

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

MARIA DE FÁTIMA RESZKA

**DE HOMO SAPIENS A HOMO ZAPPIENS:
Relações entre Discentes e Docentes Diante das Tecnologias Digitais**

**SÃO LEOPOLDO
2015**

MARIA DE FÁTIMA RESZKA

DE HOMO SAPIENS A HOMO ZAPPIENS:

Relações entre Discentes e Docentes Diante das Tecnologias Digitais

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Prof.^a Dra. Eliane Schlemmer

São Leopoldo

2015

R436d Reszka, Maria de Fátima

De Homo Sapiens a Homo Zappiens: relações entre discentes e docentes diante das tecnologias digitais/ Maria de Fátima Reszka. -- 2015.

163 f. ; 30cm.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2015.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Schlemmer.

1. Educação. 2. Discente. 3. Docente. Tecnologia digital. 4. Sofrimento psíquico. I. Título. II. Schlemmer, Eliane.

CDU 37

Maria de Fátima Reszka

**DE HOMO SAPIENS A HOMO ZAPPIENS:
Relações entre Discentes e Docentes Diante das Tecnologias Digitais**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovado em ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr – FACCAT – FACULDADES INTEGRADAS DE TAQUARA

Profa. Dra. Luciana Backes – UNILASALLE – UNIVERSIDADE LA SALLE

Prof. Dr. Daniel de Queiroz Lopes - UNISINOS

Profa. Dra. Mari Margarete dos Santos Forster - UNISINOS

Profa. Dra. Eliane Schlemmer – UNISINOS (orientadora)

Aos que vivem, desejo coragem;
e aos que lutam para viver, meu apreço.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de alguma forma, estiveram presentes nesta caminhada, sem precisar citar ou esquecer nomes, pois, de alguma maneira, estão tão presentes e sabem do respeito e da gratidão, dos sentimentos que transitam, transbordam e produzem marcas através desta escrita.

Tudo era silêncio, como num aquário e como em certas cenas de sonhos.

(LEVY, 1988, p. 18).

RESUMO

Esta pesquisa se dedica a um estudo que tem por objetivo compreender as mudanças ocorridas nas relações de docentes e discentes, diante do uso das tecnologias digitais (TD), para analisar se existe sofrimento psíquico advindo desse processo, visando (re)pensarmos sua formação docente. A investigação analisa a importância das TD bem como o seu uso no cotidiano da sala de aula e no mundo pessoal, para perceber as dificuldades encontradas e verificar como os discentes e docentes se empenham para resolver essas questões. O estudo se deu em uma instituição de Ensino Superior do Vale do Paranhana - RS, no curso de Pedagogia. A metodologia utilizada foi uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, em que nos utilizamos das narrativas orais e escritas, por meio de coletas *online* de depoimentos dos discentes da disciplina de Educação e Novas Tecnologias, de questionário *online* para ambos e de entrevista aberta com os docentes do curso. O aporte teórico fundamenta-se em Nóvoa (1993, 2007 e 2009), Charlot (2006), Arroyo (2011), Cunha (1997, 1998 e 2009) e outros que trabalham a formação docente a partir de uma perspectiva de pensarmos a profissionalidade docente ligada à personalidade do professor; em Lemos (2002, 2013), Levy (1988,1999), Castells (2005) e demais pensadores para refletirmos a cultura cibernética e o uso das TD nos ambientes escolares; em Freud (1980a, 1980b e 1980c), Aguiar e Almeida (2008), Codo(1999) e outros teóricos que se debruçam em analisar o sofrimento psíquico, o mal-estar na educação. A interpretação dos dados foi realizada a partir da análise de conteúdo de Bardin (2004). Os resultados apontam que tanto discentes quanto docentes são perpassados por sofrimento psíquico, aparecendo sentimentos de angústia, medo e frustração, além de apontar a necessidade de espaços de formação permanentes diante das mudanças aceleradas e de políticas para a efetivação do uso das TD nas instituições.

Palavras-chave: Discentes. Docentes. Tecnologia digitais. Sofrimento psíquico.

ABSTRACT

The current research is focused in a study that aims to understand the changes that took place in the relation between teachers and students, in regards with the use of digital technologies (DT), to analyze whether there is psychological distress originated in this process, to (re)think the development of teachers. The research analyzes the importance of DT, as well as its daily basis use in the classroom and in the personal life, to understand the difficulties found in it and verify how the students and teachers try to resolve these questions. The study was performed in the course of Pedagogy an college in the valley of Paranhana-RS. The methodology used was a qualitative study of exploratory nature from which oral and written narratives were collected online from students attending the course of Education and New Technologies, open interview with professors of the course, and online questionnaire fo both groups. The theoretical framework is based on Nóvoa(1993, 2007 e 2009), Charlot (2006), Arroyo(2011), Cunha(1997,1998 e 2009), and others that work on teacher development from a perspective of perceiving the teaching profession linked to individuallity of the teacher; in Lemos(2002, 2013), Levy(1988, 1999) Castells (2005), and other thinkers to reflect cyber culture and the use of TD in school environments; Freud (1980a, 1980b e 1980c) Aguiar and Almeida(2008), Codo(1999) and other theorists that focus on analyzing the psychological distress, the discomfort in education. The interpretation of the data was performed with Bardin's (2004) content analysis. The results show that both students and teachers are pervaded by psychological distress, the results show feelings of anxiety, fear and frustration, as well as pointing out the need for continued training spaces in the face of accelerated changes, and policies for ensuring the use of TD in institutions.

Keywords: Students. Teachers/professors. Digital technologies. Psychological distress.

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BLOG'S	Weblog
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CHA	Competências; Habilidades; e Atitudes
CHAVE	Competências; Habilidades; Atitudes; Valores; e Emoções
DGDs	Distúrbios Globais de Desenvolvimento
DSM-IV	Diagnóstico Estatístico dos Transtornos Mentais
DTEC	Digital Enhanced Cordless Telecommunications
EAD	Educação a Distância
EEES	Espaço Europeu de Educação Superior
EVAM'S	Espaço Virtual de Aprendizagem do Município de São Leopoldo
FACCAT	Faculdades Integradas de Taquara
FAPA	Faculdade Porto-alegrense
GOOGLE	É um pacote de aplicativos do Google baseado em AJAX. Funciona
DOCS	totalmente On-Line
GOOGLE	Serviço de Grupos de Discussão On-Line
GROUPS	
LOGO	Logo Marca
MG	Minas Gerais
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environmen - Plataforma de Aprendizagem a Distância
NAP	Núcleo de Apoio Psicopedagógico
ONG	Organização Não Governamental
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PODCAST	Forma de Publicação de Programas de Áudio pela Internet que permite aos utilizadores acompanhar a sua atualização
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SECOND	Vida Virtual
LIFE	
SMED	Secretaria Municipal de Educação

TD	Tecnologia Digital
TDVs	Tecnologias Digitais Virtuais
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TIC's	Tecnologias das Informações e Comunicações
TVD	Tv Digital
TWITTER	É uma Rede Social e Servidor para Microblogging, que permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos, em textos de até 140 caracteres.
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNISC	Universidade Integrada de Santa Catarina
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIUBE	Universidade de Uberaba
USP	Universidade de São Paulo
WebQDA	Web Qualitative Data Analysis - Software de Apoio à Análise Qualitativa
WIKI	Extramamente Rápido, Veloz

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 ORIGENS DA PESQUISA	15
2.1 (RE)SIGNIFICANDO MEMÓRIAS.....	15
2.2 REVISÃO DE LITERATURA E JUSTIFICATIVA.....	22
2.3 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO, PROBLEMA E QUESTÕES	39
2.4 OBJETIVOS	39
2.4.1 Objetivo Geral	39
2.4.2 Objetivos Específicos	40
3 ARANDO CONCEITOS E NAVEGANDO EM ALTOS MARES... ..	41
3.1 AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DISCENTES	43
3.1.1 A Infância	43
3.1.2 A Adolescência.....	46
3.1.3 Os Alunos e as Escolas de Hoje	50
4 A CONECTIVIDADE DO MUNDO ATUAL	59
4.1 A POSIÇÃO DE OTRA DO PROFESSOR.....	64
4.2 A FORMAÇÃO DOCENTE E AS ESTRATÉGIAS POSSÍVEIS.....	73
5 O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO	77
6 OS DEPOIMENTOS, AS ESCRITURAS E ESCUTAS SOBRE O USO DAS TD..	84
6.1 DOS DISCENTES	84
6.1.1 Categoria 1: A Importância do Uso da TD, como se Fosse em um “Clic”	84
6.1.2 Categoria 2: O Sofrimento Psíquico Externado Através do Medo	87
6.1.3 Categoria 3: a Necessidade da Atualização e da Profissionalidade diante do Novo Discente	93
6.1.4 Categoria 4: As Adequações Estruturais e Políticas	98
6.2 DOS DOCENTES.....	99
6.2.1 Os Sentimentos dos Docentes Frente ao Uso das TD.....	99
6.2.2 Os sofrimentos e Mal-Estares	108
6.2.3 “Ser Professor” na Atualidade	116
6.2.3.1 O Conhecimento	116
6.2.3.2 A Cultura Profissional.....	117
6.2.3.3 O Tato Pedagógico.....	118

6.3.2.4 O Trabalho em Equipe	119
6.3.2.5 O Compromisso Social.....	120
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS ACHADOS E SABERES QUE PRECISAM SER CONSTANTEMENTE REFLETIDOS.....	123
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICE A - FÓRUM DE EDUCAÇÃO	138
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	156
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO <i>ONLINE</i> AOS DISCENTES E DOCENTES QUESTIONÁRIO.....	160
APÊNDICE D - ENTREVISTA ABERTA	161
APÊNDICE E - ILUSTRAÇÃO DOS DADOS	162

1 INTRODUÇÃO

Pensar a educação no século XXI é poder (re)visitar nossas histórias de discentes e docentes desde a infância e refletir acerca da formação que estamos propondo aos que nesse barco querem navegar. Assim, este trabalho é oriundo de uma interlocução formada a partir de demandas surgidas no trabalho junto aos discentes em formação, dos docentes companheiros de viagem, diante das profundas mudanças sociais pelas quais estamos perpassados, com o advento das tecnologias digitais permeando os processos de ensino e de aprendizagem.

Para que isso seja possível, será necessário percorrer as amarras da minha memória, buscando, nesta trajetória, o significado e o porquê desse empenho de formar professores, preocupar-me com as possibilidades de uso das TD e indagar-me sobre qual é o lugar do discente na contemporaneidade. Dessa forma, buscamos (re)construir conceitos sobre a infância e a adolescência sobre esse zapeador e, paralelamente, descobrir como o docente da atualidade ultrapassa as fronteiras do narcisismo para não adoecer diante desse contexto.

O objetivo geral desta tese consiste em compreender as mudanças ocorridas nas relações de docentes e discentes diante do uso das tecnologias digitais (TD), para analisar se existe sofrimento psíquico advindo desse processo, visando (re) pensarmos sua formação docente. Trataremos aqui de tensionamentos que envolvem a posição do discente e do docente, conforme apresentamos no título desta tese: *De Homo Sapiens a Homo Zappiens: as relações entre discentes e docentes diante das tecnologias digitais*. Esses tensionamentos vêm promovendo e gerando instabilidades e angústias no ambiente escolar, por isso é importante percebermos outros questionamentos advindos desse, tais como: Qual a importância das TD e como o professor faz uso no cotidiano da sala de aula e no seu mundo pessoal? Quais as possibilidades de uso dessas tecnologias no âmbito educacional? Quais as dificuldades encontradas nesse processo? Como são resolvidas? Como o docente percebe o discente diante das tecnologias em sala de aula?

Será necessário pensarmos nas mudanças de paradigmas pelos quais estamos perpassados. Isso porque o paradigma moderno se sustentava sob o pressuposto da organização do real, e o paradigma emergente articula um conjunto de galerias temáticas que constituem um saber complexo e permanentemente provisório. Já o paradigma prudente não despreza o conhecimento que produz

tecnologia, mas reivindica a importância de outras formas de conhecimento, que sustentam a emergência de uma sabedoria de vida. Com isso, é necessário nos debruçarmos sobre essa questão, vislumbrando desvendar questões ligadas às relações dos discentes e docentes diante das TD.

No segundo capítulo, denominado *Origens da Pesquisa*, apresento parte da minha história pessoal e de minha trajetória como docente. Discorro sobre como me constituí diante do social, os espaços percorridos no decorrer de uma busca entre o estudo e o trabalho e a profissionalidade que me habita. Faço um arrazoado sobre as lentes que me permitiram começar a visualizar o referido trabalho, buscando uma revisão de literatura e justificando a importância de um estudo mais aprofundado da temática. Apresento a caracterização do objeto de investigação, o problema e as questões que o permeiam, clarificando os objetivos estabelecidos nesta caminhada.

No terceiro capítulo, intitulado *Arando conceitos e navegando em altos mares*, discorro sobre conceitos como as novas configurações discentes, mais especificamente a infância, a adolescência, o nosso aluno e a escola nos tempos atuais, movidos por mudanças que flutuam e emergem de um *tsunami* no qual ainda estamos imersos. Já no capítulo quarto – *A conectividade do mundo atual* –, apresento uma retrospectiva de como a tecnologia começa a ser introduzida em nossas vidas e vai se perpetuando como uma revolução tecnológica que não tem mais fim. Com isso, passo a analisar a posição do docente na atualidade, seus enlances diante do ser professor, a formação docente e os sofrimentos advindos dessa posição. São apresentados conceitos que foram relevantes para a compreensão da temática explorada.

No quinto capítulo, denominado *O caminho metodológico percorrido*, situo epistemológica e metodologicamente o ato de pesquisar, partindo sempre de estudos bibliográficos, abrindo para a pesquisa qualitativa de cunho exploratório, indicando o uso das narrativas orais e escritas, além de informações sobre o encaminhamento do processo de análise como um todo da pesquisa. No capítulo sexto, que se intitula *Os depoimentos, as escrituras e escutas sobre o uso das TD*, apresento as análises e os resultados da tese, que envolve como os discentes e docentes expressam-se por meio das narrativas escritas e orais, dizendo os seus caminhos percorridos e suas formações. Também versa sobre o tempo de profissão e o vínculo com a instituição, enfocando a trajetória da construção da docência dos sujeitos da pesquisa e sobre os sofrimentos advindos do uso das TD.

Por último, o sétimo capítulo, intitulado *Os achados e saberes que precisam ser constantemente refletidos*, traz as considerações finais sobre a investigação empreendida, o processo da pesquisa propriamente dita, os caminhos dos discentes e docentes diante das TD e suas práticas e relações estabelecidas. Discorre ainda a respeito dos impasses e desafios do uso das TD em sala de aula. Encerra com os achados, sugestões e interrogações sugeridas pelo encaminhamento e a análise empreendida.

Assim penso que, com a pretensão de explorar e compreender sobre essa temática, posso ter conhecido um pouco mais sobre os saberes desses discentes e docentes e, com isso, apreendido experiências constitutivas para ser professor na atualidade. Dessa forma, acredito ter sido fiel aos anseios dos sujeitos envolvidos na temática, atingindo o objetivo da investigação a que me propus. Entretanto, espero que, diante das minhas reflexões, possam emergir inovações e inspirações que contribuam para a formação continuada de muitos professores.

2 ORIGENS DA PESQUISA

Começo aqui uma caminhada junto a muitos discentes e docentes que transitam junto às tecnologias digitais e que por elas são transpassados.

2.1 (RE)SIGNIFICANDO MEMÓRIAS...

Guardamos em nós o mestre que tantos foram. Podemos modernizá-lo, mas nunca deixamos de sê-lo. Para reencontrá-lo, lembrar é preciso. (ARROYO, 2011).

Uma ressignificação de memórias precisa começar pela infância e esta inicia em 21 de março de 1963, na atual cidade de Mariana Pimentel (RS), que, naquela época, era considerada um distrito de Guaíba, uma região agrícola, onde a escola e a igreja eram os pontos de referência da comunidade. Vivi uma infância, é importante reconhecer, rica em experiências, na qual espaço e tempo sobravam. Durante o dia, a ocupação era esconder-me em árvores para pensar peraltices, pescar em açudes, brincar em taipas de plantação de arroz, no engenho, em tratores, *jipes*. À noite, aconteciam as reuniões para conversar, para contar as façanhas do dia e para ler sobre o mundo. Era um contexto em que uma mãe cuidava e zelava pelas três filhas, ocupando a posição inferior na ascendência, com uma boa diferença de idade, de 11 e 13 anos em relação a ambas, respectivamente. Aos cinco anos, já frequentava a escola, pois a alfabetização já havia acontecido em casa, com apoio da irmã mais velha, que era professora, e da mãe, que passava o dia sobre letras e números, pois trabalhava nos Correios e Telégrafos. O meu pai, além de trabalhar com a terra, era subprefeito local, e um tio, o Pároco dessa comunidade. Vivi nesse contexto, entre textos do Correio do Povo, Folha da Tarde, Diário Oficial, Revista Seleções, Cruzeiro, a Bíblia Sagrada e outros livros.

Todas as informações recebidas eram representadas na porta da casinha de ferramentas de papai, dando aulas para amigas durante as tardes, principalmente do outono e da primavera. Nessas práticas lúdico-pedagógicas, cabe referir, eram improvisadas técnicas, recursos e desenvolvidas habilidades necessárias para atrair a curiosidade dos amigos e amigas do brincar. O tempo foi passando e, ao término da quarta série, houve a necessidade de dar continuidade aos estudos, sendo necessário mudar-me para Montenegro, para a casa de uma das irmãs, já que as escolas mais próximas de Mariana Pimentel situavam-se a uma distância em torno

de 50 km. Lá concluí o Ensino Fundamental e ingressei no Colégio Normal São José, pois era necessário logo ter uma profissão rentável. No Ensino Normal, mostrava-me uma adolescente rebelde, cheia de ideias, que buscava debates, arguições, enfrentamentos, porém, como esses comportamentos eram questionados, sofria, pois, afinal, como uma futura professora, agir e vestir-se fora do padrão e do perfil exigido na época gerava muito desconforto no contexto escolar. Nessa época, cabe observar que as normalistas eram oriundas de famílias tradicionais da cidade, com valores muito conservadores, e elas reproduziam isso claramente nos bancos escolares. Mas, ao mesmo tempo, havia as normalistas que reivindicavam uma nova ordem social, transitando em outra dimensão, apontando a necessidade de mudanças de paradigmas no ambiente escolar e social.

Uma das experiências mais marcantes dessa época, ocorrida nas práticas de estágio, foi a de um aluno que tinha quase minha idade, cujos colegas de turma o nomearam como *namorado da professora*. Ele fazia a terceira série há anos e algo produziu um efeito, já que esse rapaz ao final do ano estava alfabetizado. Hoje, penso que tive grande parcela nisso, apostando na sua capacidade de aprender, respeitando as diferenças. É claro que a turma também ajudou, pois, com essa brincadeira promovida, eles o tiraram da dificuldade, da inibição, da situação de criança para outra posição, incluindo-o na turma, fazendo uma integração real e efetiva no ambiente escolar. Esse período foi de grande importância, desde o grupo de amigos, que até hoje se mantém preservado, nas decisões sobre o futuro, entre as dúvidas e incertezas que perseguiram na adolescência e as apostas familiares de outro lado, dizendo: *“Estuda para ser alguém!”*. O eco desse dito remete ainda a pensar questões que, no início da caminhada como educadora, não eram tão claras, mas percebo agora o que já existia: uma amarra quanto às exigências de uma educação permeada de posturas éticas, promotora de valores, em que o aprender e o ensinar eram instigados por questionamentos e por buscas teóricas para realizar intervenções junto aos outros.

Em 1980, prestei concurso de vestibular para Pedagogia nesta Universidade. A partir da aprovação, dei início à formação acadêmica e à mudança de residência oficialmente para São Leopoldo. Nessa época, já estava residindo sem a presença real dos meus pais, e minhas irmãs já estavam com suas vidas organizadas. Lembro que aquilo que me amparou como pessoa foi a ligação com o grupo de amigos, suas famílias, a instituição de ensino e, assim, foi possível reorganizar a vida, as questões

do luto, das perdas, dos fracassos, iniciando a busca de integração social, advindo do abandono e da posição de órfão em uma sociedade individualista e carente no que se refere ao espírito solidário.

Nesse período, comecei a realizar uma pesquisa junto ao Serviço de Orientação Vocacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob orientação do Pe. Marocco, cujo trabalho auxiliou na permanência no curso e na formação que procurava, pois auxiliava os jovens a encontrarem sua profissão e descobria a própria paralelamente. Essa monitoria custeava financeiramente os estudos, em convênio com a Universidade de Montreal. Consegui, dessa forma, estender essa atividade até o Trabalho de Conclusão do Curso, pesquisando com jovens a respeito da orientação vocacional e auxiliando na validação do Teste Visual de Interesses Tétreau-Trahan. Cabe, nesse contexto, lembrar os desafios lançados por alguns professores da época, como a Janira da Silva, Mari Forster, Mariazinha Beck, Flávia Werle, José Lara e outros, a partir dos quais resultou a possibilidade de continuar acreditando na educação e nas mudanças e rupturas necessárias para a sua construção. Assim, a teoria e a prática desencadearam experiências desafiadoras, promovendo o crescimento e a preocupação com a formação dos professores, a autonomia, a ação e a reflexão sobre os atos pedagógicos. Essa preocupação com a formação dos professores desencadeou o processo de escolha do tema para o projeto de estágio, quando realizei, junto à Secretaria de Educação de Montenegro, um curso de formação para toda a rede de professores municipais, baseado no autor Paulo Freire e em alguns de seus colaboradores.

Foi nesse momento ocorrido, no início da década de 1980, que se deu o período da migração para o mundo mais intensivo de tecnologias, ou seja, a passagem do uso do texto a punho para o uso das máquinas de escrever, o uso do projetor de slides, do retroprojetor, o canhão para os livros, a partir do qual se socializava a imagem de um livro para toda sala de aula, das cópias mimeografadas, do advento do vídeo cassete, do xerox, do relógio digital e de tantos outros recursos utilizados para enriquecer as aulas, os quais abriram caminho para a atual utilização das tecnologias digitais, incluindo os ambientes virtuais de aprendizagem.

Em uma perspectiva ampliada e histórica, o conceito de tecnologia remete a articulações com diferentes dimensões da vida e insinua possibilidades de reconfigurações da subjetividade das pessoas que dela fazem uso. Como toda produção humana a tecnologia deve ser pensada no contexto das

relações sociais e dentro de seu desenvolvimento histórico. (BAUMGARTEN, 2006, p. 288).

Já em 1984, dei início ao curso de Psicologia, pois percebia a necessidade de conhecer melhor os inúmeros elementos complexos do processo de produção de saúde e doença, o sofrimento psíquico. Iniciei, assim, a trajetória na Psicanálise, com os grupos de estudo formados a partir daí e com todo um movimento que era desafiador na época, de estendermos a Psicanálise aos excluídos. Cabe observar que, desse movimento, surgiu a Clínica Freudiana, em São Leopoldo, como um setor do Círculo Operário Leopoldense, uma ONG, para se trabalhar com os operários, com seus filhos, estudar a Psicanálise, fazer trabalhos comunitários nas vilas e acompanhar casos em supervisões de equipe. Esse foi um trabalho marcante na trajetória como educadora atravessada pela psicanálise, pois se abriram, assim, vários caminhos nessa área.

A partir daí, deram-se mais de quatorze anos de experiência em escolas públicas e particulares, junto a creches, trabalhando com movimentos sociais, como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, o que proporcionou uma bagagem grande de vivências na solidariedade com o próximo, de trabalhar com as diferenças, escutando os outros nas suas individualidades, em um contexto social excludente. Esse trabalho auxiliava, a cada dia, a pensar e a propor práticas interventivas a esses sujeitos, sendo decisivo para o entendimento do *inconsciente como social*, como nos esclarece a tese lacaniana que elimina a falsa dicotomia entre indivíduo e sociedade e redimensiona as intersecções entre o singular e o social (FLEIG, 1998). A partir daí, surgem as interlocuções necessárias para continuar estudando a Psicanálise, pois ela pode auxiliar na leitura de vários sintomas sociais que aparecem no campo pedagógico.

Em 1987, surgiu a oportunidade de substituir um professor universitário no curso de Pedagogia da antiga Faculdade Porto Alegre (FAPA), que se afastou temporariamente, o que possibilitou voltar novamente para a área da educação, momento em que o significado do ensinar e do aprender recomeça a instigar. Junto a isso, no início das práticas clínicas, algumas questões se faziam presentes, o que resultou no trabalho intitulado *O brinquedo da Linguagem*, no qual busquei aprofundar questões do brincar, da infância, da linguagem e o inconsciente que daí advém. Atuei profissionalmente no Centro Medianeira, pertencente ao Colégio São Luís, em um projeto de atendimento aos excluídos, e também no Jardim de Infância

Jesus Menino, escola pertencente à rede pública municipal de Educação de São Leopoldo. A vivência com as crianças, com suas diferenças e deficiências, e a assessoria aos professores na sua formação acabaram sendo experiências que ainda me habitam, pois delas surgiram questionamentos que resultaram no retorno ao meio acadêmico e na busca por novos conhecimentos compartilhados.

Em 1993, encontrei um companheiro em minha caminhada. Após o nascimento de Cecília, senti o quanto isso contribuiu para reconstruir muito de minha infância e dar-me conta, como nos aponta Freud (1980c),¹ em seu texto *O interesse educacional da Psicanálise*, de que “[...] para sermos bons pedagogos, precisamos retornar à nossa infância”.

Então, em 1996, ingressei no Curso de Especialização em Teoria Psicanalítica na UNISINOS, com orientação do Prof. Mário Fleig, quando comecei a investigar questões que advinham das práticas profissionais: *As Novas Configurações Familiares na Contemporaneidade – repensando as aprendizagens*, e o reflexo dessas na constituição do sujeito. Isso porque começava um movimento que chamava a atenção nas escolas: crianças que não sabiam nomear as trocas familiares que estavam atravessadas revelavam um sentimento de angústia muito grande. Era um fenômeno que precisava começar a ser investigado, pois se refletia na aprendizagem.

Dessa investigação, resultou uma assessoria ao Seapia, da UNISINOS, no qual, junto à Prof.^a Leticia Beck Saldanha, foi produzido um artigo publicado pela USP, intitulado: *Repensando os entraves na aprendizagem e os novos laços parentais na contemporaneidade*. Quando iniciei a interlocução com essa professora, foram organizados, no consultório, grupos de estudos para professores, em que dividíamos espaço e troca de conhecimentos sobre os Distúrbios Globais de Desenvolvimento (DGDs).

Paralelo a isso e vislumbrando retornar ao ensino universitário, ingressei no Mestrado em Educação nessa instituição, cuja ênfase da pesquisa baseou-se na escuta dos professores de como lidavam com a violência na escola. Para isso, utilizei-me do referencial psicanalítico, explicitando melhor essa temática. A defesa deste trabalho deu-se em 2000, tendo na banca a orientadora Prof.^a Maria Augusta Salin Gonçalves, o Prof. Mário Fleig e a Prof.^a Maria Cristina Kupfer. Nesse

¹ Originalmente publicado em 1914.

processo, foi possível aprender que a criança de hoje é um sujeito cuja condição social infantil está ligada a sua condição escolar. Nesse sentido, Kupfer (2000) salienta o aspecto sobre pensar na relação exclusão/inclusão, na violência escolar, que se apresenta como um questionamento que vem ao encontro da angústia docente na contemporaneidade.

Hoje, percebo o quanto esses campos de conhecimento da Pedagogia e da Psicanálise se cruzam e geram debates, proporcionando questionamentos sobre aspectos com os quais estou envolvida desde o início da formação acadêmica. São interlocuções que busco, como uma rede de sustentação, ao participar de eventos e trabalhos nessas áreas, com o propósito de entender e estender esses conhecimentos aos educadores.

Em 2000/1, dei início ao exercício profissional nas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), no curso de Pedagogia, ministrando a disciplina de Psicologia da Educação, estendida às licenciaturas em geral, Nessa disciplina, os acadêmicos proporcionam grandes momentos de aprendizagem, discutindo casos referentes aos seus alunos, possibilitando a troca de informações e o compartilhamento de conhecimentos. Ao longo das aulas, pude constantemente questionar o lugar do ensinante, o lugar do aprendente, o lugar do saber, o lugar do desejo, do conhecimento, ou melhor dizendo, do *laboratório do conhecimento*, quando a escola torna-se um espaço de ação contínua, que precisa subsidiar a reflexão como ato propulsor de avanço. (BAPTISTA, 2002).

Nesse mesmo sentido, eram levantadas questões também dos alunos da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) campus Gravataí, instituição na qual atuei desde 2001/2, nos cursos de Pedagogia e de Psicologia. Todos esses questionamentos fundamentam o desafio que é perpassado pela angústia docente, que observo tanto nos alunos da Pedagogia quanto nos da Psicologia, em estágios supervisionados em escolas, bem como no exercício da coordenação adjunta do curso de Pedagogia, em que também atuo. Em 2010, assumi integralmente essa função na condição de Coordenadora dos Cursos de Pedagogia e Educação nas Organizações.

Esse foi novamente um desafio a enfrentar, a gestão de processos, em que os alunos estão muito próximos e se procura integrar o ensino, pesquisa e extensão, assegurando-lhes um espaço de fala, uma formação complementar, agilizando cursos, seminários, jornadas, entre outros, para atender às suas demandas. Nesses

espaços, a via de circulação do referencial que norteia esse processo pode fazer ponte, para cruzar e ir além. É também nesse âmbito que a transferência, as identificações, as resistências, a formação, entre outros conceitos, afloram e necessitam de leituras, de interpretações, de intervenções, de construções, pois é a via de circulação, o processo da transmissão entre o ensinar e o aprender que se encontra em jogo. Esse trabalho foi feito até agosto de 2014, quando foi interrompido pela necessidade de dispor de um maior tempo para dedicação aos estudos.

Ao pensar nessas mudanças advindas com o decorrer dos tempos, percebo que se, na infância, eram produzidas cartas, que levavam tempo para chegar ao destinatário, hoje, de forma instantânea, transmitimos informações, manifestamos emoções e realizamos aprendizagens nas mídias sociais, nos blogs, entre outras possibilidades disponibilizadas na internet. Fica-nos evidente, assim, o quanto o *educa-dor* necessita transitar no campo pedagógico para ser um *pesquisa-dor*. Eis aí o objetivo a ser alcançado: pesquisar a dor que os docentes vêm sentindo e a angústia que perpassa nossa cultura diante das mudanças constantes e aceleradas, frente ao uso das tecnologias digitais e os efeitos disso na nossa prática educativa, pois, nas escutas realizadas, percebemos o pedido de socorro que os educadores vêm fazendo. Para isso, é necessário aprofundar os estudos, analisando textos de autores como Freud, e revisitando teóricos da formação de professores e da cibercultura, que se fazem pertinentes para a investigação que visa esclarecer a problemática que se delineaia.

A escolha do tema vem ao encontro da formação de educadores, buscando realizar reflexões, transitando na Linha de Educação Desenvolvimento e Tecnologias, pois se mostra necessário responder questões em comum, quando imersa em contato com acadêmicos que, na sua formação inicial de professores, começam a se debater com o mundo de acesso às tecnologias digitais e sofrem por ter alunos permeados de saberes sobre esse avanço. Imersa nesse contexto, proponho realizar uma pesquisa sobre o Sofrimento Psíquico dos Professores diante das tecnologias digitais. Problematizando e vivendo essa inquietação, busco compartilhar saberes, escutas e olhares sobre esse fenômeno, em uma posição de aprendente, acreditando que o percurso de vida tem se construído com questões advindas desses mares, em que precisamos, constantemente, nos despir dos pré-conceitos para percebermos os sujeitos dessa trama, desafiando-se em navegar.

Participar desse Programa de Pós-Graduação, pesquisando e implementando a formação de subjetividade dos docentes, a angústia docente, diante desse aluno da contemporaneidade, dos artefatos tecnológicos disponibilizados e esclarecer que intervenções são necessárias diante disso faz parte dos objetivos do estudo, pois certamente muitas reflexões, dedicação e trabalho serão colocados como meta. Isso ocorre da mesma forma como no conto de fadas *Joãozinho Porco Espinho Meu*, traduzido por Baptista (2002), cujo enredo deixa claro que é necessário um deslocamento, um arriscar-se, subindo nas árvores, para que de lá se possa contemplar o mundo com outro olhar.

2.2 REVISÃO DE LITERATURA E JUSTIFICATIVA

Um navio está seguro no porto, mas não é para isso que ele foi construído (Rudyard Kipling).

Em pesquisa realizada, visando à revisão de literatura, junto a CAPES, na Biblioteca de Teses e Dissertações, e no Scielo, no período de 2009 até o momento, considerando palavras-chave como docente, discente, tecnologias digitais e sofrimento psíquico, identificamos produções científicas que envolvem o docente e discente na relação com as TD. No entanto, ao incluir a expressão sofrimento psíquico, não foram encontrados registros de produções, o que potencializa a realização da pesquisa que me proponho a desenvolver, aguçando a pulsão epistemofílica, ligada à vida, ao desejo e ao saber, que aposta na busca do conhecimento como um investimento.

A seguir, relaciono algumas das produções encontradas, que tangenciam a temática principal desta tese:

Zilli *et al.* (2011), em artigo intitulado *A Utilização das TIC'S no processo de ensino/aprendizagem no ensino superior da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)*, objetivaram identificar a utilização das TIC's no processo de ensino/aprendizagem no ensino superior da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). No processo de pesquisa, efetuaram uma revisão bibliográfica com base em artigos científicos para fundamentar o tema proposto e uma pesquisa documental descritiva junto ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (Central do Estudante e Central do Professor), o Sistema Acadêmico Online e o Diário Acadêmico Online. Estatísticas de utilização e crescimento do AVA foram

apresentadas a partir de dados disponibilizados pelo Setor de Ensino a Distância da UNESCO. Concluíram que as tecnologias da informação e comunicação (TIC) servem como uma ferramenta de desenvolvimento organizacional ou acadêmico no processo de ensino/aprendizagem, que vêm demonstrando o quanto o conhecimento e a sua disseminação estão atrelados às tecnologias, necessitando cada vez mais de processos informatizados em sua gestão.

Souza (2013), em sua dissertação de mestrado intitulada *Educação e Tecnologia: a formação docente inicial para utilização das TIC no curso de pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)*, demonstra os resultados finais da pesquisa sobre a apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo de formação docente de cinquenta e nove graduandos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Esse estudo está vinculado ao projeto intitulado *Desenvolvimento de um ambiente multimidiático utilizando tecnologias de realidade virtual para utilização na educação básica*, desenvolvido no Departamento de Tecnologia (DTEC), cujo objetivo era desenvolver um ambiente computacional para que o docente apropriasse de novas metodologias, apoiadas em tecnologias informativas. Apontou a necessidade da realização de levantamento sobre as atuais condições da formação docente inicial para a utilização da TIC no processo educativo, uma vez que esses futuros docentes poderão utilizar-se do ambiente multimidiático em questão em suas práticas educativas. As informações obtidas possibilitaram o desenvolvimento de uma solução computacional apropriada às características dos futuros docentes do primeiro e segundo ciclo da educação básica do município de Feira de Santana, uma vez que os técnicos responsáveis desenvolveram o ambiente computacional a partir dessas características, assim evitando o distanciamento da proposta com a realidade docente.

Rodrigues e Choti, (2012), da PUC do Paraná, apresentaram o artigo *A formação Docente com a utilização das TICs mediada pedagogicamente por meio da modalidade EAD na proposta de um paradigma da complexidade*, no qual trazem o pressuposto de que os avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são uma realidade que veio para ficar. Além disso, afirmam que os avanços tecnológicos permeiam toda a sociedade e influenciam também o ambiente escolar, por isso se torna importante os professores estarem alinhados a essas interferências e mudanças ocasionadas pelas tecnologias no trabalho docente. Apresenta-se,

portanto, nessa pesquisa, um esboço sobre Educação a Distância no Brasil e sua importância como ferramenta de difusão do conhecimento e democratização da informação. Aborda-se, ainda, o papel da mediação pedagógica e da aprendizagem na modalidade EAD e apresenta-se uma visão educacional da aprendizagem por meio do paradigma da complexidade e as ferramentas tecnológicas mais utilizadas, ou não pelos docentes/tutores nesta instituição. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de contribuir para o aprofundamento da prática pedagógica de professores com a ajuda das TICs, auxiliando-os a buscar uma prática que possibilite a aprendizagem crítica, criativa e transformadora, sustentada pelo paradigma da complexidade e da inovação.

