

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
COORDENAÇÃO DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM TECNOLOGIA, COMUNICAÇÃO E TÉCNICAS DE
ENSINO**

FERNANDA DA CUNHA GUEDES MEIER

O FATOR TEMPO NA INSERÇÃO DAS TDICS EM SALA DE AULA

MONOGRAFIA DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA

2020

FERNANDA DA CUNHA GUEDES MEIER

O FATOR TEMPO NA INSERÇÃO DAS TDICS EM SALA DE AULA

Trabalho de Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Tecnologia, Comunicação e Técnicas de Ensino, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Alysson E. de Carvalho Aquino

CURITIBA

2020



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Curitiba

Nome da Diretoria
Nome da Coordenação
Nome do Curso



TERMO DE APROVAÇÃO

O fator tempo na inserção das TDICs em sala de aula

por

Fernanda da Cunha Guedes Meier

Este(a) Trabalho de Conclusão de Curso foi apresentado(a) em 25 de setembro de 2020 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Tecnologia, Comunicação e Técnicas de Ensino. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

(Prof. Dr. Alysson E. de Carvalho Aquino)
Prof.(a) Orientador(a)

(Prof. Dr. Oséias de Oliveira)
Membro titular

(Prof. Armenes de Jesus Campos Junior)
Membro titular

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso -

Dedico este trabalho à minha família,
pelos momentos de ausência, mas
também aos colegas de magistério que
perseveraram na busca por uma educação
de qualidade e verdadeiramente
qualificadora de suas existências, bem
como aos estudantes inspiradores que
tive a honra de encontrar pelas salas de
aulas nos últimos 20 anos.

AGRADECIMENTOS

Aos companheiros de caminhada por essa longa e desafiadora vida no magistério: pais e irmã querida, presentes desde a decisão pela sala de aula como projeto de vida.

Aos inúmeros colegas docentes, parceiros ou orientadores, com os quais cruzei ou possa ter cruzado caminhos e com os quais tanto aprendi e tanto devo.

Aos incontáveis alunos, que a mim foram confiados ao longo desses 20 anos de sala de aula, e aos quais devo a busca constante pelo conhecimento e o desejo pela vida de uma adolescente, mesmo agora.

Ao marido, incentivador e parceiro incansável do todas as horas.

Filipe (lá do céu), Miguel e Bento, pelas incontáveis injeções de ocitocina na veia, diariamente.

Aos amigos, poucos, mas tão fundamentais.

Sem cada um de vocês não haveria, jamais, nenhuma jornada pelo conhecimento possível – minha gratidão eterna. Cada um de vocês, mesmo que em tempos e modos muito diferentes, foram determinantes para que possa carregar comigo, para sempre, dois dos bens mais caros a um ser humano: o conhecimento e o amor. Eles, e cada um de vocês, estarão comigo nesta e na próxima existência.

Agradeço também ao meu orientador Prof. Dr. Alysson E. de Carvalho Aquino, pela sabedoria com que me guiou na construção desse texto e por me ensinar a usar as notas de rodapé.

À Secretaria e Coordenação do Curso, pela cooperação.

“Perder tempo em aprender coisas que não interessam, priva-nos de descobrir coisas interessantes.” (ANDRADE, Carlos Drummond)

RESUMO

MEIER, Fernanda da Cunha Guedes. O fator tempo na inserção das TDICs em sala de aula, 2020. Número total de folhas 54. Trabalho de Conclusão de Curso Especialização em Tecnologia, Comunicação e Técnicas de Ensino - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2020.

Falta de tempo. Motivo comum para a não adoção das TDICs na educação básica e ponto de partida para o presente texto. Parece não haver mais espaço para o questionamento de validade da inserção de TDICs no espaço escolar na atualidade. Entretanto, o fator tempo, aqui entendido como aquele gasto no trabalho docente e para o emprego dessas ferramentas em sala e aula, ainda é compreendido por boa parte desses como um dificultador, se não um impeditivo, para o sucesso dessa empreitada. Partindo da constatação inicial, comum a todos os níveis de educação, o presente texto tem por objetivo compreender, por meio de pesquisa de natureza teórica e revisão bibliográfica, como o tempo, embora descrito por muitos teóricos como ganho ao inserir ferramental tecnológico no cotidiano escolar, pode configurar-se um impeditivo/complicador quando interfere negativamente na qualidade de vida dos professores desmotivando-os à inovação, ou mesmo dificultando a realização de seu labor. Para tanto, as concepções teóricas acerca do tempo de trabalho de ANTUNES (2018) e de DA SILVA (2017) e as relativas a ele e às tecnologias de KENSKI (2013) serviram de ancoradouros para discutir e apontar na direção da qualificação docente, em conjunto à necessidade de planejamento pedagógico, objetivos e metas claras, via gestão escolar e políticas públicas na tríade trabalho/hora atividade/educação, como um possível caminho para que cada minuto aplicado on-line valha a pena, tanto para o estudante, quanto para a qualidade de vida, valorização e qualificação do profissional do magistério.

Palavras-chave: Trabalho docente. TDICs. Tempo de trabalho. Qualificação Profissional.

ABSTRACT

MEIER, Fernanda da Cunha Guedes. O fator tempo na inserção das TDICs em sala de aula, 2020. Número total de folhas 54. Trabalho de Conclusão de Curso Especialização em Tecnologia, Comunicação e Técnicas de Ensino - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2020.

Lack of time. Common reason for not adopting TDICs in basic education and starting point for this text. It seems there is no room for the discussion of the importance of TDICs (Digital Information and Communication Technologies - ICTs) in classroom context. However, the time factor, here understood as the one spent by the educator in the application of these tools in the classroom, is seen by teachers as an obstacle, if not an impeditive for the success of this work. Starting with such question, common in all levels of education, this text aims to understand, through theoretical research and bibliographic review, how time, although described by many theocratics as a positive gain when inserting technological tools in the school routine, becomes a villain when negatively interferes in the life quality of teachers demotivating them towards innovation, or even interfering with their work. Therefore, the theoretical understandings of working time of ANTUNES (2013), and SILVA (2017) and the ones related to time and technologies of KENSKI (2013) served as support to point to the direction in teachers qualification, along with the necessity of pedagogical planning and clear goals, through school management and public policies in the triad work/work hours/education, as a possible path so that every online minute is worthwhile for the students and for the life quality, valorization and professional qualification of the educator.

Key words: Teaching work. ICTs. Working time. Professional qualification.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
LDB	Lei de Diretrizes de Bases da Educação
LTI	Learning Tools Interoperability
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSS	Processo de Seleção Simplificada
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação

LISTA DE ACRÔNIMOS

PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
EAD	Educação a Distância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1 O FATO TEMPO	15
2.1.1 O Conceito de Tempo de Trabalho Docente	15
2.1.2 O Tempo Real de Trabalho do Docente.....	20
2.2 O FATOR TECNOLOGIAS DIGITAIS	25
2.2.1 Ferramentas Tecnológicas Digitais no Cotidiano do Docente – Expectativas..	25
2.2.2 Ferramentas Tecnológicas Digitais no Cotidiano do Docente – Realidade.....	30
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERENÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	41
ANEXO A - lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.....	44
ANEXO B - seção XII dos professores – CLT.....	45
ANEXO C - Diretrizes para escolas durante a pandemia (CNE).....	46

1 INTRODUÇÃO

Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) foi contista e cronista, além de considerado por muitos, o mais influente poeta brasileiro e um dos principais nomes do Modernismo¹ nacional. Inspirou gerações de leitores e estudantes, muitos professores e, afirmou: “Perder tempo em aprender coisas que não interessam, priva-nos de descobrir coisas interessantes.”

Seus versos fizeram sentido para tantos no século XX e parecem tão adequados aos tempos atuais em que, por mais conscientes sejam os docentes da necessidade de caminhar a passos, os mais largos possíveis, na direção de uma educação de qualidade e alinhada às novas necessidades sociais e às tecnologias/digitais disponíveis, entendem-se presos ao que parece não interessar, ou de fato não interesse, à burocracia, à exploração de sua força produtiva, à precarização de seu status profissional/social, percebendo-se na privação do que seria verdadeiramente útil, tanto para o enriquecimento profissional e pessoal de si mesmos, quanto para o acadêmico de seus estudantes, gerando da descrença à negação e resistência ao novo como ferramenta de auxílio nessa empreitada.

Desse quadro, amplamente verificado por essa autora, ao longo de vinte anos de docência na área de Linguagens e trabalho efetivo de sala de aula em todos os anos/séries da Educação Básica, provém o interesse em analisar e compreender como o fator tempo se sustenta ainda um complicador e, por vezes, um impeditivo, para a construção de uma prática pedagógica mais alinhada às ferramentas mais moderna e tecnológicas existentes a serviço da educação.

As razões para a rejeição das diversas tecnologias digitais pelos docentes são múltiplas e passam pelo questionamento, não da aplicação e dos resultados positivos advindos delas, amplamente debatidos academicamente e divulgados tanto dentro quanto fora do meio docente, mas do tempo de trabalho gasto na

¹ O **Modernismo** foi um amplo movimento cultural que repercutiu sobre a cena artística e a sociedade nacional na primeira metade do século XX, especialmente na literatura e nas artes plásticas. Oriundo das tendências europeias (Cubismo, Futurismo, Dadaísmo, Expressionismo e Surrealismo) anteriores à Primeira Guerra Mundial, então assimiladas e adaptadas ao contexto artístico brasileiro, com maior ênfase à cultura nacional e sua valorização.

instrumentalização, preparação do material, postagens e feedbacks aos estudantes, na maioria das vezes não previstos pelas instituições de ensino no momento do planejamento pedagógico e metodológico e que ocorre, em grande parte dos casos, para além do contratado, gerando perdas financeiras ao trabalhador, ao não receber por horas trabalhadas para além das contratuais e sensação constante de exploração desleal de sua atividade produtiva e de seu compromisso com a função, além do temor pelo não cumprimento da legislação, por parte das instituições de ensino, quando a judicialização trabalhista ganha cada dia mais espaço.

A título de exemplo dessa exploração da força de trabalho do profissional docente e do compromisso deste último para com os estudantes Verônica Barros (2017), em *O trabalho do docente virtual: análise jurídica das condições de trabalho em EAD*, salienta a falta grave de regulamentação para o emprego das tecnologias em substituição e ou em composição às funções até então desempenhadas pelos docentes as quais, além de incidir em sobrecarga de tempo de trabalho, costumeiramente significam também perda de prestígio profissional e social, prejuízos de ordem financeira e coação para esses profissionais.

