

# TRABALHO DOCENTE NO ESPÍRITO SANTO E A UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Astori, Fernanda Bindaco da Silva<sup>\*</sup>  
Sales, Silvana Batista<sup>\*\*</sup>  
Ventorim, Silvana<sup>\*\*\*</sup>

**Resumo:** Este estudo analisa dados obtidos pelo *survey* produzido pela pesquisa nacional “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, coordenada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais, realizada em 2009 em sete estados brasileiros, incluído o Espírito Santo. No Espírito Santo, a pesquisa foi coordenada pelo Núcleo de Estudos em Políticas Educacionais da Universidade Federal do Espírito Santo, com dados coletados em escolas de educação básica dos municípios de Vitória, Guarapari, Santa Tereza, Viana e Nova Venécia. Considerando o universo de 1.481 trabalhadores docentes participantes do Espírito Santo que responderam sobre a utilização das novas tecnologias, no início de suas atividades na Educação, alinhados à função, à formação, ao tempo de atuação na educação e à etapa da educação básica onde os mesmos estão atuando, foi possível perceber que os dados apontam para uma predominância dos indicadores de “despreparado” e “razoavelmente preparado”. A análise sugere a necessidade de uma política que contemple, na formação do trabalhador docente, questões relacionadas à utilização das novas tecnologias nas escolas da educação básica.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Novas tecnologias. Formação.

**Abstract:** This study analyzes data obtained by the survey produced by the national survey "Teaching Work in Basic Education in Brazil", coordinated by the Study Group on Education Policy and Teaching Profession of Federal University of Minas Gerais, held in 2009 in seven Brazilian states, including Espírito Santo. In the State of Espírito Santo the study was coordinated by the Center for Research on Educational Policies of the Federal University of Espírito Santo, with data collected in basic education schools in the municipalities of Victoria, Guarapari, Santa Teresa, Viana and Nova Venécia. Participants of the study were 1,481 teachers in the Espírito Santo State who answered the survey on the use of new technologies in the beginning of their activities in education, aligned to the role, training, time working in education and stage of education where they are acting. Data analysis revealed a prevalence of indicators of "unprepared" and "reasonably prepared" teachers. Results of the study suggest the need for a policy that includes issues concerning the use of new technologies in schools of education in the training of teachers.

**Keywords:** Teacher work. New technologies. Training.

---

<sup>\*</sup> Mestranda em Educação na linha de pesquisa “Currículo, Cultura e Formação de Educadores” – PPGE/UFES

<sup>\*\*</sup> Mestranda em Educação na linha de pesquisa “Currículo, Cultura e Formação de Educadores” – PPGE/UFES

<sup>\*\*\*</sup> Doutora em Educação – UFMG; Professora e pesquisadora do PPGE/UFES; Subcoordenadora do NEPE/UFES

## Introdução

O trabalho docente vem se apresentando como objeto de pesquisa no âmbito acadêmico, justificado pela influência das transformações sofridas pelos profissionais da Educação em seu ambiente de trabalho nas últimas décadas, sejam elas pedagógicas, estruturais ou políticas.

O processo histórico que confirma o aumento de exigências feitas ao profissional da docência e à sua formação se materializa na complexificação das organizações sociais e do mundo do trabalho que trazem para o cotidiano da escola novas responsabilidades, sem que sejam oferecidas as condições necessárias para que elas sejam tratadas neste ambiente. Não obstante, a pressão pelos resultados oficiais, medidos por instrumentos e agências externas a este contexto exigem novas tarefas para os trabalhadores, que acabam assumindo a assistência social, cuidados com a saúde e a alimentação dos alunos e, ainda, a organização da comunidade escolar e a ampliação da participação social. Além disso, é requerido ainda aos professores que ensinem de maneira interessante e produtiva conteúdos diversos em atendimento às necessidades do mundo moderno (FERREIRA, VENTORIM, CÔCO, 2012, p.19)<sup>1</sup>.

No ano de 2009, foi realizada uma pesquisa de amostragem quantitativa (*survey*), em âmbito nacional, com vistas à “[...] conhecer e analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições se realiza o trabalho nas escolas de Educação Básica” (OLIVEIRA, FRAGA, 2008, p. 09)<sup>2</sup>. Tal pesquisa, intitulada “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” foi coordenada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, da Universidade Federal de Minas Gerais - Gestrado/UFMG, em sete estados brasileiros, os quais foram subcoordenados por grupos e núcleos de pesquisas de Instituições Federais de Ensino Superior: Minas Gerais (UFMG), Pará (UFPA), Rio Grande do Norte (UFRN), Goiás (UFG), Paraná (UFPR e UEM-PR), Santa Catarina (UFSC) e Espírito Santo (UFES).