Junqueira e Cecílio (2009), em seu artigo *Formação de Professores e as TICs (UNIUBE)*, relatam suas experiências nas escolas municipais de Uberaba/MG. Partiram do pressuposto de que o uso pedagógico dos computadores na escola oportuniza a alteração da qualidade do processo educativo. O objetivo do artigo era analisar o tipo de formação oferecida e os significados do uso do computador na sala de aula. Em uma abordagem qualitativa, a metodologia utilizada incluiu pesquisa bibliográfica, estudos documentais e empíricos sobre a implantação de recursos tecnológicos em três escolas da rede municipal de ensino. A coleta de dados se deu a partir da aplicação de questionários e entrevistas a professores e coordenadores de unidades escolares de Uberaba-MG. O referencial teórico para a compreensão da Educação na sociedade em rede apoiou-se em Moran, Masetto, Behrens, Takahashi, Levy, Barreto e Kenski. Para análise da formação de professores e o uso do computador na escola, recorrem ao pensamento de Moreira, Kramer, Barreto, Guimarães, Magalhães, Mercado, Leher, Cruz e Schön. Na análise dos dados, mostraram que, mediante os processos de formação vividos pelos docentes e a incorporação individual das tecnologias, ocorre uma construção dos significados relacionada ao seu uso, como ferramenta complementar ao processo pedagógico. Concluíram que, de modo geral, os professores apresentam certa resistência ao uso do computador e ainda não exploram suas possibilidades, de forma a incorporá-lo à situação de ensino como agente facilitador da aprendizagem.

As mesmas autoras produziram outro artigo, intitulado *Professores e tecnologias digitais no Ensino Superior: tendências de uso e implicações para a subjetividade de professores* (2009), no qual tinham como objetivo compreender como as tecnologias digitais são entendidas e apropriadas pelos docentes em seu

trabalho e como isso decorre para o delineamento de sua subjetividade. De abordagem qualitativa, a investigação baseou-se em entrevistas com professores do Ensino Superior em Uberaba — MG. O material foi analisado segundo orientações da Análise Temática de Conteúdo de Bardin. Concluíram que as tecnologias digitais são utilizadas como ferramenta e não se mostram indispensáveis para o desenvolvimento das atividades docentes. Apontam que, em razão do seu uso, a secundarização do professor no processo ensino-aprendizagem é temida por alguns. Os docentes demonstraram ter compreensões próprias sobre a influência das tecnologias digitais em suas vidas. No entanto, apesar de a internet e o computador estarem presentes no cotidiano da maioria dos professores, sua apropriação pedagógica ainda é insuficiente.

Souza e Linhares (2012), em artigo intitulado *Entre a teoria e a prática: um olhar sobre as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) na formação de professores*, trazem-nos a preocupação do quanto são recorrentes as assertivas de que vivemos em uma sociedade influenciada pelas tecnologias e, em especial, pelas Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs). No entanto, essas tecnologias que impactaram a sociedade e a cultura nas duas últimas décadas ainda não são devidamente consideradas no espaço escolar, principalmente nos espaços de formação de educadores. Desse modo, o presente artigo mostra uma reflexão sobre a questão das TICs na formação docente, a partir do microrrecorte de um macroestudo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes. Tal estudo teve por finalidade analisar, a partir de uma pesquisa bibliográfica, as matrizes curriculares das licenciaturas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), com a intenção de identificar elementos que tratem das TICs no espaço escolar. A partir da análise realizada em relação às ementas das licenciaturas, observaram que a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) necessita iniciar a reestruturação de suas propostas curriculares, pois a sociedade evoluiu, e o ensino precisa acompanhar essa evolução. Apontam que não podemos continuar com currículos nos quais as tecnologias são minimizadas, pois das onze licenciaturas estudadas apenas duas contemplam as tecnologias em suas ementas. Relatam que esse fator continuará acarretando a formação de docentes que não compreenderão a importância e o papel dessas tecnologias na educação, resultando em profissionais desinteressados em utilizarem as TICs em suas práticas educativas na educação básica. Por fim, relatam que a

inquietação que movimenta tais estudos continuará sendo a de buscar e de compreender o porquê das TICs não fazerem parte da formação inicial docente. Essa ansiedade é que os moverá na continuação desse trabalho, porém, nesse momento, é importante reforçar que é necessário o início de uma nova postura, tanto dos responsáveis pela formação quanto daqueles que se encontram em processo formativo. Finalizam dizendo que esse repensar deve começar a partir da adequação dos atuais currículos para entender a nova lógica de sociedade globalizada, na qual as propostas educativas deixariam de ser pensadas para uma educação do século XIX e transportadas para uma educação, cuja construção de conhecimento ocorra de forma horizontal e colaborativa.

O mesmo autor Souza (2013), em sua dissertação de mestrado na Universidade Tiradentes, intitulada *Entre a teoria e a prática: a inserção das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na formação inicial da Universidade Estadual de Feira de Santana*, traz como objeto de estudo as licenciaturas da Universidade (UEFS), em especial as de Pedagogia e Geografia. Ressalta que, apesar de a universidade em questão oferecer catorze cursos de formação de professores (Letras com Espanhol, Letras com Francês, Letras com Inglês, Letras Vernáculas, Música, Filosofia, Geografia, História, Pedagogia, Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Matemática e Química), apenas dois cursos oferecem, em suas matrizes curriculares, elementos que levam à discussão sobre educação e tecnologias. O autor buscou compreender o lugar das TIC na formação inicial de professores, a partir da análise das políticas e normas nacionais para a formação docente e as TIC, o que é discutido nas matrizes curriculares e programas de formação das licenciaturas da UEFS, sobre Educação e TIC e os conhecimentos apropriados pelos licenciandos/licenciados ao concluírem as disciplinas que discutem essa temática. Os sujeitos colaboradores desse estudo foram os licenciandos dessas graduações, que cursam as disciplinas que tratam da temática Educação e TIC, os egressos dos anos de 2009 e 2010 dessas licenciaturas e os docentes das disciplinas. Dentre os instrumentos de coleta de dados, constaram o questionário semiaberto, a entrevista estruturada e o grupo focal. A análise dos dados foi realizada a partir da utilização do *software* de análise qualitativa WebQDA. O olhar sobre as informações obtidas baseou-se na análise do conteúdo, a partir da identificação do sujeito, da ideologia, do contexto histórico e da intertextualidade. Conclui-se que as disciplinas das licenciaturas da UEFS são insuficientes diante o

processo formativo para que o licenciando tenha condições de discutir e de utilizar as tecnologias em sua prática educativa. Aponta, desse modo, para a não efetividade na proposta pedagógica existente na Universidade, de inserção das tecnologias na instituição, visto que, em relatos, os sujeitos colaboradores da pesquisa revelam que não se sentem preparados para utilizá-las. O autor revela que é evidente que o processo de inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que ocorre nas licenciaturas da UEFS não é suficiente para suprir as necessidades que a educação, baseada em redes, hipertextos, colaboração e interatividade, exige do futuro docente, da escola e dos processos de formação, com destaque para as propostas curriculares das licenciaturas da universidade. Não consegue atender o aluno, que passa a ser responsável por buscar, analisar e internalizar as diferentes informações encontradas nos mais diferentes meios de comunicação. Nomeia que essas Tecnologias e suas mídias devem estar presentes em todo processo de construção do “ser professor”. Os sujeitos colaboradores propiciaram um sentido para a problemática a ser pesquisada, uma vez que, a partir da análise dos conteúdos dos discursos, foi possível constatar o estágio atual do processo de formação docente para o uso das TIC na UEFS, notando-se a necessidade de um repensar sobre a presença das TIC nas licenciaturas da Universidade. Isso porque, segundo o autor, não podemos mais isolar essa discussão a uma disciplina de 60 (sessenta) horas em um período determinado, sendo necessário que o debate ocorra em todas as disciplinas que permeiam as matrizes curriculares, pois, assim, afirma que será possível orientar de forma efetiva os futuros professores da educação básica.

Garcia *et al.* (2011), no artigo *Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas*, relatam que a prática docente com o uso de tecnologias digitais constitui-se em grande desafio aos professores nos tempos atuais. Afirmam que a ação pedagógica que contempla os recursos digitais exige competências diferentes das tradicionais frente a uma nova cultura de aprendizagem que se instaura com a integração das TIC no processo de ensino e aprendizagem. Diante da análise de bibliografia especializada, apontam para a necessidade de uma (re) orientação do papel e do trabalho do professor diante da cultura digital. Nesse sentido, esse trabalho objetivou apresentar uma contribuição para a superação de práticas fundamentadas nas concepções instrumentalistas e deterministas, apresentando uma definição para o termo tecnologia digital interativa. Também

apontou as competências docentes necessárias para o desafio da incorporação crítica e consciente das tecnologias digitais interativas na educação, bem como direciona para a criação de um esquema teórico, sintetizando as competências identificadas na literatura para o trabalho pedagógico com o uso de tecnologias digitais.

Teodoroski e Costa (2013), no artigo *A Educação Superior na era digital: a tecnologia a favor da construção do conhecimento*, trazem que, com o surgimento da tecnologia, a crescente e farta disponibilidade de informação requer uma intervenção no sentido de nortear a construção do conhecimento. Enfatizam que o professor adquire a responsabilidade da mediação do diálogo entre o educando e as novas tecnologias a favor da educação. Com o objetivo de propor uma reflexão acerca do papel do professor na construção do conhecimento, a partir do uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) na educação superior, utilizaram-se de pesquisa teórica com uso de diferentes recursos da comunicação científica, tais como: artigos, periódicos, anais de eventos científicos, livros, banco de teses e dissertações, base de dados nacionais e internacionais e busca na internet. Apontam que, diante das transformações ocorridas na sociedade, especialmente as que se referem à tecnologia, é imperativo um novo olhar no processo de construção do conhecimento de modo que ocorra uma convergência entre docentes e discentes rumo a uma nova era, na qual o conhecimento é o principal fator de produção. Isso porque, segundo as autoras, a educação na era digital precisa ser focada na colaboração e compartilhamento do conhecimento. Dessa forma, o estudante passa a ser coautor, sujeito do seu saber, inserido no processo de construção do conhecimento. Relatam o descompasso entre a linguagem utilizada pelo educando e a falta de conhecimento do manuseio das ferramentas tecnológicas, por parte do educador, o que compromete a evolução dessa construção. Ressaltam que, enquanto o educador integra uma geração cujas possibilidades tecnológicas necessitam de um período de adaptação para serem assimiladas, por outro lado os estudantes são frutos de um meio digitalizado que dispensa essa etapa. Afirmam que, diante disso, o professor deve repensar suas práticas, para evitar o distanciamento e o confronto com o novo perfil dos estudantes, considerados nativos digitais. Além disso, a associação entre as diferentes informações disponíveis na era digital permite aprimorar o senso crítico dos estudantes, a partir da condução do professor, rumo à construção do conhecimento, em que novas formas de pensar o

mundo surgem por meio do compartilhamento entre o educador e o educando. Por fim, as autoras enfatizam que o grande desafio da educação do século XXI é que a formação do professor seja diferenciada da forma tradicional, para que ele possa, então, apreender o cotidiano dos seus alunos e estruturar a compreensão do mundo que os cerca.

Costa (2009), em sua dissertação de mestrado na Universidade Presbiteriana Mackenzie, intitulada *A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem no ensino presencial: estudo de caso na disciplina de um programa de Mestrado*, descreve os resultados de uma experiência realizada na disciplina *Formação Docente, Novas Tecnologias e Cidadania*, do Programa de Mestrado de uma Universidade Comunitária da cidade de São Paulo. Conta que a disciplina foi ministrada presencialmente e que se utilizou de dois ambientes virtuais, Moodle e Blog, abertos especialmente como apoio às aulas presenciais. Quanto à metodologia utilizada para a investigação, foi a qualitativa, do tipo estudo de caso. Foram averiguadas na investigação que as TIC agregaram qualidade à aula, bem como foram constatadas dificuldades encontradas pelos alunos e professores. O uso da tecnologia em sala de aula, como ferramenta pedagógica efetiva, ainda é algo distante da realidade em relação ao qual grande parte dos professores imprime relutância. Tais docentes, por medo ou desconhecimento, preferem pautar suas aulas na oratória, perpetuando o modelo tradicional de transmissão de informações. Ressalta que muitos docentes esquecem que o avanço tecnológico pode ser de grande valia nas aulas presenciais, pois representa motivo de interesse para os alunos, o que torna tais aulas dinâmicas e desafiadoras, criando o contexto propício para a aprendizagem. Aponta que as diferentes formas de linguagens e de comunicação presentes na sociedade não devem representar uma “invasão” às aulas tradicionais, e sim um apoio e um suporte. Aferiu que, apesar de tais dificuldades de tempo em relação ao prolongamento da aula presencial nos ambientes virtuais, sofridas pelos alunos e professores, os ganhos de qualidade com a incorporação das TIC foram altamente significativos. O conhecimento adquirido pelos alunos estendeu-se ao campo profissional, pois os novos ambientes ampliaram o espaço da aula. Além disso, as discussões nos fóruns de debate virtuais, a construção de textos realizados a várias mãos na ferramenta Wiki, a vivência de trabalhos colaborativos, a descoberta e a desmistificação da tecnologia foram fatores relevantes observados na experiência. Finaliza assegurando que, na aula, quando fazemos o uso adequado de tecnologias

e do ambiente virtual, nós não nos restringimos ao ambiente escolar, mas rompemos os muros da escola e nos inserimos na sociedade, promovendo uma extensão dos conhecimentos, principalmente se quem a conduz são professores que mediam tais conhecimentos, interagindo na relação com seus alunos. Com isso, o uso das novas tecnologias demanda ao professor disponibilidade de tempo, de estudo e de interesse. É evidente que, paralelamente, o ganho acontece na nova maneira de ensinar proporcionada ao docente, à instituição e aos alunos que a ela se unem.

O artigo *Tecnologia, Informação e Conhecimento: formação profissional continuada na era digital e mediação pedagógica*, de Cruz e Bizelli (2013), tem como pretensão abordar, discutir e mostrar a necessidade do docente do ensino superior estar à frente do avanço tecnológico na educação. Para isso, faz-se necessária a formação profissional continuada. Como metodologia, a pesquisa teve um caráter exploratório descritivo, já que foram realizadas entrevistas com grupo de docentes de uma instituição particular e uma pública, além da utilização dos dados referentes ao Projeto *O uso das TIC's na Pós-graduação da UNESP, Campus Bauru/SP em 2013*. Após as explorações bibliográficas e com o resultado das entrevistas, iniciaram o processo da discussão analisando como os professores veem a necessidade da formação profissional continuada, se eles estão fazendo uso da tecnologia como ferramenta de mediação pedagógica e como a TVD está inserida no cotidiano desses profissionais. A pesquisa encontra-se em andamento, mas já foi possível observar, nesse cenário, a necessidade da formação profissional continuada, tendo como partida "educar para os meios e os meios para educar". Diante da globalização, dos avanços tecnológicos e do fato de que estes são utilizados e inseridos cada vez mais na educação, faz-se necessário que os profissionais educadores tenham uma formação para os aparatos tecnológicos, porém não necessitando que se tornem técnicos, mas que possam, sim, mediar o ensino-aprendizagem com mais eficiência e eficácia, já que os alunos estão em sala de aula e utilizam-se das tecnologias.

Nunes *et al.* (2014), no artigo *O uso das TICs na Formação Continuada: iniciativas e experiências presentes na produção acadêmica brasileira*, abordam a produção bibliográfica acerca do tema Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e Formação Continuada, presente em onze periódicos nacionais da área da Educação. Conscientes dos esforços do Estado para inserir as chamadas TICs na realidade escolar, por meio de programas e políticas educacionais, buscam avaliar a

produção acadêmica sobre o assunto, na tentativa de refletir como essa temática está sendo debatida no interior das universidades e dos grupos de pesquisas. Utilizaram o Sistema de Avaliação e Qualificação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Qualis, para selecionar periódicos nacionais da área da Educação, com avaliação nível A1 (quadro 1). Na sequência, adotaram como ferramenta de busca dos artigos a plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO), uma vez que todos os periódicos selecionados possuem um banco de dados disponível na plataforma. Esse procedimento foi adotado com o objetivo de padronizar as buscas. Selecionaram onze publicações vinculadas a distintas universidades no período de 1991 a 2013, a fim de reunir artigos que apresentassem experiências e iniciativas que coadunassem a formação continuada de professores com o uso de tecnologias direcionadas às práticas de ensino e aprendizagem. Observam que parte do corpus analisado incide na teorização do uso das tecnologias sem a interface com o cotidiano escolar. Dessa forma, constataram a carência de estudos e investigações acerca do uso das TICs na formação continuada. Ressaltaram a necessidade de aprofundar essa pesquisa, uma vez que avaliaram somente os periódicos de Qualis A1. Perceberam ainda a necessidade de dar seguimento a esse trabalho, avaliando as produções científicas de periódicos com distintos Qualis, no intento de encontrar experiências que vinculem o uso das TICs na formação continuada de professores. É importante e necessário dar seguimento avaliando as produções científicas de periódicos com distintos Qualis, no intento de encontrarmos demais experiências que vinculem o uso das TICs na formação continuada de professores.

Considerando a revisão de literatura realizada, a qual evidenciou a falta de pesquisas com foco específico no sofrimento psíquico de docentes e discentes na relação com as TD, a presente tese justifica-se pelo desafio de refletir sobre essa temática, que envolve o conhecimento desses novos sujeitos que habitam a escola, esse acadêmico em formação, esse aluno zapeador e o professor do ensino superior. Isso dependerá não somente da compreensão dos sentimentos advindos da vivência de si mesmo e do outro, mas de todo um envolvimento diante das mudanças nesse contexto.

Sabemos o quanto de positivo as tecnologias proporcionam à educação, mas também sabemos o quanto assustador é. Hoje temos alunos invadindo a privacidade dos professores, dos colegas, fomentando fenômenos como o *ciberbulliyng*, gerando

angústia nos envolvidos. Essas tecnologias, que, a priori, seriam para auxiliar e facilitar a vida das pessoas em todas as áreas, infelizmente, estão sendo utilizadas de maneira inconsequente e perversa, menosprezando e insultando outras pessoas, causando gravíssimas consequências e danos para as vítimas. Mostra-se preocupante essa nova realidade que se descortina e que nos faz acreditar ser urgente trabalharmos essa temática na formação de professores.

Diante da prática nos últimos anos, tendo trabalhado em duas instituições de Ensino Superior, observo, em ambos os contextos, uma mudança significativa no que se refere às aprendizagens, uma vez que percebemos desafios constantes nesse campo. Alguns docentes apresentam medo de lidar com a tecnologia digital, enquanto outros se habilitam tranquilamente a desenvolver trabalhos diretamente ligados a ela, usufruindo de banco de dados existentes, trazendo críticas e possibilitando ao aluno experimentar sua criatividade e explorar seu conhecimento no campo da aprendizagem. Podemos pensar em vários aspectos a partir disso, observando uma tendência de que esses professores, de um lado, poderiam apresentar-se como fóbicos em relação às TD e, de outro, como agentes de mudança no mundo atual.

Então, diante da trajetória acadêmica e profissional, quando, há dez anos, já me preocupava com uma escuta dos professores para entender o sintoma social nomeado como violência na escola, hoje se justifica a urgência da continuidade de pesquisa na linha de Educação, Desenvolvimento e Tecnologias, devido às mudanças nas quais estamos imersos, de homem sábio, como, nos séculos passados, assim éramos referidos diante dos processos de ensino e aprendizagem, ao homem zapeador, sujeito capaz de fazer inúmeras tarefas e com focos de atenção diferenciados. Os sofrimentos com que estamos nos deparando, em função dos inúmeros casos que vêm aparecendo de docentes sendo ridicularizados, menosprezados e insultados em sites e blogs, podem afetar os profissionais psicologicamente. Devemos, também, nos preocupar com os lugares que ocupam o discente e o docente, as estratégias que estamos utilizando no ensino e como estamos formando esse professor nas instituições de ensino superior.

No Brasil, Codo (1999) pesquisou sobre a síndrome da desistência do educador, o *burnout*, que leva ao adoecimento físico e mental, trazendo questões muito sérias para o campo da educação. Aponta-nos que *burnout* surge quando há uma combinação de exigências institucionais, da função de professor e de questões

pessoais ligadas à perfeição. Nossa realidade mostra-nos salas de aulas superlotadas, muitos processos administrativos e burocráticos, crianças com dificuldades de aprendizagem que precisam ser atendidas individualmente, e o professor, diante dessa realidade, cobrando-se para nunca falhar.

Refletindo sobre o que Codo (1999) nomeia, sabemos que os sintomas mais comuns são a insônia, dores de cabeça, úlceras e hipertensão, pois os professores acabam somatizando, o que resulta no aparecimento de sintomas no corpo, quando suas defesas fracassam. Suas exigências são grandes e os resultados são pequenos, sendo um possível gerador de sofrimento, expondo o professor a uma série de “agentes estressores” que se tornam negativos para sua saúde.

Em um recorte de depoimento, encontrei um professor do ensino superior de duas instituições particulares em pânico diante de sua ação pedagógica, contando-me: *“conheço a máquina, domino a tecnologia, mas não sei mais o que fazer. Chega um aluno e me diz: vou fazer isso! E eu não consigo mais criar, inovar. Penso que o meu tempo se foi. Fui levando até que adoeci, e enfartei em frente ao computador”* (D1). Essa talvez seja a escuta, a mola mestra da origem deste trabalho, pois, com essa fala, percebemos que as relações entre discentes e docentes diante das TD apresenta uma sensível diferença.

Com uma formação atravessada pela Pedagogia e pela Psicologia, acredito que algumas contribuições para clarear essa temática possam surgir, diante do diálogo possível entre essas ciências, buscando subsídios junto à psicanálise para auxiliar a enxergar os sujeitos envolvidos nessa trama e as dificuldades e os sofrimentos que perpassam esse campo da Educação. Isso deve ser feito para, assim, poder vislumbrar um uso das tecnologias digitais com ética e compromisso no processo de construção do conhecimento, o qual priorize a formação de professores e a mediação de conflitos diante das relações entre docentes e discentes.

Vinculada a esse contexto, surge a experiência realizada no âmbito do doutorado em Educação, durante o qual vários artigos sobre a temática foram produzidos, apresentados e publicados em Congressos, Seminários, Colóquios nacionais e internacionais. Além disso, foi desenvolvida uma atividade curricular que integrou o Fórum de Educação (2011). Essa faz parte da extensão, em que os doutorandos aproximam a teoria e a prática desenvolvendo palestras, oficinas e seminários junto à Secretaria de Educação do município de São Leopoldo, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, que foi o ponto

culminante para um melhor entendimento do nascimento deste trabalho, o qual passo a relatar.

O percurso foi iniciado em uma reunião com os 60 professores que trabalham nos Laboratórios de Informática, nos Espaços Virtuais de Aprendizagem do município (EVAM's), quando realizamos uma breve apresentação da proposta e a solicitação do preenchimento de um questionário disponibilizado *online* para levantamento de demandas, o que gerou um arquivo em Excel com os dados tabulados. Dos 60 professores, apenas 28 responderam, na faixa etária dos 22 a 51 anos. A partir da análise dos dados, começamos a articular a Formação, que envolveu, em um primeiro momento, uma revisão teórica, por meio de uma palestra e, no segundo momento, a prática, por meio de uma oficina.

Nesse primeiro momento, utilizamos, para sensibilização do grupo, um vídeo intitulado *Do you Know?*². O vídeo demonstra a vida cotidiana de forma acelerada em um mundo globalizado, o que suscitou nos professores certa inquietação e ansiedade diante do vivido.

Nóvoa (2009), em seu texto *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*, aponta-nos que:

A educação vive um tempo de grandes incertezas de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos que se traduz numa pobreza de práticas. (NÓVOA, 2009, p. 2).

Percebemos que a rede municipal encontra-se em fase de implantação dos laboratórios de informática, muito em função do pequeno número de computadores distribuídos nas escolas, o que reduz o desenvolvimento das práticas esperadas nesse contexto. Algumas escolas possuem apenas dois computadores para uso dos alunos (como descrito pelo sujeito B³), o que inviabiliza seu uso. Assim, a aquisição e a manutenção dos mesmos tornam-se prioritárias.

Identificamos, nos dados coletados, “uma preocupação com a falta de formação adequada que auxiliem os educadores na compreensão deste processo e a sua real finalidade promovendo o desenvolvimento da aprendizagem do educando”, como afirma o sujeito N. Corroborando, o sujeito S assevera que “O principal problema que percebo é a resistência em usar recursos tecnológicos por

² Do you Know? (2014).

³ A fim de preservar a identidade dos participantes do Fórum, optei por utilizar letras para diferenciá-los.

não saberem utilizar o equipamento. Nem todos conseguem admitir que não soubesse, então não usam”.

Dentro desse contexto, Alonso (2007) discorre sobre uma formação ao longo da vida (*life-long learning*) no campo da educação e da formação docente como um tema prioritário do final do século XX e princípio do século XXI. Além disso, Alonso (2007), ao refletir sobre os problemas e origens do debate sobre a necessidade de uma formação permanente, destaca algumas ilusões enraizadas na tradição educativa acerca das potencialidades da formação docente, dentre elas,

- a) a ilusão de o profissional possuir todo o conhecimento necessário relativamente às necessidades e problemas das crianças e jovens;
- b) a ilusão de que as Ciências da Educação constituem um campo coerente de conhecimento racional e aplicável que pode ser transmitido em cursos sistemáticos aos futuros professores;
- c) a ilusão de que o profissionalismo docente ser a resultante mágica da formação acadêmica realizada, normalmente, de forma mais ou menos separada dos problemas e práticas quotidianas das escolas; [...]. (ALONSO, 2007, p. 44).

Percebemos ainda em outras citações a mesma inquietação, certo receio em hospedar essa tecnologia. Graziola Junior e Reszka (2010) comentam, baseados em Ciborra (2006), que, na Metáfora da Hospitalidade, a tecnologia é tratada como hóspede, como um convidado com o qual se aceita conviver ou não, sendo amigo ou inimigo ou resistindo à relação. Quando pensamos em resistência, sabemos da utilização do mecanismo de defesa em prol de uma qualidade de vida do ego. Coutinho cita que:

O homem, em conflito com a sociedade, com padrões culturais e consigo mesmo, é levado, muitas vezes, a inibir, retardar ou transformar as formas de satisfação de seus instintos ou pulsões, o que, segundo Freud, se dá por meio do que ele denominou mecanismos de ajustamento. Os mecanismos de ajustamento permitem um certo grau de tolerância à frustração (estado emocional que ocorre quando algo interfere ou impede que o organismo atue com alguma resposta que lhe seja realmente importante), aliviando ou defendendo o indivíduo de tensões, angústias e ansiedades a que fica exposto diante de situações conflitivas e frustradoras. (COUTINHO, 1992, p. 170-171).

Apontamos, com isso, que esses mecanismos de defesa que nos servem para evitarmos sofrimentos não favorecem uma mudança de realidade se o indivíduo não se permitir a isso, rompendo com suas questões muitas vezes da ordem do inconsciente. A metáfora da hospitalidade é permeada pelas emoções,

também conhecidas como estados-de-espírito (*moods*⁴) dos sujeitos durante o processo de hospitalidade de uma nova tecnologia.

Diante disso, Saccol (2005) afirma que as pessoas desenvolvem um apego emocional com eventos e artefatos que não deve ser ignorados. Assim, o processo de hospitalidade chama a atenção para as características biográficas, éticas e históricas das pessoas envolvidas na adoção de uma nova tecnologia. Sabemos que, no final da década de 1980, nasceu uma nova geração que tem agregado muitos apelidos que se referem a características específicas de seu ambiente ou comportamento.

Alguns sujeitos dessa formação foram enfáticos quando relataram sobre essa nova geração:

Eles são digitais. Não têm medo de clicar, de se aventurarem. Os alunos que não possuem recursos tecnológicos nas suas casas também apresentam intimidade com as TICs. Os celulares estão em todos os lares, os computadores estão mais próximos deles (nas escolas, no comércio). Os alunos chegam mexendo... clicando. Ansiosos pelo uso do computador e pela internet. [...]. (Sujeito O).

Ao mesmo tempo, O sujeito T assegura que esses alunos mostram-se *“Interessados e integrados (na maioria), mas imediatistas. Acredito que este imediatismo está distorcendo e limitando as características e potencialidades das tecnologias digitais”*. Esse autorizar envolve o professor dar-se conta desse aluno imediatista e conhecer como planejar metodologicamente atividades, como desenvolve o sujeito W: *“[...] planejamento, para que esse possa tornar o aprendizado mais atrativo e interessante para o aluno”*.

Visando a esse planejamento, como possibilidade de integrar práticas pedagógicas com o uso das TD, apresentamos diversas tecnologias colaborativas, como, por exemplo: Blogs; Moodle; Twitter; Google Docs; Google Groups; Wikis; Second Life; Podcast e Mapas conceituais, para trabalharmos na perspectiva metodológica da Aprendizagem por projetos baseados em problemas (SCHLEMMER 2001,2002; TREIN, SCHLEMMER, 2009; SACCOL, SCHLEMMER, BARBOSA, 2010).

⁴ “As pessoas entram em situações - incluindo o processo de adoção de uma inovação - com um determinado estado de espírito que é elusivo, não pode ser controlado ou mesmo representado em símbolos (por exemplo: medo, ansiedade, felicidade, pânico ou tédio)” (SACCOL, 2005, p. 151).

A metodologia de Aprendizagem por Projetos baseados em problemas foi adaptada ao ensino superior por Schlemmer (2001, 2002), a partir da proposta de Projetos de Aprendizagem, proposta por Fagundes *et al.* (1999), a qual contribui para uma ressignificação dos espaços de aprendizagem de tal forma que eles se voltem para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes.

Segundo Fagundes *et al.* (1999, p. 16, grifo do autor),

[...] quando falamos em 'aprendizagem por projetos', estamos necessariamente nos referindo à formulação de questões pelo autor do projeto, pelo sujeito que vai construir conhecimento. Partimos do princípio de que o aluno nunca é tábula rasa, isto é, partimos do princípio que ele já pensava antes.

Assim, nesse primeiro momento, trabalhamos os conceitos sobre Aprendizagem por Projetos para que, na oficina, os professores pudessem vivenciar essa prática e trabalhar com seus alunos, como possibilidade para uma ressignificação dos espaços de aprendizagem, de tal forma que eles se voltem para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes. Não se trata de uma técnica, baseado em Lemos (2002), atraente para transmitir aos alunos o conteúdo das disciplinas. Significa, de fato, uma mudança de postura, uma forma de repensar a prática pedagógica e as teorias que lhe dão sustentação. Significa repensar as Instituições Escolares, seus tempos, seu espaço e sua forma de lidar com os conteúdos das áreas e com o mundo da informação. Significa pensar na aprendizagem como um processo global e complexo, no qual conhecer a realidade e intervir nela são atitudes indissociáveis.

Fundamentando isso, percebemos a necessidade de possibilidades do uso das TD, como evidenciam alguns sujeitos quando questionados sobre como percebem essas possibilidades de uso dessas tecnologias:

“Acredito que a maior dela é a criação. O aluno tem a chance de tornar-se criador no seu processo de ensino-aprendizagem”. (Sujeito E).

“Possibilita ao aluno a desenvolver uma profissão. Oportuniza o conhecimento que é extremamente importante para conviver com a globalização” (Sujeito K).

“[...] os alunos, aprenderiam de maneira lúdica e motivadora, seria mais uma ferramenta de aprendizagem”. (Sujeito L).

“[...] demonstrar a importância do trabalho coletivo [...]”. (Sujeito R).

A partir dos dados evidenciados, houve a possibilidade de escolha das tecnologias a serem trabalhadas no segundo momento prático, para que pudessem articular com seus projetos de aprendizagem. Com o intuito de trazer algumas indagações acerca dos professores em formação, no âmbito das TD, podemos compartilhar as mudanças paradigmáticas em que estamos envoltos, desde os meados do século XX, com o advento da bomba atômica e da tecnologia digital, demarcando, dessa forma, o nascimento da pós-modernidade como uma época de transição de algo.

Graziola Junior e Reszka (2012) apontam que a condição de professor e sujeito hoje, hospedando ou não as TD, pode ou não acarretar sofrimento. É importante trazermos à tona que, hospedar essa tecnologia, envolve um constante *dar conta* do acesso com o mundo, restringindo, assim, a privacidade do sujeito, marcando fraturas quanto ao tempo, ao espaço e à ética desse professor e sujeito. Ao mesmo tempo, não hospedar a tecnologia é sentir-se excluído desse processo, influenciando na sua forma de encarar a escola e esses alunos que trabalham diariamente com as tecnologias digitais, gerando sofrimento e angústia quando eles passam a refletir sobre sua prática no mundo, estando, muitas vezes, reféns dessa tecnociência.

Ao mesmo tempo, esses docentes precisam pensar nas estratégias metodológicas de trabalho frente a essa tecnologia, permitindo-se e autorizando-se a pensar o uso das tecnologias como uma possibilidade de mudança, visando ocupar um espaço mais dinâmico e menos defensivo. Acreditamos que a teoria e a prática constituem-se na mola mestra da formação dos mesmos. Mais dados sobre essa coleta de dados encontram-se no final deste trabalho (APÊNDICE A).

É a partir do contexto explicitado acima, que envolve a minha trajetória pessoal e profissional, da constatação da carência de pesquisas relacionadas à possibilidade de sofrimento psíquico do docente e do discente nas relações com as TD, identificada na fase de revisão da literatura e nos resultados dessa experiência curricular do doutorado em Educação, que se constitui o objeto de investigação desta tese, o qual é apresentado a seguir.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO, PROBLEMA E QUESTÕES

De Homo Sapiens a Homo Zappiens: as relações entre discentes e docentes diante o uso das tecnologias digitais investiga e analisa as modificações socioculturais que perpassam as práticas dos discentes em formação e dos docentes do ensino superior na atualidade diante do uso das TD.

Assim, a presente pesquisa, ao investigar e analisar as mudanças ocorridas nos últimos anos no que se refere à presença das TD na Educação, tem por finalidade levantar, a partir de depoimentos, algumas questões emergentes junto aos docentes formadores e aos discentes em formação, procurando extrair e refletir a partir das suas narrativas escritas e orais. Nesse contexto, o problema da pesquisa consiste em compreender as mudanças ocorridas nas relações entre docentes e discentes, considerando a presença das tecnologias digitais (TD), bem como o de investigar se as TD têm contribuído com a exacerbação do sofrimento psíquico advindo desse processo, visando (re) pensar a formação docente. Nessa perspectiva, apresentamos os seguintes questionamentos:

Que docente e que discente temos em sala de aula hoje?

O docente tem buscado formação para trabalhar com esse novo discente? E que tipo de formação?

Em que medida as TD tem contribuído com a exacerbação do sofrimento psíquico?

Como ele se manifesta?

Enfim, a meta consiste em escutar, refletir e discutir a formação de professores, perante as TD, visando promover mudanças que resultem em realização profissional e pessoal dos docentes e discentes.

2.4 OBJETIVOS

2.4.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desta tese consiste em compreender as mudanças ocorridas nas relações de docentes e discentes diante do uso das tecnologias digitais (TD),

para analisar se existe sofrimento psíquico advindo desse processo, visando (re) pensarmos sua formação docente.

2.4.2 Objetivos Específicos

São os seguintes objetivos específicos desta tese:

- a) expor as recentes mudanças ocorridas no campo educacional e refletir sobre o lugar do saber entre discentes e docentes, o *Homo Sapiens* e o *Homo Zappiens*;
- b) analisar a importância das TD, bem como seu uso no cotidiano da sala de aula e no mundo pessoal, para perceber as dificuldades encontradas e verificar como os discentes e docentes se empenham para resolver estas questões;
- c) escutar se existe o sofrimento psíquico dos docentes diante da necessidade de uso das tecnologias digitais, buscando subsídios junto à Psicanálise para melhor analisar as representações desse sintoma social;
- d) refletir sobre a Formação Docente no Ensino Superior como forma de aprimorar a mediação de conflitos advindos do uso das Tecnologias Digitais.

3 ARANDO CONCEITOS E NAVEGANDO EM ALTOS MARES...

Sabemos o quanto o mundo está em constante desenvolvimento científico e tecnológico, porém, ao mesmo tempo, atravessa crises econômicas e sociais, refletindo sobre questões relacionadas à educação frente as quais os professores, muitas vezes, permanecem parados ou esperando que essas mudanças não se aproximem de seus locais de trabalho.

Rever o passado e poder estudar o legado deixado por Papert (1994), como professor e um dos fundadores do Laboratório de Inteligência Artificial, do Massachusetts Institute of Technology (MIT), sendo responsável, no final dos anos 1960, pelo grande avanço no uso da informática na educação, é, ainda hoje, podermos considerá-lo como o grande pesquisador da área. Em sua obra *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*, emergimos para não esquecermos a criança que existe em todos nós, já que essa obra contribui apontando que o estudioso não sufocou a criança, mantendo-a viva em sua trajetória pessoal e profissional, deixando, com isso, transparecer seu lado profundamente humano.