Como exemplo pode-se citar, o caso de dado grupo educacional de Ensino Superior atuante no Estado de São Paulo, o qual, segundo denúncia², de maio deste ano, feita por seus próprios docentes, vem lançado mão de software de inteligência artificial (*Learning Tools Interoperability* - LTI) para a correção das produções avaliativas de seus estudantes, substituindo aproximadamente 1200 profissionais pela ferramenta, o que configura substituição de postos de trabalho por ferramentas tecnológicas. Segundo a denúncia, os estudantes dessas instituições não teriam sequer sido informados da nova diretriz de correção e acreditariam ter suas atividades corrigidas pelos professores titulares das disciplinas, sendo que, a esses últimos, os documentos internos indicavam, categoricamente, que o conteúdo dele e a prática não fossem divulgados aos primeiros.

O exemplo citado permite supor que, além da falta de transparência entre o que o aluno/responsável espera/contrata e aquilo que a instituição de ensino verdadeiramente entrega, a substituição do trabalho personalizado feito pelos

² Disponível em: <https://apublica.org/2020/04/laureate-usa-robos-no-lugar-de-professores-sem-que-alunos-saibam/> - Acesso em 29/07/2020

docentes vem sendo praticada quando a possibilidade de inclusões de ferramentas tecnológicas permite ganho financeiro e ou redução de custos às mantenedoras educacionais. Mesmo quando a força de trabalho docente não é completamente substituída, é ao menos precarizada, bastando considerar-se que estes mesmos profissionais declaram realizar montantes enormes de correção, para cada diferente atividade solicitada, considerando-se que o número de estudantes atribuídos a um único docente na condição de EAD é superior ao presencial.³

Embora o exemplo verse sobre o ensino superior, o qual não forma parte do escopo da análise do presente texto, induz a necessidade de se propor questionamentos sobre as condições que as novas tecnologias têm representado aos profissionais de educação nas últimas duas décadas, especialmente no que se refere à função docente e ao tempo de trabalho deste último.

Partindo da observação dessa realidade, seria possível considerar que o uso mais constante de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) em salas de aula da educação básica, de forma produtiva e instigadora aos alunos e ao mesmo tempo funcional, sadia e convidativa aos docentes ainda é encarado como um dos grandes desafios para a educação contemporânea. Assim, o presente texto justifica-se pela crescente demanda, por grande parte das unidades de ensino e mesmo da sociedade civil e do poder público – vide textos oficiais para a educação nacional como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2018, o mais atualizado deles – por docentes mais integrados às tecnologias digitais e não resistentes a elas, bem como pela necessidade de repensar suas formas de trabalho, possibilidades e impeditivos na construção de planos pedagógicos mais realistas, aplicáveis, democráticos e justos aos envolvidos e não

³ Em artigo publicado pela Secretaria de Estado da Educação do Mato Grosso, o ideal para o acompanhamento dos estudantes em EAD, tendo como base a proposta do próprio MEC para as UABs (Universidade Aberta do Brasil), seria de um tutor presencial para cada 25 estudantes, além do professor titular. Outra pesquisa feita para o Anuário ABRAEAD 2007, aponta para a média de um profissional docente para cada 51 alunos, não necessariamente na figura de um tutor, podendo configurar função do docente titular apenas, o que já representava melhora em comparação com 2005, quando a média era de um tutor/professor titular para 73 alunos, em cada turma, o que permite extrapolar a conta em várias centenas, quando se considera que um profissional atende a várias turmas, bastante maiores que no presencial, simultaneamente.

excludentes, mas ao contrário, privilegiadores dos saberes tecnológicos essenciais aos que encontram-se nos bancos escolares.

Da sustentação metodológica do presente texto, optou-se por uma abordagem qualitativa, por métodos dedutivos e descritivos, alicerçados pela pesquisa bibliográfica, descrita em seguida, a fim de analisar e compreender como a questão central do tempo de trabalho docente ainda se sustenta como complicadora/impeditiva às atividades pedagógicas mediadas por TDICs.

Como alicerces textuais, traz-se para o debate as ideias defendidas por Ricardo Antunes (2018), em *O privilégio da servidão*, obra referência da presente pesquisa, na qual o autor discute a precarização do trabalho nas sociedades contemporâneas, Amanda Moreira da Silva (2017), em *Tempo e Docência – Dilemas, Valores e Usos na Realidade Educacional*, em que a pesquisadora, também docente, discute o universo controverso do uso do tempo de trabalho pelos colegas da rede pública carioca, comuns aos de qualquer outra parte do país e, finalmente, Vani Moreira Kenski (2013), em *Tecnologias e Tempo Docente*, fundamental para o entendimento dos dois pilares da presente análise: tempo de trabalho e tecnologias digitais. Além desses, a pesquisa também recorreu a diversos outros textos do universo educacional e de pesquisa acadêmica, da legislação trabalhista brasileira, que regulamenta o trabalho docente (Lei nº 11.738/2008 – Anexo A), e da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT – Anexo B), aos documentos balizadores da educação básica nacional, a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de dados oriundos de pesquisas educacionais diversas.

Infere-se, desse conjunto de literatura, que a problemática das possibilidades e restrições pedagógicas e legais ao emprego do tempo de trabalho docente dentro e fora do ambiente escolar, demonstra a necessidade de que as instituições educacionais considerem a primeira em suas diretrizes de inserção de tecnologias digitais em sala de aula, tanto sob o ponto de vista do sucesso pedagógico amplo e crescimento de índices balizadores, e do sucesso dos estudantes, como para além deles, no que se refere ao docente, sua profissionalização e qualidade do tempo de trabalho e de vida deste último.

Da qualificação educacional proposta aos estudantes e à sociedade nos documentos balizadores nacionais:

A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes. (BNCC, 2018).

Sob o ponto de vista trabalhista e de valorização dos profissionais docentes, no que toca à qualificação profissional e qualidade de vida pessoal deles promovendo-lhes a percepção de tempo investido no interessante e não mais perdido, como descrevera o poeta, nada versa.

As vozes trazidas para o debate formam, aqui reunidas, os conceitos fundamentais para o entendimento do fator tempo de trabalho relacionado às tecnologias digitais de comunicação e informação na prática docente nas duas últimas décadas, caracterizando-os, como um impeditivo maior que um facilitador, na maioria das vezes, no que se refere à possibilidade de trabalho consistente e realmente qualificador para os docentes e, por consequência, seus estudantes na educação básica nacional.

Não há, entretanto, a pretensão de estabelecer, por meio do presente debate, soluções definitivas para a problemática que envolve o aproveitamento ideal do tempo de trabalho docente e o uso das TDICs, mas a abertura de um canal de discussão e questionamento, a somar força com os já existentes, na busca pelo sucesso da educação básica, a qual já enfrenta como complicadores, inevitavelmente, os dois pilares centrais da pesquisa: tempo de trabalho docente e tecnologias digitais de informação e comunicação, além de tantos outros.

Finalmente, ao visar a discussão sobre possíveis caminhos para facilitar a comunhão entre docentes e novas tecnologias, busca-se, também a conscientização da necessidade de maior apoio e clareza da e nas questões que envolvem a concepção, planejamento e aplicação de aulas mediadas por TDICs, por todos os agentes envolvidos e especialmente gestores educacionais, no estabelecimento de uma nova e mais palatável forma de entender e assimilar tais artefatos, tornando o tempo de trabalho empregado nessa empreitada útil e valorizado pelos docentes – indispensáveis para o êxito de qualquer planejamento educacional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O FATOR TEMPO

2.1.1 O Conceito de Tempo de Trabalho Docente

Para que se discuta a questão do tempo de trabalho do professor, enquanto qualificador ou potencial problema no que se refere aos processos de ensino-aprendizagem, mediados ou não por TDICs, é fundamental partir da compreensão do conceito, aqui tomado como fundamento de análise.

O vocábulo “tempo”⁴, sob o ponto de vista da língua portuguesa, e pelo ângulo etimológico, não contribui em muito para a compreensão de sua relação com a questão do trabalho, ainda menos para com o trabalho docente extremamente carregado de detalhes muito particulares. Dessa forma, parte-se, aqui, do entendimento do conceito de tempo e, mais especificamente, de tempo de trabalho, por uma visão flexível proposta de forma bastante similar pelos três autores fundamentais do presente texto, a saber: Kenski (2013), Da Silva (2017) e Antunes (2018). O tempo de trabalho será, portanto, aquele despendido pelo docente, seja nas atividades realizadas em sala de aula, bem como nas realizadas fora dela, desde que de alguma forma ligadas direta ou indiretamente ao fazer docente, seja durante o tempo de atuação contratual, no ambiente escolar, quanto o gasto fora dele, para os mesmos fins.

Da Silva (2017), em *Tempo e Docência – Dilemas, Valores e Usos na Realidade Educacional*, coloca em debate a legislação trabalhista no que tange ao tema – Lei nº 11.738/2008 (art.2º) que regulamenta o salário base de professores da rede pública concursados, sendo um terço da jornada contratual necessariamente

⁴ Substantivo masculino, período de acontecimentos, duração das coisas marcadas em presente, passado e futuro.

dedicado à preparação das aulas e às demais atividades externas à sala de aula – como às destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, colaboração com a administração/gestão escolar, reuniões pedagógicas, articulação com a comunidade e aperfeiçoamento profissional.

Aos contratados pela rede particular de ensino, as regras são as previstas na CLT Art.321, as quais preveem o pagamento da hora atividade a ser calculado pelo salário base e pela convenção da categoria em 5% adicionais, com a mesma finalidade da hora atividade no setor público, estando qualquer outra atividade de ordem profissional sob o regime de hora extra, inclusive em finais de semana.

Há, ainda, a possibilidade de contratação por Processo de Seleção Simplificada (PSS), comum a instituições públicas de ensino, na ausência de concursados com carga horária suficiente para a necessidade de dado ano letivo, tratando-se, portanto, de contratação de caráter temporário e mais barata aos Estados que a padrão. Nesta modalidade, os docentes assumem jornadas que variam de 10 a 40 horas semanais, com remuneração inferior aos concursados, nela há recolhimento junto ao INSS, comum às anteriores, mas não direito ao fundo de garantia por tempo de serviço (FGTS), pois serão agentes públicos exercendo função pública, nem tampouco o pagamento de hora atividade prevista nas duas modalidades de contratação, anteriormente descritas, para o tempo de trabalho realizado fora de sala de aula, embora alguns Estados da federação apresentem liminares garantindo o adicional, como no caso do Paraná. Para esses últimos a exploração de sua força de trabalho se faz ainda mais evidente, o que Da Silva (2017) defenderá como um dentre os fatores contribuintes para o abandono e desvalorização da profissão.