Os pressupostos teórico-metodológicos orientadores da pesquisa focalizam as mudanças ocorridas na realidade escolar brasileira, fruto das reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990. Nota-se, ainda, a ênfase em estudos que privilegiam as variantes

---

<sup>1</sup> Coordenadoras da pesquisa no Estado do Espírito Santo – NEPE/UFES.

<sup>2</sup> Coordenadoras da pesquisa nacional e, ainda, no Estado de Minas Gerais – GESTRADO/UFMG.

econômicas e culturais num contexto demarcado por novas políticas de regulação do ensino e novos desafios decorrentes do discurso da democratização perseguido nas décadas anteriores. Tais variáveis permitem o estabelecimento de comparações entre os diversos contextos educacionais do Brasil, aqui representados, como citado, em sete estados que envolvem as cinco regiões brasileiras.

No Espírito Santo, a pesquisa foi coordenada pelo Núcleo de Estudos em Políticas Educacionais da Universidade Federal do Espírito Santo – NEPE/UFES, com dados coletados em escolas de educação básica dos municípios de Vitória, Guarapari, Santa Tereza, Viana e Nova Venécia. Num universo de 1.481 participantes, foi possível categorizar pelo menos 40 diferentes funções, o que nos intriga a pensar de que identidade ou “identidades” docentes estamos tratando.

Vale ressaltar que o questionário aplicado reuniu um conjunto de 85 questões, sendo considerado, portanto, um estudo de amostragem com expressivo mapeamento de seu objeto. Além das questões que se relacionam com a identidade do sujeito docente e das que anunciam e/ou denunciam as condições efetivas que atravessam este campo de trabalho, a referida pesquisa apresenta inúmeras outras possibilidades de análise, dentre as quais destacaremos, a partir de cruzamentos realizados em seu banco de dados, as questões que se relacionam ao domínio das novas tecnologias da informação no início da carreira docente.

Para tanto, o texto apresentará três partes principais: na primeira, traremos alguns apontamentos teóricos acerca do tema, numa ótica que entende a escola como um espaço privilegiado de acesso ao saber e ao domínio das técnicas exigidas a um modelo de sociedade que se sustenta, na contemporaneidade, pela ideia de produtividade, otimização de recursos e modernização dos meios de produção; na segunda parte, apresentaremos uma análise a partir da descrição de dados que foram levantados na pesquisa, especialmente aqueles que apontam para o sentimento do trabalhador docente com relação à utilização destas novas tecnologias, no início de sua atuação na educação, correlacionando-os à função, à formação, ao tempo de atuação na educação e à etapa da educação básica onde estão inseridos os sujeitos da pesquisa; na terceira parte, buscaremos, por meio da análise empreendida, uma leitura crítica dos dados que se apresentam, a qual sugere a necessidade de uma política de formação docente que contemple uma “preparação” contínua desses sujeitos para uma utilização consciente dos recursos tecnológicos que se apresentam como recursos pedagógicos no espaço escolar, para além de seu caráter técnico e instrumentalizador.

Partindo do pressuposto apresentado por Oliveira (2012, p. 11) de que “[...] a introdução de novas tecnologias na educação pode não representar uma inovação pedagógica, uma vez que sofisticados recursos em velhas práticas educacionais não é a garantia de uma nova educação”, faz-se necessário compreender o que se apresenta como discurso oficial para sua inserção na escola, bem como os desdobramentos que este novo fenômeno tem trazido à dinâmica do trabalho docente, na contemporaneidade.

Assim, espera-se, por meio deste trabalho, colaborar com a discussão nacional e local acerca dos desafios e da complexidade que tem se apresentado no cotidiano do trabalho docente, em espaços-tempos marcados pela emergência de novos paradigmas de interpretação da realidade e do papel da ciência na solução dos problemas da humanidade.

É, ainda, pretensão deste trabalho, tecer considerações acerca da formação dos trabalhadores docentes quanto à utilização das novas tecnologias no espaço escolar, na perspectiva de uma formação contínua e integrada à ideia de rede que se expande, junto ao próprio sujeito, em todos os espaços-tempos possíveis ao ser humano de se fazer presente, seja física ou virtualmente.

### **Trabalho docente e a utilização das novas tecnologias na educação básica**

Com a industrialização, a força do trabalho humano foi sendo substituída pela máquina, delineando uma nova relação entre capital e trabalho, entre as nações e entre os indivíduos. Com efeito, as revoluções industrial, científica e tecnológica provocaram rupturas de naturezas diversas, relativizando tempo e espaço, demolindo as fronteiras dos países e estendendo o conceito de sociedade industrial para sociedade da informação no século XX.

A oposição entre imperialismo e modernização foi sendo substituída pelo conceito híbrido de globalização (SANTOS, 2011, p. 28), desencadeando processos de massificação cultural, a emergência de uma ideologia do consumo, a redução da emancipação dos sujeitos à racionalização técnica, reprodutivista e pragmática, com consequência bastante influente na produção e na legitimação do conhecimento.