Podemos, então, citar que uma de suas principais ideias é tornar o estudante sujeito do processo de aprendizagem e não o objeto. A criança inteligente ensina a tartaruginha, objeto na Linguagem e Filosofia LOGO, que vive no computador e não ao contrário, evidenciando conceitos de uma das raízes da Filosofia Logo, que é a Epistemologia Genética de Jean Piaget. É importante salientar que o LOGO é uma linguagem de programação dirigida aos pequenos e que seus criadores, Seymour Papert e Wally Feurzeig, em 1967, desenvolveram-na para que os sujeitos iniciantes no uso da tecnologia tivessem a oportunidade não só de usar os computadores, mas também de promover a aprendizagem, baseada em linhas construtivistas, que se importa com a resolução de problemas pelo próprio utilizador, a partir do reconhecimento que esse tem dos erros cometidos na resolução dos problemas que lhe são apresentados no âmbito da utilização do LOGO.

Corroborando com isso, outro pensador, em tempos de pouca ou nenhuma tecnologia digital na educação, o psicanalista Sigmund Freud (1980c)¹, em seu texto *O Interesse Educacional da Psicanálise*, afirma algo que nos faz pensar: “só pode ser pedagogo aquele que encontrar capacidade de penetrar na alma infantil, pois

¹ Originalmente publicado em 1914.

nós adultos não compreendemos nossa própria infância”. Quando um sujeito busca como profissão o ser educador, ele deve ter em mente sua infância, os significantes e significados advindos daí e dos sujeitos que fazem parte da cena atual, pois o conceito de transferência é primordial para o entendimento dessa trama. O conceito de transferência foi utilizado por Freud pela primeira vez em *A interpretação dos sonhos* (1900), quando ele citava alguns restos diurnos que eram transferidos para os sonhos e modificados pelo próprio sonho.

Buscando em Freud (1980, p. 113), ele afirma que:

São as novas edições, ou fac-símiles, dos impulsos e fantasmas que são criados e se tornam conscientes durante o andamento da análise; possuem, entretanto, esta particularidade, que é característica de sua espécie: substituem a figura anterior pela figura do médico. Em outras palavras: é renovada toda uma série de experiências psicológicas, não como pertencentes ao passado, mas aplicadas à pessoa do médico no momento presente.

Já Kupfer (1989, p. 88, grifo da autora) nos aponta que:

Revelada no campo específico da relação médico-paciente, Freud se deu conta da constância com que a transferência também ocorria nas diferentes relações estabelecidas pelas pessoas no decorrer de suas vidas. Entendida como ‘a repetição de protótipos infantis vivida com uma sensação de atualidade acentuada’ nada impede que a transferência se dirija ao analista ou a qualquer outra pessoa. Freud chega a afirmar que ela está presente também na relação professor-aluno. [...] É isso que nos autoriza a substituir a expressão ‘relação analista –paciente’ pela expressão ‘relação professor-aluno’. [...] Assim, um professor pode tornar-se a figura a quem são endereçados os interesses de seus alunos, porque é objeto de uma transferência.

Mais adiante, Kupfer (1989, p. 91) nos traz que: “[...] a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor. [...] Transferir é então atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo”.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, torna-se imprescindível abordar as novas configurações discentes, a posição de professor na atualidade, as relações estabelecidas entre discentes e docentes no uso das TD e a formação de professores que oferecemos a nível superior. Pensando nessas questões, passamos a discorrer sobre os nossos alunos na contemporaneidade.

3.1 AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DISCENTES

Trataremos a seguir as questões que emergem do nosso cotidiano e que precisam ser retomadas conceitualmente.

3.1.1 A Infância

Ao iniciarmos a escrita sobre as novas configurações discentes, necessitamos enxergar a infância e adolescência na atualidade. Para isso, precisamos retomar conceitos que conhecemos.

A representação da infância, na atualidade, não é um fato natural, é uma consequência do desenvolvimento político, econômico e libidinal de nossa civilização. Mostra-se, no final do século passado, que a criança e a infância passam a ocupar um lugar de destaque, ou seja, uma esperança para a humanidade.

Melman (1994, p.40) destaca:

Há um ideal de felicidade proposto às crianças que coloca os pais em dificuldades para defrontar seus filhos com regras e limites. Isso parece ser consequência de que a função paterna em nossos dias está em posição completa com o discurso dominante, que é o discurso da ciência e que diz que tudo é possível.

Historicamente, é importante pensarmos um pouco sobre a criança, a infância, as suas relações e o seu lugar no social, desde o Antigo Regime. Ariès (1981), a partir de estudos etnográficos, mostra-nos que a imagem de uma criança entre os séculos XIV e XVII era a de um adulto, algo semelhante a um anão, isto é, com um corpo de criança e as roupas de um adulto. Essa representação devia-se ao fato de que a criança não tinha nenhum valor social produtivo, portanto, sua imagem e seu lugar na família e no social eram insignificantes.

Segundo Ariès (1981, p. 10),

A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto filhote do homem não conseguia bastar-se: a criança então mal adquiria algum desembaraço físico era logo misturada aos adultos, partilhava de seus trabalhos e jogos [...].

A partir dos séculos XVII e XVIII, entretanto, podemos observar algumas mudanças, com o surgimento das escolas e internatos, onde a criança permanecia enclausurada durante o tempo da escolarização, mas não mais misturada aos

adultos, o que lhe possibilitava, de alguma forma, sair do anonimato e ocupar outro lugar que lhe era próprio, ou seja, um período que é conhecido por todos nós como infância, período no qual lhe é dada maior atenção. Essa atenção não significa somente lhe oportunizar a educação escolar, mas também a existência de um estímulo que vem do Estado. É a partir desse momento que o Estado começa a ocupar o lugar do homem enquanto pai, isto é, a encarregar-se da educação, da aprendizagem, da alfabetização, que, até então, era dada ou transmitida por ele ou por um professor que iam a seu lar, para educar seus filhos. Agora, a educação passa para as mãos da escola que é propriedade do Estado.

Sendo assim, Lasch (1991, p. 27) pontua:

Uma nova concepção de infância colaborou com o surgimento da nova ideia de família. A criança deixou de ser considerada simplesmente como um pequeno adulto e passou a ser uma pessoa com atributos, características, suscetibilidade, vulnerabilidade, inocência, os quais exigiam um período de formação afetuosa, protegido e prolongado. [...] Como resultado, sua criação se converteu em algo mais exigente e os laços emocionais entre pais e filhos se intensificaram, à medida que se debilitavam os vínculos com os familiares não pertencentes ao núcleo imediato.

Essa virada na concepção de família nos auxilia a pensarmos a entrada dos especialistas na infância, pois o saber suposto sobre ela está cada vez mais afastado dos pais. Com isso, o homem, enquanto pai, que ocupava um lugar central em sua família, entra em descrédito e passa, aos poucos, a descumprir sua função paterna, pois, a partir daí, essas funções começam a se tornar distintas. É importante clarear que a função paterna opera como um corte necessário para que haja sujeito, é a entrada de um terceiro (Lugar de Lei simbólica) que a insere no social. Freud propõe a explicação da função paterna como instaladora da lei simbólica, por uma inscrita insignificante fundada na escrita da metáfora. Essa metáfora está ligada à instalação do significante central de toda a economia subjetiva.

A infância é considerada um período de descobertas, ligado às crianças em geral, estendido à meninice no século passado. Vem sendo questionada desde o final do século XX e, neste início do século XXI, nomeando-se inclusive o seu desaparecimento, como em textos bastante conhecidos, de autores como o nova-iorquino Neil Postmann (1999), em sua obra *O desaparecimento da infância*, e os autores argentinos a seguir citados, dizendo:

El acceso indiferenciado a la información e al consumo mediático distingue cada vez menos las clases de edad. Asimismo, la velocidad de la información y el tipo de identidades propuestas por la imagen impiden el arraigo de diferencias fuertes. (COREA; LEWKOWICZ, 1999, p. 12).

Narodowsky (1999) nos aponta para um estilhaçamento dos sentidos na contemporaneidade, pois, durante a Modernidade, conferíamos à infância um lugar de cuidados, de zelo, em que governávamos os sujeitos infantis. Hoje, esses sujeitos fazem uma ruptura, mostrando que não dependem tanto do adulto, que são capazes de se guiar por conta própria em muitos sentidos. Lajonquière (2010) nos instiga e desafia, afirmando que a infância está bem viva, mas perturbada, superando a divisão em fases proposta pela psicologia do desenvolvimento.

salgadinho que levarão para a escola no dia seguinte. Meninas chegam à menarca aos oito anos, e meninos também cedo experimentam seus prazeres.

Narodowsky (1999) mostra-nos o declínio da infância moderna, utilizando-se das metáforas da infância hiperrealizada, que corresponde à infância da realidade virtual, em que manuseiam os artefatos da cultura digital com muita propriedade, mostrando-se autônomos junto ao saber; e a metáfora da infância desrealizada, que, como o próprio nome diz, dificilmente nos causa ternura, sendo essas que encontramos nas ruas, abandonadas, que nos perturbam, e que, por mais que saibamos que sempre existiram, elas nos põem em cheque diante da escola, pois pouco ou quase nada poderemos fazer por elas.

Postmann (1999) nos traz que existe uma nova posição frente ao saber. O descontrole da informação fez com que as crianças tivessem acesso a um conjunto de saberes que antes pertencia somente ao mundo adulto.

Os adultos, diante dessa infância, como se anestesiados, apegam-se a informações que antes não existiam, mostrando as fotos dos bebês mesmo antes de eles nascerem, abrem contas em redes sociais para os mesmos, postando essas fotos. Depois de nascerem, pagam para que essa geração tenha acesso a tudo, inclusive ao que eles não tiveram.

Corroborando, Calligaris (1994, p. 28) diz:

Não amamos mais nossas crianças por razões simbólicas, ou seja, porque isso faz parte de nossos deveres (não para com ela, mas para com nossos pais, naturalmente). As amamos eventualmente por razões imaginárias, porque esperamos que gozem como nós nunca gozamos

Dessa forma, e inconscientemente, libertam-na dessa idade para outra muito instantaneamente.

3.1.2 A Adolescência

A adolescência, palavra que vem do latim *adolescere*, que significa crescer, desenvolver, era considerada como um período na vida humana entre a puberdade e a adultez, também citada como período de virilidade. Vem apontando mudanças que nos fazem retomar esse conceito e ajustá-lo, pois sabemos que a adolescência não é só um período marcado pelo nascimento dos pelos, de ordem biológica. Antes disso, podem ocorrer questões de ordem psíquica e social que fazem o sujeito

transitar nessa juventude, bem antes dos fatores biológicos estarem se manifestando.

Pinheiro (2001) citado por Savietto (2010, p.19), afirma:

A adolescência configura um campo de investigação extremamente amplo quando analisado por uma perspectiva psicanalítica. Isso ocorre devido ao fato da psicanálise não definir a adolescência apenas pelos aspectos vinculados à mudança corporal, e não a compreender somente em termos de uma faixa etária. Quando o acento recai sobre o viés biológico desse estágio do desenvolvimento humano, costuma-se utilizar o termo puberdade. Em psicanálise, no entanto, a tônica é colocada nas repercussões psíquicas geradas pela chegada do sujeito a essa etapa de sua vida.

Quando esse sujeito passa a se questionar sobre sua identidade, já existe um movimento de entrada nesse período, colado à busca da identidade psicossocial. Reconhecemos que “[...] o amor adolescente é uma tentativa para se chegar a uma definição da identidade própria mediante a projeção de uma imagem difusa da própria pessoa numa outra, vendo-a assim refletida e gradualmente aclarada” (ERIKSON, 1976, p. 133).

O mesmo autor ainda afirma que:

Os adolescentes não só se ajudam uns aos outros, temporariamente, no decorrer desse conturbado período, formando turmas e estereotipando-se a si próprios, aos seus ideais e aos seus inimigos, mas também testam, insistentemente, as capacidades mútuas para lealdades constantes, no meio de inevitáveis conflitos de valores. (ERIKSON, 1976, p. 133).

É um tempo de grandes mudanças, desde a imagem corporal que se reflete no espelho, até as questões de escolha profissional que se põe em jogo. Durante o século passado, os adolescentes buscavam comunicar-se e conhecer-se com seus pares por meio de cartas, de diários e de cadernos de questionários. Hoje, freneticamente, usam as mídias sociais nesse empenho. Encontram-se em grupos, mas cada um conectado com o seu mundo, de forma individual e de forma coletiva, pois a conectividade proporciona esses deslocamentos instantâneos, não existindo barreiras geográficas e promovendo o uníssono dos jovens: “comunico-me com minha amiga que estuda nos Estados Unidos e eu posso, diariamente, entrar em contato com ela, aqui do Brasil”. Com o uso dos celulares, *i-phones*, *skype* e outras formas de TD, podemos expressar os desejos próprios e do grupo de forma muito rápida e sem fronteiras.

Para o psicanalista Erikson (1976, p.130, grifo do autor):

Adolescência, portanto, é menos 'tempestuosa' naquele segmento da juventude talentosa e bem treinada na exploração das tendências tecnológicas em expansão e apta, por conseguinte, a identificar-se com novos papéis de competência e invenção

Evidenciamos, também, um alongamento desse período, uma vez que nós, adultos, permitimos que esse sujeito tenha mais tempo para se organizar. A dita moratória social, assim como Erikson (1976) enfatizou, estica e promove a permanência desses na família por mais tempo, chegando hoje a perdurar cerca de três décadas no desenvolvimento dessa etapa de vida.

Savietto (2010, p. 19) corrobora essa ideia da seguinte forma:

O processo da adolescência é delineado, portanto, por um conjunto de reflexos psíquicos produzidos pelas novidades pubertárias e envolve, assim, uma série de questões metapsicológicas,[...] com a emergência de novos aspectos pulsionais, como ressonância da aquisição de um novo corpo e o remanejamento dos referenciais identificatórios.

Diante do senso comum, ainda encontramos conceitos como de Houaiss, que define o conceito de adolescência como:

Fase do desenvolvimento humano caracterizado pela passagem a juventude e que começa após a puberdade. Fase, momento de alguma coisa que caracteriza pelo viço, pelo frescor, juventude, mocidade. Relativo ao processo de amadurecimento. (ADOLESCÊNCIA..., 2001, p. 89).

Savietto (2010, p. 22) nos diz que

apesar de reconhecer a importância da angústia adolescente vinculada a essa fragilização narcísica, procura ressaltar que o enfraquecimento narcísico é imprescindível na adolescência. Isto porque o desligamento gradual do narcisismo é a chave para a abertura da via à subjetivação, para que o adolescente se desloque do referencial parental e invista em novas referências.

Mais adiante, Savietto (2010, p. 24, grifo da autora) segue dizendo que:

Essa reorganização relativa às identificações, que impõe a elaboração do luto das figuras parentais da infância, é indispensável para a consolidação do processo subjetivante do adolescente. No entanto, ela contribui com o enfraquecimento narcísico do sujeito. Os objetos originários ocupam, até então, um lugar de certeza, idolatria e onipotência; é preciso, porém, desinvesti-los, para investir na dúvida que os novos objetos representam.

Estamos mais uma vez diante da evidência de que a fragilização narcísica na adolescência é um 'mal necessário'.

Sabemos que adolescência é um termo geralmente utilizado em um contexto científico com relação ao processo de desenvolvimento biopsicossocial, fazendo borrões na fronteira da puberdade, como marca de transição. O fim dessa adolescência também não é somente marcado por mudanças de ordem fisiológica, mas sobretudo advém da ordem sociocultural. Isso nos faz refletir que a cultura produz a adolescência.

Savietto (2010), inspirado em Bauman (2001), promove a discussão acerca de que o contexto sociocultural da atualidade não se encontra especialmente amparado pela força do poder e da ordem simbólica, mas que o movimento surge ao contrário, pois esse contexto mostra-se sustentado, preferencialmente, por características como precariedade, instabilidade, vulnerabilidade, incerteza e insegurança. (BAUMAN, 2001). Portanto, há uma carência de possibilidades de mediação, revelando-nos o desamparo no qual estamos imersos, como adultos da cena, perplexos com as mudanças diante da juventude que nos desafia, apontando nossas fragilidades no mundo atual.

Segundo Savietto (2010, p. 25), a cultura é responsável pela oferta de meios que concedam ao adolescente a possibilidade de dissipar a onipotência. A passagem da predominância do Ego Ideal (da onipotência narcísica) à prevalência do Ideal do Ego corresponde ao próprio processo de subjetivação. Todo esse processo, quando bem concebido, permite ao adolescente que se aproprie de uma nova identidade.

A especificidade do momento da adolescência que estamos vivendo deve ser mais bem analisada, pois estamos vivendo em plena chama de mudanças, como Ruffino (1998, p. 7) nos aponta:

A adolescência é uma crítica prática da cultura que revela o desamparo no qual a modernidade abandona o homem pela desarticulação dos laços societários que ela precisou produzir para se impor. Aprender a ler o que o adolescer revela do mundo social, em cada geração, é, hoje, um excelente esforço de alfabetização para todos nós.

3.1.3 Os Alunos e as Escolas de Hoje

Começaremos a pensar na importância do nosso trabalho como docentes, partindo do lugar da escola no social, pois esse nosso aluno e a escola a que pertencemos nos trazem questões na atualidade. Encontramos definições sobre o conceito de aluno em Houaiss:

[...] que comumente o define como aquele que foi criado e educado por alguém; aquele que teve ou tem alguém por mestre ou preceptor; educando. Indivíduo que recebe instrução ou educação em estabelecimento de ensino ou não; discípulo, estudante escolar. Pessoa de pouco saber em determinada matéria, ciência ou arte e que precisa de orientação e ensino para a aprendizagem. (ALUNO..., 2001, p. 173).

Em nota de rodapé, Paim (2013, p. 14, grifo da autora) esclarece:

Segundo a etimologia, o termo aluno significa literalmente 'criança de peito', 'lactente' ou 'filho adotivo (do lat. *alumnus*, *alumni*, proveniente de *alere*, que significa 'alimentar, sustentar, nutrir, fazer crescer'). Daí o sentido de que aluno é uma espécie de lactente intelectual; e não alguém 'sem luz', como afirma uma etimologia falsificada que lê *a-* como prefixo de negação (note que o prefixo é grego) e *lun-* como proveniente do latim *lumen*, *luminis* (luz). O termo aluno aponta, portanto, para a ideia de alguém imaturo, que precisa ser alimentado na boca e exige ainda muitos cuidados paternos ou maternos.

A partir desse esclarecimento da autora, passamos a enxergar nosso aluno sob outro prisma, como se olhássemos para ele de outra forma, como em um caleidoscópio, no qual, ao girarmos um pouco a lente, a figura se transforma, pois carregávamos a certeza de, como professores, sermos sujeitos que auxiliaríamos os alunos a terem luz, no sentido de conhecimento e da apropriação do mesmo.

Percebemos que a situação é bem mais complexa, colocando-nos como docentes em posição de exercer a função materna, como alimentar, sustentar, nutrir e fazer crescer, oferecendo cuidados necessários para a sobrevivência do educando. Apontamos uma quase inexistência da função paterna diante do aluno, restando-lhe apenas o sentido de fazer crescer. Aí se encaixa a perspectiva de colocar a lei, segundo a psicanálise. Poderíamos pensar, diante dessa nova perspectiva, que o mundo professoral seria um mundo feminino. No entanto, sabemos que a figura masculina é importante na escola, pois as transferências apontam a sua necessidade, desde a educação infantil até o ensino superior, em

que o aluno aprende por amor a alguém, como parafraseia o professor e psicanalista Leandro Lajonquière.

Diante dessa retomada de conceitos, deveremos considerar as mudanças socioeconômicas, perpassados com a presença da tecnologia digital em nossa sociedade. Veen e Vrakking (2009, p. 28, grifo dos autores) dizem:

A geração que nasceu do final da década de 1980 em diante tem muitos apelidos, tais como 'geração da rede', 'geração digital', 'geração instantânea' e 'geração ciber'. Todas essas denominações se referem a características específicas de seu ambiente ou comportamento. 'Geração de rede' é uma expressão que se refere à internet; 'geração digital' refere-se ao fato de as crianças atuarem em mundos digitais *on-line* ou a lidarem com informações digitais. 'Geração instantânea' faz referência ao fato de suas expectativas serem as de que as respostas devem ser imediatas. Muitas gerações têm apelidos, então por que essa deveria ser diferente? Será que as diferenças para com as gerações anteriores são mesmo importantes ou se trata somente de outra geração, posterior à geração X e à geração do pós-guerra? A resposta é que a geração da rede difere de qualquer outra do passado porque cresceu em uma era digital.

Entendemos, com isso, que os fatores culturais foram determinantes para que os autores citados situassem o termo geração, mas enfatizamos que o contexto social é que os produz, pois acreditamos no inconsciente social, estruturado pela linguagem. Não temos a pretensão de delimitar questões geracionais neste trabalho, pois em nenhum momento esse foi o intuito, mas se nota importante esclarecer que vários autores apontam nomeando os sujeitos, como se esses fizessem parte de um período de mudança, de uma geração, mostrando a complexidade do tema. Preferimos tratar como uma leitura do sintoma social emergente, em que o nome dado às gerações indica as funções exercidas pelas mesmas.

Fleig (1999), citando Charles Melman, explicita que um sintoma poderá ser compreendido como um sintoma social se estiver inscrito, registrado, ainda que de maneira subentendida, no discurso que é dominante em uma sociedade, em certa época. O teórico aponta o sintoma social como aquilo que faz parte do discurso dominante de cada cultura, determinando os modos prevalentes de laço social e fornecendo a matriz para a configuração das subjetividades, assinalando o lugar a ser ocupado pelo sujeito (FLEIG *apud* FLEIG, 1999b, p. 80).

E ainda o autor acrescenta

Lacan parte na sua noção de sintoma, desse conceito freudiano no sentido comum: o sintoma como uma solução de compromisso do impasse psíquico, que de um lado revela o conflito, o contempla e ao mesmo tempo

fracassa. É o reconhecimento do fracasso. Sua antinomia é essa disjunção entre verdade e saber, de modo que a pretensão de um saber que pudesse dar conta de tudo deixa algo de fora, que escapa e retorna como a verdade daquela situação, seja um indivíduo ou um momento da cultura (FLEIG, 1999b, p. 80).

Dessa forma, as nomenclaturas utilizadas pelos autores em discussão, como Nativos Digitais, Geração Digital, *Homo Zappiens*, entre outros, apresentados e situados neste trabalho, ficam atrelados a uma leitura do sintoma social, necessário para que possamos pensar em dar conta dessas mudanças culturais extremamente complexas, pois aquilo que nomeamos passa a ter uma função. Precisamos, através da linguagem, marcar o lugar desses sujeitos que nasceram atravessados, ou melhor, amalgamados pelas tecnologias digitais.

Para Veen e Vrakking (2009, p. 25),

À medida que vemos a tecnologia, o conhecimento e as sociedades expandirem-se rapidamente, devemos passar a perceber que sempre haverá estruturas, uma história e limites para o que fazemos; a lição que temos de aprender é a de sermos criativos e ignorarmos obstáculos.

Ou seja, é necessário não mais culparmos as TD sobre todos os desastres que a educação e todo o sistema vêm passando. Também não podemos colocá-las na posição de salvadora, mas podemos vê-las como uma grande possibilidade e usufruir delas com criatividade, inserindo-as em um contexto adequado e satisfatório, junto aos sujeitos protagonistas dessa cena.

Palfrey e Gasser (2011) nos colocam algumas inquietações advindas desse processo, nomeando-os nativos digitais, retomando conceitos como identidade. Os teóricos nos desafiam a pensar sobre o que é uma identidade na era digital, pois esses nativos também mudaram. Acerca disso dizem que:

Os Nativos Digitais estabelecem e comunicam suas identidades simultaneamente no mundo físico (a adolescente de 16 anos pode ser uma esguia garota irlandês-americana) e no mundo digital (onde ela pode experimentar a autorrepresentação, às vezes de maneira modesta e às vezes dramaticamente), e suas representações múltiplas informam sua identidade total. [...] a formação da identidade entre os Nativos Digitais é diferente da formação da identidade entre as gerações pré-digitais, no sentido de que há mais experimentação e reinvenção das identidades e diferentes modos de expressão, como YouTube e os blogs. [...] o uso das novas tecnologias pelos Nativos Digitais – os mais sofisticados dos jovens conectados – está provocando mudanças no nosso entendimento de identidade. As mudanças são bem maiores quando se trata da identidade social do que do pessoal. (PALFREY; GASSER, 2011, p. 30-31).

Percebemos que a facilidade ao acesso e a produção da informação, que hoje é uma das características neste novo mundo, interferem diretamente no bojo dessas novas identidades. Com isso, apontam para a necessidade de uma análise sobre o papel da escola e sobre a função do profissional que atuará nesse espaço, pois os alunos apresentam-se com outras características identificatórias.

Para Prensky (2001 *apud* VEEN; VRAKING, 2009, p. 30-31, grifo do autor):

Os usos das tecnologias influenciaram o modo de pensar e o comportamento do *Homo zappiens*. Para ele, a maior parte da informação que procura está apenas a um clique de distância, assim como está qualquer pessoa que queiram contatar. Ele tem uma visão positiva sobre as possibilidades de obter a informação certa no momento certo, de qualquer pessoa ou de qualquer lugar. O *Homo zappiens* aprende muito cedo que há muitas fontes de informação e que essas fontes podem defender verdades diferentes. Filtra as informações e aprende a fazer os seus conceitos em redes de amigos/parceiros com que se comunica com frequência. A escola não parece ter muita influência em suas atitudes e valores. Chamaremos essa geração de *Homo zappiens*, aparentemente uma nova espécie que atua em uma cultura cibernética global com base na multimídia.

Para Veen e Vrakking (2009), ao utilizarmos a analogia do *Homo Zappiens* ao aqui chamado cidadão virtual, podemos perceber que algumas mudanças são necessárias para buscar a proposta educacional mais adequada, porque ambos “[...] demandam novas abordagens e métodos de ensino para que se consiga manter a atenção e motivação na escola”. (VEEN; VRAKING, 2009, p. 27).

Quando esses autores trazem a questão da escola, neste momento, parece-nos fundamental debruçarmo-nos sobre essa instituição secular que permeia apostas advindas de todos os contextos sociais. A escola funciona como um lugar de trocas de saberes e de crescimento intelectual e pessoal, atrelando a isso as atitudes e valores apreendidos no convívio com o outro. Percebemos que, com a saída da mulher de dentro de casa para o mundo do trabalho, muitas crianças são matriculadas desde cedo em escolas, promovendo-se mudanças nas instituições tanto familiares quanto escolares. Com o advento da cultura cibernética global, mais transformações são apontadas, pois as crianças e jovens têm nos desafiado diante da forma de ver o mundo, das relações com os outros e dentro da escola.

Os mesmos autores comentam:

O *Homo zappiens* considera a escola um lugar de encontro com amigos, mais do que um ambiente de aprendizagem. A escola não os desafia o suficiente a aprender e corre, atualmente, o risco de não estar mais em contato com sua audiência. A escola é um dos pontos da vida cotidiana dos

alunos, mas não é a mais importante. É como se a escola não fizesse parte integral de suas vidas, um mundo completamente diferente do restante de seus contatos e atividades diárias. (VEEN; VRAKING, 2009 p. 47).

Retomando o que os autores citam, nós, como educadores, temos um grande projeto pela frente, criando possibilidades de desafiar o aluno a “apreender”, com desejo do saber, pois, como adultos, damos conta do quanto a escola nos constituiu para sermos o que somos hoje. O grupo de amigos que construímos pode ainda ser o mesmo, ou o retomaremos pelas redes sociais e o ampliaremos. As aprendizagens construídas foram se entrecruzando com outras, com outros, sendo experiências fantásticas e que jamais serão esquecidas, pois permanecem nas nossas memórias. Na nossa realidade brasileira, a escola ainda é um espaço a ser explorado, pois necessitamos dela como aporte de e para a vida. O que precisamos é de um novo olhar sob ela, reinventando-a e inovando-a.

Reszka (2013, p. 93, grifo do autor) traz o conceito de escola que:

Remetendo-nos à etimologia, ‘escola’ provém do grego ‘σχολή’, que significa ‘vagar, descanso, em especial, o vagar consagrado às ciências; significa também o lugar onde o professor faz apresentações científicas’ (ROLOFF, 1915, p. 706). A origem da palavra escola significa ‘lugar de lazer’, e algo se configura no tempo, em que o social mostrou-se assim forte o bastante para pensarmos as modificações que essa instituição passou através dos séculos, transformando o sentido, a função e o lugar que a escola ocupou e ocupa até hoje, produzindo subjetividades, refletindo como pano de fundo da cultura moderna, até a contemporânea.

A partir do conceito apresentado, que está completando cem anos, refletimos sobre o quanto os modelos escolares passados não retornam, pois produziram, através dos tempos, um imaginário social, segundo o qual se considera a escola como um lugar de trabalho, um lugar de produção, onde o sujeito recebe notas diante da entrega dos trabalhos, equivalente, poderíamos dizer, ao sistema financeiro de circulação do dinheiro. Somente receberão os resultados após um intervalo de tempo de dois a três meses. É o lugar onde nossas crianças deparam-se com suas primeiras experiências do mundo adulto: levantam-se cedo, pegam um transporte para chegar à escola, possuem um controle diário de presença e de atraso, seguem uma rotina de trabalho, adquirem hábitos, são trabalhadas atitudes, constroem conhecimento, enfim, socializam-se.

Lajonquière (1999, p. 188), parafraseando Defrance, nos diz:

A escola moderna nasceu como um lugar de socialização em que se pode aprender a trabalhar com os outros, sem estar obrigado a amá-los (1996, p. 22). Por outro lado, a instrução escolar ministrada passou a convocar a criança para um trabalho, tão sério quanto aquele do adulto, mas sem receber por isso um pago imediato.

Observamos que nossas crianças, muitas vezes, frequentam instituições escolares desde muito pequenas. Amparadas pela Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB 9394/96, no Artigo 4, inciso I, consta a obrigatoriedade da educação básica dos quatro (4) aos dezessete(17) anos. Para elas, os pais ainda transferem seus sentimentos e incertezas de que a escola deverá dar conta daquilo que eles, adultos, não dão. Muitas mães não querem deixar seus filhos na escola, justificando sua permanência em casa. Muitos pais desempregados se encontram em casa e, por isso, podem cuidar de seus filhos, colocando a escola em um segundo plano, passando à criança a sua experiência de vida, muitas vezes perpassada pelo fracasso frente a um ideal. Permanece no discurso social que a escola, para a infância, é configurada entre o cuidar e o educar.

Essa escola para o adolescente, que ele já frequentou, no mínimo, por dois anos na Educação infantil, e teve nove anos para terminar o Ensino Fundamental, representa um lugar em que já aparecem sintomas de exaustão e cansaço. Muitas vezes, a rotina exaustiva de trabalhos e provas e a cobrança dos pais diante das avaliações desmotivam os educandos. Os pais acreditam que os filhos somente estudam e que, por esse motivo, devem dar conta da escola, apresentando resultados satisfatórios, já que ainda não trabalham. Por outro lado, existem os professores que não inovam e não provocam o desejo do saber, fazendo com que os alunos burlem leis e fujam desse espaço, procurando outros que lhe interessem mais.

Peter Maclaren (1992, grifo do autor), analisando as práticas escolares na Escola Secundaria St. Ryan, em Toronto, através de estudos etnográficos, fala sobre o “estado de esquina de rua” ligado à questão da cultura informal ou popular. Segundo o autor:

O estado de esquina de rua compõe-se de um conglomerado de atributos que, quando colocados juntos, constituem uma determinada maneira de se relacionar com ambientes, eventos e pessoas. [...] os alunos são ‘donos do seu próprio tempo’, enquanto refletem uma coletividade. [...] O pátio da escola ou a rua torna-se, portanto, o palco onde o indivíduo representa seu drama. (MACLAREN, 1992, p. 132).

No senso comum, Houaiss traz o conceito de escola:

Estabelecimento público ou privado onde se ministra ensino coletivo. Existe um conjunto de professores, alunos e funcionários de uma escola. Sistema, doutrina ou tendência estilística ou de pensamentos de pessoa ou grupo de pessoas que se notabilizou em algum ramo do saber ou da arte. (ESCOLA..., 2001, p. 1206).

Algo vem produzindo rupturas com o passar dos tempos. Assim, esses alunos não frequentam mais a esquina e não precisam mais da rua, pois, com o advento das TD, eles se utilizam da coletividade e relacionam-se com o mundo, mostrando de que forma administram seu próprio tempo, seja na sala de aula, no pátio da escola, no além muros, no e para o mundo.

Veen e Vrakking (2009, p. 47) apontam que, neste novo contexto,

as salas de aula com 'giz e voz' não são interessantes para o *Homo zappiens*. São aulas que contrastam muito com seu modo de ser. O contraste é muito grande para com sua vida fora da escola, em que ele tem controle sobre as coisas, há conectividade, mídia, ação, imersão e redes. Como aprendiz na escola ele se sente forçado a ser passivo e a ouvir o que o professor explica. Na maioria das escolas é proibido ligar o telefone, mesmo quando o som está desligado. Então o que ele faz é enviar mensagens SMS escondendo o telefone sob a mesa, enquanto 'ouve' o que o professor está dizendo, olhando para ele como se estivesse interessado e balançando a cabeça de tempos em tempo.

Notamos, com isso, que precisamos aprender a ensinar nos novos tempos de uma cultura midiática. A voz continua a funcionar e a marcar espaços, sendo nossa grande aliada no processo do diálogo na construção da aprendizagem. Talvez tenhamos substituído o giz por outras parafernalias tecnológicas, como o *Power point*, mas que produzem efeitos iguais aos do velho quadro negro, o quadro de giz — isso se o docente conseguir desvelar o segredo “na” e “da” transmissão do conhecimento.

Para que isso aconteça e para que a escola não contraste tanto com a vida fora dela, além muros, será necessária uma grande evolução educacional, desde a permissão da entrada de celulares, *tablets*, *notes* e outras tecnologias que virão, pois algumas escolas ainda a proíbem, até o docente apreender e apoderar-se dela, de uma forma responsável, promovendo desafios a serviço da construção da aprendizagem. Isso porque, parafraseando Boaventura de Souza Santos, em *A ecologia de saberes*, a ciência é feita no mundo, mas não é feita de mundo.

Santos (2007, p. 149) ainda afirma:

O conceito de construção é aqui um recurso central para a caracterização do processo de produção tanto do conhecimento como dos objectos tecnológicos. Construir, nesta perspectiva, significa pôr em relação e em interação, no quadro de práticas socialmente organizadas, materiais, instrumentos, maneiras de fazer, competências, de modo de criar algo que não existia antes, com propriedades novas e que não pode ser reduzido à soma de elementos heterogêneos mobilizados para sua criação. [...] O que existe – conhecimento, objectos tecnológicos, edifícios, estradas, obras culturais – existe porque é construído.

Nesse meio, persiste o educar. Junto a isso, surgem algumas ambiguidades, pois o termo, na sua origem, pode ser atribuído tanto a *educatio*, quanto a *eductio*. Camargo (2006) traz essa distinção, apontando que a primeira refere-se a ações de criar, amamentar, cuidar, ensinar uma criança. Já o segundo remete à condição de botar para fora, fazer sair, tirar de dentro, enfim, dar à luz, fazendo com que possamos refletir o movimento em que estamos inseridos, colocando para dentro e auxiliando a botar para fora, deixando criar, revelando-se.

Corroborando, Santos (2007, p. 149) diz:

As práticas de produção de conhecimento envolvem um trabalho sobre os objectos, seja no sentido de os transformar em objectos de conhecimento reconhecíveis no quadro do que já existe, seja no sentido da sua redefinição enquanto parte de uma redefinição mais geral dos espaços de conhecimento. Alguns objectos transformam-se quando colocados em novas situações, seja adquirindo novas propriedades sem perder as que os caracterizavam, seja assumindo identidades novas que permitem a sua reapropriação em novas condições.

Veen e Vrakking (2009) nos instigam quando concluem que

[...] as escolas e os pais tendem a ver as crianças a partir da perspectiva do que eles pensam que as crianças deveriam fazer de acordo com seus valores e normas. Não há nada de errado nisso, todas as gerações agiram assim – chamamos isso de ‘criar nossos filhos’ -; contudo, já que essa geração de hoje é a primeira geração que ensina seus pais a usar um fórum, um telefone celular e a consultar sua conta bancária eletronicamente, entre outros serviços, é esta a primeira vez que podemos observar uma ‘educação invertida’ ocorrer, fenômeno nunca visto antes. (VEEN; VRAKKING, 2009 p. 48, grifos dos autores).

