiores, porque as TICs podem conduzir a um distanciamento do aluno, como afirma o professor E: [...] “o resultado que você consegue com o giz e o quadro muitas vezes é superior àquele (do) professor que utiliza sempre multimídia, às vezes você se distancia um pouco do aluno.”

Essa posição crítica dos professores pode ser um indicador de sua autonomia perante as TICs. Por elas e a nenhum apelo de inovação pela inovação, o professor pode se deixar levar e submeter a qualquer custo, de qualquer forma e a qualquer momento. Precisa manter-se vigilante, para escapar às armadilhas do uso acrítico das tecnologias e de seu poder de sedução. Isso demanda uma revisão do próprio papel no processo formativo e da identidade profissional daí emergente.

O modo como cada um se apropria das tecnologias vai orientar o grau de estranheza, temor e dificuldade de um lado, ou de encantamento, “ludicidade” e competência de outro. O desenvolvimento das pessoas não avança na proporção que o crescimento material. Muitos são impactados pela mudança, começam a lidar com o novo, sem que isso signifique a expressão de uma intencionalidade pedagógica relacionada a um projeto inovador do processo ensino-aprendizagem. As TICs entram como um componente ilustrativo, na forma de data-show e podem continuar servindo a uma “modernização conservadora” (BARRETO, 2003) da escola e da educação.

A inovação tecnológica trouxe facilidades para seus usuários. Dentre elas, rapidez na busca da informação e encurtamento das distâncias geográficas. Relacionam-se à introdução da informática na vida do docente e seu preparo para manipulação da máquina, de modo a torná-la coadjuvante no processo educativo.

É fundamental trabalhar com consciência do papel do professor, para além de mero transmissor de informações. Espera-se que atue no processo de construção de conhecimentos e descubra seu lugar no conjunto das possibilidades trazidas pela “sociedade em rede” (CASTELLS, 2000). Que entre senhas e telas, transite entre o papel de transmissor e o de artesão do conhecimento. Isso significa descobrir-se e crescer como um pesquisador, que revê seu trabalho e seus conhecimentos, com o objetivo de avançar na unidade teoria e ação, mantendo-se em sintonia com a realidade e sabendo lidar com novos modos de ser, de viver e de pensar. Que, pela formação e desenvolvimento profissionais continuados, saiba entender e assimilar as alterações de seu tempo e o modo como insinuam novos conteúdos ao trabalho docente; compreendendo que as reconfigurações da docência ultrapassam o caráter instrumental ainda colado à entrada das TICs na escola. Que visualize seu potencial transformador, apontando para algo qualitativamente diferente e não comparável ao que foi. As TICs acenam para um modo diverso de se relacionar com o conhecimento e com a aprendizagem. Podem significar outra “plataforma de vida” (NICOLACI-DA-COSTA, 2006), em que não apenas se aprende a lidar com novos recursos, mas se é desafiado a desenvolver formas de ser e de pensar mais ágeis e flexíveis. Importa rever análises restritas à dimensão instrumental que não aprofundam o sentido ontológico das TICs e da relação que os indivíduos com elas mantêm (SANTOS, 2003; ORLANDO, 2006). Trata-se de superar uma visão ingênua da tecnologia, compreendo-a na complexidade de seu processo e relações com a sociedade, analisando-a em sua vinculação com as “pressões que o produtivo exerce sobre a disseminação dela na sociedade”, buscando verificar “como a tecnologia e as interfaces colocam a vida toda para trabalhar” (ORLANDO, 2006, p. 8). Importa, pois, repensar “o futuro do pensamento e as mudanças culturais introduzidas a partir da consolidação do digital como tecnologia intelectual e produção de subjetividades” (ORLANDO, 2006, p. 6).