A partir da década de 1950, no Brasil, a televisão consolidou-se como um dos aparatos eletrônicos mais presentes nos lares, assim como foi o rádio antes da segunda grande guerra mundial. Anos mais tarde, o microcomputador passou a integrar os indivíduos ao

mundo, com interatividade dada às possibilidades de comunicação entre indivíduos ou grupos em qualquer ponto do globo.

Como consequência do desenvolvimento científico e tecnológico e, sobretudo, com a inserção da internet, a partir de 1993, a velocidade de circulação das informações em tempo real inseriu as sociedades capitalistas numa busca pelo moderno, pelo futuro, num contexto de provisoriedade da informação que provocou mudanças no comportamento das pessoas, até mesmo na forma como buscam o conhecimento, como aponta Larrosa (2002):

[...] A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito (p. 23).

Os setores produtivos da sociedade foram motivados para a exigência de qualidade, agilidade, domínio das novas tecnologias da comunicação e informação, redefinindo as categorias ocupacionais e de competências, impactando a produção de novas informações e sua socialização em velocidade de tempo real.

Diante de todos esses fatores, novos desafios para a educação foram se estabelecendo, principalmente relacionados ao "domínio" e ao uso das tecnologias da informação e da comunicação - TIC no ambiente escolar, interferindo diretamente em dois aspectos da vida e do trabalho docente: a formação e a prática pedagógica.

A rápida inserção das novas tecnologias provocou uma revolução tecnológica, liderada pela informática e pela telemática. Esse reconhecido dinamismo, que provoca mudanças no mundo do trabalho e na gestão do conhecimento, expressa, segundo Oliveira (2012), um "alargamento tecnológico" onde se

[...] reivindica uma formação mais abrangente que permita ampliar as diferentes maneiras de interagir com a pluralidade dos diferentes mundos que hoje se entrecruzam, de lê-la, reconhecê-la e interpretá-la. Dessa forma, o que está em jogo é a criação de novas maneiras de (re)educar as pessoas, para lidar não exatamente com o aparato tecnológico, mas com a informações advindas desse novo tipo de saber ou propiciadas por ele (p.33).

Nesse contexto, em que a apropriação das TIC deve ser balizada por uma perspectiva crítica de educação, nos inquietamos com os argumentos que afirmam que as TIC têm proporcionado maior flexibilidade e acessibilidade à educação, bem como desenvolvimento profissional e pessoal dos trabalhadores docentes. Com isso, nos desafiamos a compreender se as TIC estão integradas ao trabalho docente.

Desse modo, não é possível descolar de qualquer análise a respeito dessa integração as condições de aquisição dos recursos tecnológicos e o assessoramento para seu uso no contexto da formação e do trabalho docente, o que gera implicações econômicas, políticas e culturais de diversas naturezas na interface com as políticas educacionais e o cotidiano das escolas da educação básica.

O uso dessas tecnologias exige uma reestruturação das instituições, inclusive das educacionais. Incorporar as TIC à prática pedagógica tem sido um desafio em muitos aspectos, afinal, não basta saber operar os recursos tecnológicos, mas aprender a integrá-los em sua prática.

A respeito das novas tecnologias na educação, Freire (2011):

[...] Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isto mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador (p. 85).

Considerando o propósito de que as TIC possibilitam desafiar a curiosidade epistemológica dos sujeitos da educação, ao modo de Freire (2011), nos apoiamos em Alonso (2008) para que, nesse contexto da denominada sociedade da informação e do conhecimento, a integração das TIC ao cotidiano escolar seja significada no processo de constituição da identidade do profissional da educação, especialmente do professor e da própria identidade da escola no seu papel de mediadora e produtora de cultura. Assim, como posto pela autora,

[...] A incorporação de tecnologias nesse âmbito contribui, no mais das vezes, para acelerar a crise de identidade dos professores. Quando são integradas ao fazer pedagógico, necessitam ser significadas. O sentido do

objeto técnico na prática escolar termina por definir não somente determinado uso, mas a sedimentação de culturas (ALONSO, 2008, p. 754).

Em contrário, em apenas discutir a incorporação das TIC nas e pelas escolas, sem o protagonismo dos professores nesse processo e o provimento das condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho docente, o uso das TIC na educação pode significar mais uma das pressões pela busca da qualidade da educação, forçando mudanças neste contexto. Com isso, reiteramos com a reflexão de Alonso (2008), o necessário diálogo entre a cultura escolar e a cultura tecnológica:

[...] Até que ponto a escola poderá se atualizar, considerando a mediação dos conhecimentos com vista à formação? Redescobrir e reafirmar uma lógica para a escola não significa apartá-la do mundo tecnológico, mas reconhecer que a tarefa de educar requer certos princípios, processos e procedimentos que não coincidem com os modos de operar em rede por meio das TIC. Estabelecer isso não denota, absolutamente, anacronismo entre o fazer escolar e o fazer social mais amplo. Antes, nos sugere entender como se dão os processos da aprendizagem, considerando todas as suas dimensões, bem assim as implicações pedagógicas disso na instância escola (ALONSO, 2008, 757).