Buckingham (2002) e Narodowsky (1999) são autores que nos trazem bem essa situação de uma educação invertida, pois dizem desse lugar da infância como um lugar perpassado pelo uso da Internet, pelo computador, pela TV a cabo e por outras tecnologias. Apontam, a partir disso, para uma crise da infância moderna, deixando esse sujeito de ser dependente, colocando de lado o lugar de iniciação à vida adulta e ao conhecimento e passando a exercer um protagonismo cultural e,

por vezes, geracional evidente. Afirmam que, por meio do contato precoce com o mundo das TD, esses transcenderam a uma experiência que lhes era proibida, a do saber, a do ensinar os adultos, a de manusear os artefatos tecnológicos, apoderando-se com propriedade e sem medo, sem depender dos adultos.

Dessa forma, mostra-se necessário, como educadores, dar-mo-nos conta das novas configurações desse discente, dos desafios aos quais ele nos remete, observando-o melhor, para entendê-lo e também de entendermos o lugar da escola na contemporaneidade. Assim, será possível nos apoderarmos das tecnologias digitais que passam a existir e insistir, conectando-nos com o mundo globalizado, refletindo isso, principalmente, na escola.

4 A CONECTIVIDADE DO MUNDO ATUAL

Revisitando a expressão *Homo Sapiens*, o homem sábio, usada por Henri Bérghson, para indicar o homem, único animal inteligente em face dos demais (HOMO SAPIENS..., 2000) e a nova expressão *Homo Zappiens*, aqui chamado de cidadão virtual, que sabe zapear e utilizar várias tecnologias digitais ao mesmo tempo, como nos afirmam Veen e Vrakking (2009), ficamos perplexos ante um mundo de diferenças diante do saber, que se configura entre um ser e outro, entre o educador e o aluno hoje. Precisamos, então, aprofundar nossos olhares e buscar algumas lentes para ampliarmos a visão junto aos estudos desses lugares ocupados, sendo, muitas vezes, o educador considerado como sujeito ainda da era analógica com alunos da era digital.

Braga (2013) retoma essa questão do saber e por onde esse circula na atualidade, apontando que

[...] a tecnologia da internet também liberou nossos recursos mentais da necessidade de gravar na memória um conjunto de informações. As máquinas estocam e acessam com facilidade e rapidez a quantidade de informações que quisermos. Assim 'sábio' não é mais aquele que é 'bem informado', mas sim aquele que sabe construir, a partir de um conjunto diversificado de informações e meios, os conhecimentos necessários para a resolução de problemas específicos. (BRAGA, 2013, p. 61, grifo do autor).

Para estabelecer um campo de visão que permita compreender o início da evolução do homem, das primeiras sociedades, iremos nos deparar com as marcas deixadas na história, diretamente pela influência da tecnologia. Como é lembrado por Lemos (2002), podemos enumerar alguns exemplos, tais como: a descoberta do fogo, o cultivo da terra, a domesticação dos animais, a construção de cidades, o domínio da energia, a construção de indústrias, a conquista do espaço cósmico e as viagens aos confins da matéria e do espaço-tempo.

Etimologicamente, o termo Técnica vem do grego *tekhnè*, que pode ser traduzido por arte, conforme citado por Lemos (2002). **Dessa forma, o mesmo autor esclarece que *tekhnè* compreende as atividades práticas, desde habilidades de contar e medir até as artes plásticas ou belas artes, consideradas essas últimas a mais alta expressão de tecnicidade humana. Assim, técnica é definida como o procedimento ou o conjunto de procedimentos que tem como objetivo alcançar um**

determinado resultado seja no campo da Ciência, da Tecnologia, das Artes ou em outra atividade.

Complementando, Lemos (2002) cita que somente a partir do século XVII é que a atividade técnica faz junção ao conhecimento científico, buscando integrar teoria e prática. Esse processo aparece claramente no século XX por meio dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento, determinando, desse modo, a união definitiva da ciência com a técnica.

Assim:

Podemos dizer que a técnica pré-histórica é produto de uma experiência empírica do mundo, sem necessidade de explicações científicas (as primeiras ferramentas, instrumentos e máquinas). A técnica é o fazer transformador humano que prepara a natureza à formação da espécie e da cultura humana. Ela é uma provocação da natureza gerando um processo de naturalização dos objetos técnicos na construção de uma segunda natureza povoada de matéria orgânica, de matéria inorgânica e de matéria inorgânica organizada (os objetos técnicos). (LEMOS, 2002, p. 40).

O que se chama hoje de tecnologia ou técnica é justamente a naturalização dos objetos técnicos e de sua fusão com a ciência. Nesse momento, a natureza e a vida social são requisitadas como objetos de intervenções tecno-científicas. O mesmo autor nos aponta que “[...] a forma da técnica da cultura contemporânea é produto de uma sinergia entre o tecnológico e o social”. (LEMOS, 2002, p. 15).

Segundo Castells (2005), uma revolução tecnológica centrada nas tecnologias da informação e da comunicação está remodelando a base material da sociedade em ritmo acelerado. Há um movimento intenso e crescente de redes interativas de computadores, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e simultaneamente sendo moldadas por ela.

Assim, a rápida evolução das tecnologias e das telecomunicações provoca mudanças em todos os setores da sociedade, contribuindo para o surgimento da chamada “Sociedade em Rede”. Lemos (2002, p. 147) afirma que “[...] hoje, rede significa uma estrutura telemática ligada a conceitos como interatividade, simultaneidade, circulação e taticidade”. Traz também que

[...] o que chamamos de novas tecnologias da comunicação e da informação, surge a partir de 1975, com a fusão das telecomunicações analógicas com a informática, possibilitando a veiculação, sob o mesmo suporte — o computador — de diversas formatações de mensagens. (LEMOS, 2012, p.68).

Sabemos o quanto hoje estamos conectados e até dependentes da tecnologia, em vários segmentos do social, mas precisamos nos dar conta de que

[...] a tecnologia não determina a sociedade. Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica [...] o resultado final depende de um complexo padrão interativo [...]. A tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas. (CASTELLS, 2005, p. 25).

Entretanto, Castells (2005, p. 26) complementa:

[...] sem dúvida a habilidade ou inabilidade de as sociedades dominarem a tecnologia e, em especial, aquelas tecnologias que são estrategicamente decisivas em cada período histórico, traça seu destino a ponto de podermos dizer que, embora não determine a evolução histórica e a transformação social, a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em um processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico.

Na cultura contemporânea, nessa sociedade em rede, emergente, o processo de transformação tecnológica expande-se em razão de sua capacidade de criar uma ou mais interfaces entre campos tecnológicos, mediante uma linguagem digital comum, na qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida. De acordo com Castells (2005, p. 50),

[...] as novas tecnologias da informação possibilitam, ao mesmo tempo, a descentralização das tarefas e sua coordenação em uma rede interativa de comunicação em tempo real, seja entre continentes, seja entre os andares de um mesmo edifício.

O planeta está imerso em uma cultura global que nasce com o advento dos meios de comunicação unidos às TD, chamada de Cibercultura. (CASTELLS, 2005).

Para o sociólogo André Lemos (2002, p. 10),

[...] o desenvolvimento da cibercultura começa com a microinformática nos anos 70, com a convergência tecnológica e o estabelecimento do *personal computer* (PC). Nos anos 80-90, assistimos à popularização da internet e à transformação do PC em um computador coletivo (CC), conectado ao ciberespaço.

O mesmo autor nos remete ao século XIX, para que possamos olhar onde tudo começou: a criação da imprensa, dos artefatos eletrônicos como o rádio, o cinema, o telefone. O homem passou a gostar dessa interação com o moderno,

favorecendo a construção dessa geração cibernética que hoje vemos nas ruas, em casa, nas escolas e no trabalho.

Para Lemos (2002), a cibercultura é a associação da cultura contemporânea ao ciberespaço. Há uma simulação que ocorre em tempo real, com processos de virtualização, enfim as TD, aliando a técnica à vida social. Essas mudanças em que estamos imersos permitem aos indivíduos ter acesso rápido a tudo, através do uso de aparelhos de cunho tecnológico e das informações que chegam instantaneamente. Com isso, as pessoas foram mudando, desenvolvendo novas atitudes, costumes e comportamentos, gerando, assim, uma nova cultura, ou uma cibercultura.

Lemos (2002, p. 93) apresenta que

[...] a cibercultura vai se caracterizar pela formação de uma sociedade estruturada através de uma conectividade telemática generalizada, ampliando o potencial comunicativo, proporcionando a troca de informações sob as mais diversas formas, fomentando agregações sociais.

Pierre Levy (1999), filósofo francês radicado no Canadá, discorre sobre o avanço do ciberespaço como um meio de comunicação que surge da interconexão de computadores e, com isso, aponta o surgimento da cibercultura, nomeando que os dois conceitos andam juntos. Enquanto o ciberespaço está ligado à infraestrutura material da comunicação digital e ao universo de informação que abriga, assim como os sujeitos que nela navegam e alimentam esse universo, a cibercultura mostra-se como um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de formas de pensamento que se desenvolvem em conjunto com o ciberespaço.

Lemos (2002, p. 281) complementa ainda que

[...] a imprensa, o rádio e a televisão nos entregam diariamente notícias dessa frente cibernética (internet, celulares, *paggers*, *PDA*, *CD-Rom*, realidade virtual, etc.), como um reflexo de nossa sociedade que se torna, cada vez mais, impactada e transformada pela simulação, pela comunicação em rede e pelas micromáquinas que colonizam nosso cotidiano.

Outra característica é que, na Cibercultura, os modos de vida antigos não são anulados, mas reconfigurados. Assim, conforme Lemos (2002), coisas que antes fazíamos de uma determinada forma hoje têm sua lógica, espaço e tempo modificados por conta do advento das TD em rede. Por exemplo, para ir ao banco, não é mais preciso se deslocar fisicamente, pois com apenas alguns cliques é

possível transferir, depositar, comprar e pagar, enfim, realizar diversas aplicações financeiras. É possível também dialogar com várias pessoas ao mesmo tempo, de diversos lugares, sem sair de casa.

Na cibercultura, temos a sensação de onipresença. As mídias de massa perdem sentido em uma cultura na qual todos podem publicar seus pensamentos e ideias, até mesmo para se autopromover, além de poder manipular imagens, sons, publicar, enviar, copiar e colar. A emissão e a recepção da informação deixam de ser transmitidas para serem dialogadas. Além disso, a figura do espectador quase inexistente, pois todos podem potencialmente elaborar e emitir informação.

Corroborando essa ideia sobre o trânsito de informações, Malizia (2011), em seu artigo *Unir as forças: Notas sobre as comunidades online de aprendizagem e de prática*, aponta-nos que existe um temor de que o desenvolvimento das comunidades virtuais seja destinado a influenciar a vida social e relacional dos sujeitos, afirmando que assim será e que, em certos casos, pode tornar-se dramática, colocando em jogo até mesmo a possibilidade de o homem manter uma vida social e afetiva. Diz que, pela primeira vez na história, estamos difundindo comportamentos de interação social que modificam o conceito de comunidade, diante as colocações espaciais, a contiguidade física e o compartilhamento de um território.

Assim, as TD indicam um novo modelo de viver e de se relacionar com o outro no mundo. O respeito ao outro se faz imprescindível na cultura de rede, na comunicação, porque ninguém se comunica sozinho, e a rede só existe na intersecção de diversos “nós”. Essas modificações nas formas sociais, nas práticas dessa cibercultura, trazem à tona também mudanças em relação ao cotidiano do professor, envolvidas no processo de formação e na prática desses sujeitos.

Nesse mundo de contradições, temos, hoje em dia, cada vez mais formas de comunicação, interação e acesso às informações. Todos esses fatores influenciam na educação, seja de origem formal ou não, mas, sobretudo, com o uso de Tecnologias Digitais Virtuais (TDVs).

Almeida (2008) reconhece que as TDVs dependem fortemente de uma formação política pedagógica qualificada para que os educadores as possam utilizar de forma satisfatória, não bastando apenas a sua inserção na educação. Em outras palavras, as tecnologias por si só não representam avanço na área educacional se

não estiverem aliadas a uma formação docente específica que seja capaz de fomentar todo seu potencial.

Isso nos instiga às mudanças necessárias em termos de currículos e na formação docente. Hernandez (2006) considera como visão integradora da educação aquela que agrega a integração da experiência, a integração social, a integração dos conhecimentos e a integração com o projeto curricular. Defende que o projeto curricular com possibilidades de sucesso é aquele que ensina os alunos a questionar sua própria realidade como estratégia para aprender. Essa condição é que lhes dará possibilidade para seguir aprendendo ao longo da vida. É importante que esse projeto oportunize, por meio de um conhecimento atualizado, as condições de explorar as diferentes facetas de suas realidades e de viver suas experiências.

4.1 A POSIÇÃO DE OSTRAS DO PROFESSOR

A ostra para fazer pérola, precisa ter dentro de si um grão de areia que a faça sofrer. O ato criador, seja na ciência ou na arte, surge sempre de uma dor. (RUBEN ALVES).

Ser professor, na atualidade, é estar permeado pelo social. Somos sujeitos atravessados pela linguagem e, diante desse fato, precisamos constantemente refletir sobre nosso papel.

A dita revolução tecnológica leva-nos a colocar em xeque os nossos conceitos, pois passamos a nos questionar sobre nossa função no social. Sabemos que o educar, a escolarização, assumia a tarefa social de transmitir o conhecimento historicamente acumulado às gerações, e o professor se constituía na principal fonte desse processo, pois esse possuía o acúmulo cultural e os conhecimentos profissionais que eram repassados aos alunos. Esse lugar vem sendo questionado, apontando que não há mais sentido social na função de professor, alicerçado na transmissão de conhecimento. Reflete-se isso no campo da autoridade, colocando em jogo nossa profissão, conforme Cunha (2009).

A principal função da autoridade é autorizar. Autorizar a existir, a crescer, a aprender, a ser reconhecido e respeitado em sua dignidade humana, sem exclusões. A autoridade como autorização está de acordo com a etimologia do termo (*auctoritas*, *auctor*), ou seja, aumentar o poder da vida e de afirmação pessoal, crescer, ser autor, citando Guillot (2008). O teórico traz as duas maneiras

de ser autor em educação: a primeira consiste em se pretender autor do outro, correspondendo à autoridade que proíbe de se tornar alguém, tratando-se, portanto, de uma autoridade que destrói; a segunda compreende autorizar o sujeito a tornar-se autônomo, sendo a autoridade que constrói.

Precisamos, dessa forma, resgatar a autoridade na educação, pois sabemos que ela está em pane. Para isso, devemos analisar três referências: a primeira advém de uma mudança de paradigmas em nossa sociedade, pois os modelos de identificação são outros; hoje, os adolescentes são modelos. As atitudes em relação ao tempo, o aqui e agora, governam o jogo dos desejos. A segunda diz do medo do autoritarismo diante das representações coletivas, e a última refere-se ao papel do professor na atualidade, segundo Guillot (2008).

Santos (1998) também nomeia essa crise de legitimidade e de autoridade junto a nós, pois a tradição universitária já não dá conta em suas práticas, sendo questionada sistematicamente. O acesso à informação trouxe grandes mudanças, e essas refletem no fazer pedagógico.

Segundo Reszka (2013), existe uma inversão no papel de autoridade, pois não há diferença entre a autoridade do professor, em relação ao que fazer com o aluno e em relação à autoridade que o aluno vem exercendo na escola diante do professor. Nessa perspectiva, os professores sentem-se perdidos, frustrados e amedrontados diante da autoridade perdida e, conseqüentemente, da agressividade e violência que têm surgido nos espaços escolares.

Todo esse contexto descreve um professor permeado por sofrimento, angústia, incertezas e impasses. O sofrimento é um entrelaçamento entre as condições subjetivas e as condições objetivas histórico-culturais. (AGUIAR; ALMEIDA, 2008). As mesmas autoras apontam para um mal-estar docente como um sintoma psíquico, que nasce do enodamento do corpo com o discurso social e a fantasia do sujeito.

Entendemos por sintoma psíquico um fenômeno subjetivo que constitui não um sinal de doença, mas a expressão de um conflito inconsciente, conforme Chemama (1995). O sintoma é, então, uma formação do inconsciente estruturado como uma linguagem. É a verdade do sujeito que surge na falha do saber que o professor manifesta, em seu sofrimento gritando, fazendo sintoma, metaforizando sua angústia, que, muitas vezes, não é escutada.

Freud (1980a)¹ nomeou de subjetividade de desamparo, que se refere à angústia com as relações interpessoais, sociais e a toda estrutura do sujeito. Sabemos que é esse desamparo que instaura o mal-estar na contemporaneidade. Não se trata de pensarmos no desamparo a “[...] um dado essencialmente objetivo: a impotência do recém-nascido humano que é incapaz de empreender uma ação coordenada e eficaz [...]” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1982, 1998, p. 112), mostrando sua dependência de um outro, que realize a ação coordenada e eficaz para eliminar sua tensão interna. Implica a expansão desse conceito, para aquele estado no qual o sujeito encontra-se inundado por um excesso de excitações, no qual ultrapassa sua capacidade de dominação.

Dessa forma, sob o ponto de vista psicanalítico, o conceito de desamparo vincula-se à ideia de insuficiência, inicialmente uma insuficiência psicomotora do bebê e posteriormente, e sobretudo, a insuficiência do aparelho psíquico em aparar as bordas do excesso de excitação pulsional. Se fôssemos olhar somente o ponto de vista biológico, trataríamos como uma questão evolucionista, de maturidade, e isso, com o tempo, seria superado. Então, diante dessas questões, notamos a importância daquilo que Freud entende como sendo o desamparo fundante do mal-estar.

Freud (1980b)² referia-se ao trabalho como uma das fontes do mal-estar na cultura. Isso porque ele gera conflitos no sujeito e uma sensação de estranhamento e infelicidade, devido ao fato de haver comprometimento no relacionamento com os outros, desencadeando um dos maiores sofrimentos.

Após vários aniversários desse texto, o sociólogo polonês Bauman (1998, p. 10) nos traz o seguinte:

Você ganha alguma coisa e, em troca, perde outra coisa: a antiga norma mantém-se hoje tão verdadeira quanto o era então. Só que os ganhos e perdas mudaram de lugar: os homens e mulheres pós-modernos trocaram um quinhão de suas possibilidades de segurança por um quinhão de felicidade. Os mal-estares da modernidade provinham de uma espécie de segurança que tolerava uma liberdade pequena demais na busca da felicidade individual. Os mal-estares da pós-modernidade provêm de uma espécie de liberdade de procura do prazer que tolera uma segurança individual pequena demais.

¹ Originalmente publicado em 1926.

² Originalmente publicado em 1930

Esteve (1999) descreve a expressão mal-estar docente para entender os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do educador como resultado das condições psicológicas e sociais de quem exerce a docência, devido às mudanças sociais aceleradas. Notamos, com isso, que o professor vem adoecendo e estamos parados no tempo sem repensarmos nosso cotidiano, sem articular as dimensões do ensino e pesquisa nos lugares e espaços de formação, conforme nos aponta Cunha (2009).

A profissão docente deve ser repensada, pois educar é um desafio no qual permeiam dimensões emocionais, afetivas, cognitivas, sociais, físicas, estéticas, culturais, lúdicas, estéticas e biossociais nos processos de desenvolvimento e aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Codo (1999, p. 43) nos fala que “Educar, portanto, é o ato de reconstruir os laços entre o passado e o futuro, ensinar o que foi para inventar e re-significar o que será”. Percebemos o quão importante é nosso papel e compromisso social para a construção de uma sociedade incluyente, justa e solidária, diante da possibilidade de ressignificar o futuro, pois:

Toda ação humana é potencialmente geradora de significados, potencialmente transcendente, mas apenas alguns poucos gestos têm a sorte de fazer a História, reservarem seu lugar no futuro. A menos que você seja um/a professor/a. Neste caso, cada palavra dita, cada movimento tem seu olhar reservado no futuro do outro, do país, do mundo. (CODO, 1999. p. 44).

De uma forma ou outra, o professor acaba se envolvendo na relação com seu aluno, podendo desencadear conflitos emocionais, pois, ao longo do tempo, estabelece um vínculo junto a eles. Codo (1999, p. 76) considera que

[...] a atividade de ensinar e a sua contraparte, o aprendizado dos alunos, não aconteceria sem o envolvimento afetivo do professor com os alunos. Através de um contato tácito, onde o professor propõe a ensinar e os alunos a aprender, uma corrente de elos de afetividade vai se formando, propiciando uma troca entre os dois.

O professor, muitas vezes, ao entrar em sala de aula, não consegue entender a dimensão de seu trabalho e das amarras e fantasmas que representa para cada um de seus alunos. A partir disso, estabelecem vínculos afetivos, apegos, ou, em contrapartida, aparecem as resistências, menosprezos e antipatias.

Segundo Carlotto e Palazzo, (2006, p. 1023):

A relação professor-aluno se apresenta como componente fundamental da atividade docente e é nessa relação que emerge a essência da função. Assim pode ser fonte de prazer quando essa relação se estabelece de forma adequada e satisfatória, ou pode funcionar como elemento de tensão e estresse quando ocorre o contrário.

Inúmeros são os fatores que influenciam no desempenho docente, mas esse lugar que por si só representa o lugar de professor desencadeia um mal-estar e pode colocar em risco, transformando-o em doença. De acordo com Aguiar e Almeida (2008, p. 15), “O professor adocece em seu ambiente de trabalho e mescla sua história pessoal com acontecimentos da vida profissional ao vivenciar o exercício do magistério como lugar de sofrimento”.

As autoras explicam que:

O nível de envolvimento que o mestre desenvolve com as situações do exercício docente, com a carreira e as interações com a equipe da escola e com as famílias dos alunos podem ser determinantes para o adoecimento do professor. Portanto, a maneira pela qual o professor desenvolve o seu trabalho e se implica na profissão é de grande importância no processo de saúde/adoecimento e não somente as condições objetivas de trabalho. Expressivo número de professores não tem conseguido sentir prazer no trabalho e nem atribuir um sentido positivo à função de ensinar. Somam-se a este fenômeno situações escolares, familiares e sociais adversas, que acabam transformando o ofício de mestre em um grande sofrimento. (AGUIAR; ALMEIDA, 2008, p. 17).

Perguntamos diariamente o que é um ofício de mestre e, muitas vezes, encontramos em nossa memória fatos e marcas que nos produziram e qualificaram como tal. “O saber-fazer, as artes dos mestres da educação do passado deixaram suas marcas na prática dos educadores e das educadoras de nossos dias”. (ARROYO, 2011, p. 18).

O mesmo autor ainda instiga dizendo:

Problematizar a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram, mais do que nos libertam. Porque somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para a casa e da casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professores e professoras faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós. (ARROYO, 2011, p. 27).

Experimentamos, diariamente, o fazer pedagógico das vinte e quatro horas, quando nos damos conta da jornada permeada de nosso inconsciente, que à noite floresce, dando vida aos remanescentes diurnos, aparecendo, através dos sonhos, a reconstrução do nosso dia a dia.

Arroyo (2011, p. 33) enfatiza que:

O ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados. A identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente. Onde todos esses fios se entrecruzam. Tudo isso sou. Resultei de tudo.

A tarefa de educar não é nada fácil, porque o professor precisa desenvolver o seu trabalho em meio aos conflitos pessoais e a tantos outros problemas sociais, como a violência, a agressividade e a indisciplina. Na escola, afloram tantas questões advindas do social, que possibilitam o surgimento dos conflitos e problemas enfrentados pelo docente.

Codo (1999) também aponta outros aspectos que podem influenciar a jornada docente como sendo

[...] um conjunto de aspectos que intervêm na configuração do cotidiano escolar, tais como a relação com os colegas, os recursos que a escola possui, os problemas singulares da instituição, como na atualidade o problema da violência, o tipo de gestão adotado, etc. [...]. (CODO, 1999, p. 75).

Desses aspectos, seja na vida profissional ou pessoal, podem surgir, paralelamente, o desânimo, os pensamentos negativos em relação ao ensinar, a falta de prazer e o desejo no trabalho, acarretando o sofrimento psíquico do docente, pois:

Muitas vezes, os professores não sabem como agir diante das dificuldades de escolarização de seus alunos e desconhecem a melhor conduta para orientá-los e também a seus pais. Sem o apoio necessário para compartilhar angústias, formular perguntas e encontrar caminhos e possíveis respostas acabam por desenvolver um trabalho solitário, o que gera um enorme sentimento de desamparo e insegurança. (AGUIAR; ALMEIDA, 2011, p. 18).

Percebemos o quão importante torna-se o trabalho de escuta desses profissionais, pois ele aparece como um pedido de socorro, diante do desamparo em que se encontram. Segundo Aguiar e Almeida (2011, p. 39), “Na escola, cada professor trabalha isoladamente, sem a oportunidade de falar de sua angústia, de

sua prática pedagógica, sem lugar para (re)significá-las. O professor não põe em palavras a angústia e adoecer”. Dessa forma, precisamos enfatizar as seguintes palavras de Arroyo (2011, p. 47):

A capacidade de escuta sempre atenta e renovada da realidade onde se formam as crianças, adolescentes e jovens faz parte do nosso dever de ofício. A arte de diagnosticar, auscultar, perceber é tão importante nos profissionais da saúde quanto à capacidade e o tino para regular e intervir. Todo ofício é uma arte reinventada que supõe sensibilidade, intuição, escuta sintonia com a vida, com o humano.

Outro fator que deve ser analisado diz respeito à motivação na profissão docente diante da desvalorização profissional. Grande parte dos professores não ganha o valor merecido para fazer um trabalho extremamente significativo para a sociedade. Sabemos que os docentes são os maiores construtores da humanidade, pois têm em suas mãos pessoas para as quais devem ser modelos e incentivadores da educação. São profissionais que têm em suas mãos deveres de construir uma sociedade digna, enquanto são colocados à margem da mesma. Concordamos, no entanto, que um país que não acredita e não investe na educação não obterá índices de crescimento desejáveis.

Ser professor hoje em dia deixou de ser compensador, pois além dos salários nada atrativos, perdeu também ‘o *status*’ social que acompanhava a função poucas décadas passada. [...] Atribui-se importância indiscutível à educação, mas o reconhecimento não atinge os profissionais responsáveis por este trabalho. (CODO, 1999, p. 99, grifo do autor).

Além disso, destacamos como contribuição para o mal-estar docente a carga horária excessiva. Como podemos ver, a

[...] longa jornada de trabalho, geralmente assumida pelos professores para manter as condições mínimas de sobrevivência diante dos salários aviltados, leva-os a trabalhar em várias escolas, em múltiplos turnos, em extensos horários que vão da manhã à noite. (OLIVEIRA, 2006, p. 2).

Grande parte dos professores, na atualidade, para alcançar melhores salários, trabalha muito, não tendo tempo para planejamento e para avaliação de seu próprio trabalho, refletindo pouco sobre suas intervenções educativas. Dessa forma, não tira tempo para o descanso e o lazer. Conforme nos aponta Codo (1999, p. 81, grifo do autor), os docentes

[...] muitas vezes terão que conviver com o sofrimento do outro que traduz a gigantesca injustiça social: também terão que conviver com uma remuneração claramente insuficiente trabalhando em várias escolas ou realizar outras atividades ou 'bicos' para completar a renda familiar, experimentando a extensão da jornada de trabalho.

Com isso, verificamos a falta de tempo para si, uma vez que trabalham com um grande número de alunos, colocando de lado a possibilidade do lazer e sua plenitude pessoal. Oliveira (2006, p. 2) nos diz:

Ficam distantes coisas essenciais como a continuidade de formação, as indispensáveis atividades culturais – estas também negadas pela elitização expressa em preços dissociados da realidade dos trabalhadores brasileiros e pela regionalização com que são realizadas – o lazer, o ócio, o pleno gozo do tempo livre.

Esses são alguns dos fatores que auxiliam a gerar uma insatisfação diante da profissão. Especificamente, precisamos refletir diante do ensino superior, pois como poderemos pensar a formação e o acesso a ela que, por décadas, vem sendo esquecida? No final do século passado, as condições eram diferentes. A profissão de professor possuía um destaque no social, pois ser professor era a garantia de um futuro promissor, já que o conhecimento e a convivência social, aliados ao salário digno, refletiam em uma boa escolha profissional e traduziam-se em uma autoestima elevada. Possuíamos um lugar no social.

Hoje, os professores que, muitas vezes, diante de seus baixos salários, não têm condições de se atualizarem no quesito tecnológico, entram em pânico junto aos novos objetos que são lançados no mercado e muitos distribuídos nas escolas. Ficam observando e tentando executar suas tarefas, havendo um pedido de socorro, em um só coro e, em consequência, não fazemos nada. Esse pedido ocorre como um eco. Remete-nos ao mito de Eco, que era namorada de Narciso e repetia incessantemente as últimas sílabas das palavras proferidas pelo seu querido - metaforicamente, neste caso: corro, corro.

Esteve (1999, p. 108) aponta-nos o seguinte:

Nos últimos vinte anos, houve uma grande fragmentação da atividade do professor: muitos profissionais fazem mal os seus trabalhos, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções. [...] o professor está sobrecarregado de trabalho, sendo obrigado a realizar uma atividade fragmentada, lutando em frentes distintas, atendendo simultaneamente a tal quantidade de elementos diferentes que se torna impossível dominarem todos os papéis.

Acrescenta o mesmo autor que:

A chave do mal-estar docente está na desvalorização do trabalho do professor, evidente no nosso contexto social e nas deficientes condições de trabalho do professor na sala de aula, que o obrigam a uma actuação medíocre, pela qual acaba sempre por ser considerado responsável. (ESTEVE, 1999, p. 120).

Hoje, os resultados nos apontam ainda outra realidade: a busca pela profissão tem sido motivo de última opção nos vestibulares, contando com um baixo número de alunos procurando pelas licenciaturas, de pouco investimento e incentivos para o mercado reagir, mostrando a necessidade de profissionais qualificados. Existe um empobrecimento da profissão, resultando que, em sala de aula, quando um aluno traz seu entendimento do mundo, o professor mostra que pouco reconhece de seu entorno.

O trabalho do professor e talvez até seu jeito de ser são reflexos das condições que lhe são oferecidas para desempenhar seu papel na escola. O mal-estar docente descreve os efeitos permanentes de carácter negativo que afetam a personalidade do professor, resultado das condições em que ocorre e se exerce a docência.

Corroborando esse ponto de vista, Aguiar e Almeida (2011, p. 20) dizem:

É a combinação entre precárias condições externas e as disposições subjetivas, particulares, internas do sujeito que cria a possibilidade de adoecimento do professor, levando-o, até mesmo, à desistência do exercício profissional docente, função que pode ser vivida como uma assustadora e angustiante ameaça oriunda do ambiente escolar. Este, com seus conflitos diários e rotina extenuante, acaba tamponando o sofrimento do professor, impedindo-o de se inscrever na cena social como sujeito dotado de desejo.

A educação já passou por várias mudanças e, hoje, fazemos parte da era digital, inseridos em um mundo permeado pela tecnologia, em que tudo acontece muito rápido. Mudanças ocorrem de maneira que, muitas vezes, nem percebemos.

Goulart Junior e Lipp (2008, p. 848) apontam que:

O ser humano está submetido a mudanças rápidas e significativas em diferentes setores da vida. O ajustamento a essas mudanças vai requerer do indivíduo uma capacidade adaptativa. Haverá forte necessidade de mobilização de energia física, mental e social para que essa adaptação ocorra. No entanto, pode ocorrer acentuada incongruência entre a sua capacidade de adaptação em relação à velocidade das transformações,

gerando uma situação de conflito e desequilíbrio e instalando-se, assim, as situações de estresse.

Alguns professores podem sofrer para lidar com as mudanças. Para os mais experientes, às vezes, fica difícil aceitar tais mudanças, apresentando defesas como a resistência e outras situações de desequilíbrio. Isso porque, segundo Goulart Junior e Lipp (2008, p. 848), “No seu cotidiano de trabalho o professor se depara com muitas variáveis que podem contribuir para o desequilíbrio de sua saúde física e mental, levando-o a desenvolver o processo de estresse”.

4.2 A FORMAÇÃO DOCENTE E AS ESTRATÉGIAS POSSÍVEIS...

A formação docente diante das novas tecnologias digitais tem sido palco de discussões na atualidade. A exemplo disso, na Europa, as Universidades têm feito um esforço para essa discussão junto ao Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). Nesse espaço, os responsáveis têm discutido a passagem dos processos centrados no ensino para os processos centrados na aprendizagem, conforme o que é citado por Alonso e Blázquez (2012).

Precisamos refletir, pois as tecnologias digitais nasceram fora do ambiente escolar e foram, aos poucos, incorporadas, não integradas, muitas vezes sendo utilizadas mais por esnobismo do que por critérios e preocupações didáticas. Isso tem afetado a maneira como educar, particularmente no ensino superior, pois possibilitam novos tipos de aprendizagem e de transmissão de conhecimento, conforme nos apontam Alonso e Blázquez (2012).

Segundo esses autores, sabemos que propomos a integração das TD como um recurso didático, mas não nos perguntamos sobre os modelos pedagógicos adequados para o uso dessas. Talvez colocássemos nelas a forma de inovar nas escolas, mas as TD por si só não supõem inovação.

As Universidades apresentam, nos cursos de Educação, o objetivo de contribuir com a qualificação da formação de professores. Essa qualificação precisa ser repensada em função das novas relações que emergem de recentes paradigmas da cultura tecnológica, conforme nos esclarece Schlemmer (2006).

Bacha (2002, p. 23, grifo do autor) impacta-nos quando diz:

Em sua formação, o professor é, ora substituído pelo ‘método’, ora congelado no lugar da ‘autoridade’, como se ele também não tivesse uma

“interioridade” conflitante que talvez encontrasse, justamente na atividade intelectual que se supõe definidora de sua profissão, um meio privilegiado de se expressar ou de se defender. E quem sabe? Até mesmo de se elaborar.

Quando falamos de que a tarefa docente é uma ação especializada e complexa, não estamos fazendo uso de jogo de palavras para dar conta desse lugar na atualidade. Estamos falando de uma reconstrução da figura dos professores.

Zabalza e Zabalza (2012) dizem que, a partir da *lifelong learning*, nasce uma visão diferente do sentido da formação. Asseguram que a formação não é um processo pontual que se desenrola durante os anos de carreira, mas um itinerário progressivo que vai passando por diversas fases e se prolonga em nossas vidas. É um esforço contínuo para ir aprimorando nossas competências, aproveitando as atividades de formação inicial na Universidade, nas quais se estabelecem os fundamentos teóricos e práticos do nosso saber profissional, unidos às ferramentas básicas, atitudinais e técnicas, que nos permitem continuar aprendendo e melhorando ao longo de nossas vidas.

Colaborando, Guillot (2008, p. 118) afirma que a formação está no centro do problema: “[...] As necessárias análises críticas não devem limitar discursos como o formalismo de boa qualidade cultural: são as práticas de ensino que devem ser iluminadas”.

Arroyo (2011) indaga sobre esse professor em formação, pontuando que, se o enxergarmos apenas como um competente reservatório e transmissor de conteúdos e informações, ele pode estar ameaçado. Nomeia que os recursos tecnológicos podem, efetivamente, ocupar esse papel com maior qualidade, pois sabemos que os mecanismos de concentração e transmissão de informações nos superam em eficiência. Afirma que somente uma visão educativa formadora do nosso papel nos torna insubstituível. Nesse sentido, quanto às novas tecnologias, ele diz:

[...] poderão transmitir conhecimentos, competências, informações com maior eficiência do que o professor porém um vídeo, uma parabólica, um computador... não darão conta do papel socializador da escola, do encontro de gerações, da intersubjetividade, do aprendizado humano que se deu sempre no convívio direto das pessoas, nas linguagens e nas ferramentas da cultura, nos gestos, nos símbolos e nas comemorações. As tecnologias podem repetir e transmitir até múltiplas linguagens, mas não os significados interpessoais e dos contextos culturais. (ARROYO 2011, p. 168).

Com isso, precisamos repensar o que Arroyo (2011) e Alonso e Blázquez (2012), citados anteriormente, trazem-nos, pois esses autores nos colocam as questões do conhecimento sendo perpassados pelas TD. Sabemos que as TD trazem informações, mas o conhecimento é perpassado por questões da ação do sujeito, de como ele irá construí-lo.

Zabalza e Zabalza (2012) apontam que a globalização e a incorporação progressiva das TD ao mundo do ensino têm aberto novas possibilidades e caminhos para o trabalho docente e que talvez a mais importante seja a de estabelecer conexões interinstitucionais. Nessa prática de estabelecermos esse tipo de conexão, ainda estamos iniciando, explorando-a como mecanismo para melhoria do ensino. No entanto, a cultura do individualismo tem atrapalhado essas práticas, pois os professores na própria instituição apresentam problemas de trabalhar em equipes, de trabalhar em rede, compartilhando o desenvolvimento de suas atividades.