Dessa forma, é quase inevitável que se torne o pensamento na direção dos constantes excessos e sobrecargas sofridos pelos professores brasileiros, desde sempre, e intensificados nos séculos XX e XXI. Da Silva (2017), descreve, como resultado de sua pesquisa na educação básica carioca, que o aumento da carga de trabalho, bem como a insatisfação e a precarização desse, faz com que o docente perca sua autonomia e com ela o desejo de se manter na profissão, especialmente porque muito do tempo de trabalho gasto ocorre de forma não remunerada, com o que concorda Kenski (2013), a qual ainda inclui a preocupação com os ares sutis de exploração, agravados pela informatização e pela nova necessidade de domínio das tecnologias. Especialmente quando se considera que grande parte dos docentes em

atividade na educação básica atual não são nativos, mas imigrantes digitais, demandando, para além do tempo de trabalho dedicado à instrumentalização dos artefatos, o tempo para levá-los dos conceitos à prática pedagógica qualificada.

Da Silva (2017), citando Apple (1995), descreve a percepção do envolvimento dos docentes com os afazeres que antecedem e sucedem o momento específico da aula fora do seu horário de trabalho, durante o intervalo de lanche, por exemplo, ou mesmo pela chegada à escola antes do horário de início e saída frequente depois do término da aula, além das horas de trabalho gastas em casa, durante a noite e finais de semana e feriados, as quais, embora descritas nas citadas leis como objeto da remuneração de um terço, nas chamadas “hora atividade”, ou ainda dos 5% adicionais, nem sempre ocorrem ou são suficientes para esgotar as necessidades docentes causadas pela imposição de gestões escolares mais preocupadas com o cumprimento de diretrizes externas e superiores ao espaço escolar e de resultados mensuráveis, do que com o processo de ensino-aprendizagem e/ou com as condições de trabalho fornecidas a seus profissionais.

Antunes (2018), em *O privilégio da servidão*, descreve que os movimentos de precarização do trabalho, entre eles o do docente, muito se intensificaram a partir das novas legislações trabalhistas mais flexíveis e distantes, tanto da CLT de 1943, quando dos sindicatos e das revisões legislativas a partir da Constituição de 1988, e pela imposição de metas cada vez mais rígidas e distantes da realidade escolar e próximas do universo corporativo – fator inegável quando se analisa a mudança de vocabulário corrente percebida nos espaços escolares – que caminham na direção de gestão corporativa padrão – como na sala dos professores, por exemplo, assim como ele mesmo descreve:

É por isso que o novo dicionário “corporativo” ressignifica o autêntico conteúdo das palavras, adulterando-as e tornando-as corriqueiras no dialeto empresarial: “colaboradores”, “parceiros”, “sinergia”, “resiliência”, “responsabilidade social”, “sustentabilidade”, “metas”. Quando entram em cena o enxugamento, as reestruturações, as “inovações tecnológicas da indústria 4.0”, enfim, as reorganizações comandadas pelos que fazem a “gestão de pessoas”. (ANTUNES, 2008, p.48 e 49)

Adicionadas a esse novo entendimento, estarão as novas tecnologias impostas, embora nas mesmas condições de trabalho do século passado ou ainda piores:

A instabilidade e a insegurança são traços constitutivos dessas novas modalidades de trabalho... Trata-se de uma espécie de trabalho sem contrato, no qual não há previsibilidade de horas a cumprir nem direitos assegurados. Quando há demanda, basta uma chamada e os trabalhadores e trabalhadoras devem estar on-line para atender o trabalho intermitente. As corporações se aproveitam: expande-se a “uberização”, amplia-se a “pejotização”, florescendo uma nova modalidade de trabalho: o escravo digital. (ANTUNES, 2018, p. 28 e 29)

A descrição feita pelo professor, numa primeira leitura, parece não corresponder à realidade dos profissionais da educação, mas se analisada com maior cautela e, em se considerando as novas demandas trazidas pela tecnologia dos ambientes escolares, encontrará eco passível de comprovação. Segundo Antunes (2018), esse novo quadro trabalhista – de infoproletários ou ciberproletários – poderia contribuir, de forma decisiva, para práticas de assédio capazes de gerar resultados negativos à saúde dos profissionais afins e ressalta que o advento do trabalho *on-line* fez desmoronar a separação entre tempo de vida no trabalho e fora dele, tendo com o resultado mais grave uma nova era de escravidão digital, na qual o docente que não responder aos anseios das instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, cada dia mais geridas como grandes corporações, não encontrará mais lugar nelas, e conclui, citando Marx, justamente sobre a carreira docente:

A produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, *mas essencialmente produção de mais valor (...)*. Só é produtivo o trabalhador que produz mais valor para o capitalista ou serve à *autovalorização do capital*. Se nos for permitido escolher um exemplo *fora da esfera de produção material*, diremos que um mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar com a cabeça das crianças, mas exige de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de uma fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação. (ANTUNES, 2018, p. 59, grifos do autor)

Em tempo, a presente análise foi produzida entre os meses de março a setembro de 2020, período corrente da pandemia da COVID-19, a qual demandou intensa movimentação das redes privadas e instituições públicas de ensino na direção de alternativas de educação mediada pelas tecnologias, especialmente para o ensino básico, em remoto, dada as exigências sanitárias de afastamento social e do fechamento das escolas por tempo indeterminado.

Os movimentos nessa direção corresponderam ao que cada rede tinha como possibilidades e entraves de ordem técnica ou de recursos humanos no momento da implementação dessas alternativas, porém com pouca ou nenhuma coordenação e clareza metodológicas e de diretrizes comuns oriundas do poder público. Secretarias de educação estaduais e municipais acompanharam as diretrizes advindas do Ministério da Educação, tendo este último, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE – Anexo C), apenas publicado orientações e sugestões para tanto, deixando a reorganização dos calendários a cargo dos sistemas de ensino, Estados e municípios a fim de minimizar a necessidade de reposição das aulas, em um possível retorno, ainda sem data prevista, sugerindo, inclusive que:

... a utilização de períodos não previstos como recesso escolar do meio do ano, de sábados, e a reprogramação de períodos de férias. A ampliação da jornada escolar diária por meio de acréscimo de horas em um turno ou utilização do contraturno para atividades escolares... (CNE, 28 de abril de 2020)

seriam alternativas à reposição de carga horária e, conseqüentemente, conteúdos perdidos pelos estudantes nesse período de exceção.

A leitura integral do documento oficial permite vislumbrar que, para além das iniciativas percebidas país afora, desde a implementação gradual de aulas ao vivo e em carga horária completa, via programas de educação a distância, nas instituições privadas até a implementação de canais de TV aberta para vídeo aulas na rede pública, além de impressão de material físico para que os estudantes sem acesso à internet pudessem acompanhar as aulas de seus lares, houve um movimento de preocupação generalizado com o que perderia o aluno nesse momento ímpar da educação mundial e em como minimizar tais danos, num claro exemplo de que a preocupação com a educação centra-se apenas nos resultados mensuráveis atingidos pelos discentes.

Entretanto, nenhum cuidado semelhante foi descrito ou mesmo tornado público no que se refere à figura do professor até o momento. O qual viu-se obrigado a buscar, por recursos próprios, na grande maioria dos casos, e mesmo por meio da imposição das redes de ensino, a adequação ao novo cenário, ainda em construção, de implementação das tecnologias ao seu fazer cotidiano atendendo à demanda urgente do momento histórico atual, o que permite vislumbrar clara exploração e intensificação de suas horas de trabalho remuneradas para tanto, além da

possibilidade, já sinalizada pelo CNE, da ampliação delas, para além de sua vontade ou mesmo possibilidade física, em caso de necessidade de reposição, conforme descrito no documento integral e no trecho anteriormente citado.

2.1.2 O Tempo Real, de Trabalho, do Docente

Conforme o entendimento descrito na seção anterior, assume-se, aqui, que o tempo real de trabalho do docente é bastante mais elástico do que apenas as horas em que se encontra dentro dos muros da(s) instituição (ões) de ensino, ou mesmo as em que recebe remuneração para atuar fora deles.

Para Da Silva (2017), entender o tempo real de trabalho do docente pressupõe considerar: tempo de trabalho (tanto o interno quanto o externo à sala de aula, planejamento, correções diversas, feedbacks), tempo de descanso, tempo de deslocamento citadino, tempo de transeunte, tempo de lazer, entre outros tempos sociais com os quais os professores estão envolvidos, além de diversos outros fatores alheios a ele, mas que contribuem para que a percepção de insuficiência do primeiro seja crescente; o que faz inegável a percepção de acúmulo de tarefas dentro e fora do ambiente de trabalho, ainda mais amplo em se tratando de docentes mulheres, em suas jornadas duplas e, por vezes, triplas.

Dados do Censo Escolar 2018, divulgados pelo Ministério da Educação, apontam que cerca de 80% dos 2,2 milhões de docentes da educação básica brasileira são do sexo feminino. Desse total, metade tem 40 anos de idade ou mais, o que as coloca como exemplares ao quadro de precarização do trabalho docente descrito na seção anterior, bem como exemplificam o fator social pré-concebido que recai sobre as questões de gênero e a escolha profissional, conectando a opção pelo magistério majoritariamente às mulheres, dado o entendimento errôneo da necessidade de características matriarcais para o estabelecimento de vínculos afetivos e à aprendizagem, historicamente mantidos, ou ainda a impossibilidade de formação em outras áreas que exijam dedicação exclusiva e tempo de estudo, o que muitas não têm ou terão, além da falsa ideia de que os cursos de licenciatura seriam mais fáceis ou permitiriam a opção pelo trabalho em meio período, acomodando as demais tarefas, ditas femininas, em outro, como defende Vianna (2001) em ensaio

sobre o sexo e o gênero da docência para o Primeiro Congresso Internacional sobre os processos de feminização do magistério, no México.

A questão que envolve gênero e magistério serve também como parâmetro de exemplificação de outro ponto bastante problemático a ser discutido quando se pensa a educação: o interesse cada vez menor pela carreira docente como plano de vida e a conseqüente escassez de profissionais no mercado de trabalho – o que, se ocorresse ao contrário, poderia contribuir de forma significativa para a modernização das práticas docentes, certamente mais conectadas à tecnologia, enquanto mediadora do conhecimento, dada a migração paulatina de nativos digitais ⁵e da geração Z⁶ para este campo de atuação.