Nesse sentido, nos desafiamos a analisar como os trabalhadores docentes reconhecem o uso das TIC em escolas da educação básica do Espírito Santo a fim de perspectivarmos processos de mediação cultural que pressupõem o protagonismo do professor como autoridade pedagógica.

### **O que mostram os dados das escolas de educação básica do Espírito Santo**

A coleta de dados no Estado do Espírito Santo abrangeu 05 municípios, conforme os critérios descritos a seguir: 1) - Vitória, por ser a capital do Estado; 2) - Guarapari e 3) - Viana, pelo quantitativo populacional acima de 50.000 habitantes; 4) - Santa Tereza e 5) - Nova Venécia, pelo quantitativo populacional entre 20.000 e 50.000 habitantes. Na tabela abaixo, é possível verificar o quantitativo de sujeitos participantes, distribuídos pelos 05 municípios pesquisados.

FUNÇÃO/CATEGORIA		FREQUÊNCIA	MUNICÍPIO					TOTAL
			Guara pari	Nova Venécia	Santa Tereza	Viana	Vitória	
01	PROFESSORES	1018	206	104	31	206	471	1018
02	DEMAIS FUNÇÕES	463	42	38	18	79	286	463
<b>TOTAL</b>		<b>1481</b>	<b>248</b>	<b>142</b>	<b>49</b>	<b>285</b>	<b>757</b>	<b>1481</b>

Figura 1 – Quantitativo de sujeitos pesquisados, por município.

A pesquisa foi realizada em instituições de educação básica da rede pública (estadual e municipal) localizadas na zona urbana. No caso da Educação Infantil, também foram pesquisadas escolas privadas, quando conveniadas com o poder público. Os dados foram coletados por meio de questionários aplicados diretamente aos sujeitos docentes pelos pesquisadores. No caso dos diretores, foi realizada, ainda, uma entrevista. A tabela a seguir apresenta o quantitativo de sujeitos participantes nos 05 municípios, conforme a rede de atuação, onde pode-se constatar uma maioria significativa presente nas redes municipais de ensino.

FUNÇÃO/CATEGORIA		FREQUÊNCIA	TIPO DE INSTITUIÇÃO			TOTAL
			MUNICIPAL	ESTADUAL	CONVENIADA	
01	PROFESSORES	1018	702	308	8	1018
02	DEMAIS FUNÇÕES	463	363	78	22	463
<b>TOTAL</b>		<b>1481</b>	<b>1065</b>	<b>386</b>	<b>30</b>	<b>1481</b>

Figura 2 – Distribuição dos sujeitos pesquisados nos 05 municípios, conforme o tipo de instituição.

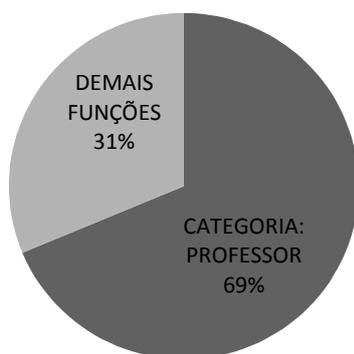
Num universo de 1.481 respondentes, foi possível identificar mais de 40 funções, com nomenclaturas diversas, relacionadas ao trabalho docente. Vê-se com isso, um alargamento do conceito de docência, restrito em tempos anteriores apenas ao professor regente, responsável por ministrar conteúdos em sala de aula. Nota-se ainda um quantitativo

de 95 sujeitos categorizados como “outros”. Desta forma, os dados da pesquisa indicam, pelo menos, 135 diferentes funções docentes nas escolas de educação básica do Espírito Santo.

FUNÇÃO	FREQ	FUNÇÃO	FREQ	FUNÇÃO	FREQ
Administrador escolar	1	Coordenador de turno	78	Professor de arte	36
Assistente de educação	1	Coordenador pedagógico	3	Professor de contra turno	2
Assistente de educação infantil	7	Diretor/ Dirigente	1	Professor de educação física	59
Assistente técnico de educação básica	1	Educador infantil	45	Professor de sala multifuncional	3
Assistente técnico-pedagógico	3	Especialista de educação básica	2	Professor especializado em educação especial	22
Auxiliar de apoio educacional	2	Especialista em assuntos educacionais	1	Professor intérprete	5
Auxiliar de biblioteca escolar	7	Estagiário	78	Professor regente	306
Auxiliar de sala	6	Monitor	4	Profissionais de educação	1
Auxiliar de sala de leitura	1	Monitor de Esportes	1	Supervisor escolar	6
Auxiliar de serviços de Educação	2	Orientador educacional	2	Supervisor pedagógico	3
Auxiliar de serviços de higiene e alimentação	3	Pedagogo	76	Secretário Geral	1
Bibliotecário	12	Professor	569	Outro	95
Babá	5	Professor ACT	2	SUBTOTAL	1.475
Biodocente	8	Professor auxiliar	8	N.A.	1
Consultor educacional	2	Professor coordenador	5	N.R.	5
<b>TOTAL DE RESPONDENTES</b>					<b>1.481</b>