Com isso, notamos que a nova concepção do docente na atualidade transita entre o colaborar e o cooperar, ambas com o mesmo prefixo “co”, que marcam a significação da ação conjunta, mas que se diferenciam pelos verbos operar e laborar. Essas ideias buscam uma mesma direção, de apoio mútuo e de relação de reciprocidade, importantes para nos debruçarmos sobre o processo de ensinagem.

Colaborando, Nóvoa (2009) apresenta seu conceito sobre a profissionalidade docente, construído no interior de uma personalidade do professor, destacando aspectos que definem o bom professor. O primeiro aspecto é o conhecimento, com a construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem; o segundo, a cultura profissional, pois afere a importância do diálogo dentro da escola com outros professores, quando se aprende a profissão; o terceiro, o tato pedagógico, como forma de conquistar os alunos para o trabalho escolar; o quarto aspecto é o trabalho em equipe, nas dimensões coletivas e colaborativas, como comunidades de prática, no interior da escola, mas indo além das fronteiras organizacionais; e como quinto aspecto, temos o compromisso social, no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social e da diversidade cultural.

Diante disso, mostra-se necessária uma maior investigação de como estamos lidando com as formações no ensino superior para pensarmos estratégias metodológicas diante das TD.

5 O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO

Dada a importância do tema, a investigação tem como foco o estudo das relações entre discentes e docentes diante das TD. Nesse contexto, colocamo-nos a pensar sobre a metáfora do *Homo Sapiens* ao *Homo Zappiens*, advinda de tensionamentos que aparecem no discurso social sobre a circulação do lugar do saber nessas relações. Um dos aspectos a ser desdobrado é o de analisar se existe sofrimento psíquico nesse processo, a fim de (re) pensarmos a formação docente.

A orientação teórica do estudo é permeada por reflexões sobre a educação, buscando elementos na psicanálise, pois, como nos instiga Charlot (2006), na definição de ciências da educação, aponta que ela é permeada por um

[...] campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruza se interpelam e, por vezes, se fecundam de um lado conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação, [...] mas quem não arrisca, nada realiza. (CHARLOT, 2006, p. 9).

Charlot (2006, p. 10) sabiamente nos diz que “Um discurso científico sobre educação não deve ser um discurso de opinião, ele não é científico se não controla seus conceitos e não se apoia em dados”. Mais adiante, o mesmo autor clarifica e instiga-nos sobre a importância da memória, para não repetirmos o que já foi produzido na área da educação, sendo que essa é uma das premissas dessa temática explorada.

Nesta tese, será utilizada, inicialmente, a pesquisa bibliográfica, fundamentada a partir de um aporte teórico. Para tal, recorreremos à utilização de uma bibliografia do campo da educação e da psicanálise, buscando também dialogar com o campo das ciências sociais e das tecnologias digitais, a fim de sustentarmos a articulação essencial entre subjetividade e cultura. Acreditamos que essa é necessária em todo trabalho de cunho acadêmico científico, gerando o respaldo necessário. Isso porque Demo (2008, p. 20) nos esclarece que a “[...] pesquisa teórica é dedicada a reconstruir teorias, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar práticas”.

Trata-se, então, de uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho exploratório, que visa produzir dados, a partir das narrativas orais e escritas e das

entrevistas abertas, para posterior análise de conteúdo. Assim, poderemos responder ao problema e às questões da pesquisa.

Observa-se que, segundo Demo (2008), a pesquisa qualitativa quer fazer jus à complexidade da realidade, pois há fenômenos que primam pela qualidade no contexto social. Explica ainda que, na entrevista aberta, o roteiro possa ser comum. Nesse caso, o entrevistador não só pergunta e observa, mas também participa ativamente, testando as respostas, fazendo aparecer a emoção, lendo-se, inclusive, os silêncios.

Além disso, conforme Demo (2008), são compreendidos, nesta abordagem, itens como: profundidade, dinâmica, plenitude, complexidade, realização, subjetividade, emoção, podendo, assim, captar a realidade de forma congruente, em suas mais diversas variáveis, dentro de uma perspectiva não linear.

A pesquisa qualitativa vê os fenômenos sociais holisticamente. Quanto mais complexa, interativa e abrangente for a narrativa, melhor poderá ser o estudo qualitativo. Essa abordagem possibilita estudos como fenomenologia, etnografia, estudo de caso, teoria baseada na realidade e narrativa, segundo nos aponta Creswell (2007).

Nesta tese, faremos o uso das narrativas no campo educacional, pois essa forma de pesquisa, incluindo biografias, histórias de vida, autobiografias, relatos orais, depoimentos, vem sendo bastante difundida e utilizada nos últimos vinte e cinco anos. Salientamos que o método narrativo caracteriza-se como inovador por considerar como um de seus instrumentos de pesquisa a subjetividade individual, oferecendo a oportunidade de dar voz e vez aos sujeitos protagonistas dessa cena, abrindo para a exploração daquilo que não sabemos e pensamos saber.

Pesquisadores como Nóvoa (1993; 2009) e Josso (2006), entre outros, têm apresentado trabalhos bastante significativos nessa área, que versam desde a constituição do educador reflexivo, sua formação inicial e continuada, visando ao (re) pensar da profissionalidade docente. Souza (2006a, p. 23) aponta-nos que funciona como “[...] um movimento de investigação-formação seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras ou em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores”.

Segundo Nóvoa (1993, p. 18),

[...] a utilização contemporânea das abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico [...] a nova atenção concedida [para esse tipo de abordagem] no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo [...] encontramos-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído.

Cunha (1997) aponta-nos que as pesquisas qualitativas que se desenvolvem no Brasil, em especial na área de formação de professores, mostram que a teorização sobre essa metodologia vem crescendo, acompanhada de uma significativa prática investigatória. Traz as contribuições, nesse sentido, em especial de André (1995), Fazenda (1992 e 1995), Haguette (1987), Ludke e André (1986), Minayo (1994) e tantos outros. Nomeia esses autores como os principais responsáveis pela difusão e construção de um referencial teórico hoje presente na maioria das dissertações, teses e pesquisas educacionais brasileiras. Sendo assim:

A escolha desse tipo de abordagem surge do interesse de, a partir dos depoimentos, das histórias de vida, entender melhor como os discentes, acadêmicos em formação, e os docentes, professores do ensino superior, estabelecem suas relações diante do uso das TD, [...] porque a educação e formação são processos de transformação, múltiplos projetos habitam, tecem, dinamizam e programam os relatos das histórias de vida e também nos informam sobre os desejos de ser e de vir a ser de seus autores. (JOSSO, 2006, p. 27).

Os processos de ser e de vir a ser dos sujeitos desta pesquisa são desvelados diante dos depoimentos. Mesmo que às vezes inconscientemente, os sujeitos vão deixando pistas claras a respeito de suas formações e de suas constituições enquanto profissionais docentes diante do uso das TD.

Cunha (1997) nos diz que, junto com as narrativas orais, devemos incluir as escritas, pois juntas constituem uma fonte de material de análise que possibilita avançar na construção do saber, pois, além de relatar os fatos vividos, os sujeitos têm a oportunidade de rever, reconstruir e dar novos significados à trajetória percorrida. Devemos, dessa forma, estar atentos aos significados e ao que representam, possibilitando (re)interpretações e (re)significados que incrementam os estudos e permitem a construção de conhecimentos.

Pensamos que, a partir dessas narrativas orais e escritas, possamos recuperar a trajetória da ação docente, pois, segundo Cunha (1998), essas têm sido incluídas nos processos de ensino e pesquisa, especialmente nas de Cunha

qualitativo. A autora nos aponta que o uso desse recurso não deve se constituir em uma simples descrição fidedigna de fatos, com o intuito de garantir consistência à pesquisa ou ao ensino, mas que os dados sejam entendidos e aproveitados como a representação da realidade que os sujeitos investigados realizam.

Reszka (2000, p. 34) refere que

[...] se acreditamos no inconsciente, e que esse se estrutura como uma linguagem, então a palavra e o enunciado que brotam desse encontro, são facilitadores para a investigação daquilo que produz mal-estar e sofrimento para cada sujeito.

Corroborando essa ideia, Cunha (1997) diz que o fato de a pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer têm muitos significados. Essas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos.

Nesse contexto, a pesquisa de campo foi realizada em uma instituição particular de Ensino Superior, do Vale do Paranhana/RS, região que fica próxima da capital gaúcha, cerca de 100 Km, próximo de cidades da serra, como Gramado e Canela. Os sujeitos pesquisados são do curso de Pedagogia, entre eles os docentes desse curso e os acadêmicos em formação, em uma turma da disciplina de Educação e Novas Tecnologias¹, do segundo semestre de 2014, abordando-se a temática das relações entre os docentes e discentes diante das TD, averiguando se existe sofrimento psíquico advindo dessas, repensando o lugar do discente hoje e a função do docente diante das TD, com o objetivo de compreender e investigar sobre esse fenômeno e as implicações no cenário da educação.

Entre os meses de outubro a dezembro, após os discentes e docentes participantes, aceitarem, individualmente, fazer parte da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) ter sido assinado, iniciou-se o processo de produção dos dados. Inicialmente, solicitamos que os discentes postassem, *online*, os depoimentos relacionados a essa temática. Logo após, foi enviado o questionário tanto para docentes quanto para discentes, também *online* (APÊNDICE C), no qual se priorizaram as narrativas escritas. Foi a partir do retorno aos questionários que procedemos a escolha dos docentes a serem entrevistados, considerando o que ficou em aberto nos questionários, portanto, dignos de um maior

¹ Faz parte da matriz curricular no 7º semestre.

aprofundamento. Assim, demos início à Entrevista Aberta (APÊNDICE D), instrumento que teve como objetivo melhor investigar as questões norteadoras da pesquisa. Na entrevista, os docentes verbalizaram seus sentimentos em relação ao uso das TD nas salas de aula, em relação às novas configurações discentes e o significado de ser professor na atualidade. Essa Entrevista Aberta foi acompanhada de solicitação para que falassem abertamente sobre a temática, contando um pouco de suas histórias de vida relacionadas às TD. Ao utilizarmos da escuta, abrimos o sistema de fala, o que significa podermos pensar um campo semântico, um sistema de significação. Estudar esses falares é, antes de tudo, buscar referências que amarram os discursos e possibilitam as intercomunicações.

O psicanalista francês Gabriel Balbo (1991)² argumenta que, se o discurso pudesse ser livremente articulado, seria suficiente que ele fosse escutado. Portanto, questiona-se: o que é ser escutado? Balbo responde que isso significa simplesmente que aquele que fala se endereça a um outro, certamente presente, mas que sua presença, na medida em que ele escuta, torna-o quase irreal. Traz, nesse momento, a frase lacaniana “eu sinto a presença da sua ausência” e nos remete a pensar, ao afirmar que

[...] aquilo que é então endereçado por quem fala cai num buraco, que é a cavidade da orelha, que dá ao discurso exprimido valor inconsciente ou então valor conscientemente recalado. Como vocês sabem, a linguagem de um sujeito confessa contra seu pensamento ou então mente com ele. É isso que produz a escuta. (BALBO, 1991).

O que significa possibilitar um campo de fala? Segundo Dor (1989, p. 106, grifo do autor), citando Lacan,

‘A linguagem é, portanto, investida de uma propriedade singular, que consiste em representar a presença de um real à custa da ausência desse real como tal’; ou seja, como diz Lacan, ‘pela palavra que já é uma presença feita de ausência, a própria ausência vem se nomear’.

Realçar a fala e captar o imaginário que percorre os discursos é o que nos interessa nesse momento. Esse trabalho de escuta, junto aos docentes, aproxima-se, de certa maneira, de uma escuta e de uma ética psicanalítica. Sabemos que a leitura dos fenômenos sociais, a partir de instrumentos de análise oriundos da psicanálise, foi inaugurada por Freud e frutificou intensamente, podendo-se nomear

² Em uma Conferência junto a APPOA, realizada em agosto de 1991, em Porto Alegre.

várias questões que dizem respeito aos fenômenos sociais e também escolares que ocorrem no cotidiano.

As entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas, conforme acordado com os participantes e como descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Posteriormente, foram transcritas e, ao final da pesquisa, as transcrições, os questionários obtidos e os depoimentos ficarão em posse do entrevistador pelo prazo de 10 anos. Passado esse período, serão destruídas, garantindo total e absoluto sigilo desse material coletado.

Convém destacar que os dados coletados foram analisados em relação à perspectiva teórica delineada, a fim de ampliar a visão e compreender melhor o fenômeno pesquisado por meio da análise de conteúdo. A análise de conteúdo, segundo Bardin (2004), é um conjunto de técnicas de tratamento de comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens que permeiam, a inferência sobre conhecimentos relativos às condições dessas mensagens.

Nesta análise, procedemos da seguinte forma: inicialmente, fizemos uma leitura global de todo o material coletado, com a finalidade de obter uma visão geral e nos impregnar do conteúdo. A seguir, analisamos cada depoimento e cada questionário, identificando unidades significativas que possibilitassem chegar às respostas para as questões colocadas. Com isso, escolhemos alguns docentes para aprofundar a temática, que, a partir das entrevistas, abriram-nos o leque de investigação.

Os dados brutos, segundo Ferreira (2000), foram transformados de forma organizada e em unidades. Houve, então, uma codificação em que se escolheram unidades de registro e se definiram as categorias. A unidade de registro mostra-se como uma unidade de significação a codificar, entendendo que todas as palavras podem ser levadas em consideração como unidades de registro. A escolha de categorias refere-se à determinação de classes que reúnem um grupo de elementos em razão de características comuns. Essa etapa permitiu a esquematização e a correlação das classes. Após, realizamos o tratamento dos resultados. Por último, fizemos a interpretação, a partir de conceitos e proposições. Esse processo permitiu que as inferências fossem sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a realidade aparente e o que significa o discurso enunciado em profundidade.

Há, com isso, uma pretensão de realizar uma “escavação arqueológica”, parafraseando Santos (1998), no sentido de identificar, nos resíduos e nas ruínas das lembranças e das ações dos e com os sujeitos pesquisados e a pesquisadora, fragmentos epistemológicos, culturais e sociais. Esses fragmentos fazem parte da trajetória da ação docente e influenciam a concepção pedagógica em construção.

Quanto à apresentação e discussão dos resultados, de acordo com os depoimentos, questionários e entrevistas realizadas, foram criadas sete (7) categorias identificando os assuntos mais narrados por eles. Os discentes, diante dos depoimentos *online*, serão identificados pelas siglas D1, D2, D3 e, continuamente, até dezoito. Os questionários *online* serão identificados como Q1, Q2, Q3 e, sucessivamente, até dez. Os docentes, no questionário *online*, serão identificados como QA, QB, QC, QD e QE, e as entrevistas como EA, EB, e EC, para garantir, assim, o sigilo de suas identidades. No capítulo a seguir, passaremos a discutir sobre os depoimentos, as escrituras dos discentes e escutas dos docentes diante do uso das TD.

6 OS DEPOIMENTOS, AS ESCRITURAS E ESCUTAS SOBRE O USO DAS TD

Na atualidade, deparamo-nos com alterações ocorridas a partir do avanço do uso das TD no nosso cotidiano, seja pelo uso pessoal ou pelo profissional. A seguir, apresentamos as análises e os resultados, seguidos da discussão oriundos dos dados produzidos na pesquisa, interpretados de acordo com o referencial teórico, considerando o desenho metodológico desenvolvido no que se refere à relação entre os discentes e docentes diante das TD (ANEXO E).

6.1 DOS DISCENTES

Apresentamos os resultados obtidos de acordo com os depoimentos colhidos junto às participantes da disciplina de Educação e Novas Tecnologias, sendo 18 sujeitos do sexo feminino, com idades de 20 a 47 anos, e dos questionários, realizados de forma *online com as mesmas entrevistadas*, os quais somente 10 participantes responderam. É importante salientar que essas discentes possuem de um a 20 anos de experiência em escolas da rede pública e particular do Vale do Paranhana.

Foram agrupadas cinco categorias, pontuando os aspectos que mais apareceram nessas narrativas escritas: 1) A importância do uso da TD, como se fosse em um *clíc*; 2) O sofrimento psíquico externado através do medo; 3) A necessidade da atualização e da profissionalidade diante do novo discente; 4) As adequações estruturais e políticas.

6.1.1 Categoria 1: A Importância do Uso da TD, como se Fosse em um “Clic”

Na categoria *A Importância do Uso da TD, como se Fosse em um Clic*, surge, a partir das narrativas escritas, a importância do uso das TD no cotidiano da sala de aula, seja na Universidade, seja nas escolas em que trabalham ou no seu mundo pessoal, assim descritas:

“Nos dias de hoje, as TD são imprescindíveis a nossa vida, tanto como ferramenta de estudo, como de ensino, e porque não dizer de lazer, pois é uma arma importantíssima e riquíssima que nos garante ter o mundo de possibilidades em um clic”. (Q1).

“Através das TD, estamos conectados aos professores, colegas e com a instituição, em sala de aula para os alunos pesquisarem, e para nós, como docentes, aprofundarmos diferentes assuntos e preparar aulas utilizando esse recurso [...] no meu mundo pessoal, está facilitando nossa vida, através das informações, da comunicação entre as pessoas, facilitando compras, entre outras coisas”. (Q 10);

“Utilizo para toda parte burocrática de preenchimento de dados na escola, e também para auxiliar na aprendizagem em várias áreas do conhecimento, como jogos cooperativos e pesquisas que podemos usufruir do mundo digital [...] torna-se útil na informação, na digitação, na facilidade e praticidade, sendo muito importante, por exemplo o telefone celular, pois sem ele fico incomunicável”. (Q 8).

Kenski (1996), citando Harnad (1991), confirma as escritas das discentes, afirmando que

[...] estamos iniciando a quarta revolução na história do pensamento e do conhecimento humano. Segundo ele, a primeira revolução ocorreu pela aquisição da linguagem e pela possibilidade de os seres humanos se comunicarem oralmente. A segunda revolução cognitiva veio com o advento da escrita e a terceira, com a invenção da imprensa [...]. A quarta revolução estaria ocorrendo neste momento, com a possibilidade interativa de leitura e escritas virtuais, na tela do computador. (KENSKI, 1996, p. 129).

Notamos, com isso, a evolução silenciosa ocorrida no mundo, que traz reflexos para o dia a dia das pessoas e das instituições. Esse reflexo se dá principalmente na escola, que hoje tem a possibilidade da informação instantânea na sala de aula, dispensando-se, muitas vezes, o uso das bibliotecas, pois vivenciamos uma diminuição real dos textos impressos, para uma ampliação das bases eletrônicas de dados disponíveis a qualquer momento nas redes comunicacionais.

Os sujeitos literalmente navegam pela rede, na busca incansável de informações e de conhecimento, de reconhecimento social e de forma instantânea. Segundo a participante Q 2, *“[...] podemos estar conectados ao mundo todo, conversar com qualquer pessoa, seja ela nossa vizinha ou alguém que mora longe, com apenas um clic”*. Podemos postar, de onde estivermos, o que fazemos, conhecer países ainda não visitados, entrar em contato com pessoas da nossa rede social e outras que virão, pesquisar temas enigmáticos, enfim, são várias oportunidades com uma rapidez invejável. Tudo isso é relatado na percepção de D 15:

“Tratando-se da internet, me sinto em casa, sou capaz de realizar buscas e procurar assuntos que me interessam, quando estava grávida procurei

muito, como criar seu bebê, como amamentar seu bebê, desenvolvimento infantil, qual a melhor forma de nascimento, etc., enquanto realizo buscas me lembro de anotar as referências elas são importantes para quando eu precisar citar em um trabalho e até mesmo indicar o site a alguém, ainda não sei bem organizá-la conforme as normas da ABNT, mas sempre que preciso dou uma olhadinha no material sugerido pela professora”.

Barbosa e Carvalho (2009) nos alertam sobre a volatilidade dessas atividades. Nas palavras dos autores:

Atualmente, a tecnologia e a mídia estão configurando diferentes formas de os indivíduos lidarem com o tempo e o espaço, tornando efêmero e volátil o que se quer o que se faz e o que se pensa. [...] é possível perceber que a provisoriedade abala as certezas da sociedade, das relações pessoais, dos modos de ser e de habitar a contemporaneidade, pois vivenciamos diariamente uma gama de situações que rompem com a forma estável de disposição do tempo e espaço. (BARBOSA; CARVALHO, 2009, p. 93).

A cultura do instantâneo tem produzido marcas no social, desde a oferta de uma alimentação rápida até a busca incessante de informações. Essa consciência acerca da instantaneidade é revelada nas palavras dos entrevistados, conforme podemos perceber nos excertos a seguir:

“Fazemos rapidamente pesquisas sobre diferentes assuntos e temas, enriquecendo e contribuindo para a construção de nosso conhecimento”. (Q2).

“Sou de uma época onde conversas com quem morava em outra cidade eram feitas por cartas, pois mesmo por telefone eram raras, já que a conta era muito cara. Surge então, essa era de tantas facilidades e agilidade das comunicações e troca de informações, o Facebook aproximou todos nós, ou quase todos, e novamente me vejo com mais um obstáculo a ser vencida, uma nova dificuldade: Como postar fotos? Como enviar mensagens particulares? Fazer amizades? Desfazer algumas? Mas nada que um pouco de boa vontade e a ajuda dos amigos mais habilitados não se dê conta”. (D16).

Os adolescentes em sala de aula, quando o professor diz algo, logo conferem a veracidade da informação por meio de seus celulares, chamando pelo *tio Google* da atualidade. Esse “senhor” representa a possibilidade do retorno imediato das informações e pesquisas instantâneas. Essa postura é confirmada nas palavras de D13:

“Utilizo o computador diariamente, no trabalho e nas atividades acadêmicas, não encontro dificuldades nas atividades que fazem parte da minha rotina, porém, quando preciso elaborar algo diferente, acabo tendo que recorrer para a ferramenta Google e iniciar uma pesquisa, que, na maioria das vezes, supre a necessidade momentânea”.

Consideramos pertinente questionar de que maneira a escola, como um todo, tem se percebido e trabalhado diante dessas instabilidades e do instantâneo que a sociedade pós-moderna nos apresenta. Dialogarmos e abriremos espaços de comunicação sobre essas questões no espaço escolar mostra-se fundamental.

Malizia¹ (2012) traz como contribuição a definição da comunicação intercultural, a qual se refere a todos os processos comunicativos, sejam interpessoais, institucionais e midiáticos, que se realizam entre os atores sociais de diferentes culturas. Diz que o objetivo da comunicação intercultural é criar, a partir da interação e da negociação de significados (= *da cultura subentendida*), uma *terceira cultura* (= *cultura virtual*), um âmbito que pode juntar, de qualquer maneira, as diferentes propensões e assuntos e permitir, conseqüentemente, a relação.

Essa cultura virtual vem, aos poucos, abrindo espaços no cotidiano das pessoas, mostrando a importância das tecnologias na atualidade, pois, conforme D 10:

“Tenho certeza que preciso aprender muitas coisas ainda sobre este mundo virtual, pois não domino totalmente este instrumento. Hoje, com mudanças rápidas, fica complicado aprender algo que logo será substituído, porém devemos nos esforçar e buscar ao máximo as atualizações sobre esta máquina, cada vez mais presente em nossas vidas”.

6.1.2 Categoria 2: O Sofrimento Psíquico Externado Através do Medo

A categoria *O Sofrimento Psíquico Externado Através do Medo* surgiu na medida em que as participantes descreveram os problemas, as dificuldades, as incertezas, o medo e o desconhecimento pedagógico de como lidar com as TD encontrados nesse processo. Inicialmente, nomearam a possibilidade de estarem ligados

“[...] à aprendizagem, que muitas vezes, tem se mostrado complicada. [...] Aulas modernizadas pelo uso de recursos tecnológicos tem vida longa, a

¹ Informação obtida de Pierfranco Malizia em Palestra na UNISINOS, em agosto/2012, sobre *A Comunicação e a Comunicação Intercultural*.

questão é como está se dando isso. Estão os professores, as escolas e os sistemas de ensino preparados para tal mudança?”. (Q 7).

“Ao iniciar meu trabalho com uma turma de quarto ano, tivemos em nosso horário semanal um momento disponibilizado para utilizarmos o Laboratório de Informática. Eis que surgiu o meu grande medo. Como trabalhar? O que trabalhar?”. (D8).

Nóvoa (2009, grifo do autor) aponta-nos que:

É difícil não sermos contaminados por esse ‘discurso gasoso’ que ocupa todo espaço e que dificulta a emergência de modos alternativos de pensar e de agir. Mas é preciso fazer um esforço para manter a lucidez e, sobretudo, para construir propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores.

A cultura do medo emerge em torno do ambiente *online*. Aparece-nos no discurso das entrevistadas, externando o seguinte:

“Desde pequena, a família dizia para aprender e deixar de ser ‘tontinha’, então me colocaram em um curso de computação, e assim fui eu com medo e fazendo cursos, quando cheguei à adolescência sabia usar o básico, com medo de estragar não me aprofundava, até que um dia meu tio disse que tinha que perder esse medo, se não, ele tiraria o computador que me deu”. (Q8).

“[...] sempre tenho dúvidas em relação às tecnologias, porque nunca conseguimos aprender tudo, sempre estão ocorrendo mudanças”. (D2).

“Como todos sabemos, estamos vivendo na era digital. A era das grandes inovações tecnológicas. Desta forma, é muito difícil encontrar pessoas que ainda não encontraram dificuldades para lidar com todas estas ‘parafernálias’ que surgem a cada minuto e há quem dirá, a todo segundo pelo mundo. E comigo, claro, que não foi diferente. [...]. Tinha medo de apertar em algum botão errado e quem sabe aquilo tudo vir a explodir. Mas aos poucos fui aprendendo a ligar o computador e até como controlar aquela flechinha que se movia tão rapidamente. Porém, eu não conseguia perceber muita utilidade naquela máquina, pois faltava alguma coisa. Desenhar? Fazer contas? Escrever notas? Nem pensar. Pra mim isto não tinha graça alguma. Faltava uma coisa a mais para que aquele depósito de poeira, e ocupasse um lugar todo especial no meu quarto. Claro que estou falando da internet”. (D3).

Então estamos falando da nossa relação com a cultura digital, na qual estamos grudados. Agora não tem mais volta, pois ela faz parte de nossos afazeres

diários. Podemos programar nosso dia, desde o acordar até o deitar, estendendo o dedo sobre a tela e recebendo informações sobre o mundo.

Reszka (2012, p. 286, grifo do autor) situa dizendo que

O uso da internet, que conforme definição do dicionário Michaelis (2011), a origem está ligada a 'inform', cujo significado é de uma rede remota internacional de ampla área geográfica, que proporciona transferência de dados e arquivos, juntamente com funções de correio eletrônico para milhões de usuários ao redor do mundo. Essa se mostra, na atualidade, como ferramenta que beneficia a comunicação e a investigação de dados, aproximam as pessoas e causam surpresas.

Isso nos remete ao que Malizia (2012) afirma sobre o estrangeiro, que é uma construção social, uma representação da realidade. A imagem do outro-estrangeiro envolve risco, perigo e oportunidade. Como risco, o estrangeiro, por ser “em si” diferente, ameaça a estabilidade da própria visão de mundo, a própria identidade. Como perigo, ele transpõe as nossas condições de vida “normal”, a continuidade social e cultural. Como oportunidade, permite uma reflexão sobre a própria cultura, a própria visão do mundo, talvez um expandir-se sem perder a própria identidade, mas chegando a uma maior riqueza cultural e intelectual.

Precisamos ressaltar que o medo conduz a uma reação em excesso, dando origem a mais problemas, pois, ao invés de nos organizarmos em termos de uma formação docente, construindo ferramentas e habilidades para lidar com segurança na rede, acabamos proibindo o acesso às redes sociais nas escolas. O risco e o perigo aparecem claramente nos discursos, enredam-se, quando as entrevistadas externalizam:

“Um dos principais problemas é a certeza de que se está pesquisando em um site correto. Até que ponto as informações são verídicas? Será que estamos realmente protegidos quando trocamos emails, quando nos comunicamos com alguém?”. (Q10).

“E a invasão da privacidade? E o consumismo? E o cyberbullying?”. (Q9).

Quando surge o perigo, também surge a defesa como mecanismo no sentido de resguardar a integridade do ego diante da situação. Um dos mecanismos que aparecem é o da negação, refletida nos dizeres:

“Na realidade, não gosto de usar o computador, acho muito complicadas algumas funções, faço o uso por obrigação mais não uso este recurso no

meu trabalho, tão menos na minha vida pessoal, o que mais uso é o Word e Powerpoint para os trabalhos da faculdade”. (D5).

“Lembro-me da primeira vez que comecei a mexer nesta máquina. Foi aqui na Faculdade, uma colega ensinou-me a criar o meu email que uso até hoje, isso foi em 2006. Ao criar este email, depois de dois meses que consegui abri-lo, pois não lembrava nem a senha e tão pouco como se entrava. Sem falar das diversas vezes que tive que refazer os pareceres dos meus alunos, porque, simplesmente, esquecia-me de salvá-los”. (D9).

“A escola não exigia grandes conhecimentos da área tecnológica, e em casa usava o computador por hobby. Ao entrar na faculdade e no meu trabalho, passei a precisar mais dele, mas como não o trato muito bem, ele não faz questão nenhuma de ser meu amigo”. (D15).

Vamos a Freud (1980a)² e encontramos o *medo*, externado pelo risco que permanentemente se põe à imagem narcísica, o *eu* (= *Furcht*) e a “ansiedade” (= *Angst*) (p. 190). No texto *Inibições, Sintoma e Ansiedade*, Freud esclarece que a ansiedade tem uma relação com a expectativa e está ligada à falta de objeto. Mais tarde, Lacan trabalha, em seu Seminário X, sobre “A Angústia”, no qual retoma a definição de Freud:

A angústia é um afeto, cuja posição no íntimo é de ser um sinal. Porém, para Lacan, a angústia é uma manifestação de um perigo interno ou externo. É o afeto sentido pelo sujeito, em uma vacilação, quando é confrontado com o desejo do Outro. (CHEMAMA, 1995, p. 14).

Mais adiante, Chemama, à luz de Lacan, ainda explica:

Para Lacan, há uma estrutura, um campo da angústia: ela se manifesta sempre enquadrada, é uma cena, uma janela onde, como no fantasma, vai se inscrever o horrível, o obscuro, o inquietante, o inominável. (CHEMAMA, 1995, p.15).

Conforme as participantes, “[...] Hoje já me arrisco um pouco mais, apesar de alguns receios, como medo de entrar em alguma página ou abrir algum e-mail e pegar um vírus” (Q10). Então, o medo e a angústia frente ao novo vêm da cena de uma imagem narcísica destruída por não dar conta desse objeto de valor, o computador. Fleig (1997) já nos apontava que, na sociedade pré-moderna, o valor situava-se no todo (holismo) e no relacional (nossas relações de parentesco). Na contemporaneidade, o valor não está no relacional (parentesco), mas no objeto, e

² Originalmente publicado em 1926

hoje, diria melhor, nas significações construídas sobre o objeto. Esse processo vai da mudança da sociedade centrada na produção, passando a outra, centrada no consumo, conforme surgem nas escritas:

“A tecnologia faz parte da minha vida, aprendi muito e ‘briguei’ também com o computador centenas de vezes, para que ele funcionasse e fizesse tudo da maneira que eu desejava”. (D10).

“Dominar o mundo dos jogos eletrônicos, elaborar uma aula atraente, que desperte o interesse do aluno, utilizando essas tecnologias, dominar o mundo das redes sociais”. (Q5).

Desejo, poder e exacerbação do consumo parecem ser as marcas da sociedade atual. Quanto a isso, Costa (2009) nos instiga com as seguintes afirmações:

Para evitar ser o ‘refugio’ dessa sociedade, cada cidadão é treinado e se exercita desde o berço. Entre as incontáveis proezas que aprende a realizar está a desabilitação do passado - uma fantástica habilidade de reprojeter constantemente os contornos da vida, descartando o passado e embrenhando-se sempre em novas experiências, tão intensas quanto fugazes. [...] De fato, a vida na sociedade de consumidores pouco tem a ver com aquisição e posse. O que a distingue, sobretudo, é a indispensável condição de ‘estar em movimento’. (COSTA, 2009, p.36).

Precisamos o tempo inteiro dar conta, dominar, pois existe, de forma velada, uma ameaça constante de que temos que dar conta de tudo, quer seja amando ou odiando nossos fazeres, sofrendo emocionalmente, como apontam as entrevistas:

“Passei por várias torturas em frente a essa máquina incrível”. (D9).

“Não sinto vergonha em falar das minhas dificuldades com o uso do computador e também as diversas situações engraçadas envolvendo este meu medo, que algumas vezes se torna um pavor. Ainda fico temerosa em usar algum programa desconhecido. Tenho medo de fazer errado, de deletar tudo e mais um pouco, de perder todos os meus arquivos. Sempre que surge algo novo, antes de testar, procuro coletar informações com diversas pessoas que já o tenham testado e peço algumas dicas. Quando o assunto é internet então, fico mais apreensiva. Acho que a qualquer momento um vírus pode surgir, e por suspeita, deixo de abrir alguns e-mails, não entro em determinados sites. Quando o assunto envolve meus dados então (uma compra pela internet ou algo parecido), me certifico milhares de vezes se é confiável, se não irão usar minhas informações. Me sinto mal quando vejo meu sobrinho de dez anos dominando o

computador e eu sei tão pouco [...]. Tenho esperanças que um dia este medo passe!”. (D17).

Bauman (1998, p. 52-53, grifo do autor) comenta:

Todo tipo de ordem social produz determinadas fantasias dos perigos que lhe ameaçam a identidade. [...] para expressar em termos psicanalíticos, a ameaça é uma projeção da ambivalência interna da sociedade sobre os seus próprios recursos, sobre a maneira como vive e perpetua seu modo de viver. A sociedade insegura da sobrevivência da ordem desenvolve a mentalidade de uma fortaleza sitiada. Mas os inimigos que lhe sitiaram os muros são os seus próprios ‘demônios interiores’- os medos reprimidos e circundantes que lhe permeiam a vida diária e a ‘normalidade, e que, no entanto, a fim de se tornar suportável a vida diária, devem ser dominados, [...] e lutar até sob a esperança de vencer.

Essa esperança de vencer aludida por Bauman é espelhada nas palavras de Q7:

“Iniciei minha vida junto às tecnologias aos 10 anos de idade, com um curso de informática que minha mãe fez questão de me colocar, desde então, nunca mais larguei o computador, hoje sou uma viciada convicta, mas não posso e nem pretendo largar esse vício, pois é com esse amigo que posso contar boa parte do meu dia, seja para estudar, fazer os trabalhos, ou somente lazer mesmo”.

Reszka (2012) comenta que os estudos sobre uma possível dependência das TD surgiram somente em meados da década de 1990. Os critérios para verificar essa dependência foram difundidos no Manual de Diagnóstico Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-IV), conforme citam Young e Abreu (2008), para que possamos refletir diante dos fatos e encaminhar para diagnóstico somente quando percebemos, claramente, alterações de humor e de consciência atreladas ao uso excessivo das TD.

Notamos, com isso, que existe sofrimento psíquico, mesmo que algumas vezes velado, em outros momentos explícitos, pois as participantes o demonstraram relatando o medo e a angústia sentida, apontando para um luto necessário do lugar de docente como detentor do saber para um lugar de busca, quase que incessante, do saber e de saber zapeando, diante da sua existência nesse contexto. Isso ocorre face à necessidade de (re)significar diariamente suas possibilidades de mudanças e de conhecimento a serem adquiridos, amenizando, muitas vezes, as torturas do sofrimento psíquico, que brotam junto ao social.

6.1.3 Categoria 3: a Necessidade da Atualização e da Profissionalidade diante do Novo Discente

A categoria *A Necessidade da Atualização e da Profissionalidade diante do Novo Discente* surge dos relatos e dos questionários, em que algumas participantes nomeiam o uso das TD, inicialmente, como um bicho de sete cabeças. Com o passar dos tempos, passam a conviver e experimentar, mexendo, “futricando”, descobrindo as possibilidades de uso, assumindo uma postura de sujeitos que já possuem indícios de uma cultura digital, de zapeadores, conforme seguem nos relatos:

“Sempre me considereei uma bela de uma futriqueira. Não sabe, vai lá e fuça que aprende. E foi assim, que aprendi a lidar com a maioria dos programas que hoje em dia domino. Foi mexendo e aprendendo. Nada como a prática para aprender tudo o que se deseja”. (D2).

“Hoje em dia sei lidar com muitos programas e gosto muito desta onda de novas tecnologias e programas que surgem a cada momento. Mas, também devido a este grande número de inovações não posso e nem tenho condições de ser detentora do conhecimento de todos os programas. Mas como uma boa pesquisadora, procuro sempre pesquisar e o principal futricar para aprender o que preciso”. (D3).