Trata-se de aproximando das TICs como um “ambiente, um espaço a ser explorado” (JOHNSON, 2001 apud ORLANDO, 2006, p. 10) e um mundo em que pode valer “a pena viver”, pode ser uma alternativa à reconstituição de professores e cidadãos. Entender as TICs mais que extensões do corpo, pode ser a senha para transitar e constituir-se, mesmo que transitoriamente, em contextos diversos e originais, porém instigantes e desafiadores de sua imaginação, criatividade e até de suas certezas.

As reconfigurações substantivas da docência ainda se mostram incipientes e frágeis. O uso das TICs não significa a reprodução de antigas práticas escolares. Exceções à parte, de modo ainda bastante generalizado, elas têm sido úteis à permanência de um ensino centrado no professor que transmite verdades que outros construíram e a ele cabe perpetuar e conservar. Sua entrada pode servir à inovação, sem, contudo, fazê-la. Persiste a dualidade entre ensinar e aprender, em que papéis de aluno e de professor oscilam entre os previamente definidos e a indeterminação e a diluição travestidas de novas designações da profissionalidade docente. Mesmo gestadas em algumas “mutações” nas relações professor/aluno/saber, sua expressão ainda não parece significativa.

As (re)configurações da docência no ensino superior se fazem mais perceptíveis na direção da expansão das tarefas invisíveis e no aumento do ritmo de trabalho favorecidos pela incorporação das TICs. A educação restrita ao espaço escolar parece perder fôlego, sem que os professores se sintam convencidos a estabelecer pontes com outros contextos educativos. As subjetividades docentes ainda tendem a uma fixação nas formas “duras” e consolidadas da sua formação acadêmica, embora com alguns ensaios de abertura para as exigências emergentes da “modernidade líquida”.

Conclusão

Há evidências de outros paradigmas a redirecionar modos convencionais de ensinar e de aprender. Ao professor importa não se limitar a mero transmissor de saberes, ampliando seu campo de ação, construindo conhecimentos que demarquem sentidos e expressem as dimensões da criação e da reflexão. O controle de seu trabalho, pela consciência das finalidades que o orientam e pela pesquisa como estratégia para superar a rotina de transmissão de saberes, é alternativa para superar obstáculos relacionados à distância entre o saber escolar instituído e as experiências cotidianas dos alunos e professores, à dicotomia entre o currículo que embasa a formação de professores e as inovações trazidas pela expansão das TICs.

A formação de professores e o desenvolvimento profissional continuado, aliados a uma política de fortalecimento e consolidação de um projeto educacional transformador e de qualidade, podem ser saídas para os que têm na educação um quesito de emancipação social. Espera-se que o aperfeiçoamen-

to individual e coletivo dos professores seja a confirmação da integração de seus projetos profissionais ao conjunto das políticas públicas para o setor.

No conjunto de desafios trazidos pela sociedade em rede, cumpre salientar a importância e a necessidade da incorporação das TICs no trabalho docente, de forma planejada e consciente, promovendo a melhoria das interfaces homem-máquina e trazer para o trabalho, além de intensidade e ritmo bastante rápidos, um conteúdo revolucionário para a subjetividade docente.

É difícil o consenso teórico sobre as repercussões das TICs para os sujeitos e para a escola como um todo. Sua entrada na vida dos professores é percebida de formas diferentes que variam desde a concepção de simples ferramentas até a algo dispensável, porque não vem cumprindo a função de mudar a educação, a escola e as relações entre professores e alunos. Para muitos, seu uso é complementar às outras práticas e seu potencial de inovação é reduzido, porquanto sua incorporação é limitada, quando não redutível à metáfora de um impacto que causa surpresa inicial, contamina algumas ações, mas não se consolida em alternativa de transformação pedagógica e profissional. Vale ultrapassar a ótica do impacto e pensar as TICs em uma perspectiva relacional: a da interface homem/máquina. Inúmeras são suas contribuições. Mas é preciso cuidado para evitar as armadilhas relacionadas ao domínio e ao controle delas decorrentes. Muito já se ganhou e se perdeu com os avanços tecnológicos. Enquanto se ganha tempo e dinheiro, impõe-se o desafio de buscar a qualidade das relações interpessoais. Importa que estas revelem autonomia e não se deixem submeter aos dispositivos da produtividade e do poder.