**Figura 3 – Descrição e quantitativo de funções docentes identificadas na pesquisa realizada nas Escolas de Educação Básica do Estado do Espírito Santo.**

Destaca-se que dos 1.481 respondentes, 1.017 identificaram-se como “professores” acrescidos, na grande maioria, de termo que especifica o âmbito de sua função, como professor de educação física, professor auxiliar, professor de contra-turno, etc. O restante, que soma um quantitativo de 463, identificou-se como bibliotecário, estagiário, coordenador, pedagogo e outros. Desta forma, podemos perceber, conforme ilustra o gráfico abaixo, que a categoria de professores ainda representa uma quantidade numérica superior nas escolas de educação básica, quando comparada às demais categorias, chegando a 69%.



**Figura 4 – Quantitativo percentual de docentes no Espírito Santo, por categoria.**

A discussão acerca do conceito de trabalho docente tem sido uma das principais temáticas de pesquisa fomentadas pelo GESTRADO/UFMG, o qual lançou, como um dos documentos culminantes da pesquisa nacional que referenciamos, o 1º. Dicionário “Trabalho, Profissão e Condição Docente”. A obra reúne 433 verbetes com termos relacionados ao campo da Educação, acrescidos de uma significativa discussão conceitual. O conceito de trabalho docente está definido, nesta obra, como:

[...] uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros (OLIVEIRA, 2010, p.28).

Ainda com relação às funções, é possível verificar, pelos dados da pesquisa, a coexistência de um mesmo profissional atuando em duas ou três etapas da educação básica, o que confirma o processo de intensificação do trabalho docente, com jornada dupla ou tripla de trabalho, na busca de uma remuneração que dê conta de uma subsistência digna para si e para a família. Quando perguntado aos 1.481 participantes sobre a etapa de atuação na unidade educacional pesquisada, foram obtidas 1.732 respostas, ou seja, pelo menos 251 estão atuando em etapas diferentes.

FUNÇÃO/CATEGORIA		FREQUÊNCIA	ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA					TOTAL
			0 a 3	4 a 5	1º ao 5º	6º o 9º	Ensino Médio	
01	PROFESSORES	1018	96	161	318	276	276	1127
02	DEMAIS FUNÇÕES	463	145	111	157	122	70	605
<b>TOTAL</b>		<b>1481</b>	<b>241</b>	<b>272</b>	<b>475</b>	<b>398</b>	<b>346</b>	<b>1732</b>

Figura 5 – Distribuição dos trabalhadores docentes por etapa de atuação nas escolas de educação básica pesquisadas no Espírito Santo.

Outro fator visível é a considerável concentração dos trabalhadores docentes na etapa do ensino fundamental (I e II), o que se pode concluir como resultado das tentativas de universalização da matrícula nesta etapa de ensino, presentes na legislação e nas políticas públicas educacionais, nas duas últimas décadas.

A democratização do acesso à escola foi um discurso marcante nas políticas governamentais que trataram da educação no século XX e trouxe para esta uma significativa parcela da população que, até então, encontrava-se excluída, à margem dos principais direitos requeridos para uma plena cidadania. Ainda segundo Oliveira (2010, p. 28) “[...] a ampliação sofrida pelo rol de atividades dos professores na atualidade tem obrigado a se redefinirem suas atribuições e o caráter de sua atuação no processo educativo”.

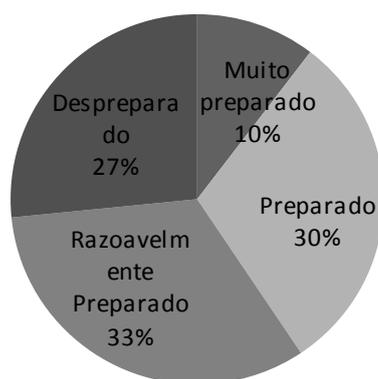
Os dados coletados nas escolas de educação básica no Espírito Santo confirmam esta percepção por parte dos professores, que de uma maneira geral, passaram a ocupar outras funções dentro das escolas, tanto no sentido de desenvolverem tarefas subsidiárias ao ensino, quanto de desempenharem outros papéis no processo educativo, que deveriam, a princípio, ser de competência da família, da igreja e do próprio Estado.

Além de “dar conta” de tarefas antes não exigidas pela escola, o docente vê-se ainda, cada vez mais, cobrado por resultados relativos ao processo ensino-aprendizagem. Tal cobrança tem-se intensificado e complexificado a dinâmica do trabalho docente, porém, as condições de infraestrutura e formação não têm acompanhado o mesmo ritmo. Tal fato pode ser constatado quando, por exemplo, nos referimos à inserção das novas tecnologias no espaço escolar.