“Acredito que tudo é superável, principalmente em termos de tecnologia, pois por experiência própria posso afirmar, que se aprende fazendo, estragando, arrumando em fim em linguagem informal, ‘futricando’. Tudo é possível!”. (D6).

“Então acredito que dúvidas e dificuldades sobre o uso do computador sempre existiram, mas a busca pela pesquisa para nos aperfeiçoarmos devem ser uma constante em nossas vidas”. (D11).

Brincando com as palavras surgidas nas narrativas, deparamo-nos com a palavra *futriqueira* e surge a *futrique-ira*, como um pedido incessante de futricar para dar conta de buscar e de conhecer, ainda que, em alguns momentos, a ira transborde nessas (im)possibilidades momentâneas advindas do uso das TD.

Os sujeitos relatam muito tranquilamente a posição ocupada, permeada pela pesquisa, em busca de uma crescente formação. Nesse sentido, trazem a importante questão da atualidade educacional, a inovação, mesmo que esteja atrelada aos programas disponibilizados na rede de computadores. Percebemos que

o uso das TD possibilita uma maior inovação no campo educacional, desde que o docente não passe a reproduzir as estratégias metodológicas oferecidas na rede para dizer que está inovando, pois essa problemática também foi trazida na escrita de Q6, quando diz que “Um dos problemas encontrados pode ser o de copiar e colar, copiar o que os outros pensaram, sem obter aprendizagem, apenas por cola”. Sabemos que, se o docente não mudar conscientemente suas concepções, ainda correremos o risco de, ao invés de o velho caderno de atividades, das folhas mimeografadas do século passado, termos as listas de atividades e os textos depositados em algum repositório digital, a fim de serem consumidos e reproduzidos, conforme definições docentes. Q6 ainda nos diz: “A era digital chegou para nos auxiliar”. Então, devemos usar essas tecnologias de forma consciente e buscando a inovação, pois, segundo os relatos:

“As atualizações continuam, cada vez de forma mais ampla e é difícil conhecer todas as possibilidades que o computador pode nos fornecer. É necessário sempre procurar estar atualizado quanto às inovações das tecnologias e esta é uma dificuldade para mim que certa forma, a correria do dia a dia não me permite um contato tão frequente com o computador”. (D14).

“Sabemos que o professor é a peça chave na implantação dos processos de mudanças tecnológicas, como recursos pedagógicos em sala de aula. Se a escola não inclui a internet na educação das novas gerações, ela está na contramão da história”. (Q5).

Quanto a isso, Pais (2008) nos leva à reflexão, ao afirmar que

[...] para direcionar esta reflexão para o plano pedagógico, é preciso voltar a considerar o tripé fundamental do sistema didático, envolvendo professor, aluno e saber. Se em um passado recente o professor exercia um papel de centralizar como a principal fonte de informações para o aluno, hoje, com a ampliação das redes digitais, sua prática sofre uma ampliação considerável. O entendimento mais equivocado, do ponto de vista didático, seria insistir no entendimento de que o professor possa competir com o computador na execução dessa tarefa de registrar e disponibilizar informações para o aluno [...] cresce a cada dia a necessidade de um novo desafio docente que é a competência de trabalhar com informações, ter competência para pesquisá-las, associá-las e aplicá-las às situações de interesse do sujeito do conhecimento. (PAIS, 2008, p.22-23).

Competência tem sido uma palavra que transborda no discurso que percorre o fazer educacional desde o final do século passado. Isso é evidente mesmo considerando que, anteriormente, já nos preocupávamos em definir funções ao

professor, descrever características e enquadrar um perfil docente diante da profissão.

Do campo organizacional, com origens comportamentalistas, surge a sigla “CHÁ”, que significa Competências, Habilidades e Atitudes, para lidarmos com a trilogia do saber, saber-fazer e saber-ser, tão divulgada e, gradativamente, instalada nas instituições escolares. Hoje, já avançamos com novas performances, como “CHAVE”, que se refere às palavras Competências, Habilidades, Atitudes, Valores e Emoções. Descobrimos que os valores e as emoções haviam sido esquecidos na virada do século. Parece-nos não ter surtido grande efeito de mudança. Talvez, alguns espertos consultores educacionais tenham proliferado esses conceitos e recebido bem por isso, nada mais. Concordamos com Nóvoa (2009) quando esse discorre sobre as competências serem um conceito já saturado.

Nóvoa (2009) sugere um novo olhar sobre a formação de professores, que é a disposição, adotando esse conceito por acreditar ser mais “líquido” e menos “sólido”, estabelecendo ligações entre as dimensões pessoais e profissionais, em prol da produção identitária dos professores. Clarifica que alcançamos nossa profissionalidade docente, indissociavelmente, amalgamados à nossa personalidade de professor.

O autor postula cinco disposições que considera essenciais para a definição do ser professor na atualidade, conforme já foi dito anteriormente, mas que vale retomarmos: 1) o conhecimento, a forma como o professor constrói suas práticas que levam os alunos à aprendizagem; 2) a cultura profissional, pois ser professor é, no sentido amplo da palavra, compreender a instituição, integrar-se e aprender com os mais experientes; 3) o tato pedagógico, a capacidade de relação e comunicação entre os sujeitos em prol do ato de educar; 4) o trabalho em equipe, que envolve situações de trabalho coletivos e colaborativos, as ditas comunidades de prática, que iniciam no interior da escola e se expandem ao mundo; 5) o compromisso social, apontando para o sentido dos princípios, valores, inclusão social, da diversidade cultural, rompendo fronteiras, do ir além da escola, intervindo nos espaços públicos da educação.

Dito isso, salientamos que, pelo menos, duas dessas disposições são fundamentais para o trabalho com as TD. Inicialmente, o tato pedagógico, pois esse trata da relação e da comunicação, do saber conduzir alguém à outra margem, o conhecimento, como Nóvoa (2009) postula; e o trabalho em equipe, ou seja, o

trabalho coletivo, pois desse brotam os projetos educativos das escolas, em colaboração com o mundo que compromete a construção de um conhecimento prudente, que possibilite a constituição de sujeitos autônomos e conscientes. Então, talvez, esteja nessas dimensões o trabalho necessário para apostarmos na formação de professores que vislumbram o uso das TD em sala de aula, mas, de forma alguma, descartamos as demais dimensões, que se entrecruzam na nossa profissionalidade.

Vale ressaltar que Nóvoa (2007), na obra *O Regresso dos Professores*, alerta que as escolas, nesse movimento global de competição tecnológica, devem recuperar e reintroduzir conceitos como a calma e a serenidade nesse espaço. Além disso, devem valorizar atitudes e abordagens reflexivas, a construção do diálogo social e literalmente fornecer às crianças o que elas não têm na sociedade, pois somente dessa forma a escola continuaria sendo uma instituição insubstituível.

Nas narrativas dos discentes, surge claramente essa questão de que as crianças chegam à escola com saberes tecnológicos, que, muitas vezes,

“[...] estão mais atualizados do que os próprios professores. Eles navegam pelo mundo digital com muito mais facilidade, são ágeis, muito espertos. Estão sempre conectados, se comunicando com os colegas e por dentro dos acontecimentos”. (Q10).

“Extremamente atentos ao novo, ligados, como que desde que nascem estivessem ligados a uma mesma célula. Eles aprendem muito rápido, até os bebês já são apaixonados pelos celulares”. (Q9).

Com isso, podemos (re)pensar a escola, pois essa pode e deve trabalhar o contato real dos corpos, através das brincadeiras, resgatando valores, ética, atitudes, parcerias e formas de socialização.

Sabemos, também, da desmotivação dos alunos diante da escola atual, comprovada nos questionários, nos quais encontramos a seguinte reflexão:

“É evidente a insatisfação dos alunos em relação às ditas aulas tradicionais, ou seja, as aulas expositivas nas quais são utilizados apenas o quadro- negro e o giz. O aprender por aprender já não existe hoje os alunos precisam saber para que e o porquê de determinados assuntos, como uma aprendizagem utilitária”. (Q7).

Entendemos, também, no entanto, que uma aula de quadro e giz com artimanhas metodológicas advindas de um projeto construído com os alunos produz efeitos bem significativos, assim como uma aula, com recursos tecnológicos, planejada com qualidade e construída em cooperação, produz efeito, pois, conforme lemos em um dos depoimentos, percebemos que “os alunos conhecem, muitas vezes mais que nós, e que devemos trazer isso para a sala de aula para ajudar no ensino, pois nós também podemos aprender com o aluno, e deixarem fazer trocas com os colegas, em momentos de cooperação” (Q8). Esse exceto retoma a discussão que já foi apresentada no capítulo 4.

Encontramo-nos em uma grande encruzilhada, em que os fazeres e saberes docentes estão perdidos entre saberes cotidianos e saberes acadêmicos, entre a escola e o social, na qual nos debatemos em busca de uma profissionalidade, arraigados aos deveres e a um perfil ultrapassado. Quanto a isso, Pais (2008, p. 14) comenta:

Ações de professores e alunos são redimensionadas pelo uso desse novo suporte didático, ditando uma postura de envolvimento que certamente não se identifica com as condições tradicionais. Em outros termos, a construção das competências objetivadas para a formação do aluno depende também da disponibilidade do professor de se engajar na redefinição de sua própria prática, incorporando a ela a componente tecnológica no processo de sua própria formação.

Os novos discentes aparecem, segundo os dados que colhemos na pesquisa:

“Anos luz à frente”. (Q5).

“Os mesmos vivem em processo de descoberta diária. São bombardeados pelas informações vindas das mídias, da internet e a tarefa do professor é ajudá-los a lidar com elas, transformando em conhecimentos”. (Q4).

“As crianças de hoje vivem como se tudo fosse momentâneo e passageiro, vivem correndo atrás de um tempo líquido que escorre pelas mãos. Já nascem conectados a várias coisas ao mesmo tempo, pertencem ao mundo tecnológico”. (Q1).

Diante dessas constatações, precisamos acordar e perceber que, se temos novos discentes, novas posturas docentes devem emergir com urgência, durante nossa profissionalidade, se preciso for.

6.1.4 Categoria 4: As Adequações Estruturais e Políticas

A categoria *As Adequações Estruturais e Políticas* surgiu nas escritas, mas, mesmo não sendo objeto desta tese, trazemos para a análise, pois elas se misturam à formação docente. Sabemos que a encruzilhada em que nos encontramos diante da busca e da necessidade de formação do novo aluno que chega à escola depende de políticas públicas e de adequações estruturais, conforme encontramos nas entrevistas:

“Uma das dificuldades é a falta de infraestrutura de algumas escolas e a falta de formação de qualidade para os professores quanto ao uso dessas novas tecnologias, com isso, a educação precisa urgentemente adequar-se ao mundo tecnológico”. (Q4).

“Encontramos alguns problemas neste processo, como a falta de computadores nas escolas ou até mesmo em número inferior e não de acordo com a quantidade de alunos presentes na sala. A questão da manutenção desses, também se torna um problema, pois é caro e a escola não consegue mantê-los em um bom estado. A especialização e preparo dos professores para com a disciplina de informática e para lidar com as novas tecnologias também é precária, podendo prejudicar o conhecimento e as informações trocadas com seus alunos”. (Q2).

Com isso, percebemos o quanto as escolas engatinham e ainda dependem de verbas para a manutenção das TD. Enquanto isso, o docente minimiza o uso das tecnologias ao Laboratório de Informática e repassa suas obrigações aos outros profissionais que são técnicos em informática. Porém, cabe aos docentes educarem com os meios da e na atualidade. Em contrapartida, muitos discentes desafiam os professores, lidando com seus celulares escondidos na sala de aula, para entrarem nas redes sociais. Q8, quanto a isso, diz:

“Falta um profissional da informática para auxiliar na escola, tanto na manutenção e cuidados com a sala, quanto para desenvolver atividades, programas para a aprendizagem dos alunos [...] para a educação é difícil uma escola não ter internet, a minha, inclusive, tem sala de informática, com computadores a disposição para todos os alunos, não temos monitores ou professor de informática, mas acredito que me viro bem com ela. Penso que consigo utilizar de maneira adequada para auxiliar na construção do conhecimento de meus educandos”.

Corroborando, Nóvoa (2009) esclarece que:

Nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social. No caso dos professores estamos mesmo perante uma questão decisiva, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção do espaço público da educação. Se os programas de formação não compreenderem esta nova realidade da profissão docente passarão ao lado de um dos principais desafios deste princípio do século XXI.

O desafio de pensar e buscar intervenções quanto a essa temática das TD está atravessado no nosso cotidiano. Nas entrevistas realizadas, deparamo-nos com Q4 indo além, dizendo, com base em Kenski (2007), que “[...] existe hoje um duplo desafio da educação: adaptar-se aos avanços tecnológicos e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios”.

6.2 DOS DOCENTES

De acordo com os cinco questionários respondidos *online* pelos participantes, professores do ensino superior, e as verbalizações decorrentes das três entrevistas realizadas com eles, foram agrupadas três categorias: 1) Os sentimentos dos docentes frente ao uso das TD; 2) Os sofrimentos e mal-estares; 3) O “ser professor” na atualidade. Cabe ressaltar que as idades variavam de 35 a 65 anos, apresentando de 12 a 42 anos de experiência, sendo, ao total, três do sexo masculino e cinco do feminino.

6.2.1 Os Sentimentos dos Docentes Frente ao Uso das TD

A categoria *Os Sentimentos dos Docentes frente ao uso das TD* surgiu nas falas e nos questionários respondidos, pois foi unânime nos discursos a questão do domínio tecnológico digital ou da falta desse, como EA diz:

“Sinto-me muito desconfortável diante da utilização das novas tecnologias, principalmente das tecnologias digitais, e isso não porque a gente não atenda às exigências das instituições em termos de utilização de multimídias em sala de aula, em termos de atualização de dados como notas, com muito esforço a gente honra todos esses aspectos e certamente não deixa muito a desejar. Contudo, observando meus acadêmicos, estudantes de ensino fundamental, médio e principalmente

acadêmicos seja em nível de graduação, pós-graduação, a gente percebe assim, quanto eles são de uma geração digital, eles caminham a passos largos a frente da gente que é imigrante digital”.

Os sentimentos podem ser variados e de diferentes formas e situações. Doran e Parot (2000) apontam que eles estão ligados diretamente à subjetividade e se mostram na relação do sujeito consigo mesmo em determinadas situações, funcionando com uma percepção pessoal. Constituem uma forma de inserção no mundo. Notamos, com isso, que os sentimentos funcionam como um estado afetivo bastante complexo, mostrando-se duradouro e menos explosivo, atrelados a certas emoções e representações, podendo ser compreendido como positivo ou negativo, dependendo de quem está envolvido na cena e de como lida com as dificuldades apresentadas. Isso porque, como explicita EA,

“[...] apesar de trabalhar em cinco, seis instituições de ensino superior, em escolas de rede Municipal, em escola de rede estadual, nenhum deste ambiente quando foi instalado o sistema de notas o programa de notas informatizadas, em nenhuma instituição eu não vi se houve alguma formação em serviço para utilização das novas tecnologias”.

Com isso, percebemos, em primeira instância, que esse sujeito não está falando de um uso pedagógico, mas somente da informatização dos processos de gestão. Além disso, existe toda a formação docente na perspectiva de uma educação digital, que envolve o repensar das concepções, das práticas e dos processos de mediação pedagógica na relação com quem é esse novo sujeito da aprendizagem, de como ele aprende, de quais as especificidades da área de conhecimento e de como as TD podem melhor auxiliar para o desenvolvimento desses sujeitos, em um contexto específico. Em uma segunda instância, recaímos sobre o sentimento de frustração, associado ao desejo desse profissional de querer contribuir mais em nível de aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, fica evidente a crise vivida pelo docente em acompanhar a evolução do mundo tecnológico no campo da educação. Esse sentimento é claramente exemplificado na descrição de QD:

“Acho que o que dificulta minha mobilidade tecnológica é não ter sido criada no mundo digital. Existe uma busca do conhecimento, muito recentemente percebo que posso acessar, mas tenho algumas dificuldades de ordem técnica; diferentes programas e sua atualização

muito rápida fazem com que não consiga acompanhar estas mudanças; e EB que diz: Temos vários tipos de alunas, temos aquelas que já têm vivência junto com o computador. Mais até do que as pessoas da minha geração têm. Dão de dez a zero. Tem outras que usam o computador para trabalhos da Faculdade e fazem pesquisa na Internet, então elas se movimentam relativamente bem”.

Encontramos, também, sentimentos de frustração quanto à falta de acesso às tecnologias, que os docentes verificam no seu fazer pedagógico junto aos discentes, que ficam claras nas seguintes narrativas:

“Deve-se considerar as limitações na oferta das tecnologias nos espaços escolares, o que inclui espaços físicos; questões pedagógicas (na disponibilização de laboratórios ou, até mesmo, quando disponíveis, de sua atualização e oferta para todos os alunos [...]). Enfrentam enormes dificuldades na aquisição de aparelhos tecnológicos (televisão, computador, celular...) e na manipulação dos mesmos (analfabetismo digital)”. (QA).

“Tempos atrás, tinham uma ou duas em sala de aula, que tinham computador em casa e compartilhado com a família toda. Hoje a maioria tem computador em casa e às vezes tem seu próprio laptop e trazem aqui para a faculdade, então já mudou muito, no começo não tinham nem em casa, muitas vezes tinham que ir a uma lan house para fazer as tarefas e outras vezes mesmo quando não sentiam necessidades, elas não adquiriam os bens. E tinha gente que eu sabia que possuía poder aquisitivo para comprar o seu laptop, e eu batia em cima disso e elas diziam a professora tem razão, eu não comprei porque não sentia necessidade, mas agora eu preciso e até para os trabalhos da faculdade”. (EB).

“As dificuldades que encontro no processo de utilização das Novas Tecnologias é referente ao fato de que nem todos os meus alunos, por exemplo, dominam o uso do computador e também, alguns nem possuem algum aparelho com acesso à internet. Ainda não é 100% dos alunos que têm acesso à rede, por exemplo”. (QC).

Com isso, verificamos o quanto estamos capturados e imersos em uma sociedade da informação, que proclama incessantemente as benesses tecnológicas, desqualificando, por vezes, formas de vida desconectadas de tal universo. Nós, como docentes, muitas vezes não percebemos as dificuldades nas quais nossos discentes estão embrenhados. Achamos fascinante o uso das TD e cegamo-nos diante das realidades apresentadas. Além do fascínio a que estamos sujeitos, parece-nos que, cada vez mais, esses sujeitos, os discentes, desejam estar,

pertencer, ter prestígio, ser reconhecidos e valorizados nessa aldeia global, como relata EB:

“Por exemplo, nos programas em que a gente trabalha na disciplina, tipo Word, a gente passa dicas do que elas não sabem fazer, como no PowerPoint, trabalhos para fazerem vídeos, então são coisas bem pontuais de termos gerais. Elas se perdem, suspiram, então digo anotem tudo e tudo vai bem. Outras já entram dizendo eu odeio computador, mas preciso desta disciplina para me formar. [...]. É um tal de respirar, então pergunto: esta doendo alguma coisa muito forte? Começo a brincar [...]. Eu já tive aluna que cancelou, não estava preparada ainda para ir [...]. Eu cheguei à aula e percebi que ela não estava... Posteriormente falei com ela e me disse:- professora tenho muitas disciplinas, vou ter que cancelar a sua, se não não terei tempo para me dedicar. Porque às vezes elas começam esta disciplina e pensam que só em aula vão vencer, mas como digo entre ‘aspinhas’, tem que treinar, praticar em casa, o termo aí que a gurizada usa: tem que furungar, não adianta ter manual, não adianta ter passo-a-passo se tu não pratica. É um erro construtivo, tu fazes e tu voltas”.

O uso das TD tem possibilitado o entrosamento de duas gerações distintas, os *dinossauros*, como diz EB, os *migrantes digitais*, como ressalta EA, contrapondo com a *geração dedinho*, como assinala EB, e os *nativos digitais*, trazidos por EA. As entrevistadas retratam isso nas falas:

“Pessoal, olha a soma da geração [...] eu principalmente e aquela aluna também, somos da época do rádio de válvula, televisão preto e branco e quando queríamos ver colorido, nos comprávamos um papel três cores, vermelho, amarelo e verde, a gente botava na frente da TV e as pessoas ficavam com cara de Hulk, para a gente ter uma ideia da cor, e eu sou desse tempo e a maioria de vocês nasceram numa época tecnológica, e agora mais recentemente com os computadores, com WhatsApp, mandando coisas pra lá e pra cá, com o dedinho sempre mandando, então, vou ter que trabalhar diferente, a gurizada usa em casa, tem acesso à tecnologia, elas estão dando de 10 a zero na gente”. (EB).

“Um professor educado nas velhas tecnologias como eu, onde não havia sistema de internet, como o professor trabalhando 60 horas-aula, tendo, quando muito, um turno livre durante a semana, e nos finais de semana tendo que ter tempo para ficar diante do computador, exercitando desenvolvendo habilidades, porque querendo ou não querendo, o uso das novas tecnologias requer muitas habilidades, eu tenho um filho que nasceu quando eu já estava quase me aposentando. Ele se criou na frente de videogame, computador, então precisa ver a destreza dele, ele não tem estranhamento com nada, para ele tudo é simples, tudo é normal, no meu caso quando senti esta carência de me qualificar eu fui

pagar cursinhos, fiz dois cursinhos de informática para aprender o básico, o elementar, eu tinha medo até de ligar o computador, pois as teclas da máquina de datilografia você podia bater com toda a força, as teclas do computador pareciam que iam ser amassadas, apertava um pouco mais e já digitava duas, três letras, então tudo isto, desde a motricidade fina me fez muita falta neste sentido, é lamentável (EA)”.

Corroborando essas falas, Backes (2012, p. 184) diz que são

[...] duas gerações que apresentam formas diferentes de pensar, aprender, ensinar e representar o conhecimento. A primeira geração, constituída pelo grupo de pessoas que vivenciam uma história analógica, considera que as informações são acessadas em livros e o conhecimento construído é representado oral e textualmente, tem sua existência marcada pelas verdades da ciência; para esse grupo de pessoas a tecnologia é algo que exige cuidados. A segunda geração, formada por pessoas que vivenciaram uma história digital, representa um grupo de pessoas para o qual as informações são acessadas por meio das tecnologias digitais virtuais e o conhecimento construído pode ser representado oral, textual ou graficamente; a existência, para essa geração, é marcada pela ação na representação do pensamento e a tecnologia faz parte do seu viver e conviver .

Nossa provocação, porém, se faz noutra direção. Trata-se de um caminho que aponta para uma busca, um desejo de saber, no qual essa divisão das gerações tem sido colocada a serviço da “paralisação do pensamento”, manifestada em uma queixa que funciona como lubrificante da máquina inibitória do pensamento, como diz Fernandéz (1994). Os docentes da atualidade vivenciaram as modificações a que culturalmente fomos cerceados, mas lutamos com todas as forças, mesmo que subliminarmente, para dar conta do nosso lugar como docentes diante das TD, como dizem eles nas falas:

“É muito mais científico, a metodologia científica se justifica somente por duas coisas: a economia de tempo e dinheiro, quer dizer, papel material e eficiência. Com isso, a gente consegue honrar os compromissos docentes com eficiência, então essas duas exigências realmente conseguem ser muito bem contempladas, com as novas tecnologias, apesar do sofrimento que elas me trouxeram (EA)”.

“[...] te senta aqui, que tu me explica como fazer isso, pois professora tem que aprender a se dar conta que não é um sabe tudo, que aprendem tecnologias com os outros (EB)”.

“Você imagina agora, em uma fração de segundos a tua vida modifica, tu corriges, a informação e isso traz muito mais conforto e economia de tempo (EA)”.

Relatam que os discentes e docentes passam por movimentos de desconforto frente aos desafios tecnológicos, pois

“[...] elas, as alunas fazem assim: perdem arquivos, esquecem de salvar, levam para casa o computador, o programa não é compatível, perdem tudo, principalmente esta parte quando entra vídeo, então elas fazem aqui e chegam em casa e não abre. Então se dão conta e levam o seu laptop para fazer”. (EB).

“As dificuldades são muitas, desde o uso adequado delas, como também a dificuldade de agregar novas tecnologias aos já usados. Isto acontece que na nossa formação inicial, como docentes, pouco ou quase nada sabíamos sobre elas. Tivemos que sobreviver com elas e aprender usá-las, para que não ficássemos para trás [...] Não me sinto constrangida em perguntar, pois tenho maior respeito e admiração para aqueles que conseguem ir adiante utilizando todas as tecnologias existentes. Tenho certeza que eles, também, têm esse respeito por mim”. (QE).

Notamos com isso a importância do vínculo. O emocional transborda na atitude profissional de respeito mútuo, tão necessário para o ato educativo, sendo que esse é marcado, também, pela incompletude do conhecimento

“O maior obstáculo é a falta de conhecimento sobre as multiplicidades que são oferecidas nesse campo e sobre as quais desconheço [...]. Na maioria das vezes resolvo com ajuda dos próprios alunos em sala de aula, que entendem muito mais dessas tecnologias que eu, como professor”. (QB).

“Eu procuro resolver esse problema incentivando os alunos a utilizarem os Laboratórios da instituição, pedindo ajuda aos funcionários e bolsistas que atuam por lá, para, pelo menos, abrirem uma conta de e-mail e para revisarem toda a semana. Muitas vezes, sentei ao lado de alunos para ajudá-los nesta tarefa”. (QC).

“Percebo que muitos deles passam a ter acesso, porém com a necessidade de uma educação tecnológica que seria o domínio das habilidades das tecnologias digitais e a respectiva aquisição de competências para usá-lo e combinar instrumentos, simples ou complexos na construção de conhecimentos. Seria o que Ubiratan D’Ambrósio denomina de Tecnocracia”. (QA)

“[...] eu não queria me desacomodar”. (EB).

Com os relatos anteriores, percebemos que docentes e discentes necessitam sair do “emburrecimento”, citado por Fernandéz (1994), em sua obra *A mulher*

escondida na professora. Mostra-se mais fácil mantermo-nos em uma zona de conforto, na qual sabemos como dar conta de nossos fazeres, tanto como discentes ou docentes, pois esse sentimento de conforto nos remete ao suposto saber que temos diante do outro.

Sabemos que o uso das TD no dia a dia da escola tem feito parte das estratégias metodológicas utilizadas, nesse mundo em que tudo parece provisório, precário e, muitas vezes, fora do controle. Segue o que avaliam EA e QB:

“[...] não digo que necessitamos de grandes mudanças metodológicas, mas eu vejo assim, que com um PowerPoint bem elaborado você pode passar as informações, de uma forma muito mais legível, com cores diferenciadas com ilustrações, com gráficos e até mais, é um material que pode ser reutilizado se você trabalhar com materiais do Word, podem ser corrigidos na hora e implementados, então, muitos desses recursos que eu tenho, a gente vai conservando, pois, tem coisas que realmente não modificam em teu trabalho, então, muito da metodologia da pesquisa utilizada, da elaboração de projetos, mais simples que tenham uma nova informação, fica facilitado, você tá lá no Word e realmente atualiza a tua informação, qualifica, pode ver uma nova referência, ver uma nova informação, alguma citação, algum gráfico, então tudo isso facilita, o tempo que eu trabalhava com cartazes, por exemplo, com lâminas no retroprojektor, tinha que jogar fora e fazer outro”. (EA).

“Considero-as extremamente importantes para a dinâmica da sala de aula e penso que ela, a TD, se impõe cada vez mais como um requisito indispensável para o fazer pedagógico, nos diferentes níveis de ensino na atualidade. Faço uso dessas tecnologias na medida em que necessito de instrumentos que superem a fala do professor, ou como mera esquematização mental nas aulas”. (QB).

Precisamos nos dar de conta de que estamos permeados pelas TD e que:

“Atualmente, as TD são importantes para o educador de ensino superior em vários sentidos. Primeiro, porque facilitam a comunicação com os alunos. Em segundo lugar, a internet é um meio importante para divulgar os trabalhos realizados junto aos alunos e também para divulgar nossas pesquisas, por exemplo, através de blogs, Revistas Eletrônicas, Anais de Congressos, etc. Em terceiro lugar, é um poderoso meio de realizar pesquisas: seja de um celular, de um computador, laptop, ou qualquer aparelho que esteja conectado à rede, é possível informar-se sobre qualquer assunto. A internet é uma grande biblioteca, que, se bem utilizada, pode se transformar numa fonte de informação muito importante para a construção de conhecimento de professores e alunos”. (QC).

“Utilizo basicamente a apresentação de PowerPoint, vídeos, músicas e outras imagens que são projetadas em sala de aula, com auxílio do computador e do projetor de slides. Creio que necessito de maior instrumentalização no campo dessas tecnologias, para melhorar e diversificar sua utilização nas aulas”. (QB).

Como afirma Backes (2012), as falas apresentadas refletem a (re)significação da compreensão de formação e capacitação, bem como uma transformação nas metodologias e práticas pedagógicas. Corroborando essa ideia de transformação das práticas, Malizia (2012) também diz que a interação por meio do computador levaria a um estilo comunicativo mais livre e informal devido à velocidade da mídia e à ausência de normas que regulem a interação. As pessoas que interagem via computador são isoladas das regras sociais e sentem-se a salvo do controle e das críticas. É justamente por isso que se sentem menos inibidas nas relações com os outros.

Com isso, fica claro que aparecem sentimentos positivos que permeiam o uso das TD, como o que se reflete nos questionários, quando os entrevistados relatam:

“Utilizo a internet de várias formas: para comunicar-me com os alunos, através de e-mail e das redes sociais, possuo dois blogs, onde publico minhas atividades acadêmicas, e depois compartilho nas redes sociais. Realizo também publicações de artigos em Revistas e Jornais Virtuais. Faço pesquisa na rede, utilizo a internet para lazer, interagindo nas redes sociais e visitando páginas que me interessam. Também utilizo vídeos em minhas aulas, trazendo filmes, documentários, etc., ou postados no Youtube ou em DVD, para que sejam assistidos e refletidos através de diversas dinâmicas. [...] Sou muito a favor do uso das Novas Tecnologias em sala de aula”. (QC).

“A tecnologia digital entrou na minha vida nos anos de 90, quando fiz meu mestrado. Portanto, desde então, ela serviu como forma de comunicação entre colegas e alunos, e um meio de produzir conhecimento. Naturalmente que o e-mail e outras plataformas de interação social, eu utilizo como processo de comunicação”. (QD).

Por meio dos excertos, fica-nos nítida a importância conferida pelos entrevistados das TD como um instrumento, ou seja, uma estratégia metodológica utilizada com frequência tanto na sala de aula quanto para uso pessoal.

Em mais um sentido, os docentes do ensino superior confirmam o que os discentes anteriormente apontaram sobre o uso das TD, quando relatam seus

sentimentos do fazer por fazer, não agregando as possibilidades de inovação e reflexão diante das propostas metodológicas QC aponta que:

“Tenho visto os colegas utilizarem muito o Datashow para realizarem suas aulas, mas o uso de Datashow não parece garantir que a aula seja interessante. Apenas a leitura de projeções não garante aulas de qualidade. É necessário que o uso do projetor seja dinâmico, interessante, que traga imagens ilustrativas, exemplos criativos, etc. Caso contrário, transforma-se num quadro-negro moderno, sem maiores modificações. Utilizo pouco as projeções em PowerPoint em sala de aula, mas, quando o faço, procuro elaborar projeções com palavras-chave e muitas imagens, apenas para ilustrar o que digo. Percebo que outros colegas utilizam-se de páginas virtuais como o Moodle ou o Edu-line (ambiente virtual de minha instituição) para postarem material, como textos e projeções. Não tenho o costume de fazer isto. Para publicar materiais, utilizo meus blogs. Ali, publico informações como páginas sobre as temáticas que trabalho, sugiro bibliografia, discografia, compartilham imagens das aulas, trago os resumos dos TCCs de meus orientandos, escrevo textos, etc. Desse modo, não publico informações somente para meus alunos, mas para qualquer pessoa interessada”.

Quanto a essa discussão sobre as inovações tecnológicas que não significam inovações pedagógicas, Corrêa (2006, p. 44-45) traz a seguinte colaboração:

Uma velha tecnologia dos centros urbanos, como o rádio, pode ser uma inovação em determinados contextos sociais, e uma nova tecnologia pode ser considerada velha porque não modifica em nada as relações dos sujeitos envolvidos, como ocorre muitas vezes com o *datashow* na sala de aula. O atributo de velho ou novo não está no produto, no artefato em si mesmo ou na cronologia das invenções, mas depende da significação do humano, do uso que fazemos dele.

Percebemos o quanto da nossa disposição, do nosso empenho como docente, promoverá mudanças. Um dos entrevistados, o EA, declarou, no final da entrevista, após questionamento da pesquisadora, de não fazer uso do celular, pois diz não necessitar. Ele possui telefone fixo, e isso já dá conta de sua demanda. Com isso, recorreremos à autora anterior, que aborda sobre o respeito da ação do determinismo tecnológico, que restringe a compreensão da tecnologia à máquina e desconsidera a tecnologia como uma extensão da percepção humana.

Corrêa (2006, p. 45) colabora com o seguinte:

A visão tecnofóbica, de total aversão ao uso das tecnologias de informações e comunicação, considerando que a máquina irá substituir o homem ou promoverá distanciamento, a perda das relações afetivas; e a posição tecnofílica, de total eudeusamento da máquina como possibilidade de

resolver todos os problemas educacionais. Enfim, ambas as posições atribuem às máquinas aquilo que diz respeito ao humano, ou seja, o bem ou o mal que podem causar .

Passamos, então, a analisar os mal-estares que aparecem na próxima categoria.

6.2.2 Os sofrimentos e Mal-Estares

A categoria *Os Sofrimentos e Mal-Estares* surge a partir dos discursos apresentados, pois a instabilidade e a insegurança que emanam da forma de explicarmos o funcionamento da sociedade refletem nos sistemas educativos, nas escolas e no exercício da nossa prática profissional, nomeando o quanto de sofrimento esses passam. Independente das idades, cada docente conseguiu trazer as amarras em que estão envolvidos, como diz EA:

“Você percebe que o sacrifício foi grande, o sofrimento docente diante disso é terrível, porque não tendo tempo, o trabalho não podia acumular, fazendo na moda antiga e quando era forçado a fazer dentro do sistema informatizado, então você imagina o que é a pessoa ficar ali sofredamente, lentamente, às vezes dava tudo errado, porque quem está habilitado diante de um teclado de computador é uma maravilha, conhece, quem não estava, sofria; [...] Para quem não está muito habilitado gera um sofrimento e uma perda de tempo muito grande. [...]. É lógico acho que a pior coisa é ver os estudantes tanto no ensino fundamental e médio principalmente no ensino superior, graduação e pós-graduação bem atualizados dentro das novas tecnologias, dando um show, navegando maravilhosamente na internet, digitando com destreza e tudo, você imagina a gente como docente se sentindo pequeno diante deste contexto.

Quanto a isso, Santomé (2011) colabora, trazendo que

[...] o modelo tradicional de docente assume implicitamente que vai trabalhar em sociedades onde apenas a instituição educativa dispõe e oferece informação. [...] A sociedade de informação sepultou definitivamente esta falsa presunção da verdade única e das vezes imutáveis. A insegurança perante o que se considera o conhecimento valioso, relevante, e uma vivência de estar continuamente em crise e desorientada, instalou-se idiossincrasicamente no ambiente reinante nas escolas. [...] as tradicionais formas de socialização sofrem um processo de erosão, na medida em que as instituições encarreguem-se de levá-la a cabo, ou seja, a família, a escola e a igreja se confrontam com rivais da envergadura dos grandes meios de comunicação de massas e de redes virtuais, como aquelas que, dia a dia, surgem na internet (p.23-24).

Junto a isso, a quase inexistência de cursos de formação docente impede que se possa atender a todas as facetas que nossa profissionalidade requer. Tanto docentes como discentes estão perpassados por incertezas advindas do social, como relata EC:

“[...] elas disseram assim, chegaram com a cabeça baixa, professora olha, a gente quer lhe dizer que nós não lhe entregamos isto porque ‘somos burras tecnologicamente’, elas usaram esse termo, e eu ri, respondendo a elas que isto é uma questão de aprendizagem, elas disseram precisamos de ajuda professora, nós não dominamos as novas tecnologias e fazer, por exemplo, portfólio virtual para o PIBID, foi um problema, muitas vezes nos perdemos, por exemplo, usando máquinas fotográficas para passar para o computador, tinham vírus e a gente não sabia como fazer. [...]. Então, o sofrimento que eu vejo é de que, por exemplo, o material que elas me enviam para blogar não chega, muitas inclusive sofrem pela questão financeira, de não poder comprar um equipamento para fotografar, como está acontecendo lá na escola, que elas ‘se viram nos 30’, para pedir emprestado para alguém”.