Para além de todo o descrito, ainda somam-se ao quadro a necessidade de cumprir com o calendário e com as diretrizes pedagógicas ⁷impostas pelas gestões escolares via documentos oficiais, como a BNCC, e uma infinidade de projetos específicos, sejam estaduais, municipais ou comuns às redes particulares, que transpassam o já estabelecido nos programas e planejamentos inchados. Assim, a falta de tempo para testes ou mesmo erros e inovações, pilares do aspecto científico da educação, como as representadas pelas TDICs, é levada ao limite, exatamente como defende Kenski (2013):

O trabalho é enorme para o planejamento, a produção e o oferecimento de atividades educacionais mediadas. O tempo é escasso. Sem compartilhamento, atuação em equipe e colaboração, torna-se impossível o desenvolvimento de ações de qualidade. Os formatos arcaicos e contratação dos docentes não preveem o excesso de trabalho que as mediações tecnológicas impõem. Cada vez mais professores dedicam um número maior de horas extras para desempenhar atividades docentes medianas, sem perceber o quanto mais de trabalho realizam. (KENSKI, 2013, p. 10 e 11)

⁵ Aquele que nasceu e cresceu com as tecnologias digitais presentes em sua vivência, como videogames, Internet, telefone celular, MP3, iPod,... Caracterizam-se principalmente por não necessitar do uso de papel nas tarefas com o computador.

⁶ Aquele que nasceu entre o fim da década de 90 e o ano de 2010. Sucessores da Geração Y, que compreendia os nascidos nos anos 80. Representam os nascidos em um mundo em que a internet já era uma realidade e viveram um boom na criação de aparelhos tecnológicos.

⁷ Ressalta-se, aqui, a necessidade inquestionável de que as estruturas escolares sejam reguladas por calendários e diretrizes curriculares consistentes e claras, apenas questiona-se a obrigatoriedade de cumprimento delas, de forma imposta e engessada, dadas as demais demandas que configuram o cotidiano docente, colocando-as como mais um fator complicador.

Os empecilhos não param por aí. Questões diversas como a da violência, por exemplo, debatidas por Pereira *et al.* (2009), em *Qualidade de vida e saúde dos professores de educação básica: discussão do tema e revisão de investigações*, devem ser consideradas, pois representam perda significativa de tempo de trabalho de qualidade para o docente, seja dentro do espaço escolar – demandando mediações constantes entre alunos e mesmo outros educadores, e extensiva às comunidades escolares – ou fora de seus muros – obrigando o docente a buscar rotas mais seguras, porém mais demoradas de deslocamento entre o local de trabalho e sua moradia, por exemplo.

Segundo os dados mais recentes da OCDE (2013) o Brasil lidera o ranking de violência escolar: 12,5% dos docentes relataram ser vítimas de ameaças, xingamentos ou agressões ao menos uma vez por semana. A média mundial da organização, que reúne 34 países, é de 3,4%. Há, ainda, preocupações aparentemente menos graves como a de não poder adoecer, por falta de substitutos ou atendimento médico e ou atraso no planejamento das aulas, comprometido desde a concepção, o tempo de deslocamento – em tese perdido e muitas vezes extremamente longo e insalubre – cuidados com os afazeres domésticos e familiares e outras questões de ordem pessoal, estando aquele reservado para a qualidade de vida do docente em último plano.

O cenário descrito em muito contribui para que a classe do magistério seja tão atingida por síndromes como a de Burnout⁸ ou pelo chamado “mal-estar docente”. Codo (1999) descreveu que 26% dos mais de mil docentes pesquisados no Brasil, em atividade naquele mesmo ano, apresentavam sintomas ou quadros clínicos fechados da síndrome. A OMS⁹ descreve como fatores de risco para a doença: convívio com o excesso de burocracia, falta de autonomia, falta de confiança e respeito no ambiente de trabalho, impossibilidade de ascensão na carreira, baixa remuneração e o acúmulo de tarefas – todas, em diferentes medidas, comuns ao

⁸ Distúrbio emocional cujos principais sintomas são exaustão extrema, estresse contínuo e esgotamento físico resultantes de situações desgastantes no trabalho, ou que demandam muita competitividade e responsabilidade. A principal causa é justamente o excesso de trabalho.

⁹ A síndrome já é entendida como doença pela OMS, mas passará a figurar na Classificação Internacional de Doenças a partir de 1º de janeiro de 2022, quando entrará em vigor a versão mais atualizada do documento.

cotidiano dos professores da educação básica no país, sejam eles atuantes na rede pública e ou privada.

O pesquisador Antonio Ricardo (2016), em texto sobre a intensificação do trabalho docente, salienta que há um movimento que parte desse último na busca por sempre fazer mais porque sente-se responsável pelos estudantes e pelo êxito desses. Daí assumir, mesmo que conscientemente, acúmulo de funções e ampliação da jornada de trabalho. Em média 72% levam trabalho para casa, além das horas pagas pelas instituições de ensino (incluindo as destinadas ao trabalho fora de sala de aula), num equivalente a 5 horas ou mais por semana, dessa feita, não remuneradas, compactuando com o entendimento de Verônica Barros (2007), em monografia sobre o trabalho docente virtual – na qual salienta que a atividade do professor estaria ancorada em uma série de pressupostos não contratuais como número de alunos por turma, como o excedente exemplificado na introdução dessa análise, e possibilidade ou impossibilidade de acesso a equipamentos facilitadores da função, por exemplo, exatamente como coloca Kenski (2013), ao descrever a dificuldade de calcular o tempo real de trabalho do professor, dadas as novas possibilidades de tecnologias assíncronas e síncronas, especialmente no caso das primeiras.

Ainda, sobre o que concerne às novas tecnologias, sejam digitais ou não, e as demandas crescentes por desempenho e resultados positivos mensuráveis obtidos pelos estudantes, Antunes (2018) descreve um quadro preocupante:

Dessa forma, por um lado, os trabalhadores pertencentes ao núcleo que atua com maquinário mais avançado, dotado e maior tecnologia, encontram-se cada vez mais expostos à flexibilização e a intensificação do ritmo de suas atividades expressas não só pela cadência imposta pela robotização do processo produtivo, mas, sobretudo pela instituição de práticas pautadas por multifuncionalidade, polivalência, times de trabalho interdependentes, além da submissão a uma série de mecanismos de gestão pautados na pressão psicológica voltada ao aumento da produtividade. (ANTUNES, 2018, p. 191).

Da Silva (2017) ainda defende que o movimento ora construído pelas redes de escolas particulares, ou mesmo pela implementação de padrões comuns de gestão pedagógica públicos, trazidos pelos documentos balizadores da educação nacional como os PCNs e a mais recente BNCC, em tese abririam espaço para o desenvolvimento de habilidades no uso de artefatos tecnológicos, tanto por docentes quanto pelos estudantes, ao proporem, por exemplo, sequências didáticas prontas e

avaliações externas elaboradas por assessorias da rede e não mais pelo sujeito docente. Dessa forma, haveria tempo excedente para a formação continuada e para a inovação das propostas curriculares mais conectadas às novas mídias e suas possibilidades, mas que não se concretiza dada a natureza burocrática de todo o processo que anula o, em tese, excedente com o preenchimento de planilhas, validação dos testes e escassez de equipamentos, por exemplo.

Há ainda que considerar-se a existência de um crescente movimento pela modernização e implantação de tecnologias digitais, ou não, nas escolas de educação básica, o qual caminha na direção de modelos mais próximos ao híbrido, como semi EAD, mesmo que para uma menor parte das horas/aula previstas na carga horária mínima dos cursos, especialmente no que toca ao Ensino Médio, inclusive conforme prevê o texto final da BNCC, ao designar seção específica para tratar das tecnologias digitais e computação. Contudo, tais diretrizes não descrevem qualquer preocupação com a manutenção da figura do professor como titular da cadeira e não como tutor¹⁰, ou previsão de suporte técnico adequado aos docentes, colocando sobre eles mais cargas funcionais a serem realizadas dentro do tempo de trabalho regular, quando as condições físicas de equipamento e acesso à internet estão disponíveis, – para as quais raras vezes estão ou foram preparados – além das comuns: a de tutor, podendo significar, muitas vezes redução salarial, e a de técnico de informática.

Por fim, Nuñez *et al.* (2013) em *O tempo e o profissionalismo docente*, defendem o entendimento de que todo o tempo dedicado a reformas e avanços de ordem pedagógica, incluindo os de origem tecnológica quaisquer, originam-se do tempo de trabalho externo à sala de aula, uma vez que não há como testar e implementar avanços durante as aulas regulares, os quais demandarão trabalho árduo de compreensão, instrumentalização e planejamento, muito mais extensos que a duração de uma aula, por exemplo. Antes de colocado em prática, qualquer avanço incidirá em tempo de trabalho para, o qual, via de regra, virá do tempo não remunerado ou de descanso do docente, representando para esse último perda e não ganho como se apregoa, uma vez que os avanços dessa ordem são

¹⁰ Função específica do universo EAD, não executada pelos professores titulares das turmas no ensino regular.

costumeiramente descritos como úteis aos estudantes e a seus desempenhos e não aos mestres.

2.2 O FATOR TECNOLOGIAS DIGITAIS (TDICS)

2.2.1 Ferramentas tecnológicas digitais no cotidiano do docente – expectativas

Computador, tablet, celular, smartphone e qualquer outro dispositivo que permita a navegação na internet, sejam móveis ou não, comuns ao cotidiano desde os anos 1990, elevados ao status de necessários para a informação e comunicação em tempo real, na atualidade, são a base para o conceito definidor de TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Tais artefatos prometem avanço, ganho de tempo, redução de burocracia, inúmeras potencialidades profissionais e acadêmicas, parceria maior entre alunos e professores, ressignificação da postura docente, estudantes como sujeitos de suas aprendizagens, adequação ao novo universo que se descortina mais inevitável a cada dia. Possibilidades, quase infinitas de conexão entre estudantes e mestres a qualquer tempo e em qualquer espaço¹¹, vivências distintas, culturas múltiplas, acesso facilitado, democratização e incentivo ao saber e à pesquisa. Esses são apenas alguns dos argumentos mais comumente utilizados pelos que defendem a inserção das TDICs nas salas de aula de educação básica país afora.

Grande parte desse discurso está pautado nas pesquisas acadêmicas de educação e comunicação, mais frequentes depois dos anos 2000, quando o uso das descritas ferramentas já migrava do restrito espaço individual para os coletivos e, conseqüentemente, para a escola. Embora também se faça presente e inegável a corrida por avanços na qualidade da educação fornecida, seja pelas instituições

¹¹ Aprendizagem ubíqua.

particulares – cada dia mais pressionadas por famílias interessadas na relação custo benefício que estabelecem com as instituições de ensino – mas também nos discursos do poder público por avanços consistentes na educação básica nacional, bastante defasada se comparada a seus pares.