A partir dos anos de 1990, o Governo Federal, por meio da extinta Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC, lançou uma série de programas que tinham como foco a disseminação de recursos tecnológicos como forma de aproximar a escola às exigências e características vislumbradas para o século XXI, como PROINFO e a TV Escola, dentre outros.

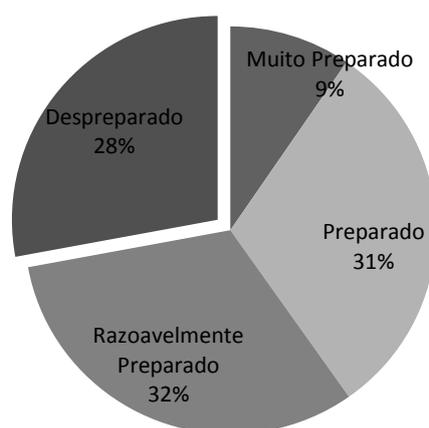
Existe um consenso, entre os estudiosos da área, que as tecnologias da informação e da comunicação são importantes ferramentas e encontram-se cada vez mais disponíveis na sociedade contemporânea, devendo, portanto, ser incorporadas à vida cotidiana e à Educação, em todos os seus níveis. Cabe-nos indagar, no entanto, se esta disseminação tem sido acompanhada de uma formação para sua utilização de forma crítica, ou, se apenas vem reforçar o discurso de uma escola moderna e instrumentalizada, sem um alcance efetivo de melhoria às práticas pedagógicas e ao trabalho docente, como um todo.

Dos 1.481 trabalhadores docentes participantes da pesquisa, 1.283 responderam à questão que tratava especificamente do sentimento com relação à utilização das novas tecnologias, no início de suas atividades na Educação. Destes, 133 (10%) consideraram que estavam “muito preparados”; 388 (30%) responderam que se sentiam “preparados”; 421 (33%) responderam estarem “razoavelmente preparados”; e 341(27%) afirmaram estar “despreparados” para o uso destes recursos no espaço escolar.



**Figura 6 - Grau de preparação dos trabalhadores docentes com relação à utilização das novas tecnologias, no início de suas atividades na Educação.**

Os dados indicam que 60% dos sujeitos pesquisados iniciaram suas atividades na educação admitindo um parcial ou total despreparo para a utilização das novas tecnologias no ambiente escolar. Quando buscamos esses dados relativos à categoria de professores, que são os que se encontram na função de regência, o índice total se mostra semelhante ao universo de funções. No entanto, o quantitativo que se declara “despreparado” é superior, quando comparado com as demais funções docentes identificadas na pesquisa.



**Figura 7 - Grau de preparação dos trabalhadores docentes com relação à utilização das novas tecnologias, no início de suas atividades na Educação - CATEGORIA: PROFESSORES.**



**Figura 8 - Grau de preparação dos trabalhadores docentes com relação à utilização das novas tecnologias, no início de suas atividades na Educação - CATEGORIA: DEMAIS FUNÇÕES.**

Aos respondentes foi solicitado, dentre outras questões, que indicassem há quanto tempo trabalham na educação. Para que pudéssemos analisar o tempo de trabalho na educação, tendo em vista o interesse deste estudo em discutir o sentimento dos professores em início de carreira quanto ao uso das novas tecnologias, categorizamos o tempo de trabalho em etapas da vida profissional, com base no "ciclo de vida profissional", fundamentadas nos estudos de Huberman (2007).

A partir de uma revisão crítica da literatura empírica sobre o desenvolvimento da carreira dos professores, o autor delineou um quadro síntese sobre as tendências gerais possíveis de se identificar no ciclo de vida dos professores, conforme segue no quadro:

ANOS DE CARREIRA	FASES/TEMAS DA CARREIRA
1-3	Entrada, Tateamento ↓
4-6	Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico ↙ ↘
7-25	Diversificação, "Ativismo" → Questionamento ↓ ↙ ↘ ↓
25-35	Serenidade, Distanciamento afetivo → Conservadorismo ↙ ↘
35-40	Desinvestimento

	(sereno ou amargo)
--	--------------------

**Figura 9 - Percurso do ciclo de vida profissional do professor elaborado por Huberman (2007, p. 47).**

De acordo com esta categorização, verificamos que, dentre os respondentes do *survey*, em 2009, 164 (16%) sujeitos categorizados como professores estavam em *entrada na carreira*, período marcado pela "descoberta", pelo "choque com o real", pela "exploração", no sentido de delimitar os parâmetros da situação de ensino e os comportamentos a serem adotados diante da distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula.

Entre quatro e seis anos de trabalho na educação, a pesquisa registra o quantitativo de 111 (11%) professores, período que se aponta como *fase da estabilização* onde os professores fazem uma escolha pessoal e subjetiva do ensino como carreira, assumindo um compromisso com a instituição, buscando o comprometimento definitivo ou a tomada de responsabilidades no seio da classe docente, a pertença a um corpo profissional, a independência e a autonomia, e a afirmação perante os colegas e as autoridades.

A grande maioria dos professores respondentes da pesquisa estava, à época, entre sete e 25 anos na educação, em número de 609 (60%) sujeitos. Essa fase é marcada pela experimentação e diversificação, pela consolidação pedagógica, onde o professor lança-se a uma série de experiências pessoais que passam pela diversificação do material, dos modos de avaliação ou das sequências do programa.

O uso das novas tecnologias, nesse período da carreira, em tempos atuais, tem diferentes conotações dos tempos passados, tendo em vista que a inserção de recursos digitais na escola fez-se ao final da década de 1990, quando esses sujeitos, possivelmente, tiveram uma relação mais aproximada às TIC. No entanto, as fases definidas por Huberman (2007) não têm o objetivo de aprisionar os sujeitos nesta ou naquela fase.

Tivemos um decréscimo de sujeitos entre 25 e 35 anos de carreira, totalizando 121 (19%) dos respondentes. Essa fase é identificada por uma sensação de rotina, uma "crise existencial" no decorrer da carreira, que pode ser explicada, segundo Huberman (2007, p. 42) pela monotonia da vida cotidiana ou pelo desencanto, motivado pelo fracasso das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram ativamente. Todavia, poderá surgir na carreira o questionamento sobre o balanço da vida profissional, podendo o professor encarar mesmo a hipótese de mudar de profissão. Este mesmo autor descreve que "o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumenta" (2007, p. 44).

Entre o 35º e o 40º ano da carreira tivemos um quantitativo de 12 (1%) respondentes. Os estudos do autor apontam que, com o aumentar da idade, ocorre uma tendência para uma maior rigidez, uma resistência mais firme às inovações, uma nostalgia do passado, uma mudança de óptica em face ao futuro. Huberman (2007) identifica uma relação entre idade e conservadorismo, principalmente a partir dos 50 anos de idade, onde os professores mostram-se mais rezingões, os queixumes são mais frequentes em relação à evolução negativa dos alunos (menos motivados, menos disciplinados), estão contra os colegas mais jovens (menos sérios, menos empenhados), revelam uma atitude negativa em relação ao ensino e política educacional, contra os pais e até contra atitudes do público em geral face à educação. Observou um "fenômeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional" (HUBERMAN, 2007, p. 46), onde o professor liberta-se progressivamente do investimento no trabalho, consagrando mais tempo aos interesses exteriores à escola, dedicando mais atenção à sua vida social e pessoal.

FUNÇÃO/CATEGORIA		FREQUÊNCIA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO (ANOS)					TOTAL
			0 a 3	4 a 6	7 a 25	25 a 35	35 a 40	
01	PROFESSORES	1018	164	111	609	121	12	1017
02	DEMAIS FUNÇÕES	463	136	37	224	52	12	461
<b>TOTAL</b>		<b>1481</b>	<b>300</b>	<b>148</b>	<b>833</b>	<b>173</b>	<b>24</b>	<b>1478</b>

Figura 10 – Distribuição dos sujeitos da pesquisa de acordo com o tempo de atuação na Educação, em anos, de acordo com os ciclos de vida profissional propostos por Huberman, na figura 9.

A análise dos dados relativos à escolaridade mostra a existência de 265 profissionais docentes sem formação em nível superior atuando nas escolas de educação básica do Espírito Santo. No universo pesquisado, isto representa um percentual de 18%. Na categoria de professores, este índice é um pouco menor, com aproximadamente 8%. Já entre as demais funções, este índice salta para 38%. Os graduados e pós-graduados representam um total de 82%, sendo 91% entre os professores e 61% entre os demais profissionais docentes, aproximadamente.

FUNÇÃO/CATEGORIA		FREQUÊNCIA	NÍVEL DE ESCOLARIDADE					TOTAL	
			FUND. INC.	FUND. COMP.	MÉD. INC.	MÉD. COMP.	GRAD.		PÓS-GRAD.
01	PROFESSORES	1018	1	0	1	86	181	749	1018
02	DEMAIS FUNÇÕES	463	4	6	13	154	49	236	462
<b>TOTAL</b>		<b>1481</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>14</b>	<b>240</b>	<b>230</b>	<b>985</b>	<b>1480</b>

**Figura 9 – Nível de escolaridade dos profissionais docentes pesquisados nas escolas de educação básica do Espírito Santo.**

Os dados apontam para a existência de uma grande maioria de profissionais docentes com formação em nível de pós-graduação, o que nos leva a acreditar que as políticas de acesso à educação superior têm alcançado números significativos, não sendo possível, no entanto, por meio deste estudo, avaliar se os avanços quantitativos desta formação têm sido acompanhados dos avanços qualitativos almejados pela classe.

Também não foi possível estabelecer, por meio do banco de dados da pesquisa, qual a influência desta formação com relação ao sentimento de preparação dos docentes com relação ao uso das TIC, no início da carreira. Contudo, considerando dois dos principais dados que aqui utilizamos para pensar nosso principal objeto de estudo: 82% dos docentes com nível de “graduação” e “pós-graduação”, seguidos de 60% que se declaram despreparados e razoavelmente preparados para o uso das TIC no início da carreira, é possível inferir que a formação destes sujeitos não contemplou, a contento, uma preparação para o uso das TIC pelos docentes nas escolas de educação básica do Espírito Santo.

Considerando, ainda, a indicação dos dados de que a maioria (60%) dos docentes pesquisados encontra-se, conforme análise em Huberman (2007), numa etapa da carreira marcada pela experimentação e diversificação, faz-se necessário investir numa política de formação que contemple, de forma crítica e criativa, a utilização das novas tecnologias no espaço escolar.

### **Apontamentos finais**

A realização da pesquisa nacional “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” tem implicado em uma singular produção de análise de dados sobre a realidade educacional no Espírito Santo, especialmente com a participação dos municípios de Vitória, Guarapari, Viana, Santa Tereza e Nova Venécia. Desde a finalização da pesquisa, em 2009, os grupos de

pesquisa das diversas universidades federais envolvidas têm mobilizado os resultados do volumoso banco de dados da referida pesquisa com produções na forma de dissertações e teses, artigos de periódicos e livros, eventos e demais trabalhos científicos.

O presente trabalho buscou, por meio dos dados e das análises empreendidas, a socialização dos dados do Espírito Santo pela expressão dos cinco municípios, onde foi possível perceber, dentre os sujeitos pesquisados, uma maioria de trabalhadores docentes não preparados para o uso das novas tecnologias, no início de suas atividades na Educação.

Os dados permitem, ainda, indicações com relação ao perfil destes sujeitos, apontando uma maioria de professores regentes dentre as 130 funções docentes identificadas na pesquisa e a predominância destes atuando no ensino fundamental e nas redes municipais de ensino do Espírito Santo.

Considerando que as novas tecnologias encontram-se amplamente disseminadas na vida cotidiana e que existe uma clara indicação de que estas passem também ao cotidiano do trabalho docente, ressaltamos a necessidade de se repensar a sua utilização na ambiência escolar e, ainda, se o processo de formação destes trabalhadores vem contemplando estas questões e como vem contemplando.

Ressalta-se que 81% dos sujeitos pesquisados possuem formação em nível superior e 60% encontram-se numa etapa da carreira marcada pelo interesse na “novidade”. Nesse contexto, percebemos que tanto a formação inicial como a formação continuada de professores, nas suas diferentes formas e concepções, promovidas pelos sistemas de ensino, pela unidade escolar ou mesmo pelo docente, no sentido da autoformação, não têm assumido as TIC como dimensão constitutiva do trabalho docente, implicando na fragilidade da escola para se expressar como formadora e produtora de cultura pela mediação das TIC.

Com isso, o desafio da formação para e com as TIC se coloca necessário para a construção da identidade da escola e do profissional da educação crítico para o enfrentamento das complexas questões da prática educativa. Faz-se, portanto, de fundamental importância, a adoção de políticas de formação continuada, bem como uma reformulação dos currículos dos Cursos de formação inicial dos trabalhadores docentes para que contemplem a utilização das TIC no espaço escolar, de forma articulada às práticas pedagógicas, numa perspectiva de superação de sua dimensão puramente técnica e/ou instrumental.

## Referências

- ALONSO, K. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre escolas e redes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 747-768, out. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 fev. 2013.
- BARTOLOZZI, E.; VENTORIM, S; CÔCO, V. O trabalhador docente do Espírito Santo: aproximações gerais sobre o perfil e suas condições de trabalho. *In*: BARTOLOZZI, E.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (orgs). **O trabalho docente na educação básica: O Espírito Santo em questão**. Fino Traço: Belo Horizonte, MG, 2012. Cap.2. p. 19.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002 n.º 19. Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_JORGE\\_LARROSA\\_BONDIA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf). (acessado em 20 de outubro de 2012).
- OLIVEIRA, D. A. Trabalho Docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CD-ROM, 2010.
- OLIVEIRA, D.A.; VIEIRA, L.V. O trabalho docente na educação básica no Estado do Espírito Santo: conhecendo novos docentes e suas condições. *In*: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D.A.; VIEIRA, L. M. F. (orgs). **O trabalho docente na educação básica: O Espírito Santo em questão**. Fino Traço: Belo Horizonte, MG, 2012. Cap.1. p. 09.

OLIVEIRA, E. G. **Educação a distância na transição paradigmática**. 4.ed. Campinas: Papyrus, 2012.

SANTOS, B. de S.. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2011.