Entram aqui questões permeadas pelo desejo e pelo consumo, as quais desencadeiam sofrimentos, pois, como aponta Santomé (2011), citando Baumann (2005):

As necessidades geradas por essa sociedade nunca se satisfazem plenamente, e aí reside o seu verdadeiro motor: a promessa de que esse desejo possa cumprir-se ainda que saibamos que não vai ser assim, uma vez que apenas por um instante parece que conseguiu satisfazê-lo. Estamos perante uma falsa percepção, pois imediatamente esse mesmo desejo reaparece com novos contornos. [...] A chave de uma economia baseada no consumo é a não satisfação dos desejos, porém, ao mesmo tempo, uma consolidada e perpétua crença em que a cada acto para os satisfazer pode ser sempre melhorado. (SANTOMÉ, 2011, p.37).

A falta, segundo a psicanálise, faz parte da constituição do sujeito, uma vez que somos seres faltantes, sempre em busca de algo. O exemplo disso está na busca incessante do último modelo de celular, no modelo de carro lançado agora ou no cabo para fazer a *self* do verão. Nesse sentido, Reszka (2000, p.60) aponta:

É necessário pensar nossos movimentos como sociedade e o esfacelamento de algumas normas e regras nas quais ainda nos apegamos, ora permeados pela tradição, ora jogados na rede que nos aponta que somos constituídos por aquilo que temos, e tendo que saber lidar muito bem com a lógica metodológica imposta. Significa, em um primeiro momento, que estamos falando de um não fracassar. Isso quer dizer que, em nossa sociedade, o fracasso é inadmissível. Não o suportamos.

Hoje, em um segundo momento, sabemos o quanto a falta gera sofrimento psíquico nos sujeitos. Encontramos isso nos excertos das narrativas a seguir quando

“[...] em 2009, 2010, fiz curso de Moodle na UFRGS, eu achei sofrível usar aquela ferramenta, achei aquela plataforma difícil e aquilo me provocou uma baixa estima, mas como sempre estou me relacionado com a internet, eu tenho este sofrimento e de usar essa plataforma, na semana seguinte na continuação do curso nos tivemos uma formação sobre Movie Maker, eu não sei usar movie maker, [...] acho que minhas alunas sofrem bastante, especialmente aquelas que tem um poder aquisitivo menor, que não tem o acesso às novas tecnologias, mas em outras já vi moças fazendo power point em celulares, então isso significa que é um celular de última geração que capacita este aluno de poder usar, de qualquer forma como se fosse um minicomputador, a criar materiais”. (EC).

“Muito mal, pois percebo que, apesar de conhecer os novos paradigmas tecnológicos, não tenho formação técnica para manejar as novidades”. (QD).

Então, quando EC diz que a falta do conhecimento a impede de ir além, colocando barreiras no seu fazer pedagógico, ela chega a nomear a baixa estima pela qual passou e vem passando. Isso também acontece diante do fato de não possuir um celular de última geração, para que possa resolver assuntos que hoje não resolve diante das TD, clareando a existência do sofrimento psíquico advindo dessa falta. QD colabora, nomeando a falta no sentido de conhecimento e de formação para a construção de trabalho em rede. Desejo, saber e falta tornam-se constitutivos para o sujeito na atualidade.

Aguiar e Almeida (2008), nesse sentido, colaboram ao apresentar a seguinte reflexão:

[...] pode-se perceber a dificuldade dos docentes em lidar com a falta constitutiva do sujeito. Capturados pelos ideais de completude narcísica, que atravessa todo o projeto educativo, quando se deparam com a castração, que se “materializa” diariamente em virtude da sua própria condição de sujeito dividido, pelo inconsciente, pela linguagem, e das frustrações da prática pedagógica, defendem-se como podem, produzindo sintomas. Neste sentido, as modalidades de constituição subjetiva do professor se aliam às condições objetivas do contexto para produzirem o mal-estar docente. (AGUIAR; ALMEIDA, 2008, p.72, grifo dos autores).

Ainda encontramos outras narrativas que nos remetem aos sofrimentos, com relatos de mal-estares, que nos fazem refletir sobre a falta de saber técnico que atrapalha nosso dia a dia. Isso fica evidenciado em

“[...] me lembro de que entram em pânico, assim por exemplo: - como eu vou formatar isso, como é que se faz isso ou aquilo, como se faz? Quer dizer é um problema da formatação que no fundo é uma outra coisa, mais complexa, e que se torna automática na medida que tu usa, mas que eu acho que muitas das nossas alunas e alunos eles acabam mandando para outras pessoas para formatarem, e isso é um problema porque quem vai formatar não sabe da onde tirou aquela fonte ou coisa parecida, então acaba ficando problemas neste sentido” (EC).

“Mal, por não conseguir acompanhar a rapidez dessas evoluções”. (QB).

“Muito mal, [...] pois percebo que no trabalho não há um processo de interdisciplinaridade entre os setores que possam auxiliar na construção de uma rede de conhecimento”. (QD).

Acerca do mal-estar relatado pelos entrevistados, as afirmações de Esteve (1994) lançam luz:

El malestar docente es una enfermedad social producida por la falta de apoyo de la sociedad a los profesores, tanto em el terreno de los objetivos de la enseñanza como em el de las retribuciones materiales y em el reconocimiento de estatus que se les atribuye. (ESTEVE, 1994, p.153).

Com isso, percebemos com nitidez que existe sofrimento psíquico, tanto no fazer do docente, quanto no do discente. E isso se frutifica, quando passa a visualizar o sofrimento no seu cotidiano, como descreve EA: “[...] às vezes esse contato virtual pela internet ele facilita o dolo, o engano, eu sofri muito com isso, porque às vezes estava lendo, corrigindo textos pela internet, enviados por e-mail e quando a gente ia ver, quem estava fazendo os trabalhos eram os filhos, quem estava fazendo o trabalho era o homem, o ‘operador pago’”. Esses aspectos ligados às fragilidades e às dúvidas quanto ao uso correto das TD coincidem com as narrativas das discentes expostas neste mesmo capítulo, analisadas no item anterior, a respeito dos medos, dos estranhamentos, dos vírus, enfim, de como os discentes também são perpassados pelas mesmas angústias.

Confirmamos a existência do sofrimento psíquico, quando EB conta sobre sua discente e aponta os seus sintomas:

“Aquele aluno que tinha aquele problema de suor nas mãos, ela me mostrou, ela pingava, era tão nervosa com a disciplina. Nós, em sala de aula, com ar condicionado ligado, num intensivo, não podia dizer que era calor, ela levantava a mão e pingava na toalha. Cheguei próximo e ela disse:- Professora, sempre tenho isso, uso sempre uma toalhinha de mão, mas quando eu fico nervosa tenho que usar uma toalha maior, então ela usava uma toalha de rosto. À medida que foram passando as aulas, eu notei que ela foi diminuindo o tamanho da toalha. Eu disse vem cá, como está te sentindo, e teu suor? Ela levantava as mãos e pingava como se eu estivesse lavando as mãos dela [...], mas agora este bicho eu já estou dominando, então já estou conseguindo não usar uma toalha tão grande. Perguntava a ela: - Você vai deixar este computador te ganhar? [...] elas lutam contra este medo, é como se o computador que está te manipulando, vamos dizer: que o medo faz com que parece que está te dominando, eu digo: - tu não vai explodir o computador, parece ser o maior medo delas, se tu souber gravar bem, teu computador não vai ter problemas. Às vezes será que deu problema, será que o problema foi o computador, ou foi a pecinha na frente do computador que fez um comando, que deu problema [...] por isso é muito interessante trabalhar muito com esta questão do backup, eu digo a elas, andem sempre com dois pendrives, um às vezes não dá certo, já cansei de trazer de casa para a aula e um não dá certo, às vezes um não abre naquele dia, naquele computador, sei lá, dá uma incompatibilidade temporária, tem uma ‘TP’ [...] então, isso tudo são coisas que acontecem, um aprendizado, então elas brigam com as TD. [...]. Tinha outra, que então eu ficava observando cada reação de corpo, ela tremia, ela suava, então um dia pedi para ao pessoal sair uns 10 minutos antes e disse eu quero conversar contigo: o problema não está no computador, a impressão que eu tenho, te olhando, tu não consegues fazer o que queres, tu não consegues dominar o computador, tu tá naquela percepção que o computador está te dominando, quando tu vê que não consegue, tu o manda parar, tu quer manipular o computador, porque tu não está conseguindo fazer, então vou dizer uma coisa com toda a sinceridade, pode até ficar brava comigo, procura um atendimento especial e tu conta isso, vai em um psicólogo, eu disse para ela, e conta como tu está se relacionando com esta máquina. Para mim o problema não está na máquina, e não és tu em relação com a máquina, é alguma coisa, e eu não sei nada da tua vida, mas me dá a impressão, que quando sai do teu controle entre ‘aspinhas’ tu surtas. Eu pensei que ela ia ter um ataque, ela olhou para mim e disse: eu vou pensar nisso. [...] um dia ela disse, quero falar com a senhora no final da aula, e ela começou a chorar, e eu disse o que foi fulana? Respondeu que foi a um psicólogo, disse: eu vou fazer uma terapia porque eu estou... Eu descobri que tudo em minha vida, quando eu não consigo manipular e fazer do jeito que eu quero eu fujo ou me afasto daquilo, meu casamento não deu certo, meu filho está se afastando de casa, e meus amigos às vezes estou com dificuldade de conversar com eles. Digo assim a ela: que maravilha, não vai sair da terapia ... No final do semestre, ela disse bem assim: eu devo a minha vida a senhora, porque o marido já foi, mas estou tendo um namorado, coisa que não fazia há muito tempo, meu filho e eu estamos nos

conhecendo, meus amigos dizem graças a Deus não é mais aquela mala, a gente pode sentar e conversar, porque ela não maneja mais”.

Outra questão interessante que surgiu foi a respeito do controle e do poder do docente amalgamado ao sofrimento, aparecendo como lugar da resistência e desenvolvendo discursos que articulam poder e saber, de forma não estável, nem contínua. Segundo Foucault (1985, p. 95):

Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem são opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta, O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo.

Assim seguem as narrativas:

“Eu estou com as rédeas do meu trabalho na mão, posso modificar a hora que quero”. (EB).

“A gente não é obrigada a conhecer todas as linguagens, então acho que o sofrimento se dá quando quero ter controle das coisas, eu acho que o professor controlador deve sofrer mais, porque se ele não quer usar a internet e diz:- puxa eu não domino as TD, como que meus alunos vão estar usando. Isso eu acho que provoca sofrimento, que tu queiras ter controle dos programas utilizados, sobre os sites utilizados, sobre a forma de como está sendo utilizado, e isso causa sofrimento. [...]. Acho que o sofrimento está ligado ao querer controlar, o professor ter domínio ou não das ferramentas. A gente não vai ter sempre domínio sobre as ferramentas, porque não é a nossa área, e o importante é que a gente permita vir a aprender com os nossos alunos, que eles possam se expressar através dessa ferramenta sem ter o medo”. (EC).

Acerca dessas questões de controle da tecnologia pelos usuários que surgem nos excertos apresentados, Aguiar e Almeida (2008, p. 54) nos dizem:

As demandas de perfeição e poder do mundo moderno, as exigências sociais que perpassam a escola trazem ao professor uma angústia enorme, pois o docente que sofre diante de seus ideais inalcançáveis de perfeição está, justamente, fora da cultura do narcisismo. Quando não assume o ideal narcísico da contemporaneidade e sucumbe diante da falta de respostas às muitas situações demandadas pelos pais, alunos e até mesmo pela direção da escola, o professor adocece. Sofre de uma ferida narcísica por não conseguir corresponder às demandas do cotidiano escolar. Assim, sente-se incompetente e impotente quando se vê frustrado em seu compromisso com os ideais educativos e as exigências sociais de um gozo sem limites: dupla ferida narcísica inscrita no real da existência.

Junto ao controle e poder, surge o narcisismo, como vemos na seguinte fala de EC:

“[...] o professor controlador, eu acho que quer atenção sempre voltada pra ele, e não suporta que a pessoa esteja olhando para a tela. Tem que estar focada nele, olhar nele, uma coisa meio narcísica, é acho que pode ser narcisismo. Ele é o monopólio da palavra na sala de aula, e as conversas paralelas sempre para este professor controlador, me parecem que são uma forma de desviar o foco dele. Então o professor controlador, ele se foca nisso e tem um olhar para um único ponto e este ponto é narcísico porque é um olhar para ele”.

A respeito do narcisismo, **Aguiar e Almeida (2008), citando Lasch (1983), esclarecem:**

O narcisismo se alinha à completa possibilidade de cessação de tensão, pois anseia pela paz absoluta. Segundo Lasch, o homem busca o paraíso perdido, sacrifica o corpo e por essa causa chega até a morte. ‘Narciso afoga-se no seu próprio reflexo, sem jamais compreender que é um reflexo. Ele toma sua própria imagem por outra pessoa e procura abraçá-la sem cuidado com sua segurança’. Narciso perde, então, qualquer referência de diferenciação entre ele próprio e seu meio social. (AGUIAR; ALMEIDA, 2008, p.54).

Zabalza e Zabalza (2012) relatam que essa questão narcísica não é nova. Situam que, em 1940, Neill, pedagogo inglês, já fazia referência à importância do ego dos educadores. Os autores comentam:

Em su opinión, los profesores actuamos ante a um público y tendemos a preferir esa atención al público sobre la atención a los sujetos individuales porque tal cosa satisface más nuestro ego.[...] Nos convierte em indispensables o, cuando menos, em sujetos importantes (otros significativos) em la vida de nuestros estudiantes [...] Debemos, por tanto, considerar el narcisismo como uma de las cualidades y, también, uma de las fuentes de energia personal y motivación com la que actuamos los docentes. (ZABALZA; ZABALZA, 2012, p.61-62).

Tudo isso se mostra interessante, pois, conforme comentam os autores no excerto anterior, provavelmente ocorre mais no nível superior do que na educação infantil e anos iniciais. Os autores explicitam que os professores da educação básica amam seus alunos, os da educação do nível médio amam as disciplinas, enquanto os professores do ensino superior amam a si mesmos. Colocam a importância da visibilidade e do reconhecimento por parte dos outros. Apontam como gostamos de

participar de congressos, de enviar e participar de publicações, enfim, de nossa necessidade de estar em público.

Zabalza e Zabalza também afirmam que, hoje, tudo isso faz parte de nossa carreira, pois somos pontuados e avaliados por isso, mas que “Todo eso no sería malo si no fora porque, com frecuencia, se convierte em uma importante causa de estrés y insatisfacción para muchos colegas” (p.63). Isso vem ao encontro do que reflete EC acerca do trabalho junto às TD:

“É um ambiente que tu seleccionas tudo, e que o sofrimento está em este cuidado redobrado, pelo fato de você ser uma figura pública e de tu preservar tua imagem, porque, diante um lapso e tudo pode ir por água abaixo, todo teu trabalho. [...] a gente aprendeu a lidar com a imagem, as gestalts, e aquilo que tu passas, tuas mensagens subliminares, essas coisas ficam implícitas, por mais que sejam de forma ciente que tu pega e tu larga, agora eu vou montar isso para passar para esta imagem, mas são coisas inconscientes que tu faz da foto [...] do que tu vais publicar, daquilo que tu falas, isso já vai implícito nessas páginas virtuais [...] eu acho que controle também neste sentido, não só nesta posição narcísica de querer o olhar dentro da sala de aula, mas no fundo de fato de talvez estar implícito, dentro daquilo que ela vai trabalhar, uma ferramenta que provoca um constrangimento pelo fato dela não conhecer aquela ferramenta, então como eu vou explicar para meu aluno que sabe mais que eu, na relação de poder entre professor e aluno. O sofrimento está aí: será que ele vai saber mais que eu? Eu acho que o narcisismo também tem a ver com poder, e o sofrimento também tem relação, se dá por aí, na insegurança do professor, pela novidade que são as novas tecnologias. [...] Sim, isso gera sofrimento sim, de tu não poder expor qualquer coisa, sempre tomar cuidado com os olhares dos outros, sim agora tu puxou uma questão importante de que eu como professor não publico qualquer coisa, [...] procuro tomar cuidado, elas, alunas usam assim como fonte de desabafo, usando por carência, para desabafar, a maioria das pessoas usam para ser feliz ou para se aparecerem [...] é um lugar narcísico, de expor tua beleza, tu procura ver as melhores fotos que tu tem, os melhores momentos, é uma forma também de compartilhar com os amigos a felicidade do teu cotidiano e para algumas pessoas é uma fonte de desabafo, tem pessoas que fazem do facebook o muro das lamentações.

Com isso, percebemos uma exacerbação do sofrimento psíquico dos docentes, ligados à imagem, ao poder e ao controle que necessitam ter no seu dia a dia, em vários âmbitos profissionais. Hoje, isso acontece com mais ênfase, ainda, diante do uso das TD.

6.2.3 “Ser Professor” na Atualidade

A categoria *Ser Professor na Atualidade* surgiu a partir das falas dos docentes sobre as competências. Leia-se aqui disposição sobre as habilidades e necessidades de formação, tão conclamadas nos meios acadêmicos. Para análise dessa categoria, arriscamo-nos a utilizar as cinco disposições que Nóvoa (2009) aponta para sermos *bons professores*, entrecruzando com as falas dos docentes.

6.2.3.1 O Conhecimento

A disposição *O conhecimento* é permeada pelo conhecer dos discentes em conhecer o que se ensina, como aparece nas falas:

“[...] não me habilito, nunca aceitei, não quis trabalhar em cursos a distância, prefiro a educação presencial, a relação presencial, tudo isso se tornou muito torturante, não sei se isso é uma incompetência da gente, de não perceber as questões de dolo ou de falsidade na autoria de trabalhos, mas tudo isso provoca um sofrimento muito grande, porque os estudantes se utilizam de artimanhas do conhecimento [...]. Eu não tinha assim nenhum constrangimento em dizer:- quem vai ser meu assessor para as novas tecnologias? E, humildemente, eu aceitava ajuda de estudantes que realmente eu não só propunha umas coisas, mas aprendi que com eles eu me atualizava no campo das novas tecnologias; Fui atrás e com bastante sacrifício que consegui atualizar os primeiros slides, [...] a gente começa a decepcionar os educandos, pois eles esperam algo a mais de nós, foi realmente uma ruptura necessária e toda a ruptura é dolorosa [...]. Em um encontro que ocorreu na Alemanha, a maior parte das universidades do mundo inteiro estavam com representantes, para pontuar alguns aspectos básicos para qualificação da educação do novo milênio, e um dos itens lá recomendado, para todos nós, é que ninguém ensina se não aprende, lá já diziam, valoriza o início das novas tecnologias, elas são a realidade, então claro que esse chamamento forte contribuiu e mexe nas estruturas da gente, para que a gente passe a se valer da internet. As novas tecnologias estão aí, e devemos ser um bom orientador para que as pessoas que estão ao nosso entorno possam também aprender. [...] Então, diante de tudo isso, existe a necessidade de nós, professores, nos atualizarmos, fazermos uma boa leitura do que vemos utilizar através das TD. Para tal, temos que desenvolver habilidades e competências, e isso, com certeza, exige um sacrifício. Muitas noites mal dormidas para a gente ir se habilitando cada vez mais, se acostumando com as TD, para manusear e localizar, tirar informações, abrir sites, porque se a gente não se habilita, como é que você vai ajudar nessa leitura junto com os alunos”. (EA).

“[...] então vou ter que trabalhar diferente, a gurizada usa em casa, tem acesso à tecnologia, elas estão dando de 10 a zero na gente, então o que a gente tem que fazer? Há que bom, te senta aqui que tu me explica como fazer isso, pois professora tem que aprender a se dar conta que ela não é um sabe tudo, e que aprendem tecnologias inclusive com as crianças”. (EB).

Diante disso, nos damos conta da importância da circulação do saber, do conhecimento e da aprendizagem. Contribuindo com isso, Senge (1998) traz o termo *learnig* (aprendizagem, em inglês), que é derivado do indo-europeu *leis*, que significa *trilha* ou *sulco na terra*, em analogia à atividade de arar e semear. Alguns aspectos dessa *trilha da aprendizagem* são fundamentais agregarmos para que possamos, como docentes, apresentar disposição para construir conhecimentos necessários no uso das TD, junto aos discentes, em uma relação atravessada pelo diálogo e permeada pelas trocas, conduzindo os discentes à aprendizagem e à compreensão do conhecimento. Nóvoa (2012), citando Bachelard (1934), diz que “é preciso substituir o aborrecimento de viver pela alegria de pensar”.

6.2.3.2 A Cultura Profissional

Essa disposição que trata da integração do docente em todos os sentidos da instituição e do aprender com os colegas mais experientes torna-se clara nas entrevistas e questionários quando os docentes relatam sobre eles e sobre os discentes:

Professora, é meu último ano, vou me formar e eu quero fazer um depoimento, graças a senhora estou me formando esse ano! Eu disse: por quê? E eu observava que há uns dois anos, ela me perguntava sobre coisas de formatação, mas eu achava que eram para os trabalhos acadêmicos dela, mas ela disse: eu estou há dois anos, desde quando fiz a disciplina com a senhora, que passei a formatar trabalhos, hoje eu formato trabalhos para a FEEVALE, FACCAT, pra UNISC, e para a UCS e graças a isso, aprendi e passei a agregar valores, podendo me formar mais rápido (EB); O uso na sala de aula da tecnologia está saindo do computador, então estão indo para os celulares, então eles estão usando minicomputadores, na parte da aprendizagem, tem professores que estão usando whatsapp para português, para as mensagens, no facebook, e elas ficam paradas me olhando, e digo:- vocês já se deram conta que quem trabalha com os anos iniciais, isto que vocês estão sentindo as crianças sentem, as crianças sentem aquele conflito de não saber o que a professora está escrevendo, não sei escrever a palavrinha, não sei escrever aquela conta, e elas ficam desesperadas e lembrem-se quando vocês virem uma criança sofrendo para aprender, é o mesmo sentimento que vocês sentem, porque vocês estão em uma nova linguagem, o uso do computador, e do celular, é uma nova linguagem, elas estão aprendendo novas linguagens, novas

aprendizagens em matemática, ciências, enfim, aquele desconforto que elas têm, aquela angústia, é a mesma que vocês têm. [...] quem trabalha com a tecnologia, não vou dizer a palavra humildade, sei lá, mas ela tem que ter um senso de realidade que nós não sabemos tudo, e que você precisa estar se atualizando constantemente e aprendendo com aluno, com os outros que sabem mais (EB);

Utilizo todas as tecnologias que estão ao meu alcance, tanto no meu trabalho diário administrativo, assim como em sala de aula. Tenho algumas dificuldades no uso de alguns aplicativos, mas dentro do possível me considero uma pessoa aberta a aprender com outros professores, com a nova geração, tudo que se refere às tecnologias (QE);

Eu procuro resolver esse problema incentivando os alunos a utilizarem os Laboratórios da instituição, pedindo ajuda aos funcionários e bolsistas que atuam por lá, para, pelo menos, abrirem uma conta de e-mail e para revisarem toda a semana. Muitas vezes, sentei ao lado de alunos para ajudá-los nesta tarefa (QC).

Diante dessas falas, percebemos o quanto aprendemos com o outro no espaço escolar, desde a figura do professor que já tem mais experiência como com a do discente, que, muitas vezes, conhece mais do que nós, assim como com os funcionários da TI, especialistas na área. Dessa forma, construímos e aprendemos a nossa profissão.

6.2.3.3 O Tato Pedagógico

A disposição *O Tato Pedagógico* relata a respeito das relações entre professores e alunos, da serenidade e do saber conduzir o outro. Aqui aparecem as dimensões profissionais e pessoais se entrecruzando. Seguem as falas:

[...] quem trabalha com a tecnologia, não vou dizer a palavra humildade, sei lá, mas o professor tem que ter um senso de realidade que nós não sabemos tudo, e que você precisa estar se atualizando constantemente e aprendendo com aluno, e tem que ter este processo de empatia, e saber o que ele está sentindo, porque eu também estou sentindo (EB);

Não me sinto constrangida em perguntar, pois tenho maior respeito e admiração para aqueles que conseguem ir adiante utilizando todas as tecnologias existentes. Tenho certeza que eles, também, têm esse respeito por mim (QE).

Lajonquière (2010) nos traz que a profissão de professor é uma das profissões da falta e que o sujeito educa como um simples mortal, como alguém que reconhece para si que não pode não falar. Ele segue dizendo:

Porque nessa precisa palavra, conjugam-se suas esperanças e seus medos[...]. Portanto, um educador atravessado pela psicanálise ou, se preferirmos, tocado pela experiência freudiana, em algum momento poderá

dizer a seco – sem ouropéis pedagógicos: Vá! Aí o sujeito tem chances de advir. (p.66-67).

Com isso, percebemos o quanto o professor deve ser propositor, deve provocar saberes ao aprendiz, deve promover estados desafiantes de saída de zonas de conforto e, ao mesmo tempo, deve se dar conta de sua incompletude.

Aguiar e Almeida (2008, p. 57, grifo dos autores) complementam:

É necessário, então, que os professores tomem contato com sua dor, com a finitude, com a incerteza que a angústia de não saber tudo ou nada saber de si e do Outro provoca. A possibilidade de confrontar-se com a dor da angústia de castração, colocando em palavras, fazendo circular o discurso, na escola [...] Redimensionar as demandas da profissão, interrogar-se sobre o desejo de ser professor, “fazer as pazes” e parar de brigar com sua escolha profissional talvez sejam atitudes que possam vir a acontecer se o docente investir e sustentar uma formação em serviço com uma nova dimensão, que implique a ética do sujeito e do desejo no campo educativo.

Notamos, com isso, que a comunicação é a mola mestra dessa disposição. É onde a relação professor e aluno se estabelece, transpondo o pessoal e o profissional. Isso aparece claramente no QC, quando diz:

As tecnologias digitais facilitam muito minha comunicação extraclasse com os alunos. Além disso, através das redes sociais, os alunos podem conhecer um pouco da minha vida privada, meus gostos, minha família, minhas interações sociais. Isso faz com que as assimetrias entre professora e alunos diminuam, pela maior humanização que surge nos espaços informais da rede.

6.3.2.4 O Trabalho em Equipe

A disposição *O Trabalho em Equipe* trata das dimensões coletivas e colaborativas e da importância do trabalho em conjunto nos projetos educativos da escola. Aparecem nos discursos da seguinte forma:

Tive que contar com apoio de certas pessoas no ambiente escolar, pois foi um choque, chegou aquele momento que se impõe a mudança, se impõe a atualização, ou tu aprendes no grupo, em conjunto, ou estaria perdido (EA); Eu procuro resolver esse problema incentivando os alunos a utilizarem os Laboratórios da instituição, pedindo ajuda aos funcionários e bolsistas que atuam por lá (QC); [...] professora tem que aprender a se dar conta que ele não é um sabe tudo e que aprendem tecnologias com os outros, com as crianças, veja, eu ganhei agora um celular de boa geração que eu não sabia mexer, peço auxílio aos outros, desde a filha da empregada em casa, as alunas na sala de aula e aos colegas no setor (EB).

Pais (2008, p. 14), quanto a isso, diz:

Ações de professores e alunos são redimensionadas pelo uso desse novo suporte didático, ditando uma postura de envolvimento que certamente não se identifica com as condições tradicionais. Em outros termos, a construção das competências objetivadas para a formação do aluno depende também da disponibilidade do professor de se engajar na redefinição de sua própria prática, incorporando a ela a componente tecnológica no processo de sua formação. Para isso, é preciso que a iniciativa individual de cada um seja exercida em sintonia com a capacidade de participar ativamente em propostas de trabalho coletivo.

O sujeito passa a viver o coletivo, as redes, nas redes. Como afirma Lemos (2013, p. 160), “Não se trata de um mais o outro, mas de um-sendo-com-o-outro”. Essa ideia vem ao encontro do que argumenta Pais (2008, p. 35):

De uma maneira implícita, na atual tendência de formação de professor, está a necessidade de valorizar a criação de dinâmicas coletivas de trabalho no âmbito das próprias instituições escolares. Essa iniciativa tem como objetivo motivar a participação dos próprios professores na solução dos atuais desafios pedagógicos da educação escolar.

Mais adiante, Pais (2008, p. 62) ainda nos diz:

[...] é necessário desenvolver competências compatíveis com a natureza desses novos instrumentos digitais. Entre as competências exigidas pela atual sociedade, estão: criatividade, iniciativa, autonomia, agilidade no tratamento com informações e resolução de problemas. Estas habilidades envolvem tanto a dimensão individual como coletiva.

6.3.2.5 O Compromisso Social

A disposição *O Compromisso Social* trata dos princípios, dos valores, da inclusão social e da diversidade cultural. É retratada nas seguintes falas:

Foi muito gozado o episódio lá em casa: o rapaz estava fazendo um serviço de pedreiro e bem mocinho, e conta: eu sou casado e já tenho uma filhinha, e eu perguntei deve ser bonitinha, pequenininha, e ele disse: vou lhe mostrar como ela é, então puxou um desses celulares novos, e eu pensei nossa, um pedreiro..., não a questão social, mas a questão de uso de equipamentos que eu deveria estar na ponta, como professora devo imediatamente começar a me apropriar, pois eu estou ficando dinossauro de novo (EB);

Deve-se considerar as limitações na oferta das tecnologias nos espaços escolares, o que inclui espaços físicos; questões pedagógicas (na disponibilização de laboratórios ou, até mesmo, quando disponíveis, de sua atualização e oferta para todos os alunos (QA).

Braga (2013, p. 38) nos traz:

Métodos e estratégias pedagógicas, conteúdos programáticos, habilidades leitoras e produtoras que foram eficientes para as gerações anteriores podem não mais atender às necessidades dos alunos que hoje frequentam nossas salas de aula, nem serem as formas mais eficientes para ampliar o seu potencial de circulação social, seja em práticas cotidianas ou institucionais.

Segue uma fala que nos aponta para as diferenças sociais dos discentes que chegam à sala de aula:

As dificuldades que encontro no processo de utilização das novas tecnologias são referentes ao fato de que nem todos os meus alunos, por exemplo, dominam o uso do computador e também, alguns nem possuem algum aparelho com acesso à internet. Ainda não é 100% dos alunos que têm acesso à rede QC. Acabamos dando dicas sobre leituras, escutas musicais, filmes, páginas, e até sobre comportamentos éticos. Os alunos também acabam lendo ou visualizando páginas e nos dão dicas muito interessantes, que muitas vezes, podemos utilizar nas nossas aulas. É um espaço rico de trocas de informação e interação social. O e-mail é outra fonte importante de contato um pouco mais formal com os alunos. Facilita muito para o recebimento de trabalhos, como os de Conclusão de Curso, por exemplo. A maior parte das orientações de TCCs, faço por e-mail. Tem dado certo (QE).

Quanto aos docentes, é importante salientar que muitos usam, interagem com os discentes, enquanto outros não conseguem, resistindo às mudanças sociais. Exemplo disso é o docente EA, que não possui celular e que, quando indagado pela pesquisadora, diz ter, mas que não mostra interesse de usá-lo, pois seria mais uma exigência e mais um tempo necessário para dar conta das demandas como educador.

Quanto a isso, Braga (2013) salienta:

Em relação às TIC, hoje sabemos que as pessoas que não têm ou não usam celulares, também sofrem pressões sociais. Como o uso desse tipo de aparelho foi popularizado, a comunicação via telefonia móvel passou a ser explorada como uma facilidade que agiliza a definição de programas em conjuntos, rearranjo de encontros ou resolução de problemas em geral. Assim que eles não podem ser 'facilmente encontrados' inviabilizam certas negociações e arranjos sociais e acabam sendo criticados por isso. (p.40, grifo do autora).

Docentes e discentes precisam dar conta desse *lugar de ultrapassar fronteiras*, como nos aponta Nóvoa (2009), que foram traçadas no campo do social.

Isso porque temos um compromisso social de educarmos, de produzirmos e transmitirmos marcas simbólicas que possibilitem aos sujeitos um lugar na história.

Essas categorias nos apontaram que muito ainda precisamos fazer em termos de formação continuada, pois os buracos e as lacunas apresentadas revelam uma urgência nas práticas junto às instituições, um repensar nossas práticas no dia a dia, independentes do saber ou não sobre as últimas parafernalias oferecidas no mundo globalizado. Além disso, a circulação da fala, em espaços em que os docentes possam falar de suas angústias frente ao mundo das TD, talvez seja nossa primeira saída, inspirados em Nóvoa (2009), quando diz que “o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS ACHADOS E SABERES QUE PRECISAM SER CONSTANTEMENTE REFLETIDOS

Chegando ao final desta tese, mostra-se necessário um exercício de análise que possa expressar minhas considerações, meu apreço, estima e respeito diante do tema. Realizar este trabalho foi um desafio importante para mim e para todos que dele participaram ou ouviram dizer. Muito questionei e muito fui questionada. Muito tive que fazer para dar conta desse lugar de pesquisadora, ouvindo, calando e procurando saber mais, promovendo rupturas e desacomodando-me em minha jornada como docente.

Longe da pretensão de dar conta desse nosso fazer pedagógico, de tamponar todos os buracos, possibilitando sermos completos e felizes, de oferecer modelos de salvação para que o sujeito não adoça, nestas considerações finais pretendo refletir a respeito desses enlaces que permeiam a formação docente e o uso das TD. Além disso, refletir acerca do quanto de sofrimento advém dessa relação.

Recordar, repetir e elaborar são ditos que o mestre Freud nos fez aprender sobre como o sujeito faz para com sua organização psíquica. Parto dessa tríade de palavras para dizer que elas são constituintes de nossa aparelhagem psíquica e que os docentes fizeram exatamente esse movimento quando aceitaram o convite para participarem deste estudo. Os participantes recordaram suas vidas, repetiram suas histórias e as elaboram diante do momento de escrita e de fala vividos. Acredito em uma formação docente que privilegie o sujeito que aprende com sua história, com seus depoimentos e relatos de experiências, mas que, sobretudo, possa refletir sobre suas práticas e entender o contexto social, o entorno em que está inserido.

A partir deste momento, passo a retomar os achados e saberes que fluíram dos encontros digitais virtuais e presenciais físicos com os sujeitos participantes da investigação, sabendo que as conclusões são inconclusas em qualquer investigação, pois são provisórias e encaminhadoras de novos questionamentos. É necessário um movimento de *suportamento*, referindo-se a um neologismo de *suportar+sofrimento*, para expressar a angústia pela qual estamos perpassados em um mundo em constantes mudanças.

Diante das escrituras e escutas, precisamos retornar, no final, às questões deste estudo colocadas no início. Uma das questões levantadas foi a de investigarmos que discentes e docentes temos em sala de aula hoje. Os aspectos

que respondem a essa questão estão claros, quando os discentes em formação inicial nos apontam que os seus alunos estão além no que tange o nível de conhecimento no uso das TD.

Sabemos que as crianças de hoje são tão diferentes quanto nós fomos para os nossos pais. Esses pais também o foram em relação aos nossos avós. Elas possuem uma grande vantagem, pois chegam por último e, com isso, familiarizam-se com muita rapidez com o que vivemos, usufruindo do último grito da moda tanto em casa quanto na escola. Portanto, não podemos pensar em uma inteligência superior pelo fato de que uma criança, mesmo pequena, tenha mais facilidade de lidar com as TD do que nós, adultos. Os pequenos possuem uma destreza, mexem em tudo, enquanto nós éramos interditados no fazer, e isso produz diferença.

Com isso, percebemos que essas mudanças no social sempre existiram, atravessam gerações e nos amedrontam quando surgem na cena cotidiana, do nosso estar com o outro. Não significa que essas crianças que já nascem de olhos abertos e que não usam faixas umbilicais sejam já adultos espertos. Não se trata de um desaparecimento de infância, muito menos de matéria de preocupação, mas reflete um efeito de nossa renúncia em nos implicar na educação de uma criança. Esse, sim, é um momento singular, que mostra a educação invertida, já pontuada neste estudo. Talvez, pela complexidade da temática, possamos afirmar que vivemos um momento de passagem.

A questão é que os discentes de hoje são diferentes, desafiam-nos e causam-nos estranhamento diante do saber. Enquanto vivemos o estranhamento, não enxergamos e não nos damos conta de que essa distância deve ser refletida e analisada para haver uma implicação no ato de educar. Estamos vivendo um momento de passagem, então que essa seja proveitosa, com caminhos a serem percorridos juntos, aprendendo ao lado deles, dando espaços para a circulação da fala e engrenando-se na utilização das TD na sala de aula.