A título de exemplo para a motivação na busca pela qualificação da educação básica brasileira, pode-se citar os resultados apontados pelo PISA 2019. Em se comparado com as outras 79 nações avaliadas, estaríamos estagnados, em leitura, matemática e ciências, embora variando poucos pontos para mais e para menos na última década. Em leitura, por exemplo, ocupamos a 57^a colocação enquanto a China – que investiu pesadamente em mudanças amplas na cultura educacional básica nas últimas décadas, mais que em verbas e equipamentos para tanto, segundo Simões (2010), ocupa as três primeiras posições no ranking, se consideradas suas diferentes regiões.

Em face desse cenário pouco promissor, agentes públicos e privados descrevem as tecnologias se não como as responsáveis pela solução do problema, no mínimo como facilitadoras para a qualificação da educação nacional dando a elas grande destaque, inclusive nos já citados documentos balizadores nacionais mais atualizados. Na etapa descritiva para o Ensino Médio na BNCC, por exemplo, encontra-se uma seção inteira dedicada a descrever o entendimento e as posturas ideais a serem adotadas pelas instituições de ensino no que diz respeito às tecnologias digitais e à computação:

A contemporaneidade é fortemente marcada pelo desenvolvimento tecnológico. Tanto a computação quanto as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes na vida de todos, não somente nos escritórios ou nas escolas, mas nos nossos bolsos, nas cozinhas, nos automóveis, nas roupas etc. Além disso, grande parte das informações produzidas pela humanidade está armazenada digitalmente. Isso denota o quanto o mundo produtivo e o cotidiano estão sendo movidos por tecnologias digitais, situação que tende a se acentuar fortemente no futuro.

Essa constante transformação ocasionada pelas tecnologias, bem como sua repercussão na forma como as pessoas se comunicam, impacta diretamente no funcionamento da sociedade e, portanto, no mundo do trabalho. A dinamicidade e a fluidez das relações sociais – seja em nível interpessoal, seja em nível planetário – têm impactos na formação das novas gerações. É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais. (BNCC, 2018)

Para, em seguida, determinar três habilidades relativas a atitudes e valores tecnológicos a serem desenvolvidos na educação básica:

- pensamento computacional: envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos;
- mundo digital: envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, tablets etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) –, compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação;
- cultura digital: envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica. (BNCC, 2018)

E tratam igualmente das funções, algumas não tão novas, atribuídas aos docentes, agora mediadores do processo de aprendizagem dos estudantes, a qual, preferencialmente, deve ocorrer por intermédio das TICs e ou TDICs, como explicitava, já em 2013, Kenski (2013):

Não basta, portanto, a utilização das tecnologias avançadas como repositórios de conteúdos. Não basta também a ação distante e indiferenciada do professor, em *broadcasting*, sem estabelecimento de vínculos que estimulem e desafiem os estudantes a avançar nos estudos e a superar desafios. (KENSKI, 2013, p.71)

E ainda:

As tecnologias digitais alteram esse quadro colocando os profissionais em redes ou comunidades onde eles podem estar frequentemente presentes, mesmo quando situados em locais e tempos diversos. Essas possibilidades alteram drasticamente a natureza e a função do trabalho e aumentam as oportunidades de aprender, de preservar a empregabilidade e de conciliar as exigências do trabalho e da vida familiar. (KENSKI, 2013, p. 43)

Corroborando com a leitura de Kenski (2013), Moran (2000) já tratava desse novo papel desempenhado pelo professor. Para ele, a mudança estaria centrada na relação de espaço/tempo de comunicação com os alunos, quando o primeiro, de troca na sala de aula, estaria ampliado para o campo virtual quase que infinito,

assim como também ocorreria com o segundo, ao enviar e receber informações em tempo real, combinando as ações do docente convencional com as possibilidades trazidas pela mobilidade da internet e de seus artefatos digitais e móveis. O professor, portanto, desempenharia a posição de orientador de pesquisa, estimulador e coordenador de resultados, muito mais flexível e participativo que a tradicional – mesmo que assumindo um papel menor, como o de tutor, na engrenagem educacional –, enquanto mestre de todo o saber, e assumindo um papel bastante distante de um simples usuário ou aplicador de conteúdos digitalizados meramente reproduzidos com a ajuda dos artefatos tecnológicos. Entretanto, o autor, ao contrário de Kenski (2013), permite entrever a preocupação com os desdobramentos desse novo cenário para o tempo de trabalho docente:

O professor continua “dando aula” quando está disponível para receber e responder mensagens dos alunos, quando cria uma lista de discussão e alimenta continuamente os alunos com textos, páginas da Internet, fora do horário específico da sua aula. (MORAN, 2000)

Tal ponto de reflexão sobre as condições do trabalho docente, sugerido por Moran (2000), encontra eco em Da Silva (2017), quando a pesquisadora descreve o mesmo cenário anos mais tarde:

É nesse cenário de mudanças na sociedade na educação, com reflexos diretos na escola, que as políticas educacionais passam a ser pensadas e implementadas no Brasil. Políticas que colocam no professor, cada vez mais, a responsabilidade sobre o sucesso ou o fracasso escolar dos estudantes nos exames, nos índices e nas metas de qualidade estabelecidas em âmbito nacional e internacional... observamos que com a inclusão dos testes padronizados como o Saeb, ENEM, Encceja, Prova Brasil e Provinha Brasil, aprofundam-se processos de controle e regulação do trabalho docente agora vinculado ao desempenho dos estudantes nos exames nacionais e concessão de bônus e avaliação de caráter meritocrático. (Da SILVA. 2017, p. 83 e 84)

Ao determinarem o sucesso dos estudantes e, conseqüentemente, de seus professores, tais exames trazem à discussão as exigências oriundas das novas tecnologias e aparentes nos projetos educacionais mais amplos, como propõe o texto na BNCC, especificamente para a competência geral 5, da educação básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e

disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018)

Assim, o êxito do professor em alterar sua postura relativamente estática, desde as origens da profissão, e abraçar o novo, representado pelas novas, e em constante avanço, tecnologias digitais, também poderia ser medido pelo êxito do aluno, por meio dos citados testes ou mesmo da aplicação das habilidades desenvolvidas durante a vida escolar na prática social, colocando ambos como ferramentas de um interesse maior centrado em desempenho e metas educacionais, para fins de comparação e ranqueamento local, nacional e mesmo internacional, vide exames já citados.

A sociedade como um todo, coloca sobre as novas tecnologias e seu diálogo com as práticas pedagógicas a esperança por avanços capazes de diminuir o abismo de formação educacional básica que o país apresenta, no que se refere ao conhecimento teórico e às competências socializantes que esta última deveria desenvolver nas crianças e jovens. Timboíba *et al.*(2011), em *A inserção das TICs no ensino fundamental: limites e possibilidades*, corrobora com tal entendimento e chama a atenção, especialmente, para a postura crítica que se espera dos docentes frente a esse novo quadro e da necessidade de se fazer com que entendam que a adoção delas também representará ganho para si e não apenas para seus alunos e ou para o sistema educacional, como um todo:

Sob o ponto de vista pedagógico o que precisa ser ressaltado é a consciência que devem desenvolver os educadores em relação ao uso crítico dos recursos tecnológicos; estes devem ser um auxiliar no processo de aprendizagem do aluno e do próprio educador, sendo, portanto o ponto de partida na tomada de decisão sobre o seu uso e o seu valor educacional no processo ensino/aprendizagem. (TIMBOÍBA *et a.l.*, 2011)

Dessa forma, para que as expectativas colocadas sobre a inserção das TDICs na educação básica possam se tornar realidade, o entendimento de que para além da existência de condições físicas e instrumentais (aparelhos diversos, conexão de internet, treinamento...) mínimas, a compra da ideia por parte dos docentes será fundamental.

2.2.2 Ferramentas tecnológicas digitais no cotidiano do docente – realidade

O pensamento reducionista de que seria suficiente trabalhar algumas competências/habilidades técnicas para que as tecnologias fossem melhor aproveitadas no cotidiano escolar, segundo Alonso *et al.* (2014) – em artigo sobre o movimento de aprender e ensinar na era digital - claramente encontra ancoragem no entendimento do poder público e das esferas privadas no que se refere à educação mediada por TDICs, conforme versam documentos como a BNCC, por exemplo. Para os autores, há forte necessidade de compreender as implicações que o uso intensificado delas representa para a organização escolar, como um todo, e evidentemente, passando pela função do professor, e não apenas enquanto imposição e norma de gestão.

Para situar melhor a problemática, Alves (2009), em artigo sobre a idealização e a realidade das TICs e, conseqüentemente, das TDICs nas escolas, discute que, para tanto, a necessidade de muito investimento de ordem tecnológica e financeira nem sempre significa retorno prático/acadêmico de igual dimensão, como já explanado no exemplo chinês e comprovado pelos dados do PISA 2019. Faz-se necessário considerar que a pesquisadora versou sobre a realidade portuguesa, para a qual a frequência e o montante investidos seria muito superior ao brasileiro, o que torna inegável que para a realidade nacional a balança penderia negativamente, tanto do ponto de vista estrutural, por exemplo, ao ter que contar com a posse privada de equipamentos, assim como de acesso à internet, para o uso acadêmico, sejam eles pertencentes aos docentes ou discentes, uma vez da impossibilidade de encontrá-los fornecidos com qualidade pelos ambientes educacionais, bem como das diferenças de ordem cultural, no que toca aos valores atribuídos à educação e aos educadores nas mais diversas regiões e realidades socioeconômicas presentes no Brasil.

Incluir-se-á, também as questões referentes ao descompasso entre alunos e professores no trato com os artefatos tecnológicos de forma geral, em que os

primeiros, pertencentes à geração Z ou mais recentemente à Alpha¹², tratam as tecnologias, especialmente as digitais, com extrema tranquilidade característica dos usuários nativos, enquanto seus professores serão, em boa parte, imigrantes dessa realidade. Estes últimos configurarão os verdadeiros aprendizes, o que os coloca em constante movimento de busca por formação, ainda que em atraso prático e histórico, desconforto e medo de perder sua legitimidade acadêmica para a falta de conhecimento e trato tecnológico coerentes com o que esperam seus estudantes; o que expõe mais uma necessidade de mudança de ordem cultural, dessa vez não somente centrada na figura do professor e na compreensão dele por si mesmo – enquanto profissional em constante atualização, e não mais como detentor de todo saber estático e já adquirido, mas como moderador e aprendiz simultâneo, conforme apregoam diversos dos autores aqui estudados –, mas também da necessidade de respaldo para tal mudança no entorno sociocultural da educação e do qual a figura do docente é central.

Todo este quadro permite supor que, na prática, a inclusão das tecnologias digitais, verdadeiramente facilitadoras no cotidiano escolar, configura real desafio do ponto de vista cultural e estrutural. Um problema a mais, muitas vezes imposto, e pouco formativo. Parte-se, portanto, do princípio de que o professor deve, em primeira instância, experimentar como positivas as mudanças advindas das tecnologias para, apenas num segundo momento, proporcioná-las aos estudantes. Quando as primeiras só são aceitas e incorporadas sob pressão, sem que se desenvolva relação afetiva nem percepção de ganho real, por parte dos docentes, o resultado será a negação e a não adoção, conforme defendem Zanella e Lima (2017), ao refletirem sobre os fatores de resistência no uso das tecnologias nos ambientes escolares. As pesquisadoras, citando Ropoli e Amorin (2008), elencam os 5 principais obstáculos percebidos para a inserção produtiva de tecnologias nos espaços escolares, a saber:

- I. tempo,
- II. falta de habilidade técnica,

¹² Geração composta pelos nascidos a partir de 2010 que, desde muito pequenos, estão inseridos em um cotidiano rodeado pela tecnologia. A tendência indica que sejam muito mais independentes que suas antecessoras, e com habilidade de adaptação a novas tecnologias mais desenvolvidas naturalmente.

- III. falta de ferramentas,
- IV. posturas novas do professor e
- V. falta de suporte da gestão.

Se excluídos os que estariam para além da capacidade pessoal do docente (gestão e condições de ordem física e técnica), seria possível resumi-las em tempo de trabalho para, ou melhor, na ausência dele, seja antes, durante ou depois da aula. As demandas reais por formação inicial e ou continuada, a mudança de postura perante o novo e a própria função profissional estariam centradas no tempo de trabalho despendido pelo docente, especialmente se considerarmos a baixa oferta de cursos de formação e capacitação, sejam por meios públicos ou privados, a serem realizados durante as horas de trabalho pagas ao professor, ou mesmo durante o tempo para a “ensinagem” do conteúdo, que não pode esperar pelo funcionamento do equipamento ou pela habilidade de técnico de aparelhos digitais do docente, bem como de todos os complicadores de ordem temporal já descritos na seção 2.1.2 dessa análise, e das inerentes à remuneração, como defende Barros (2007) ao citar o livro colaborativo *“A educação a distância e o professor virtual em 50 temas e 50 dias on-line”*, no qual quanto à remuneração da hora-aula de um professor virtual, fez-se o seguinte questionamento:

O número de horas que um professor virtual dedica à preparação de seu curso e ao acompanhamento de seus alunos é, muitas vezes, superior ao número de horas inicialmente estabelecido em contrato de trabalho. Isso ocorre, em geral, pela flexibilização de tempo e espaço no modo de trabalho do ‘mundo virtual. Nesse sentido, como calcular a hora-aula de um professor virtual? A remuneração das horas trabalhadas pelo professor presencial e pelo on-line deveria ser diferenciada? (Carmem Maia, 20/05/05) em (BARROS, 2007)

Obteve-se como resposta que a remuneração concedida não é compatível com o tempo que o professor fica disponível no espaço virtual, bem como que a forma de remuneração em hora-aula da educação presencial não seria adequada para a EAD:

... a remuneração paga ao professor ou tutor virtual é feita baseada no valor da hora-aula presencial, ou na carga horária da disciplina. Sabemos, porém, que no caso do professor virtual o número de horas gasto em um curso a distância não é, na maioria das vezes, o equivalente exato do ensino presencial. (...) a maioria concorda que a remuneração deveria ser diferenciada, pois os professores virtuais necessitam de mais tempo à disposição dos alunos, o que implica em uma dedicação maior do que no ensino presencial. Também foi destaque a necessidade de se estabelecer

uma política de remuneração ou de incentivos própria aos professores virtuais, já que o modelo que temos é o do ensino presencial tradicional. Ou seja, com a disseminação da educação a distância, a tendência é que seja necessária a adoção de uma nova forma de cálculo das horas despendidas pelo professor virtual, no sentido de evitar (...) o surgimento de um profissional de “segunda categoria” (BARROS, 2007)

Se assim a questão da remuneração é entendida pelos que já se enquadram no padrão EAD, o que dizer dos professores presenciais que migram para o híbrido ensino intermediado por TDICs por imposição de suas gestões e não por escolha própria? Somadas a essas questões, o foco no uso da ferramenta tecnológica por si só e não na função dela sob o aspecto pedagógico ou mesmo prático, cobrando do docente um domínio para além daquilo que originalmente foi preparado, representa mais um obstáculo ao tempo de trabalho já insuficiente para a classe profissional que passa a entender-se cada dia menos legitimada, ao aplicar na evolução tecnológica da instituição onde trabalha, e de seus alunos, seu tempo pessoal que não o de trabalho, realidade que torna cada novidade mais um problema, um vilão a contribuir para a burocratização e perda de tempo real/útil, como concluíram Nuñez *et al.* (2013) em *O tempo e o profissionalismo docente*.

Ainda em tempo, há que se pensar que se vencidos todos os obstáculos até aqui descritos, ainda assim, seria necessário considerar que o tempo de trabalho docente virtualizado atual encontra-se numa espécie de limbo de regulamentação trabalhista. Não há documentos atualizados e que descrevam com segurança jurídica onde estariam contempladas questões como direitos autorais e de imagem – sobre a diversidade de materiais produzidos pelos docentes para as aulas mediadas por tecnologias, por exemplo –, bem como das disposições sobre a ideia de um professor 24 horas conectado aos estudantes e disponível para sanar quaisquer dúvidas ao simples encaminhar de uma mensagem em rede social, ou mesmo para o uso constante o obrigatório de equipamentos pessoais como computadores e celulares para funções profissionais. Para essa classe não cabe o entendimento atual sobre hora extra remota ou sob regime de chamado, como vê-se em diversas outras profissões, conforme lembra Barros (2007), dada a natureza de sua atividade.

Mesmo que se adotasse entendimento semelhante ao praticado aos docentes contratados para EAD, onde, segundo a última autora citada, se constata um anseio por diretrizes mínimas, em face das peculiaridades dessa nova forma de trabalho, bem como da precarização de suas condições, a mesma insegurança jurídica seria verificada, uma vez que para essa modalidade tampouco há

regulamentação específica para o pagamento da horas de trabalho realmente praticadas fora do contratado, embora haja consenso na necessidade de remuneração para o tempo dispendido extra classe na preparação delas, como também sobre a imperativa necessidade de diferenciação entre as figuras do professor e do tutor, e de apoio técnico para a produção e edição de conteúdos diversos, o que, em geral, não ocorre na educação básica quando se tenta ou se implementa conceito análogo, recaindo todas as atividades para o docente que vê a função cada vez mais precarizada e inchada por obrigatoriedades que mais caracterizam desvio de função.

Desta feita, Kenski (2013), considerará que mesmo que signifiquem novas possibilidades, as tecnologias, se não forem compreendidas como favoráveis ao trabalho do docente e se provarem convencionais a ponto de não causarem estranhamento e nem demandarem mais tempo de trabalho que o considerado corriqueiro ou acúmulo de função, significarão apenas a continuidade desse último modelo insuficiente até aqui adotado, gerando uma nova demanda de tempo de trabalho praticamente constante e contribuinte para a ampliação do estresse, da rejeição e da competição entre docentes e instituições na busca por melhores resultados para seus estudantes e nenhum avanço real do ponto de vista da instrumentalização tecnológica tão apregoada e necessária socialmente, nem tanto da qualificação da educação básica que se espera para professores e alunos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na seara pela qualificação da educação básica brasileira, os fatores centrais em discussão na presente pesquisa – tempo de trabalho docente e tecnologias digitais – deveria, certamente, ganhar mais espaço de discussão tanto nos campos acadêmicos e educacionais quanto legislativos, jurídicos e trabalhistas.

Por meio do aprofundamento de pesquisa bibliográfica sobre o tema, muito foi encontrado sobre ambos os pilares dessa análise, embora muito pouco que os colocasse em confronto direto, ou mesmo sobre a discussão que concerne à segurança legislativa e jurídica que essas novas possibilidades representam para os docentes – excluiu-se do presente texto a análise, sempre pertinente, sobre as questões legais que envolvem a figura dos estudantes no ambiente digital e virtual, seja ele com finalidades acadêmicas ou não, por não compor diretamente o escopo aqui pretendido, bem como do aprofundamento das questões relativas à implementação de aulas remotas durante a pandemia da COVID-19, esta última por demandar estudos bastante mais complexos e aprofundados que o proposto aqui, além de distanciamento temporal necessário a qualquer pesquisa que se proponha minimamente isenta.

Parece claro, depois de estudadas as ideias defendidas pelos três autores fundamentais dessa pesquisa – Antunes (2018), Da Silva (2017) e Kenski (2013), bem como dos demais supracitados e dos demais textos orientadores de políticas educacionais nacionais para a educação básica – que, para além da compreensão específica e restrita de cada um deles, no que diz respeito ao espaço escolar, entendê-los em diálogo seria necessário à compreensão mais aprofundada das razões que desmotivam tantos docentes a empregarem as novas alternativas tecnológicas em seu cotidiano.

Entender o quadro relativo às questões do trabalho docente na atualidade e sua precarização nas últimas décadas provou-se ponto de partida interessante pois “A intensificação do trabalho que ocorre no interior da jornada remunerada é bastante preocupante por se tratar, em geral de estratégias mais sutis e menos visíveis de exploração.” conforme defende Da Silva (2013).

Quando fala-se do tempo de trabalho dos docentes, entendê-lo como um fator de insuficiência prática e causador de incômodos constantes a esses

profissionais parece ser fundamental, ainda mais quando novas atribuições advindas dos avanços tecnológicos passam a formar parte das exigências e preocupações que cercam a educação e seus desdobramentos, colocando ao professor a escolha complexa e jamais justa entre atender ao que a sociedade, seu ambiente de trabalho e seus alunos esperam dele e suas necessidades pessoais.

Tome-se, como exemplo, a demanda crescente pela manutenção de conexão constante, via dispositivos digitais móveis, à internet e responsividade aos alunos ou à instituição de ensino a qualquer tempo, mesmo que não por imposição clara e direta da última. Tais demandas causam o entendimento de que as ferramentas tecnológicas passam de facilitadoras e qualificadoras do fazer pedagógico para impositivas da atividade profissional sem fim e encaradas pelos profissionais do magistério como mais um peso, mais tempo perdido/ ocupado/ gasto e burocratizado ao consumir o espaço, em tese livre, sem a devida anuência ou mesmo remuneração esperadas, além de significar, em muitos casos, gasto de recursos de ordem financeira pessoais na aquisição de equipamentos, softwares específicos e pacotes de dados.

O foco da educação brasileira, desde o primeiro documento democrático, artigo 210 da Constituição Federal de 1988, até o mais recente, BNCC de 2018, ou das diretrizes mais recentes divulgadas pelo CNE em virtude da necessidade de afastamento social e aulas em remoto durante a pandemia, tem sido nos resultados alcançados pelos estudantes e nas possíveis estratégias para qualificar sua aprendizagem, entre elas as diversas avaliações em larga escala e o desenvolvimento de competências ligadas ao contato, entendimento e aplicação das tecnologias disponíveis, bastante perceptível nos documentos oficiais de educação analisados por essa pesquisa. Não há, porém uma única linha neles que verse sobre as condições de trabalho dos docentes, embora sejam estes últimos descritos como agentes determinantes para o sucesso educacional que se pretende alcançar. Da mesma forma, para muitos outros estudos sobre a questão, como em Da Silva (2013):

A definição de uma jornada de trabalho compatível com a especificidade do trabalho docente está diretamente relacionada à valorização do magistério e à qualidade do ensino, uma vez que a utilização do tempo fora da sala de aula para realizar outras atividades ligadas ao planejamento do ensino interfere positivamente na qualidade das aulas e no desempenho do professor. (DA SILVA, 2013, p.61)

Sobre os docentes coloca-se mais uma carga urgente ao atribuir-lhes a necessidade de domínio sobre o ferramental tecnológico moderno, a empregabilidade desse nas ações de ordem pedagógicas, na necessidade de formação continuada para tanto, além da, descrita como fundamental, mudança de postura assumindo uma posição reduzida em autoridade e ampliada em parceira e moderação nos percursos do aprender realizados por seus estudantes, também esses em plano inferior quando comparados ao foco de valorização atribuído a seus resultados mensuráveis.

Quando se propõe/impõe que professores se utilizem das tecnologias digitais em sala de aula com a mesma frequência e destreza com que seus alunos fazem uso dessas mesmas ferramentas no cotidiano, gestões escolares e sociedade pouco descrevem tais artefatos como facilitadores e auxiliares ao trabalho docente ou disponibilizam condições mínimas e adequadas para tanto, acabam por adotar uma imagem idealizada dessas possibilidades e muito pouco passível de aplicação, sempre mantendo o interesse nos resultados a serem obtidos pelos estudantes e não no ganho real desses últimos e dos docentes, impondo aos dois principais atores da experiência de educação um papel secundário, suplantados pela busca pelo crescimento educativo, revelado pelos números obtidos nas mais diversas avaliações regionais, nacionais e internacionais.

Não há preocupação em desenvolver relação afetiva entre os profissionais e as ferramentas para depois implementá-las como parte obrigatória de um projeto pedagógico, ou mesmo em considerar os diversos obstáculos práticos, como a simples falta de equipamentos, falta de formação continuada adequada, falta de tempo de trabalho para a instrumentalização delas, de acesso à internet ou de vivência dos profissionais nessa nova e complexa realidade. Dessa forma, a percepção de grande parte da classe do magistério é a de que os benefícios, se existirem, não os alcançará, contribuindo para que além do desgaste garantido pelo tempo de trabalho gasto para tanto, não signifique ganho de qualquer espécie ao docente, que cada dia mais percebe sua valorização, remuneração e legitimidade social e profissional diminuírem. Cabe, ainda, incluir, que dado o quadro anteriormente exposto, é comum a percepção de que os docentes tampouco buscam por um espaço de fala mais personalizada e empoderada neste cenário, como comprovável pela baixa participação e interesse deles na escrita dos projetos político pedagógicos (PPPs) das instituições em que atuam, embora a prática seja

assegurada pelas leis de educação e, por vezes, incentivada pelas instituições de ensino, demonstrando claramente que o docente não encontra/toma seu lugar de fala, mesmo quando esse último lhe é assegurado.

Assim, grande parte dos docentes que chega a dominar tais ferramentas tecnológicas e que de fato consegue fazer delas integrantes do cotidiano escolar, o faz por esforço pessoal, pelo gasto de horas de trabalho não remuneradas na busca pelo conhecimento e instrumentalização de tais artefatos, seja em cursos de extensão e pós-graduação ou de forma autodidata, como comprovam dados da UNESCO (2000), segundo os quais 80% dos professores entrevistados no país gastam em torno de 10 horas aula semanais, não remuneradas, em aprofundamento, formação e instrumentalização para o fazer pedagógico.

Considere-se, também, que a grande maioria dos docentes na ativa hoje ou não tiveram qualquer contato com tais conhecimentos em suas formações primárias ou, se tiveram, esse ocorreu de forma insipiente e muito pouco pensada pelas gestões público ou privadas, as quais dirigem praticamente todos seu esforço e recursos na direção do cumprimento das metas externas, em segundo plano do sucesso do aluno e ainda menos no desenvolvimento dos profissionais da área.

A presente pesquisa possibilitou vislumbrar ainda que a problemática imposta pelo fator tempo de trabalho docente, cada dia mais amplificado com a expansão das tecnologias digitais móveis, especialmente, estando também para além das horas legalmente remuneradas, tem se tornado um complicador para a manutenção de profissionais minimamente engajados e qualificados em seu ofício, quando em conjunto com fatores de ordem externa como o da violência e da sobrecarga sobre a saúde deles.

Não à toa, a pesquisa mais recente sobre a queda pelo interesse em cursos de licenciatura no Brasil, publicada em 2017 pelo Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (Semesp), mostra que o número de alunos que ingressaram em licenciaturas presenciais caiu 10% entre os anos de 2010 e 2016. O mesmo estudo aponta que apenas 39,5 dos titulados em licenciatura estão atuando na área de formação, o que representa um perigo sem precedentes para o futuro do projeto educacional atual, para o qual a falta de docentes especialistas já é apontada como critério agravante para os baixos resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações de larga escala externas e em comparação com os de outras nações. O senso comum de que o crescimento dos cursos de licenciatura em modalidade EAD

anularia a queda geral das últimas duas décadas tem se mostrado inverídico, pois além de não repor em igual quantidade os profissionais que deixam os quadros todos os anos, coloca, especialmente na educação pública, profissionais menos qualificados que o necessário.

Finalmente, permite-se concluir que, para que a adoção produtiva de tecnologias digitais na educação básica ocorra, sem colocar em xeque o tempo de trabalho já tão precarizado dos docentes e sua permanência no magistério, será fundamental, antes de mais, a mudança de entendimento coletivo (sociedade, poderes públicos e privados, gestões escolares, comunidade escolar: pais, alunos e educadores, em geral) sobre três fatores fundamentais, a saber:

- 1- Cultura de formação profissional, seja ela inicial ou continuada, demandando esforço de todos os níveis de gestão de educação na adoção de um posicionamento mais realista e adequado às necessidades, agora impostas pelas novas tecnologias, e capaz de considerar, para além dos resultados esperados para os estudantes, também os relativos à valorização, profissionalização, confiança e o bem estar dos professores – fatores determinantes para a permanência deles na função.
- 2- Investimentos em recursos humanos (formação de docentes e demais educadores) e estruturais (acesso à internet, equipamentos que funcionem, contratação de suporte de tecnologias, garantia de ambientes seguros para o trabalho, ...) para a qualificação e implementação do que já existe nos espaços escolares e complementação daquilo que falta, entregando, de fato, condições mínimas para a mediação tecnológica adequada, conforme descritas pelos documentos balizadores da educação básica nacional.
- 3- O cumprimento rigoroso do que já prevê a legislação trabalhista em vigor no que se refere às horas de trabalho remuneradas ao profissional da educação, sejam elas dentro ou fora do espaço escolar. Além da necessária revisão da legislação trabalhista em face das demandas oriundas das novas exigências tecnológicas, entendendo que a natureza do trabalho mediado por tecnologias e, por consequência, do tempo de trabalho docente está fortemente alterada e deve ser considerada para vias de remuneração justa e condizente com as novas realidades, sejam

elas em regime convencional, EAD, remoto ou quaisquer outras ainda vindouras.

Dessa forma, permitir-se-á, que o tempo de trabalho empregado pelo professor, no todo das atividades de ensino-aprendizagem, seja verdadeiramente para o que interessa a todos os envolvidos, qualificador deles na vida em sociedade e no rumo do interessante e não mais inútil, como sabiamente declarou o poeta.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Katia Morosov; et al. Aprender e ensinar em tempos de Cultura Digital Universidade Federal de Mato Grosso. Departamento de Ensino e Organização Escolar. **Revista de Educação à distância Em Rede**, V.1, Nº1, 2014.

ALVES, Taíses Araújo da Silva. **Tecnologias de informação e comunicação nas escolas: da idealização à realidade** Dissertação (Mestrado) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Ciências da Educação Lisboa. Lisboa, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Editora Boi Tempo, 2018.

BARBOSA, Alexandre Fernandes; GARROUX, Camila; SENNE, Fabio. Pesquisa TIC Educação e os desafios para o uso das tecnologias nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil. **Revista História Hoje**, São Paulo, v.03, n.05, p.293-297, 2014.

BARROS, Veronica Altef. O trabalho do docente virtual: análise jurídica das condições de trabalho decorrentes do sistema de educação a distância. Manaus, **Anais do Conpedi**, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Art. 321 **Consolidação das Leis do Trabalho** - Decreto Lei 5452/43.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes para escolas durante a pandemia**. Bianca Estrella e Larissa Lima, do Portal MEC, abril de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, MEC/SEF/COEJA, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. DE 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 11.738/2008 de 16 de julho de 2008 – Que dispõe sobre a remuneração dos professores da rede pública de ensino (art.2º).

BRASIL (2019). PISA 2019. Relatório Nacional. Brasília, DF: INEP/MEC.

CARRION, Valentin. **Comentários à consolidação das leis do trabalho**. São Paulo: Editora Saraiva, 29ª edição atualizada. P. 226 -325, 2004.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes. 1999.

DA SILVA, Amanda Moreira. **Tempo e docência – dilemas valores e usos na realidade educacional**. 1.ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

DA SILVA, Ione de Cássia Soares; PRATES, Tatiane de Silva; RIBEIRO, Lucineide Fonseca Silva. As novas tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. **Revista Em Debate** (UFSC), Florianópolis, v.16, p. 107-123, 2016.

GALDINO, Zilmar da Cunha; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo; BUENO, José Lucas Pedreira. O desafio do uso das tecnologias de informação e comunicação para a organização dos sistemas educacionais. **Revista Pedagógica, UNOCHAPECÓ**, Ano 16, v. 02, n.29, jul./dez. 2012.

GOMES, Giancarlo; TORRENS, Edson Wilson; DA CUNHA, Paulo Roberto. **Motivação e resistência ao uso da tecnologia da informação: um estudo entre professores**. Administração: Ensino e Pesquisa, Rio de Janeiro, V.13, n.02, abril/junho, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2018**. Brasília: MEC, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologia e Tempo Docente**. 1. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2013.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson de Luca. **Educação a distância e precarização do trabalho docente**. Em Aberto, Brasília, v.23, n.84, p.79 – 97, nov. 2010.

LELLS, Isabel. **O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas**. Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 152-174, jan./abr. 2012.

MORAN, José Manuel. **Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias Interações**. Universidade São Marcos, São Paulo, vol. V, n. 9, pp. 57-72, jan.- jun., 2000.

NUÑES, Isauro Beltran; et al. **O tempo e o profissionalismo docente: o caso de professores do ensino médio**. Universidade Federal do rio Grande do Norte (UFRN), 2013.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ranking de violência escolar, 2013. Paris, 2013.

PERALTA, Helena; COSTA, Fernando Albuquerque. Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional. **Revista de Ciências da Educação**, Universidade de Lisboa, n.03, mai./ago. 2007.

PEREIRA, Érico F.; et al. **Qualidade de vida e saúde dos professores de educação básica: discussão do tema e revisão de investigações.** R. bras. Ci. e Mov;17(2):100-107, 2009.

RICARDO, Antonio José Fernandes. A intensificação do trabalho docente dentro e fora da jornada remunerada de trabalho. **Reunião científica regional ANPED Educação**, Curitiba, UFPR, julho, 2016.

ROCCO, Antonio; ROSSO, Nelson Rangel. **Dos direitos trabalhistas dos professores.** Abril, 2014.

SEMESP. Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. O interesse por cursos de licenciatura no Brasil, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/527060-mapa-do-ensino-superior-no-brasil-mostra-queda-nas-matriculas-em-licenciaturas/>>. Acesso em: 12 mai. 2020.

SIMÕES, Gonçalo. Utilização das TIC na escola: potencialidades e limitações. **Caderno Escolar – Pensar na escola**, 2010.

THIELE, Marisa Elizabetha Boll; AHLERT, Alvor. **Condições de trabalho docente: um olhar na perspectiva do acolhimento.** Estado do Paraná – Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). UNIOESTE, 857-4, 2009.

TIMBOÌBA, Chris Aparecida Nascimento; et al. **A inserção das TIC no ensino fundamental: limites e possibilidades.** Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) – Núcleo de Educação a Distância, v. 02, n. 04, julho, 2011.

UNESCO. O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna. 2000

VIANNA, Claudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu** (17/18) p.81-103, 2001/2002.

ZANELLA, Brenda Rafaela Devens; LIMA, Maria de Fátima Webber Prado. Refletindo sobre os Fatores de Resistência no Uso das TICs nos Ambientes Escolares. **Scientia Cum Industria**, v. 05, n.02. p. 78-89, 2017.

Anexo A

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008.

[Mensagem de veto](#)

[Vide ADI nº 4167](#)

Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica a que se refere a [alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias](#).

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no [art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

§ 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.

§ 3º Os vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho serão, no mínimo, proporcionais ao valor mencionado no caput deste artigo.

§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.(...)

Brasília, 16 de julho de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Tarso Genro

Nelson Machado

Fernando Haddad

Paulo Bernardo Silva

José Múcio Monteiro Filho

José Antonio Dias Toffoli

ANEXO B - SEÇÃO XII DOS PROFESSORES - CLT

1 . Relação de emprego.

Diz a Constituição Federal de 1988:

Art. 320. A remuneração dos professores será fixada pelo número de aulas semanais, na conformidade dos horários (...)

Art. 321. Sempre que o estabelecimento de ensino tiver necessidade de aumentar o número de aulas marcado nos horários, remunerará o professor, findo cada mês, com uma importância correspondente ao número de aulas excedentes.

1. **O número de aulas não poderá ultrapassar o limite fixado de quatro consecutivas ou seis intercaladas.** As aulas excedentes deverão ser pagas com o acréscimo da hora suplementar (art. 59), e o professor não estará obrigado a proferi-las, salvo na raríssima hipótese de força maior (v. coment. art. 501), ou em caso de necessidade imperiosa (v. art. 61), mesmo assim, ressalvada a hipótese de o empregado estar livre de outras obrigações para com outros empregadores. A jurisprudência se firmou no sentido de que o descanso semanal remunerado não está incluído no pagamento mensal de quatro semanas e meia; esse descanso deve ser acrescido àquele pagamento, na base de uma sexta parte da hora-aula, para cada aula efetivamente proferida; assim, o TST (Súmula 351). A irredutibilidade salarial é norma legal genérica, que se aplica também ao professor; mas o intérprete não pode ignorar a habitual variabilidade do número de aulas ministradas, às vezes por interesse do próprio mestre junto a outros estabelecimentos de ensino ou outras ocupações; certas circunstâncias podem assim determinar que pequenas variações não sejam levadas em consideração de ano para ano e que, ao medir a possível redução injusta, não se escolha um determinado ano letivo, mas período superior que a prudência aconselha se fixe nos últimos dois anos.

2. **Aula de 50 minutos (Portaria 887/52, Pareceres CFE 459/85 e 28/92 e repetidas convenções coletivas).**

O professor que recebe salário mensal à base de hora-aula tem direito ao acréscimo de 1/6 a título de repouso semanal remunerado, considerando-se para esse fim o mês de quatro semanas e meia (TST Súmula 351)

A instituição do fundo de participação dos Estados e Municípios não fez surgir, para os professores, direito a piso salarial (TST Súmula 281).

Embora haja previsão legal para o direito à hora extra, inexistente previsão para a incorporação ao salário do respectivo adicional, razão pela qual deve incidir a prescrição total (TST, SDI-1 Orientação jurisprudencial 242).

Excedida a jornada máxima (art. 318 da CLT), as horas excedentes devem ser remuneradas com o adicional de no mínimo. 50% (art. 7º, XVI, CF/88) (TST, SDI-1, Orientação Jurisprudencial 206).

Professor. Repouso semanal remunerado. L. 605/49, art. 7º, § 2º. No salário do professor percebido com base no valor da hora-aula não está inserido o repouso semanal remunerado (TST. SDI-1, Orientação Jurisprudencial 66).

Professor. Horas extras com adicional. A forma de remuneração prevista no art. 321, da CLT, se refere às aulas excedentes ao número estabelecido no horário contratual, a que denomina de "extras grade" e não às excedentes do limite legal do art. 318 da CLT, mas incluídas no horário contratado (TST RR 9.944/85.4, José Ajuricaba, Ac. 2ª T. 208/87).

Atividade extraclasse. Não faz jus à hora extra o professor quando pratica atividade tida como extraclasse (corrigir provas e trabalhos preparar aulas e preencher cadernetas), ao passo que mostram-se como decorrência do trabalho específico do magistério, sendo que tais atividades já são remuneradas pelo salário-base do magistério (TST Ag.-E-RR 101.823/94.7, Cnéa Moreira Ac. SBDI-1 3.574/96) (...)

* Sobre o tema supra, v. Nova Jurisprudência em Direito do Trabalho, Carrion. Ed. Saraiva, últimos volumes semestrais.

ANEXO C - DIRETRIZES PARA ESCOLAS DURANTE A PANDEMIA (CNE)

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, por unanimidade, nesta terça-feira, 28 de abril, as diretrizes para orientar escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia do coronavírus. Os 21 conselheiros votaram, em plenário virtual, um documento que traz orientações e sugestões para todas as etapas de ensino, da educação infantil à superior. O parecer foi elaborado com a colaboração do Ministério da Educação (MEC).

O material aprovado pelo CNE tem o objetivo de orientar estados, municípios e escolas sobre as práticas que devem ser adotadas durante a pandemia, além de propor normas nacionais gerais. A reorganização dos calendários é de responsabilidade dos sistemas de ensino.

As pautas mais importantes debatidas no encontro virtual foram o calendário escolar de 2020 e se as aulas e as atividades a distância contarão como horas letivas ou terão de ser integralmente repostas quando as aulas presenciais forem retomadas (...)

O CNE sugere que estados e municípios busquem alternativas para minimizar a necessidade de reposição presencial de dias letivos, a fim de permitir que seja mantido um fluxo de atividades escolares aos estudantes enquanto durar a situação de emergência.

“O parecer do CNE vem em uma boa hora e vai, não só regulamentar, como tirar as dúvidas. Esse parecer vem, inclusive, com o papel de fomentar que as instituições tomem medidas mais ativas, mais eficientes, para garantir ensino e aprendizagem neste tempo de pandemia”, afirmou secretário de Educação Superior do Ministério da Educação, Wagner Vilas Boas de Souza.

Para repor a carga horária ao fim do período de emergência o CNE sugere a utilização de períodos não previstos como recesso escolar do meio do ano, de sábados, e a reprogramação de períodos de férias. A ampliação da jornada escolar diária por meio de acréscimo de horas em um turno ou utilização do contraturno para atividades escolares também são alternativas que podem ser consideradas.

Além disso, o CNE autorizou os sistemas de ensino a computar atividades não presenciais para cumprimento de carga horária de acordo com deliberação própria de cada sistema. O CNE listou uma série de atividades não presenciais que podem ser utilizadas pelas redes de ensino durante a pandemia. Meios digitais, videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão ou rádio, material didático impresso e entregue aos pais ou responsáveis são algumas das alternativas sugeridas.

Para pensar em soluções eficientes, evitar aumento das desigualdades, da evasão e da repetência, o Conselho recomenda que as atividades sejam ofertadas, desde a educação infantil, para que as famílias e os estudantes não percam o contato com a escola e não tenham retrocessos no seu desenvolvimento (...)

Confira abaixo as recomendações:

(...) Ensino fundamental anos finais e ensino médio – A supervisão de um adulto para realização de atividades pode ser feita por meio de orientações e acompanhamentos com o apoio de planejamentos, metas, horários de estudo presencial ou on-line, já que nesta etapa há mais autonomia por parte dos estudantes. Neste caso, a orientação é que as atividades pedagógicas não presenciais tenham mais espaço. Entre as sugestões de atividades, está a distribuição de vídeos educativos (...)

Aprovado pelo CNE, o documento ainda será homologado pelo Ministério da Educação (MEC). Conselhos estaduais e municipais de educação poderão ainda definir como cada localidade seguirá as orientações. As decisões finais de como o calendário será cumprido caberão a estados e municípios. Para o CNE, o que deve ser levado em consideração é o atendimento dos objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento das competências e habilidades a serem alcançados pelos estudantes em circunstâncias excepcionais provocadas pela pandemia (...)