Assim, cumpre aos professores preservar sua subjetividade e seu papel. Para tal, precisam manter-se vigilantes, compreendendo-se para além de expectadores e/ou usuários da tecnologia. Cabe-lhes reconhecer o potencial de controle e de liberdade diante das tecnologias, entendendo-as para além da função e valor de uso. Isso significa extrair, dessa relação com as máquinas, novas oportunidades de trabalhar e de constituir-se como sujeitos que se aprendem como ser de domínio e de criação permanente remodulados. Afinal, na sociedade contemporânea, transitar entre o uso do giz, do quadro e do livro para, a partir das senhas e telas, estar na rede, pode ser uma condição de sobrevivência profissional, em uma realidade de permanentes reconfigurações do trabalho e da vida.

Deixam os professores a condição de exclusivos proprietários e transmissores de informações, para dividir com outros o artesanato da produção do conhecimento e o agenciamento da transformação individual e coletiva. De reprodutores fiéis da informação, podem nuclear e agenciar a mudança pelo conhecimento e pela autonomia.

Referências

- ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1979. 225p.
- BARRETO, R. G. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Educ. Pes.**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271-286. dez 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 dez. 2008.
- BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 89, p. 1181-1202, set./dez. 2004.
- BAUDRILLARD, J. **Simulacros e simulação**. Lisboa: Relógio D'água, 1991. 204p.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 258p.
- BIANCHETTI, L. **Da chave de fenda ao laptop: tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação**. Petrópolis: Vozes, 2001. 254p.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 1.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. 296p.
- GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. 290p.
- GUATARRI, F. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Brasiliense, 1981. 229p.
- MINAYO, M. C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: ABRASCO, 1992. 269p.
- NICOLACI-DA-COSTA, A. M. (Org.). **Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2006. 257p.
- ORLANDO, R. **Dispositivo da interface: um estudo sobre tecnologias da comunicação**. 2006. 281f. Tese de Doutorado em Ciências da Comunicação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br>>. Acesso em: 06 maio 2009.
- ROCHA, M. Paradoxo da formação: servidão voluntária e liberação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 maio 2007.
- SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2001. 415p.
- SANTOS, L. G. **Politizar as novas tecnologias: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética**. São Paulo: Ed. 34, 2003. 319p.

Sálua Cecílio – Priscila P. de Sousa

SCHAFF, A. **A sociedade informática**: as conseqüências da segunda revolução industrial. São Paulo: UNESP, 1996. 157p.

TELLES, V. S. Mutações do trabalho e experiência urbana. **Tempo Social**, v. 18, n. 1, p. 173-195, jun. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br>>. Acesso em: 3 jun. 2007.

SOUSA, P. P.; CECÍLIO, S. **O trabalho docente na trama da rede**: conteúdos, processo, tendências e representações. Uberaba-MG: Programa Institucional de Iniciação Científica- Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão da UNIUBE, 2006. 143p. Relatório final de pesquisa. Mimeografado.

TELLES, V. S. Mutações do trabalho e experiência urbana. **Tempo Social**, v. 18, n. 1, p. 173-195, jun. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br>>. Acesso em: 3 jun. 2007

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

UCHIDA, S. Trabalho informatizado e sofrimento psíquico. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 9, n. 2, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 nov. 2001.

Correspondência

Sálua Cecílio – Rua Tenente Joaquim Rosa, n. 95. Bairro São Benedito , CEP: 38055-550 – Uberaba (MG).

E-mail: salua.cecilio@uniube.br

Recebido em 24 de novembro de 2008

Aprovado em 23 de março de 2009