Os docentes mostram-se queixosos diante do cotidiano. Como se estivessem anestesiados, encaram a profissão, relatando suas dificuldades, alguns mostrando os fracassos, e outros apontando caminhos de (re)significação diante da prática. Muitos se sentem desamparados na própria instituição, quando apontam não ter espaços e, muitas vezes, tempo para formação e, conseqüentemente, para a atualização. Sabemos que as condições de exposição no trabalho diante das TD no cotidiano escolar afligem os docentes e os fazem sentir-se desamparados. Esse

desamparo reflete em componentes vivenciados pelos sujeitos em situações de cuidado, da sua própria infância. Com frequência, a queixa acaba encobrendo conflitos pessoais mais primitivos, quando reeditam a dor vivida em situações de desamparo, ao se verem proximamente identificados às experiências de abandono pelas quais muitos discentes passam, não somente na instituição de ensino superior, mas também na vida pessoal. Notadamente, o docente passa a tentar reparar o tempo inteiro, pois se trata aí de uma relação de transferência no campo pedagógico da ordem do imaginário.

Referente à questão da formação, existe uma disparidade grande entre os discentes. Alguns relataram que, desde muito cedo, frequentavam cursos para lidarem com as TD. Muitos, na infância, já tinham acesso ao computador, pois os pais os incentivavam, e a escola que frequentavam abria espaços para esse aprendizado. Outros se depararam com esse mundo tecnológico somente quando entraram no Ensino Superior e até hoje contam com auxílio de colegas e professores para minimizar suas dificuldades. Sabemos, na atualidade, que uma das disposições necessárias e fundamentais para nossa profissionalidade é exatamente o estabelecimento de uma cultura profissional, que deve ser desenvolvida dentro das instituições de ensino, onde possamos aprender com os colegas mais experientes.

Houve relatos clarificando as dificuldades apresentadas, e elas representam, muitas vezes, as disparidades sociais pelas quais somos marcados, em um país onde a estratificação na sociedade é bem clara. Muitas das discentes do curso de Pedagogia são oriundas de famílias em que são as primeiras a frequentar o Ensino Superior e estudaram em escolas públicas paupérrimas, sem equipamentos tecnológicos. Para completar, o local em que moram não tem acesso à internet, dificultando a possibilidade de transitar nas TD. Mas elas fazem um movimento bem interessante, quando mostram não se acomodar, colocando-se dispostas para aprender, rompendo alguns paradigmas, visando à sobrevivência na profissão.

Já quanto aos docentes frente à formação, alguns se movimentam, buscam cursos fora da instituição e aprendem com os próprios alunos, travando alianças de confiabilidade, mostrando-se humildes nos tratos junto aos seus pares, buscando trocas de informações e compartilhamento de conhecimento. Dessa forma, autorizam esse movimento de aprendizagem necessário, no qual o saber circula e faz trânsito, mesmo que isso resulte em sofrimento.

Nessa perspectiva, precisamos analisar uma falha nos projetos de formação inicial e continuada de professores, pois muitos desconhecem, resistem ou negam, ainda hoje, as manifestações psíquicas inconscientes presentes no ambiente escolar. Entretanto, essas estão ali, no dia a dia. Quando permanecemos na cegueira, alguns efeitos podem transbordar, como, por exemplo, aparecendo em forma de adoecimento. Assim, repensar o papel da formação docente, usando-se de outras lentes, atravessadas por essas manifestações psíquicas, é fundamental para a (re)significação da identidade profissional.

Enfim, podemos afirmar que a formação é necessária para discentes e docentes, mas ela só é possível se privilegiarmos a historicidade desses, dando espaços para advirem essas questões da ordem do inconsciente. Congratulo com as palavras de Nóvoa (2009), que colabora atualmente como um dos expoentes na formação de professores, quando nomeia que esses sujeitos precisam vivenciar as disposições necessárias para serem bons professores na atualidade. Isso vem ao encontro do que já foi situado no corpo deste estudo, quando, na categoria “Ser professor”, atrevo-me a fazer um desdobramento do que acredito ser esse espaço de formação junto às TD.

Em referência a pensarmos em que medida as TD têm contribuído com a exacerbação do sofrimento psíquico, podemos verificar que, na complexidade do mundo atual, em que tudo muda de forma instantânea, com rapidez supersônica, tanto os discentes quanto os docentes sofrem. Notamos isso nas escrituras e falas, pois se clarificou a questão de que havíamos nos proposto a pesquisar. Expressam-se esses sofrimentos a partir do medo de lidar com o novo, o medo de perder os dados, o medo da exposição, do uso da imagem, do não saber, enfim, tantos outros medos que podem resultar em equívocos. O docente sente-se inseguro, pois demanda demais de si mesmo, ou seja, preocupa-se tanto com a solução de todos os problemas frente às TD e frente à comunidade de alunos que parece cometido de uma amnésia, esquecendo-se de que é conferida à escola e aos docentes uma função maior, simbólica e sociocultural de sustentar, transmitir e reafirmar, através do discurso, a constituição dos ideais educativos e culturais.

Ambos, discentes e docentes, apresentam aspirações e desejos que, quando em descompasso no cotidiano escolar, acarretam conflitos, desencadeando desequilíbrios, gerando sentimentos de frustração e de abandono. Sabemos que, a partir dos relatos dos discentes, muitos esperam por uma escola equipada, que

tenha computadores para todos os alunos. Quando da ausência desse esperado, passam a transparecer os sofrimentos. Quanto de mal-estar foi relatado pelos docentes diante do não saber, da impotência de como lidar com as TD, causadores de desânimos e tristezas, por quererem conseguir acompanhar o pensamento de seus discentes e, muitas vezes, não conseguirem ser os mais rápidos, mais ágeis. Nesse adoecimento, aparece como cada sujeito lida com os seus ideais de perfeição, o que faz brotar a queixa e o mal-estar, ligados às questões narcísicas.

São perpassados por julgamentos de não pertencimento nas redes sociais, no não uso do celular. Dessa forma, não se veem acolhidos no ambiente escolar. No entanto, com isso, passam a colocar a responsabilidade no outro, na sociedade, na instituição que o absorve, projetando para fora, proporcionando ao sujeito uma posição de estranheza de sua própria dor, implicando os vínculos que estabelecem com o trabalho.

Essas demandas de perfeição e de poder que nos afetam nas instituições são aquelas que nos trazem a angústia, pois, diante de nossa imperfeição, sofremos. Mostra-se como uma ferida narcísica por não correspondermos aos ideais seculares propostos para nossa profissão.

Dessa forma, precisamos buscar uma saída para esse sofrimento que nos aflige. Talvez a sublimação seja uma delas, quando podemos canalizar as pulsões para a vida e nos afastarmos da pulsão de morte, dos adoecimentos. Criar espaços de circulação de fala sobre nossas dificuldades talvez seja o início. Apoderarmo-nos, a partir de formação inicial e continuada, das nossas inquietudes inconscientes e de nossas historicidades diante das TD. Isso deve ser feito para que, paralelamente, possamos estar em processo de disposição, para dar conta de nossa profissionalidade na atualidade, permeada de mudanças.

Impõe-se, no entanto, questionarmos: como seguir esta caminhada estabelecida junto aos companheiros dessa viagem, que se propuseram em expor suas manifestações? Como fazer esse acolhimento? Como aproveitar o desejo e o envolvimento desses sujeitos que sozinhos não conseguem estabelecer espaços e tempos de formação? Como auxiliar na promoção de políticas públicas para darem conta de seus trabalhos junto às TD nas escolas? Enfim, muitos outros questionamentos poderão vir, desde os sujeitos participantes que certamente estão curiosos sobre os resultados da investigação, até do olhar de cada um neste texto, que não é mais meu, é nosso. Contudo, o que importa é que possamos levar os

resultados desta pesquisa para diferentes foros, a fim de que possam instigar novas pesquisas, discussões e formação de professores, devido à relevância do tema, que muito tem a ser explorado ainda.

REFERÊNCIAS

- “DO you Know?” – “Você sabia?” Tradução dos autores. [S.l.], Educartis, 10 dez. 2007. (8min 22s). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Elg2pZspFoE>>. Acesso em: 12 set. 2014.
- AGUIAR, R.; ALMEIDA, S.F.C. *Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico dos professores*. Curitiba: Juruá, 2008.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth B. *Tecnologias e formação de educadores/pesquisadores: do uso do computador na escola aos desafios da WEB 2.0*. São Paulo: PUC/SP, 2008.
- ALONSO, L. Perfil profissional e projeto de formação. In: LOPES Amélia (Org.). *De uma escola a outra: temas para pensar a formação inicial de professores*. Porto: Afrontamento, 2007.
- ALONSO, L; BLÁZQUEZ, F. *El docente de educación virtual: guía básica*. Madrid: Narcea Ediciones, 2012.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BACHA, M. N. *A arte de formar: o feminino, o infantil e o epistemológico*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BACKES, Luciana. Metodologias, práticas e mediação pedagógica em metaverso. In: SCHLEMMER, E. et.al. *Comunidades de aprendizagem e de prática em metaverso*. São Paulo: Cortez, 2012.
- BAPTISTA, Cláudio R; BOSA, Cleonice. *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BARBOSA, M. L. P; CARVALHO, R. S. de. Práticas escolares em espaços-tempos contemporâneos. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *A educação na cultura da mídia e do consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BAUMGARTEN, M. Tecnologia. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Org.). *Dicionário de trabalho e tecnologia*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.
- BRAGA, Denise B. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013.
- BUCKINGHAM, David. *Creer em la era de lós médios electrónicos*. Madrid: Morata, 2002.

CALLIGARIS, Contardo. Três conselhos para a educação das crianças. In: CALLIGARIS, C et.al. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994. p. 25-30.

CAMARGO, A.C. S de. *Educar: uma questão metodológica? proposições psicanalíticas sobre o ensinar e o aprender.* Petrópolis: Vozes, 2006.

CARLOTTO, Mary Sandra; PALAZZO, Lilian dos Santos. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1017-1026, maio, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2006000500014&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 04 set. 2014.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede.* 8.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CECÍLIO, Sálua; ARAÚJO, Denise Oliveira Silva. Professores e tecnologias digitais no ensino superior: tendências de uso e implicações para a subjetividade de professores. *Roteiro*, Joaçaba v. 38 n. 2, set./dez. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592013000300007&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 29 set. 2014.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.], v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

CHEMAMA, R. *Dicionário de psicanálise.* Porto Alegre: Artes Medicas, 1995.

CIBORRA, C. *The labyrinths of information: challenging the wisdom of systems.* New York: Oxford Press, 2002.

CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho.* Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

COREA, C.; LEWKOWICZ, I. *Se acabo la infancia?* Ensaio sobre la destitución de la niñez. Buenos Aires: Lumen Hvmánitas, 1999.

CORRÊA, Juliane. Novas tecnologias da informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

COSTA, Ferdinand Camara da. *A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem no ensino presencial: estudo de caso na disciplina de um programa de mestrado.* Dissertação (Mestrado em Educação Arte e História da Cultura) -- Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/cp115917.pdf>. Acesso em: 27 set. 2014.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A educação na cultura da mídia e do consumo.* Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha. *Psicologia da educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação: ênfase na abordagem construtivista*. Belo Horizonte: Lê, 1992.

CRESWELL, J.W. *Projeto de pesquisa: métodos quantitativo, qualitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, José Anderson Santos; BIZELLI, José Luiz. *Tecnologia, informação e conhecimento: formação profissional continuada na era digital e mediação pedagógica*. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. FAAC - UNESP, 2013. Disponível em: <<http://www.faac.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/MestradoeDoutorado/TelevisaoDigital/jose-anderson.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2014.

CUNHA, M. I. *A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios*. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Org.). *Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente*. Porto Alegre: Edipucrs, 2009, v.4, p. 351-374.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010>. Acesso em: 09 dez. 2014.

CUNHA, M. I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

DEMO, P. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2008.

DOR, Joel. *Introdução à leitura de Lacan*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

DORAN, R; PAROT, F. *Dicionário de psicologia*. São Paulo: Ática, 2000.

ERIKSON, E. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ESTEVE, J. M. *El malestar docente*. 3. ed. Buenos Aires: Paidós, 1994.

ESTEVE, J. M. *Mudanças sociais e função docente*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Lisboa: Porto, 1999. p. 93-122.

FAGUNDES, Léa da Cruz; SATO, Luciane Sayuri; MAÇADA, Débora Laurino. Projeto? O que é? Como se faz? In: _____. *Aprendizes do futuro: as inovações começaram!* Brasília, MEC, 1999. (Coleção Informática para mudança na Educação). Disponível em: <<HTTP://matematikos.psico.ufrgs.br/textos.html>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

FERNANDÉZ, Alicia. *A mulher escondida na professora*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERREIRA, B. W. Análise de conteúdo. *Revista Aletheia*, Canoas, n. 11, p. 11-20, 2000.

FILETO, Renan dos Santos. *As TCIs e o processo de aprendizagens: novas formas de cognição e saberes*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina (UEL): Escola, projetos e novas tecnologias, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/SaANTOS%20FILETO%20Renan.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2014.

FLEIG, Mário (Org.). *Psicanálise e sintoma social II*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1998.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FREUD, S. *Inibição, sintoma e angústia*. In: Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud. V. XX, Rio de Janeiro: Imago, 1980a. Originalmente publicado em 1926.

FREUD, S. *Mal-estar na civilização*. In: Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud. V. XXI, Rio de Janeiro: Imago, 1980b. Originalmente publicado em 1930.

FREUD, S. *O interesse educacional da psicanálise*. In: Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud. V. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1980c. Originalmente publicado em 1914.

GARCIA, Marta Fernandes *et al.* Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.dtp.uem.br/rtpe/volumes/v14n1/07.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2014.

GUILLOT, G. *O resgate da autoridade em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HARGREAVES, Andy. O ensino como profissão paradoxal. *Pátio: Revista Pedagógica*, Porto Alegre, ano 4, n. 16, p. 13-18, fev./abr. 2001.

HERNANDEZ, Fernando e colaboradores. *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Por que dizemos que somos a favor da educação se optamos por um caminho que deseduca e exclui?* In: SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização de currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

HOUAISS. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C; ABRAHÃO, M. H. M. B (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

GOULART JUNIOR, Edvald; LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. Estresse entre professor do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. *Psicologia em*

Estudo, Maringá, v. 13, n. 4, out./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722008000400023&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 out. 2014.

GRAZIOLA JUNIOR, Paulo G. A metáfora da hospitalidade e o sofrimento psíquico dos professores analógicos frente aos alunos digitais. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, Santiago-Chile, 2010. v. 1. Disponível em: <<http://www.tise.cl/2014BETA/img/TISE2010.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

GRAZIOLA JUNIOR, Paulo G.; RESZKA, Maria de Fátima. Inquietações acerca da formação docente e as tecnologias digitais virtuais no Brasil. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, 7., Porto, 2012. *Ensino Superior Inovação e qualidade na docência*. Porto: Universidade do Porto, 2012. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/cidu/publicacoes/livro_de_resumos.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.

JUNQUEIRA, Lucia Helena Nunes; CECÍLIO, Sálua. *Formação de professores e as TICs*. Uberaba: UNIUBE, 2009. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.revistas.uniube.br%2Findex.php%2Fanaais%2Farticle%2Fdownload%2F297%2F288&ei=etoIVPWmM-TGsQTJ5IGwAw&usq=AFQjCNGtT9dumM-MPsrDskwPzQrad7fYg&sig2=M7qD40MkiobSeioTXi6hew>>. Acesso em: 26 set. 2014.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1996.

KUPFER, Maria Cristina M. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta 2000.

KUPFER, Maria Cristina M. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1989.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. De crianças, pizzas e Mickey Mouse: notas sobre a violência nas escolas. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 6, n. 6, p. 112-125, jul.1999.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis: Vozes, 2010.

LAPLANCHE; PONTALIS. *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LASCH, C. *Refúgio num mundo sem coração: a família santuário ou instituição sitiada?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LEMOS, André. *A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura*. São Paulo: Annablume, 2013.

LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

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

LÉVY, Pierre. *É isto um homem?* São Paulo: Rocco, 1988.

MACLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.

MALIZIA, Pierfranco. Comunidades virtuais de aprendizagem e de prática. In: SCHLEMMER, E. et al. *Comunidades de aprendizagem e de prática em metaverso*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 25-60.

MELMAN, Charles. Sobre a educação das crianças. In: CALLIGARIS, C. et al. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994. p.31-40.

HOMO SAPIENS. In: MICHAELIS. *Dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

NARDIN, Ana Claudia et al. *Potencialidades tecnológicas e educacionais em ambiente virtual de ensino-aprendizagem livre*. In: CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação, V. 7 Nº 3, dezembro, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/13582/8847>>. Acesso em: 27 set. 2014.

NARODOWSKY, Mariano. *Después de clase: desencantos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.

NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1993.

NÓVOA, Antônio. *O regresso dos professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/687>-<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/687>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, [S.l.], n. 350, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 16 out. 2014.

NUNES, Marcela de Oliveira et al. O uso da TICs na formação continuada: iniciativas e experiências presentes na produção acadêmica brasileira. *Revista iberoamericana de Educación*, [S.l.], n. 65, p. 111-126, 2014. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie65a06.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2014.

OLIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes de. *O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas*. *Ciências & Cognição*, [S.l.], v. 7, p. 27-41, 2006. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v07/M31677.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

OLIVEIRA, P. S. de Lira; OLIVEIRA, J. S. de Lira. A educação no século XXI, crises econômicas e a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas a partir da mediação docente, despertando, como consequência, a

criticidade dos educandos. In: COLÓQUIO DE HISTÓRIA-BRASIL: 120 Anos de República, 3., Recife, 2009. *Anais eletrônicos...* Recife-PE: UNICAP, 2009. Disponível em: <<http://www.unicap.br/coloiodehistoria/wp-content/uploads/2013/11/3Col-p.005-18.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2014.

PAIM, Rose Maria de Oliveira. Ler ou não ler: drama ou desafio? In: PAIM, R. M. de O.; FOLBERG, M. N (Org.). *Ler ou não ler: drama ou desafio?* Porto Alegre: Letra&Vida, 2013.

PAIS, Luiz Carlos. *Educação escolar e as tecnologias da informática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PALFREY, J.; GASSER, U. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RESZKA, M. F. Angústia docente. In: FUHR, M. J. (Org.). *Sob a espada de Dâmocles: relação dos professores com a docência e o ambiente de trabalho no ensino privado*. Porto Alegre: Carta Editora, 2013.

RESZKA, M. F. *Escutando os professores e fazendo uma leitura do sintoma social: a violência na escola*. 2000. Dissertação (Mestrado) – PPG Educação, UNISINOS, São Paulo, 2000.

RODRIGES, Karina; CHOTI, Deise Maria Marques. A formação docente com a utilização das TICs mediada pedagogicamente por meio da modalidade ead na proposta de um paradigma da complexidade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO, 2., Curitiba, 2012. *Anais eletrônicos...* Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. PUC, 2012. Disponível em: <<http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/300.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2014.

RUFFINO, Rodolfo. A condição traumática da puberdade na modernidade e na adolescência como sintoma social a ela articulada. In: ENCONTRO REGIONAL, 7., São Paulo, 1998. *Anais...* São Paulo: ABRAPSO/SP, 1998.

SACCOL, A. *A teoria da hospitalidade e o processo de adoção de tecnologias da informação móveis e sem fio*. 2005. Tese (Doutorado) -- Programa de Pós-Graduação em Administração, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SACCOL, A.; REINHARD, N. Processo de adoção e decorrências da utilização de tecnologias de informação móveis e sem fio no contexto organizacional. In: ENANPAD, 29., Brasília, 2005, *Anais...* [S.l.], 2005. v. 1, p. 1-16.

SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA. *M-learning e u-learning: novas perspectivas das aprendizagens móvel e ubíqua*. São Paulo: Pearson Prentice Hall 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *A desmotivação dos professores*. Mangualde: Pedago, 2011.

SANTOS, B DE S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 1998.

SANTOS, B DE S. *A ecologia de saberes*. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002007000300004&script=sci_arttext>. Acesso em: 24 jan. 2015.

SAVIETTO, Bianca Bergamo. *Adolescência: ato e atualidade*. Curitiba: Juruá, 2010.

SCHLEMMER, Eliane. *AVA: um ambiente de convivência interacionista sistêmico para comunidades virtuais na cultura da aprendizagem*. 2002. Tese (Doutorado em Informática na Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2002.

SCHLEMMER, Eliane. O trabalho do professor e as novas tecnologias. *Revista Textual*, Porto Alegre, v.1, n 8, p. 33-41, 2006.

SCHLEMMER, Eliane. Projetos de Aprendizagem baseados em problemas: uma metodologia interacionista/construtivista para formação de comunidades em AVA. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, Madrid, 2001. *Anais eletrônicos...* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), 2001. 1 CD-ROM.

SOUZA, A. G.; LINHARES, R. N. Entre a teoria e a prática: um olhar sobre as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) na formação de professores. *Revista Contrapontos – Eletrônica*, Aracaju, v. 12, n. 1, p. 27-36, jan./abr. 2012. UNIT, 2012. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/2986/2193>>. Acesso em: 26 set. 2014.

SOUZA, Albano de Goes. *Educação e tecnologia: a formação docente inicial para utilização das TIC no curso de pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)*. In: Instituto Federal de Educação, Ciência, Tecnologia Baiano (IFbaiano) UEFS, 2013. Disponível em: <<http://www.tise.cl/volumen9/TISE2012/36-40.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2014.

Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE 2013

SOUZA, Albano de Goes. *Entre a teoria e a prática: a inserção das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na formação docente inicial da Universidade Estadual de Feira de Santana*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2013. Disponível em: <http://pped.unit.br/wp-content/uploads/2013/10/Albano-de-Goes-Souza_08_02_13.pdf>. Acesso em: 27 set. 2014.

TEODOROSKI, Rita de Cássia Clark; COSTA, Janine Souza. A educação superior na era digital: a tecnologia a favor da construção do conhecimento: In: COLÓQUIO DE GESTIÓN UNIVERSITÁRIA EN AMÉRICAS, 13., 2013. *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*. [S.l.]: Universidad Tecnológica Nacional: Centro Universitario Estácio de Sá de Santa Catarina, 2013. Disponível

em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114679/2013288%20-%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20na%20era%20digital.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 27 set. 2014.

TREIN, D; SCHLEMMER, E. Projetos de Aprendizagem baseados em problemas no contexto da WEB 2.0: possibilidades para a prática pedagógica. *Revista e-Curriculum (PUCSP)*, São Paulo, v. 4, p.1-20, 2009.

VEEN, W.; VRAKING, B. *Homo zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ZABALZA, M. A. B.; ZABALZA, M. A. C. *Professora(e)s y profesión docente: entre el "ser" y el "estar"*. Madrid: Narcea Ediciones, 2012.

ZILLI, Julio Cesar et al. A utilização das Tic's no processo de ensino/aprendizagem no ensino superior da Universidade do Extremo Sul Catarinense - Unesc. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11.; CONGRESSO INTERNACIONAL IGLU, 2., Florianópolis, 2012. *Repositório de conteúdo digital*. Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26016/3.12.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 26 set. 2014.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: DE HOMO SAPIENS A HOMO ZAPPIENS: AS RELAÇÕES ENTRE DISCENTES E DOCENTES DIANTE DO USO DAS TD

Doutoranda: **MARIA DE FÁTIMA RESZKA** (Doutorado em Educação – Linha de pesquisa: Educação, Desenvolvimento e Tecnologias, vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação Digital, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - GPe-dU/PPGEDU/UNISINOS).

Orientador(a): Prof. Dra. Eliane Schlemmer (Professora Titular - Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação).

Período de realização da tese: 2010 a 2015

Período de realização da coleta de depoimentos, questionário e entrevistas ao qual o termo se refere: 01/08/2014 a 15/01/2015

Convite para participação da pesquisa

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada DE HOMO SAPIENS A HOMO ZAPPIENS: AS RELAÇÕES ENTRE DISCENTES E DOCENTES DIANTE DO USO DAS TD.

Sob responsabilidade da doutoranda em Educação Maria de Fátima Reszka, sob orientação da Profa. Dra. Eliane Schlemmer, coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação Digital, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (GPe-dU/PPGEDU/UNISINOS).

Para decidir se deseja ou não participar desta pesquisa, você precisa conhecer os objetivos da Pesquisa. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido fornece informações detalhadas sobre a pesquisa, as quais serão apresentadas e discutidas com você.

Após receber informações sobre a pesquisa, será solicitado que você assine este termo de consentimento livre e esclarecido caso aceite participar. Peça ao responsável pela pesquisa ou à sua orientadora para explicar qualquer dúvida que você possa ter antes de assinar esse termo de consentimento livre e esclarecido.

Qual o objetivo desta pesquisa?

O objetivo principal desta tese consiste em investigar a temática de compreender as mudanças ocorridas nas relações de docentes e discentes, diante do uso das tecnologias digitais (TD), para analisar se existe sofrimento psíquico advindo desse processo, visando (re) pensarmos sua formação docente.

Como será desenvolvida a pesquisa?

O processo de desenvolvimento da pesquisa envolve: depoimentos dos acadêmicos, questionário e entrevistas abertas com os atores.

Quais são as minhas responsabilidades com esta pesquisa?

A sua participação é na condição de sujeito-participante da pesquisa, o que envolve responder questionário online, participar de entrevista caso seja necessário explorar mais algum dado e permitir que sejam utilizados os depoimentos colhidos online. Em um primeiro momento, realizaremos um questionário e posteriormente entrevista individual, a ser agendada antecipadamente com você. A entrevista será aberta, ou seja, o pesquisador abrirá o momento do diálogo, e a fala será livremente organizada por você, sempre com o foco no tema da pesquisa.

Para garantir a máxima fidelidade à sua fala, toda a entrevista será gravada e, logo após, transcrita. Todo o áudio ficará à sua disposição bem como a transcrição.

Como fica o sigilo em relação às informações coletadas?

A pesquisadora deste projeto compromete-se em guardar sigilo em relação à identidade dos participantes da pesquisa, bem como de outros que, porventura sejam citados no decorrer do processo, inclusive instituições de toda e qualquer natureza. Não serão divulgados nomes ou quaisquer outros dados que permitam a sua identificação. Todas as informações coletadas serão organizadas em bancos de dados digitais com acesso restrito à doutoranda e orientador (a), sendo armazenadas por até 10 anos (a contar da data de término dessa pesquisa) e

posteriormente apagadas. Você poderá ter acesso aos seus dados a qualquer momento mediante solicitação ao pesquisador.

Quem participará desta pesquisa?

Participarão desta pesquisa os docentes do Ensino Superior do Curso de Pedagogia e os discentes da disciplina de Educação e Novas Tecnologias, ofertada na modalidade presencial no ano de 2014/2.

Posso desistir de participar desta pesquisa?

Você pode desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para você. Para tanto, basta comunicar ao responsável pela pesquisa por telefone ou e-mail.

Receberei pagamento para participar desta pesquisa?

Não. Os participantes não receberão nenhum pagamento pela participação nesta pesquisa.

Haverá algum custo envolvido?

Não. Você não terá nenhum custo adicional em participar desta pesquisa.

Se eu tiver dúvidas ou problemas, a quem devo contatar?

Se você precisar de alguma informação adicional, tiver dúvidas, sugestões, reclamações, ou quiser comunicar que não deseja mais participar da pesquisa, pode entrar em contato diretamente com a responsável por esta pesquisa, a doutoranda Maria de Fátima Reszka, pelo telefone 99118782 ou pelo e-mail mfreszka@gmail.com, ou ainda com sua orientadora, a professora Eliane Schlemmer, pelo telefone (51) 3591-1100 ramal 1126 ou pelo e-mail elianeschlemmer@gmail.com.

Eu, portanto, certifico o seguinte:

- Li as informações acima e compreendi o contexto e objetivos da pesquisa.
- Tive a oportunidade de esclarecer todas as minhas dúvidas.
- Entendo que tenho a liberdade para me retirar desta pesquisa a qualquer momento.

Concordo em participar desta pesquisa e entendo que receberei uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

São Leopoldo, 15 de agosto de 2014.

Assinatura do participante.

Nome do participante (Letra de forma e assinatura)

Assinatura do pesquisador responsável e orientadora.

Maria de Fátima Reszka (Pesquisadora)

Eliane Schlemmer (Orientadora)

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO *ONLINE* AOS DISCENTES E DOCENTES QUESTIONÁRIO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade:

Tempo de experiência:

Disciplina que ministra:

Com o objetivo de levantar alguns dados iniciais sobre a temática “Tecnologias Digitais”, gostaria que você respondesse algumas questões:

- 1) Qual a importância das tecnologias digitais e como faz o uso delas no cotidiano educacional e no seu mundo pessoal?
- 2) Que outras tecnologias e possibilidades de uso dessas percebe no cotidiano educacional?
- 3) Quais as dificuldades encontradas nesse processo?
- 4) Como você resolve?
- 5) Como você se sente?
- 6) Como percebe os discentes de hoje, diante das tecnologias digitais?
- 7) Como você percebe a sua relação com os discentes, considerando o contexto das TD?

APÊNDICE D - ENTREVISTA ABERTA

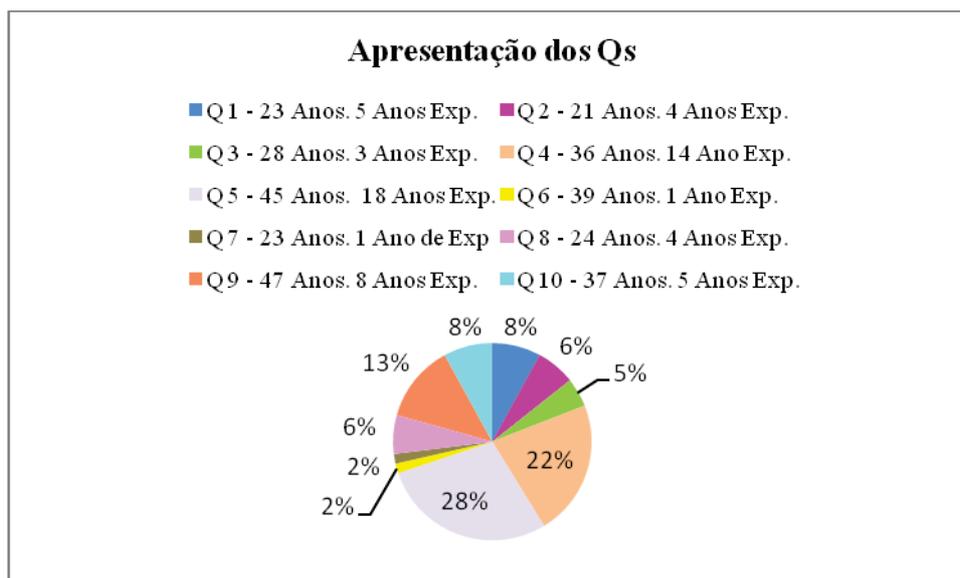
Entrevista Aberta

(Texto introdutório): Diante das questões que foram colocadas sobre as relações entre discentes e docentes diante o uso das TD, que foram respondidas online para mim, eu queria pensar junto contigo: como tu te vê, qual a tua história de vida diante das tecnologias digitais? Como tu enxergas este aluno que está chegando à escola? Gostaria de saber se tu percebe algum sofrimento neste processo? Poderias me falar mais sobre isso?

APÊNDICE E - ILUSTRAÇÃO DOS DADOS

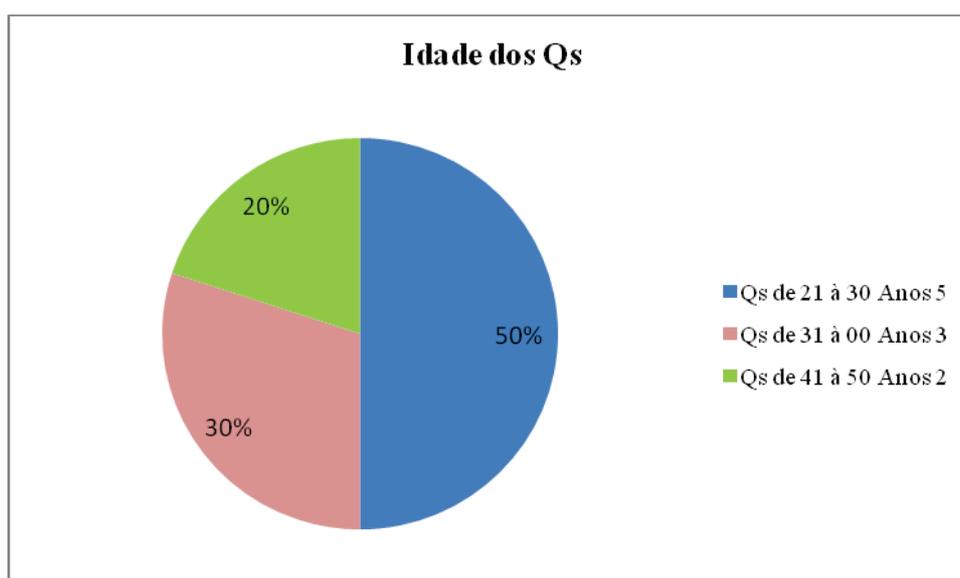
Mediante pesquisa realizada no processo da elaboração para a tese de doutorado, mostra-se através de gráficos, tempo de experiências dos entrevistados, bem como idade de cada um dos mesmos.

Gráfico 1 - Apresentação dos Qs



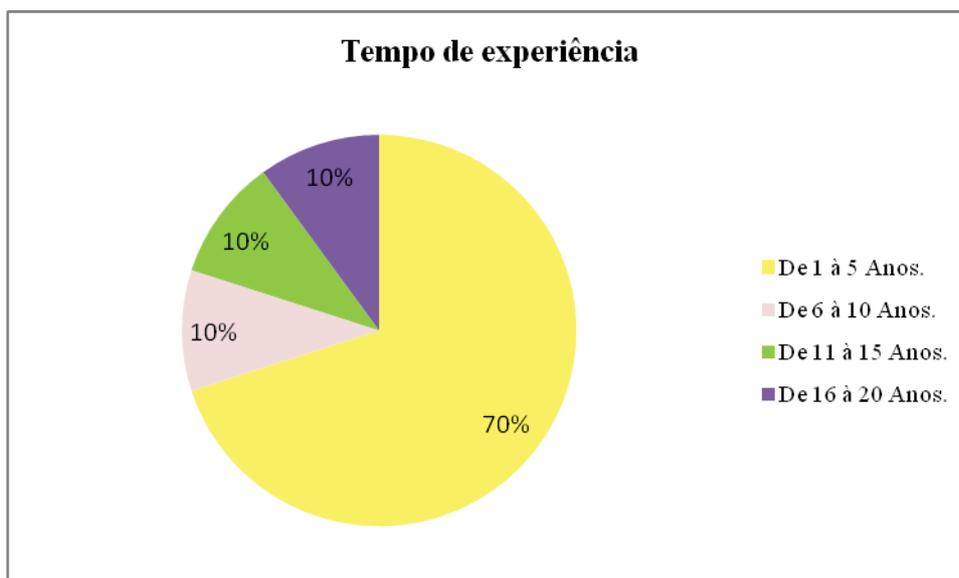
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 2 - Idade dos Qs



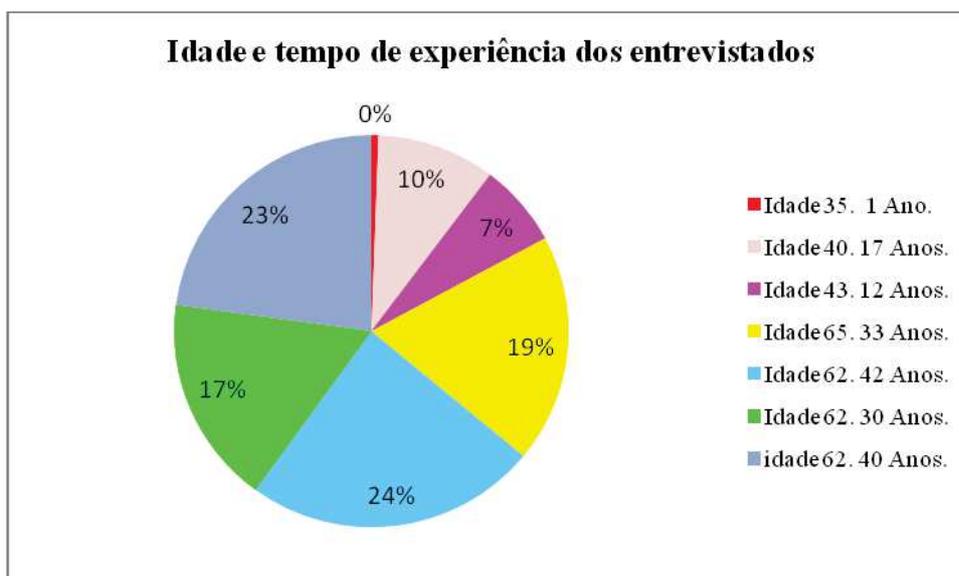
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 3 - Tempo de experiência



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 4 - Idade e tempo de experiência dos entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora.