

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA

ADILSON CLÁUDIO MUZI

**NA SALA DE AULA COM AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO: percepções e vivências docentes**

DISSERTAÇÃO

CURITIBA
2013

ADILSON CLÁUDIO MUZI

**NA SALA DE AULA COM AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO: percepções e vivências docentes**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Área de Concentração: Tecnologia e Trabalho.

Orientadora: Profa. Dra. Nanci Stancki da Luz

CURITIBA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

M994 Muzi, Adilson Cláudio

Na sala de aula com as tecnologias da informação e comunicação : percepções e vivências docentes / Adilson Cláudio Muzi. — 2014.

146 f. : il. ; 30 cm

Orientadora: Nanci Stancki da Luz.

Mestrado (Dissertação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia. Curitiba, 2014.

Bibliografia: f. 133-140.

1. Tecnologia da informação – Aspectos sociais. 2. Comunicação – Inovações tecnológicas. 3. Prática de ensino. 4. Professores – Formação. 5. Relações de gênero. 6. Divisão do trabalho por sexo. 7. Inovações educacionais. 8. Tecnologia – Dissertações I. Luz, Nanci Stancki da, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia. III. Título.

CDD (22. ed.) 600

TERMO DE APROVAÇÃO

Título da Dissertação Nº 397

Na sala de aula com as Tecnologias da Informação e Comunicação: Percepções e Vivências Docentes

por

Adilson Cláudio Muzi

Esta dissertação foi apresentada às 09:00h do dia **17 de dezembro de 2013** como requisito parcial para obtenção do título de MESTRE EM TECNOLOGIA, Linha de Pesquisa – Tecnologia e Trabalho, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **Aprovado**.

(aprovado, aprovado com restrições, ou reprovado)

Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Büher Machado
(IFPR)

Prof^a. Dr^a. Guaraci da Silva Lopes Martins
(UNESPAR)

Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho
(UTFPR)

Prof^a. Dr^a. Nanci Stancki da Luz
(UTFPR)

Visto da Coordenação:

Prof^a. Dr^a. Faimara do Rocio Strauhs
Coordenadora do PPGTE

“A Folha de Aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Programa”

À Deus que não me deixou esmorecer nessa caminhada árdua em busca do conhecimento e aprendizado.

À Joyce Muzi, minha esposa e amada companheira, que sempre ao meu lado, em todos os momentos difíceis me incentivou, orientou e conduziu-me à conclusão deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço imensamente à Professora Nanci Stancki da Luz, que ao me escolher como orientando, proporcionou-me trilhar um caminho rico em conhecimento, principalmente, com discussões e leituras que me conduziram ao discernimento de questões relativas às desigualdades de gênero e divisão sexual do trabalho.

À minha esposa Joyce Muzi, primeira pessoa a me inserir em uma discussão sobre gênero e divisão sexual do trabalho doméstico, no casamento. E que, por seu amor, me deu forças para superar as dificuldades e concluir este estudo.

Às Professoras Guaraci da Silva Lopes Martins, Maria Lúcia Buher Machado e ao Professor Domingos Leite Lima Filho por aceitarem prontamente participar da banca de Qualificação e Defesa do trabalho, e que tão generosamente contribuíram com suas considerações teóricas direcionando os rumos deste trabalho para uma conclusão mais adequada.

À família: minha mãe Irene, Solange, Laryssa, Lincoln, Gabriele, Erick, Solange Camargo, Jeancarlo, Jéssica, Nickolas, e demais familiares que realmente gostam de mim, e, mesmo não estando perto, a torcida é sempre no sentido de que vitórias como a conclusão do mestrado e tantas outras contribuam para que eu seja uma pessoa melhor a cada dia que passa.

À equipe de gestão do colégio que prontamente aceitaram abrir as portas desta instituição de ensino, e gentilmente colaboraram para que este estudo pudesse se concretizar.

A todas/os as/os professoras/es que aceitaram colaborar com este estudo abrindo mão de suas horas atividades para participar das entrevistas, demonstrando com este gesto que a produção de conhecimento não fazemos sozinhos. É preciso generosidade para participar, principalmente, quando o tempo é tão escasso.

A todas/os as/os funcionários do colégio que sempre me atenderam muito bem, sempre se disponibilizando a ajudar.

A todas/os as/os amigas/os que realmente acreditam em mim, em especial: Joice, Jocelaine, Tatiana, Luciana, Gilmar, Gilbert, Andreia, Cássio, Luiz Henrique, Elisa, Ana Caroline, José, Aleksandra, Márcio, Adriano, Thannes e Jussara que sempre tiveram uma palavra amiga de incentivo.

A todas/os as/os amigas/os do grupo de estudos GETEC que me receberam muito bem, e pela contribuição teórica das leituras e discussões em grupo.

A todas/os as/os professoras/es e funcionários/as do PPGTE, em especial a professora Faimara e os professores Herivelto e Mário que sempre me atenderam muito bem, sempre se disponibilizando a ajudar.

Agradeço a Deus, em nome de seu Filho Jesus Cristo, que decide sobre minha vida e garante que as bênçãos estejam nela e em tudo que eu colocar as mãos, se atentamente guardar seus mandamentos.

RESUMO

MUZI, Adilson Cláudio. **Na sala de aula com as Tecnologias da Informação e Comunicação**: percepções e vivências docentes. 2013. 146 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

O objetivo geral desta dissertação é o de investigar as percepções de professoras e professores sobre o uso das TICs no cotidiano da sala de aula. Essa discussão considerou na análise dos dados uma perspectiva de gênero, compreendida a partir das relações sociais que se desenvolveram entre estas/es profissionais no âmbito dos espaços público, da escola, e privado, do lar. A opção metodológica pautou-se por uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativa, permitindo a análise dos depoimentos das/os entrevistadas/os. A investigação contou com a participação de dezenove docentes, mulheres e homens, que responderam a um roteiro de entrevista semiestruturada com questões abertas. Verificou-se que a maioria das/os docentes não teve em sua formação acadêmica inicial e na pós-graduação uma disciplina que abrangesse uma discussão teórica/prática sobre a utilização das tecnologias. Verificou-se, também, a falta de cursos de formação continuada e de oficinas pedagógicas com uma abordagem ao uso das TICs em sala de aula. Ficou evidenciado que existem dificuldades no manuseio dessas tecnologias no cotidiano da sala de aula, e analisadas sob a perspectiva de gênero, revelou que apesar da maioria dos professores em seu discurso afirmarem que homens e mulheres são iguais diante dessas tecnologias, ele é contraditório. A maioria das professoras assume ter dificuldades com o uso das TICs, já os professores negam tê-las, evidenciando o discurso patriarcal de que as mulheres não são iguais aos homens para a manipulação das TICs. A pesquisa revelou ainda uma extensa carga horária de aulas, distribuídas em diferentes estabelecimentos de ensino e, também, a existência da dupla jornada de trabalho para todas/os elas/es. Entretanto, ficou evidenciado que essa dupla jornada é marcada pela diferença entre atividades para essas/es profissionais. Nela, a maioria dessas mulheres assumem atividades especificamente na esfera doméstica limpando a casa, lavando e passando roupas, lavando louça, cozinhando e cuidando dos filhos, sem remuneração, por estas, serem desenvolvidas em seus lares. Apesar dos homens admitirem dividir as tarefas domésticas com suas companheiras, seus discursos retratam uma divisão com o sentido de “ajuda”, reforçando o discurso patriarcal de que as mulheres são responsáveis pelas tarefas domésticas. Essas diferenças estão associadas à divisão sexual do trabalho nos espaços público e privado e se mantém, sobretudo, por representações de gênero que associam a mulher ao espaço privado, ao cuidado e à delicadeza e, os homens, ao espaço público, ao provimento da família e ao trabalho pesado. Evidenciou-se, portanto, que as relações sociais entre estas/es professoras/es, na vida profissional e no âmbito do lar, são relações permeadas por poder, e que, apesar dessas mulheres experienciarem situações de igualdade em alguns espaços no âmbito do colégio e do lar, de certa forma, ainda estão subordinadas ao discurso patriarcal capitalista, que ainda hoje reproduz desigualdades de gênero, e condiciona essas mulheres a uma posição de subordinação e desvalorização.

Palavras-chave: Tecnologia. Prática docente. Formação docente. Divisão sexual do trabalho. Gênero.

ABSTRACT

MUZI, Adilson Cláudio. **In the classroom with Information and Communication Technologies: teacher's experiences and perceptions.** 2013. 147 f. 2013. Dissertation (Technology Master Degree) – Technology Post Graduation Program, Federal Technological University of Paraná. Curitiba, 2013.

The main objective of this dissertation is to investigate the perceptions of teachers on the use of ICTs in the classroom. The discussion considers a gender perspective in data analysis, understood from social relationships developed between those professionals, in relation to a public space, the school, and private space, the home. The methodological option is based on a qualitative research with interpretative nature, which permits the analysis of interviews. The investigation counts with the participation of ninety teachers, male and women, who answered a semi-structured interview script with open questions. It was verified that in most cases the teachers didn't have a discipline which covered the technologies utilization in their initial academic formation or post-graduation. Also, it was verified the lack of initial and continuing courses and pedagogical workshops towards the use of ICT's in the classroom. It was evidenced the difficulties in the handling of technologies in daily classes, and under the gender perspective, although teacher's discourse affirm the equality between men and women towards those difficulties, the discourse remains contradictory. Most of the female teacher's assume difficulties in handling ICT's, but male teacher's deny it; which evidenced the patriarchal discourse that states that women are different from men at handling ICT's. The research reveals that most of the teachers work extensive hours of classes, in different schools, even the double working day. However, it's evidenced the differences between those double working day: most of women assume domestic activities like cleaning houses, washing and ironing clothes, doing the dishes, cooking and caring for their children, without remuneration because they are developed in their houses. Even though men assume that they are dividing domestic tasks, their discourse shows that they "help", which reinforces the patriarchal discourse that states that only women are responsible for domestic tasks. These differences are associated to sexual division of work in public and private spaces, which maintain itself because of the gender representations which associates women to private space, to caring, to sensitivity; and man to public space, to family provision and to hard work. It was evident, therefore, that the social relationships between those teacher's in professional and family life are permeated by power, and, spite those women experiences equality in some spaces at school and home, they are still subordinated to the capitalist patriarchal discourse, which still today reproduces gender inequalities, conditioning these women to a position of subordination and devaluation.

Key-words: Technology. Teaching practice. Work sexual division. Gender.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1-	CARACTERÍSTICAS DOS PERÍODOS HISTÓRICOS.....	55
QUADRO 2-	AS DIFERENTES GERAÇÕES.....	56
QUADRO 3-	SÍNTESE DE RESULTADOS DE PESQUISAS CONSULTADAS.....	58
QUADRO 4-	TOTAL DE CURSOS DO PROEJA 2008/2010 NO PARANÁ.....	73
QUADRO 5-	PERFIL DAS/OS PROFESSORAS/ES DO PROEJA EM 2012.....	79
QUADRO 6-	CARGA HORÁRIA TOTAL DE TRABALHO DOCENTE EM 2012....	112

LISTA DE TABELAS

TABELA 1-	NÚMERO DE DOCENTES ATUANDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL 2012.....	31
TABELA 2-	OFERTA DE CURSOS DO PROEJA NO ANO DE 2008 EM CURITIBA.....	72
TABELA 3-	QUANTIDADE DE ALUNOS DO PROEJA DISTRIBUÍDOS POR CURSO E TURNO EM 2008; 2009; 2010.....	74
TABELA 4-	APROXIMAÇÃO TEÓRICA SOBRE TICS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA.....	84
TABELA 5-	DISTRIBUIÇÃO ETÁRIA POR GÊNERO.....	92
TABELA 6-	FREQUÊNCIA DE NASCIMENTOS POR DÉCADAS.....	93

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1-	NÚMERO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR SEXO NO BRASIL EM 2011.....	31
FIGURA 2-	DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO POR SEXO SEGUNDO OS GRUPOS DE IDADE NO BRASIL EM 2010.....	54

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELEM	Centro de Línguas Estrangeira Moderna
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PSS	Processo de Seleção Simplificado
QPM	Quadro Próprio do Magistério
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	GÊNERO E DOCÊNCIA: AS MULHERES E OS PERCALÇOS NO MAGISTÉRIO.....	18
2.1	UM ENTENDIMENTO SOBRE GÊNERO.....	18
2.2	A DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO: DISCURSOS E PRÁTICAS.....	21
2.3	A INSERÇÃO DAS MULHERES NO TRABALHO DOCENTE.....	30
3	TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: PERSPECTIVAS DE GÊNERO NA PRÁTICA DOCENTE.....	40
3.1	TECNOLOGIA: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL.....	40
3.2	SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – TICS.....	43
3.3	NA PRÁTICA DOCENTE AS TICs SÃO PARA MULHERES OU PARA HOMENS?.....	47
3.4	DIFERENTES ÉPOCAS, DIFERENTES GERAÇÕES: VIVÊNCIAS PARA A UTILIZAÇÃO DAS TICs NA SALA DE AULA.....	50
3.5	O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS.....	57
4	A PESQUISA DE CAMPO: ASPECTOS REFLEXIVOS.....	65
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	65
4.2	O COLÉGIO PESQUISADO	69
4.3	O PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PROEJA.....	70
4.3.1	O Proeja no Estado do Paraná.....	72
4.3.2	A Realidade do Proeja no Colégio	73
4.3.3	Conhecendo as Professoras e Professores do Proeja.....	75
4.4	O QUE NOS DIZEM OS RESULTADOS DA PESQUISA.....	81
4.4.1	Sobre a Utilização das TICs: Formação e Prática Docente.....	81
4.4.2	Sobre a Utilização das TICs: Uma Questão de Geração.....	92
4.4.3	Sobre as TICs e o Proeja: A Opinião das Professoras e Professores que Lecionam no Programa.....	103
4.4.4	Sobre as Condições de Trabalho: A Impossibilidade de Aprender para o Uso das TICs.....	109
4.4.5	Sobre o Poder de Decisão na Esfera do Lar.....	124
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
	REFERÊNCIAS.....	133
	APÊNDICE.....	141
	ANEXOS.....	144

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como foco discutir a utilização/apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na prática docente com turmas do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos¹ (Proeja) – Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio – do Curso de Administração de um colégio estadual do Estado do Paraná.

O estudo abrange dois pontos importantes para a discussão sobre a utilização das TICs: a formação docente inicial e continuada; e a questão geracional/idade.

A escolha por essa instituição da rede pública estadual do Paraná se deu em função de alguns fatores específicos, primordiais e condicionantes. Trata-se de um colégio de grande porte da região metropolitana de Curitiba, e que na época, em 2012, era ainda, um dos estabelecimentos de ensino em que ainda oferta a educação profissional integrada à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (Proeja), com o curso de Administração

Explicando melhor sobre os fatores que influenciaram esta escolha, inicio com minha² trajetória profissional enquanto docente na Educação Profissional deste colégio no início do ano de 2007, momento em que começo a vivenciar a atividade docente. Na época, tive contato com alunas/os das turmas dos cursos de Administração, Contabilidade e Recursos Humanos na modalidade subsequente, cursos destinados às/aos concluintes do ensino médio.

No ano de 2008 iniciaram as atividades com o curso de Administração no Proeja, curso no qual passei a lecionar, em virtude do Proeja se apresentar não só como um desafio, mas como uma oportunidade para uma prática pedagógica diferenciada com as TICs, com mulheres e homens, jovens e adultos que há tempos estavam longe dos bancos da escola.

Ingressei no Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos no ano de 2009, curso proporcionado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – fato que contribuiu para minhas reflexões sobre o Proeja.

¹ A partir deste momento será utilizada a sigla Proeja para referência ao termo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

² Neste momento da pesquisa peço a permissão e a compreensão das/os leitoras/es para escrever em primeira pessoa porque trata-se de minha trajetória profissional e dos sentimentos que influenciaram a escolha deste estudo; não vejo então, outra forma de dirigir-me às minhas ações, pensamentos, anseios, sentimentos senão em primeira pessoa.

Como trabalho monográfico do curso, pesquisei sobre o trabalho docente³ com a inclusão das TICs no Proeja de um colégio da rede pública estadual de ensino. O trabalho revelou que mais de 60% do corpo docente utilizavam as TICs disponíveis no colégio, porém, quem mais utilizava eram os homens. Entretanto, não houve um aprofundamento sobre a temática, o tempo era um fator que não contribuía em favor da pesquisa, uma vez que havia um prazo relativamente curto para a conclusão e entrega do trabalho.

Muitas dúvidas ficaram, como por exemplo: por que os professores utilizam mais a tecnologia do que as professoras⁴ na sala de aula? Isso significa que as mulheres têm mais dificuldades que os homens para utilizar a tecnologia? Desta forma, outras foram surgindo ao longo do tempo, e ficou latente a vontade de prosseguir com um novo trabalho que oportunizasse esse aprofundamento teórico sobre a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na prática docente.

No ano de 2011 ingressei no Mestrado em Tecnologia na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, na linha de pesquisa Tecnologia e Trabalho que possibilitou continuidade ao estudo sobre TICs e Prática Docente iniciado no curso de especialização.

Justifico a opção por realizar este estudo com docentes que atuam no Proeja por entendermos que o programa caracteriza-se como uma oportunidade pedagógica desafiadora para a prática docente com a utilização das TICs.

Além desta perspectiva, os estudos de Blum (2011) apontam ser o Proeja um avanço em termos de políticas voltadas para alunas/es da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que o programa tem a preocupação de ofertar, além da formação básica, uma formação profissional para as/os trabalhadora/es, e que esta propicie a capacitação necessária para o uso da tecnologia. Segundo a autora, o Proeja representa ainda um meio para formar o/a trabalhador/a consciente de sua condição, e que, desta forma, possa intervir em sua realidade social.

³ MUZI, Adilson Cláudio. **Uma avaliação do trabalho docente com a inclusão das TICs no Proeja do Colégio Estadual Leôncio Correia, em Curitiba**. 2010. 49 f. Monografia (Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos) Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

⁴ Sobre as professoras e professores participantes das entrevistas para a conclusão do curso de especialização citado, são elas/es na seguinte ordem: a) As professoras têm as seguintes idades: 28; 42; 43; 45; 46; 47. Dentre elas apenas duas, as de 28 e 45 anos são contratadas temporariamente, outras quatro são estatutárias, pertencendo à carreira efetiva do Quadro Próprio do Magistério. Elas lecionavam as seguintes disciplinas: Fundamentos da Administração; Língua Portuguesa; Elaboração e Análise de Projetos; Introdução à Economia; Língua Estrangeira Moderna-Inglês; Administração Financeira, Orçamentária e de Processos. b) Os professores têm as seguintes idades: 28; 29; 31; 31; 36; 43; 46; 50; 55; 59. Dentre eles apenas três, os de 28, 31 e 31 são professores contratados temporariamente, outros sete são estatutários, pertencendo à carreira efetiva do Quadro Próprio do Magistério. Eles lecionavam as seguintes disciplinas: Matemática; Filosofia; Organização, Sistemas e Métodos; Noções de Contabilidade; História; Geografia; Sociologia; Teoria Geral da Administração; Física; Comportamento Organizacional e de Pessoal.

Nestes termos, Colantonio (2010) também destaca que a integração da educação básica com a educação profissional na modalidade de jovens e adultos é um avanço para a educação no país, e que essa concepção de integração compreendida a partir do eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia está muito mais próxima das ações de professoras/es, alunas/os e dos gestores da instituição de ensino.

Assim, o mote deste trabalho pautou-se pelo interesse em investigar a seguinte problematização: qual a percepção das/os professoras e professores que atuam no Proeja do colégio investigado, sobre as TICs no cotidiano da sala de aula?

Nossa hipótese inicial foi baseada no pressuposto de que a utilização das TICs no cotidiano da sala de aula dessas/es professoras e professores atuantes na educação profissional de jovens e adultos (Proeja) desse colégio aponta para a falta de formação docente inicial e continuada, aliada a questões geracionais destas/es profissionais.

Diante do estabelecido, o objetivo geral foi o de investigar as percepções de professoras e professores sobre o uso das TICs no cotidiano da sala de aula.

Para que o objetivo geral fosse alcançado estabelecemos um percurso metodológico a ser seguido a partir dos objetivos específicos:

- a) Identificar se existem e quais são as principais dificuldades no exercício da prática docente com a utilização das TICs e como professoras e professores as percebem;
- b) Apresentar qual a percepção das/os professoras e professores sobre utilização das TICs no cotidiano da sala de aula;
- c) Verificar se homens e mulheres se apropriam de maneira diferenciada das TICs e se esta apropriação aponta para o empoderamento das professoras;
- d) Identificar uma possível relação entre a divisão do trabalho na esfera doméstica e a possível influência sobre o uso das TICs na sala de aula.

Este estudo caracterizou-se como qualitativo de natureza interpretativa. De acordo com Moreira e Caleffe (2008, p.73), “esse tipo de pesquisa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”.

Por meio da abordagem qualitativa foi possível investigar qual o significado e interpretações que professoras/es atribuem ao uso das TICs em sala de aula. Segundo Hitchcock e Hughes (Apud Moreira e Caleffe, 2008, p. 166), “entrevistas podem ser consideradas como uma conversa com um propósito”.

Dessa forma, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dezenove professoras/res com auxílio de um roteiro/protocolo previamente estabelecido para atender às expectativas do estudo. Esse roteiro/protocolo teve como embasamento o referencial teórico

acerca do tema e a experiência do pesquisador enquanto docente da disciplina de Introdução à Economia na educação profissional de jovens e adultos (Proeja).

A contribuição teórica de diversas/os autoras/es foi importante para o estudo, com a devida compreensão de que era necessária a discussão de alguns conceitos como gênero enquanto categoria útil de análise, a partir de Scott (1995), Plou (2007) e Vieira (2007); divisão sexual do trabalho, Hirata e Kergoat (2007), Fávero (2010) e Perrot (2005); o empoderamento das mulheres por meio da utilização/apropriação das TICs na prática docente utilizamos Deere e León (2002), Lisboa (2003), Plou (2007) e Vieira (2007); sobre as TICs e sua utilização na educação em sala de aula e a formação inicial e continuada para esse uso Beloni (2001), Lima Filho e Queluz (2005), Sancho e Hernandez et al (2006), Silva (2000), Carvalho (2000), Libâneo (2004), Antunes (2002), Moran (2004), Lévy (1993), Gilleran (2006) e Borsatto (2001). A discussão sobre geração/idade Fischer (2002), Casado (2007), Motta (2010), Oliveira (2010), Scott (2010).

A análise do referencial teórico, o percurso metodológico e o trabalho de campo foram ordenados de forma a contemplar a concretização dos objetivos almejados neste estudo, apresentados na seguinte formatação:

O primeiro capítulo é a introdução e nos apresenta um panorama geral sobre este estudo;

O segundo capítulo trata de considerações acerca de gênero e docência. É apresentado por meio de uma discussão teórica os percalços enfrentados pelas mulheres em busca de igualdade diante de sua inserção no magistério, uma área que era predominantemente dominada pelos homens. Contempla também uma discussão sobre a divisão sexual do trabalho em que analisamos as condições de trabalho dessas/es professoras e professores nas esferas pública e privada, considerando há uma inter-relação entre essas duas esferas de trabalho que são permeadas por um discurso capitalista e patriarcal;

O terceiro capítulo nos traz uma discussão sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e a prática docente mediatizada por estas tecnologias. Considerou-se também nessa discussão questões como a formação inicial e continuada e o fator geração/idade para o uso adequado das TICs na prática docente. O capítulo também apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre o uso das TICs na prática docente considerando uma discussão que contemplasse pontos importantes como formação inicial e continuada, geração/idade e relações de gênero, buscando estudos que considerassem a prática docente no Proeja;

No quarto capítulo apresentamos o caminho metodológico da pesquisa e a importância de um estudo qualitativo de natureza interpretativa para descrever e analisar o significado das percepções dessas/es professoras e professores acerca da utilização das TICs no cotidiano da sala de aula. São explicados teórica e sequencialmente todos os passos do estudo, com a finalidade de validação deste. Faz parte deste capítulo também a apresentação dos dados, a interpretação e análise dos resultados das entrevistas com as/os docentes do colégio.

Na sequência apresentamos as considerações finais do trabalho nas quais pretendemos deixar algumas contribuições para trabalhos futuros.

2 GÊNERO E DOCÊNCIA: AS MULHERES E OS PERCALÇOS NO MAGISTÉRIO

Neste capítulo apresentamos o aporte teórico necessário às discussões sobre gênero e docência, fazendo uma discussão sobre a inserção das mulheres no trabalho docente. Para tanto, apresentamos também uma breve explanação acerca da história dessas mulheres numa perspectiva que compreenda sua luta pela igualdade de direitos e visibilidade numa sociedade construída pelo discurso patriarcal. Essa busca de igualdade pelas mulheres perpassa por uma análise das condições de trabalho nas esferas pública e privada, marcadas e determinadas pela divisão sexual do trabalho.

2.1 UM ENTENDIMENTO SOBRE GÊNERO

Adotamos neste estudo o conceito de gênero utilizado por Joan Scott (1995, p. 75) que o define como “uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado”. O termo é utilizado para indicar e assinalar as relações sociais construídas culturalmente entre os sexos.

A autora nos esclarece que o gênero enquanto categoria de análise só foi revelado teoricamente no final do século XX, uma vez que no período compreendido entre o século XVIII e início do século XX, esse tema não foi alvo das principais discussões abordadas pela teoria social. Algumas destas teorias estavam calcadas em analogias que consideravam o antagonismo entre masculino/feminino, outras se baseavam na formulação da identidade sexual feminina. Há ainda as que reconheceram no gênero uma questão “feminina”, já que o gênero “como uma forma de falar sobre sistemas de relações sociais ou sexuais não tinha aparecido” (SCOTT, 1995, p. 85).

A utilização mais recente do termo gênero credita-se inicialmente para as feministas americanas, no ímpeto de destacar o caráter social das distinções baseadas no sexo. Nesse sentido, o termo representava a negação ao determinismo biológico que se encontrava implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. Assim, em contrapartida a esse determinismo, não se aceitava a ideia de que se poderia compreender qualquer um dos sexos mediante estudos particularizados; por esta razão, mulheres e homens deveriam ser definidos de maneira relacional.

A autora considera que o núcleo da definição de gênero paira na união total entre duas proposições: (1) “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às

relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Assim, mudanças na organização das relações sociais implicam também em mudanças nas representações de poder.

Os elementos inter-relacionados que constituem a primeira proposição explicitada pela autora são:

- 1^a) os símbolos culturalmente disponíveis que trazem à lembrança, à imaginação representações simbólicas;
- 2^a) os conceitos normativos utilizados para interpretar o que significam os símbolos que estão nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas e jurídicas e se caracterizam como oposição binária que tipifica categórica e inequívoca o significado que se atribui a representação do que é ser masculino/feminino, ou homem/mulher;
- 3^a) o uso do termo gênero deve ser ampliado, e não restrito apenas ao sistema de parentesco. Tem-se a necessidade de uma visão que contemple, além do parentesco, o mercado de trabalho, a educação e o sistema político. O gênero é construído pelo parentesco, porém não se constitui exclusividade deste, na medida em que também é igualmente construído pela economia, política, educação, e que em nossa sociedade se constituem independentes das relações de parentesco;
- 4^a) sobre a identidade subjetiva se faz necessária a concepção de uma forma mais histórica, avançando acerca da teoria lacaniana, para construção de uma identidade não generificada.

Por meio desta primeira proposta, que trata do processo de como se constroem as relações de gênero, Scott nos mostra que é possível sua utilização em estudos sobre classe, raça ou etnia de qualquer processo social. É preciso uma reflexão sobre o efeito do gênero nas relações sociais e institucionais, espaços nos quais, em geral, este assunto está longe de ser debatido de uma forma sistemática e precisa.

Em sua segunda proposição a autora desenvolve a teorização do gênero, na qual considera o gênero como uma primeira forma de dar significado às relações de poder, de forma que o gênero “é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1995, p. 88). Apesar do gênero não se constituir como o único campo para legitimação do poder, ele aparece de forma persistente e recorrente como possibilidade de significação do poder na sociedade patriarcal.

Nesse sentido, ela esclarece que a diferença sexual é uma primeira forma de legitimação do poder nas relações sociais entre homens e mulheres, assim,

O gênero, então, fornece um meio de codificar o significado e de compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana. Quando os/as historiadores/as buscam encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, eles/elas começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as formas particulares e contextualmente específicas pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política. A política é apenas uma das áreas na qual o gênero poder ser utilizado para análise histórica (SCOTT, 1995, p. 88).

Para exemplificar como a utilização do gênero se constitui elemento significativo para análise histórica em diversas áreas, a autora escolhe a política como sendo uma destas áreas representativas do poder. Ela afirma também que na política paira a dificuldade de se inserir questões sobre as mulheres e o gênero. Dessa forma, “o gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado da oposição homem/mulher; ele também o estabelece” (SCOTT, 1995, p. 92).

Em sua análise ela argumenta que as significações de gênero e poder se constituem de forma recíproca. Neste sentido, quais os caminhos para mudanças? Em resposta, explica que as transformações podem ser iniciadas nos mais distintos contextos sociais. Reescrever a história de homens e mulheres sob a perspectiva que compreende as relações de gênero e poder pressupõe o reconhecimento de que “‘homem’ e ‘mulher’ são, ao mesmo tempo, categorias vazias e transbordantes” (SCOTT, 1995, p. 93). Vazias, por não apresentarem significados determinantes, absolutos. Transbordantes, na medida em que admitem explicações alternativas, negadas ou suprimidas, mesmo que por vezes pareçam fixas. Neste contexto, a autora sugere um repensar sobre o gênero, com igualdade política e social, e que não sejam consideradas apenas questões sobre o sexo, mas também sobre classe e raça.

Para corroborar nosso entendimento acerca do tema, recorreremos também a Silva (2005, p. 7), que diz que “o conceito de gênero busca estabelecer a distinção entre o sexo biológico e a construção social do masculino e do feminino, conceitos elaborados de modo relacional, inseridos em contextos específicos e permeados por relações de poder”. Concordamos, portanto, que as diferenças entre homens e mulheres não são naturalmente estabelecidas pela diferença biológica do sexo, mas se constituem pelas relações sociais estabelecidas historicamente em diferentes sociedades.

Plou e Vieira (2007) também discutem a temática no intuito de esclarecer o que é gênero, e incluem nesta discussão as Tecnologias de Informação e Comunicação. O estudo das autoras tem o propósito de proporcionar às mulheres uma ferramenta que as incentive a se aproximar das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) com vistas ao seu empoderamento (PLOU e VIEIRA, 2007). Dessa forma, as mulheres ampliam as

possibilidades de exercer seu direito de comunicação e compartilhamento de seus conhecimentos, por meio da internet, por exemplo.

De acordo com as autoras, no desenvolvimento da história humana as relações sociais de gênero são construídas culturalmente e marcadas pela subordinação da mulher ao homem. Porém elas explicam que a construção dessas relações pode ser alterada se permeada por um trabalho educativo, voltado para a eliminação de discursos discriminatórios e excludentes.

A intenção de Plou e Vieira (2007) ao falar de gênero é, num primeiro momento, esclarecer a diferença que existe entre os conceitos de gênero e de sexo. Elas explicam que em se tratando de sexo algumas características são específicas do homem e outras da mulher: apenas os homens podem fecundar e somente as mulheres podem dar a luz ou amamentar.

Para elas, gênero é uma construção que se constitui diacronicamente, e se caracteriza por explicitar relações desiguais entre homens e mulheres, reforçadas por “símbolos, leis, normas, valores, instituições e subjetividade” (Ibid, p. 18). São, portanto, relações sociais de poder que se edificam culturalmente.

Dessa forma, encontramos sustentação teórica para, nos capítulos que se seguem, elaborarmos uma reflexão sobre gênero e tecnologia na sala de aula, local onde as/os professoras/es deste estudo convivem diariamente lecionando para jovens e adultos na educação profissional com a utilização das TICs. Nesta perspectiva, precisamos entender se o gênero se configura como uma primeira forma de significar as relações de poder entre os sexos.

O cotidiano das/os professoras e professores não se resume apenas à vida profissional (pública) na escola; fora desse ambiente, elas/eles vivem a rotina da vida privada em seus lares, com suas famílias e seus afazeres domésticos. Destacamos assim, a importância de uma discussão sobre a divisão sexual do trabalho.

Na sequência apresentaremos uma abordagem teórica sobre a divisão sexual do trabalho para uma posterior discussão sobre as relações que se estabelecem entre homens e mulheres com base na divisão, ou não, de tarefas na esfera do lar.

2.2 A DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO: DISCURSOS E PRÁTICAS

Iniciamos esta seção lembrando as palavras ditas por Claudia Mazzei Nogueira em seu livro “O Trabalho Duplicado”:

Historicamente as mulheres sempre estiveram em situação de desigualdade. As relações sociais capitalistas legitimaram uma relação de subordinação das mulheres

em relação aos homens, imprimindo uma conotação considerada “natural” à mulher, dada pela subordinação (NOGUEIRA, 2006, p. 26).

Ela nos remete a uma reflexão diacrônica sobre a condição das mulheres e o que seria a divisão de tarefas distintas e atribuídas, especificamente com base no sexo, a homens e mulheres no mundo do trabalho em diferentes sociedades. Trata-se, portanto, de esclarecermos teoricamente a origem e as consequências da divisão sexual do trabalho.

Muito do que se atribui às mulheres como responsabilidades e tarefas tem origem na ideologia naturalista, que busca legitimar a separação de atividades por sexo, ou seja, trabalho masculino e trabalho feminino como sendo algo natural, biológico (NOGUEIRA, 2006).

Sobre essa ideia, Silva (2003; 2005) nos esclarece que as mulheres historicamente eram responsáveis pelo trabalho da reprodução, com atividades voltadas para o ambiente doméstico (privado); aos homens cabiam os trabalhos destinados à produção (público), uma vez que lhes atribuíam a responsabilidade de ser o provedor da família.

Essa divisão sexual do trabalho, manifesta todavia, opressão e poder do masculino sobre o feminino, e se estabelece a partir de uma relação de dominante/dominado. Nesta relação se evidenciam relações desiguais de gênero. Em geral, essa divisão “rebaixa o gênero ao sexo biológico, reduz as práticas sociais a ‘papéis sociais’ sexuados que remetem ao destino natural da espécie” (HIRATA e KERGOAT, 2007, p. 599).

Assumimos que essa divisão de atividades segundo o sexo, ao contrário do que apregoa a concepção naturalista, não é algo natural; assim, não faz sentido entendermos o ambiente privado/doméstico inerente à mulher pela simples condição de ter nascido mulher.

A associação da mulher ao ambiente doméstico e privado é uma construção social inerente ao patriarcalismo, que ao apropriar-se dos ideais naturalistas reforça um discurso que separa atividades entre homens e mulheres como algo natural. Nestes termos, as “atividades de homens” e as “atividades de mulheres” são distribuídas com base em discursos binários e hierarquias geradores de expectativas sociais que tenderia a fabricação de corpos-homens e corpos-mulheres e associando a mulher a uma condição de submissão.

O patriarcalismo para Castells

é uma estrutura sobre as quais se assentam todas as sociedades contemporâneas. Caracteriza-se pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre a mulher e filhos no âmbito familiar. Para que essa autoridade possa ser exercida, é necessário que o patriarcalismo permeie toda a organização da sociedade, da produção e do consumo à política, à legislação e à cultura. Os relacionamentos interpessoais, e conseqüentemente, a personalidade, também são marcados pela dominação e violência que têm sua origem na cultura e instituições do patriarcalismo. É essencial porém, tanto do ponto de vista analítico quanto político, não esquecer o enraizamento do patriarcalismo na estrutura familiar e na reprodução

sociobiológica da espécie, contextualizados histórica e culturalmente (CASTELLS, 2008, p. 169).

O patriarcalismo tem como base a família, e o homem como “chefe” da casa, caracterizando uma situação de subordinação da esposa, como das filhas e filhos. Nestes termos, os estudos de Fávero (2010) nos mostram que o patriarcado existe desde a origem da humanidade, e seu triunfo é inerente ao privilégio biológico, que possibilitou aos homens firmarem-se como sujeitos soberanos. Ele persistiu em todo o século XX, e se faz presente nos dias atuais disseminando a falocracia⁵, compreendida como domínio, e desigualdades de gênero.

Entendemos, dessa forma, que a oposição binária masculino/feminino que se institui na concepção patriarcal não é algo específico dos dias de hoje, mas que perpassa historicamente o tempo, perpetuando-se no presente. Às mulheres relegava-se o espaço privado, e lhes eram atribuídas tarefas domésticas, cuidado com as crianças e animais. Quando os trabalhos a serem realizados por elas se referiam ao exterior da casa, diziam respeito a buscar água, ordenha do leite, recolher lenha etc. Em contrapartida, aos homens destinava-se o espaço público, visível, externo. Para eles, as atividades perigosas e espetaculares como matar o boi, a colheita, a guerra (FÁVERO, 2010).

No Brasil colonial, por exemplo, a naturalização da subordinação da mulher ao homem, do masculino sobre o feminino, e a inferioridade da mulher convencionada pelo patriarcalismo fazem parte de ideias convenientemente mantidas e reforçadas pelos ideais da Igreja, da Medicina e do Estado. As mulheres tinham voz ativa somente dentro das paredes de sua casa, e delas se esperava que fossem boas mães, tendo como principal tarefa a gestação e criação dos filhos/as, de acordo com as normas da igreja católica, perpetuando desta forma o patriarcado (FÁVERO, 2010). Nesse período a vida privada da mulher destinava-se aos trabalhos da casa, à religiosidade doméstica, aos cuidados com os/as filhos/as, e com usos e costumes inerentes ao feminino e ao próprio corpo.

Sobre este assunto, Perrot (2005) nos esclarece que as mulheres sempre trabalharam, porém nem sempre exerceram profissões, nem estas eram reconhecidas. Nesse sentido, a autora chama atenção à classificação das chamadas “profissões de mulheres”, algo disseminado no senso comum até hoje, aquelas consideradas “boas para uma mulher”. Estas

⁵ De acordo com o dicionário Aurélio, Falo significa Representação do pênis, adorado pelos antigos como símbolo da fecundidade da natureza. Cracia significa Poder; domínio; supremacia; predomínio e/ou influência (de certo grupo ou elemento). Assim, entendemos falocracia como representação patriarcal da supremacia/domínio/predomínio do masculino sobre o feminino, de homens sobre mulheres e que se representa nas relações de poder que se estabelecem na sociedade atual nas atividades e papéis desempenhados por homens e mulheres.

se determinavam por critérios e limites que objetivavam conduzir a mulher para a boa realização de suas tarefas, sendo a doméstica a primordial e a profissional com menor destaque.

Ser mãe, doméstica e professora constituem atividades consideradas como funções naturais, e que estereotipam a mulher como a que cuida, que auxilia, que consola. Neste sentido, profissões como enfermeira, professora primária e assistente social retratam esse estereótipo, por serem consideradas tarefas com sentido de caridade por envolverem o cuidado com idosos, crianças, pobres e doentes (PERROT, 2005).

Sendo assim, é possível constatar a permanente distinção entre o público e o privado e sua relação com a divisão de atividades/tarefas/trabalho baseadas na diferença binária homem/mulher, masculino/feminino desenvolvidas historicamente na sociedade em diferentes períodos e regiões.

Isso é o mesmo que dizer, como Fernández (1994), que a divisão social das tarefas de acordo com o sexo pode ser entendida nos termos de Lévi-Strauss como “proibição de tarefas segundo o sexo” em referência aos processos histórico-culturais por meio dos quais os homens proibiram as mulheres de participar nas tarefas de maior prestígio em cada sociedade (FÁVERO, 2010, p. 170).

Em nossa cultura contemporânea as mulheres entraram no mundo do trabalho para atender necessidades sociais, históricas e econômicas, assumindo atividades que se julgavam possíveis de serem por elas desempenhadas. Dessa forma, tem-se como necessária uma divisão social do trabalho, que estruturaria a economia e as relações de trabalho e poder. Decorrente de uma distribuição de atividades temos a divisão de trabalho intelectual e manual e a divisão sexual, dentre outras. Sobre o trabalho das mulheres, Joan Scott diz:

Tanto na Europa quanto na América a mulher sempre trabalhou em atividades como costura, ourivesaria, cervejaria, polimento de metais, fabricação de botões ou rendas, além de outras ligadas ao cuidado como ama, criada de lavoura ou criada doméstica. Além disso, a força de trabalho feminina era predominantemente jovem e solteira, empregada em áreas “tradicionais” da economia, como pequenas manufaturas, comércio e serviços. Entretanto foi só com a Revolução Industrial que surge a figura da mulher trabalhadora. Todo discurso sobre trabalho formal até então excluiu as mulheres, por ser aquele associado à remuneração – elas sempre trabalharam mas quase nunca percebiam remuneração (SCOTT, 1994, p. 448).

Diferentemente do período pré-industrial, após a revolução industrial a mulher insere-se no mercado de trabalho formal, público, passando assim o trabalho feminino a ter mais “visibilidade”. Contrárias a essa ideia da mulher trabalhadora eram as ideias de praticamente toda a sociedade europeia ocidental. Ao citar o comentário de Jules Simon (1860), político francês, Scott (1994, p.444) nos ilustra essa negação da mulher trabalhadora: “uma mulher que se torna trabalhadora deixa de ser mulher”. Tal afirmação retrata o ideal de uma

sociedade baseada na oposição público/privado, trabalho/lar, salário/maternidade, produtividade/feminilidade com tendência a manter as mulheres afastadas dos espaços profissionais. Portanto, percebemos esses binarismos como dicotomias que têm acompanhado a vida e a luta das mulheres até os dias atuais em busca da superação biológica masculino/feminino, homem/mulher, principalmente no mundo do trabalho.

Adentramos, então, nos estudos que deram origem às bases teóricas do conceito de divisão sexual do trabalho; eles surgem com maior força na França, no início da década de 1970, com o ímpeto do movimento feminista.

Esse movimento é o início da conscientização de uma situação de opressão, na qual as mulheres realizam uma extraordinária quantidade de trabalho de forma gratuita; são trabalhos sem visibilidade, sem reconhecimento, sem valorização sempre em nome “da natureza, do amor e do dever materno” (HIRATA e KERGOAT, 2007, p. 597). Esta situação de opressão vivenciada por mulheres retrata uma indignação, denunciada nos jornais feministas franceses, “estamos cheias (era a expressão consagrada) de fazer o que deveria ser chamado de trabalho, de deixar que tudo se passe como sua atribuição às mulheres, e apenas a elas, fosse natural, e que o trabalho doméstico não seja visto, nem reconhecido” (Id.).

Esse movimento contribuiu para a produção de trabalhos nas Ciências Sociais, os quais tinham como objeto de análise o trabalho doméstico. Dois exemplos são os trabalhos de Delphy (1998), que trata do modo de produção doméstico, e de Chabaud-Rychter, Fougeyrollas-Schwebel e Southonax (1985), que trata de trabalho doméstico. Assim, o trabalho doméstico passa a ser analisado como atividade de trabalho tanto quanto o trabalho profissional. Nesse sentido, foi possível que se passasse a analisar simultaneamente as atividades de trabalho desenvolvidas nas esferas doméstica e profissional, o que permitiu, a partir desse momento, pensar-se em termos de divisão sexual do trabalho. Porém essa forma de pensar a divisão sexual do trabalho como articulação de duas esferas – a doméstica e a profissional – era insuficiente enquanto análise. Era preciso avançar, portanto, num segundo momento, o foco passou a uma nova forma de análise: “a conceitualização dessa relação social recorrente entre o grupo dos homens e o das mulheres” (HIRATA e KERGOAT, 2007, p. 597-598).

Essa nova forma de pensar o trabalho gera consequências; conceitos baseados na família, pensada como entidade natural, biológica, cede espaço para ideias pautadas na família como lugar de exercício de um trabalho. Na sequência, o trabalho assalariado sofre a mesma ação, uma vez que este era pensado apenas em torno do trabalho produtivo, do trabalhador masculino, qualificado e branco. Tanto na França como em outros países, esse duplo

movimento proporcionou estudos que passam a utilizar a divisão sexual do trabalho para “repensar o trabalho e suas categorias, as formas históricas e geográficas, a inter-relação de múltiplas divisões do trabalho socialmente produzido” (HIRATA e KERGOAT, 2007, p. 598).

Nesse sentido, no que se refere à sociologia do trabalho, o desenvolvimento de novas percepções relacionadas à produção trabalhista,

...permitiram retomar noções e conceitos como de qualificação, produtividade, mobilidade social e, mais recentemente, de competência, e abriram novos campos de pesquisa: relação de serviço e, hoje, trabalhos de cuidado pessoal, mixidade no trabalho, acesso das mulheres às profissões executivas de nível superior, temporalidades sexuadas, vínculos entre políticas de empregos e políticas para família, etc. (HIRATA e KERGOAT, 2007, p. 598).

As autoras explicam que todas essas mudanças representam, sem dúvida, um balanço positivo, mas não devem se confundir com um grito de vitória, porque ao mesmo tempo em que ocorre esse esforço de construção teórica acerca da importância do trabalho das mulheres, declina a força subversiva do conceito de divisão sexual do trabalho. O termo passa a ser usual no discurso acadêmico das Ciências Humanas, mais particularmente na Sociologia. Dessa forma, o termo utilizado não permite nenhum tipo de análise conceitual subjetiva, servindo apenas como descrição dos fatos e constatação de desigualdades.

Importante destacar que o trabalho doméstico permanece no plano secundário, pouco estudado, quando na verdade, deveria servir de base para uma crítica à sociedade salarial (HIRATA e KERGOAT, 2007). Portanto, não basta apenas constatar as desigualdades que historicamente existem nas esferas da produção e reprodução de homens sobre as mulheres, se faz necessário ir além. É preciso entender de que forma se estabelecem os processos pelos quais as diferentes sociedades utilizam a diferenciação entre os sexos para hierarquizar as atividades (KERGOAT, 2009).

Dessa forma, concordamos e adotamos o conceito de divisão sexual do trabalho desenvolvido por Hirata e Kergoat (2007), no qual a divisão sexual do trabalho decorre das relações sociais entre homens e mulheres em diferentes sociedades e tempos, e têm como característica atividades de produção e reprodução específicas de acordo com o sexo das pessoas. Trata-se, portanto, de relações desiguais e diferenciadas, que se organizam por dois princípios: o de hierarquia, no qual o trabalho do homem é mais “valorizado” em comparação ao trabalho da mulher; e de separação, que enfatiza a especificidade de trabalhos de homens e trabalhos de mulheres.

Cabe aqui chamar atenção a outro aspecto relevante a nossa discussão. Em relação ao trabalho doméstico, o antropólogo Perry Scott (2010), no artigo “Gênero e geração em contextos rurais: algumas considerações” identifica que as hierarquias são vivenciadas na família, na comunidade, e também em outros espaços de convivência.

Segundo o autor a ideias e práticas que contribuem para uma reconfiguração das hierarquias quando questionadas revelam que os caminhos para a equidade são cheios de percalços. Dessa forma:

Ao mesmo tempo, o ato de revelar como estas ideias e práticas operam na transformação ou releitura pode minar o poder hierarquizante das concepções e relações em jogo, bem como revelar como tais tentativas estão escamoteadas por contra-correntes reforçadoras das hierarquizações (SCOTT, 2010, p. 25).

Nesse sentido, a noção de “ajuda” com seus diversos significados é uma das questões de gênero tratada pelo autor. O questionamento dessa noção é uma forma de contribuir para a luta das mulheres, neste caso, das contribuições femininas às práticas econômicas e sociais cotidianas de famílias rurais.

Para exemplificar alguns significados de “ajuda” o autor fala do trabalho dessas mulheres na roça, que tradicionalmente é entendido como uma “ajuda” ao sustento da família. Neste caso, os rendimentos obtidos com o trabalho dessas mulheres têm o sentido de “complemento” aos recursos financeiros da casa, uma vez que o marido é quem teria a responsabilidade de provedor.

Não é diferente ao tratar-se das tarefas/atividades no âmbito do lar, que tradicionalmente são atribuídas às mulheres. Na medida em que, nestes lares, os homens contribuem na divisão dessas tarefas/atividades, quase sempre é com o sentido de “ajuda” às mulheres, reforçando as hierarquias tradicionais de gênero (SCOTT, 2010).

Embora o autor aponte que em alguns estudos, nestes locais da área rural, em algumas situações é possível perceber comportamentos diferentes para essa noção de “ajuda”, como por exemplo,

mulheres que assumem plenamente as tarefas e que não podem ser concebidas como simplesmente “ajudando”; [...] mulheres que ganham políticas de crédito e de benefícios que apoiam o seu trabalho como as principais administradoras e tomadoras de decisão sobre recursos produtivos (SCOTT, 2010, p. 26).

Portanto, o empenho é em favor da transformação das práticas e discursos sexistas que desvalorizam o trabalho feminino nos diversos segmentos da sociedade. Ou seja, não restringir que a atuação das mulheres no campo ou em outros espaços sejam entendidas como

simples “ajuda”, mas como práticas que, em se tratando de relações de gênero, tenham força para transformar as relações de poder que se estabelecem entre mulheres e homens.

Nesse caso, abrimos a discussão sobre o empoderamento das mulheres como forma de desconstrução de uma condição hierárquica de subordinação aos homens, diacronicamente estabelecida pelo patriarcalismo às mulheres.

O termo empoderamento de acordo com Deere e León (2002, p. 53) “chama atenção para a palavra ‘poder’ e o conceito de poder enquanto relação social. O poder condiciona a experiência da mulher em um duplo sentido: é uma fonte de sua opressão quando objeto de abuso e uma fonte de emancipação em seu uso”.

Assim, abordar o tema empoderamento, mais especificamente das mulheres, nos remete a uma reflexão sobre questões que envolvem relações históricas entre mulheres e homens em todas as dimensões da vida em sociedade, quer seja, no lar, no trabalho, e demais setores da vida pública e privada. Deere e León (2002, p. 52) explicam que “obter a igualdade entre homens e mulheres requer uma transformação no acesso pela mulher tanto aos bens quanto ao poder, transformação esta, que depende de um processo de empoderamento da mulher”. Nesse sentido, segundo as autoras, as relações de gênero são transformadas pelo empoderamento das mulheres, empoderamento este fundamental para a conquista da igualdade entre homens e mulheres. Ou seja, ele representa a necessidade de transformação do sistema (processos e estruturas) que condicionam a mulher na posição subalterna.

Sabe-se que frequentemente a mulher é mantida em condições de inferioridade em relação aos homens nos diversos espaços sociais. Dessa forma, interessa-nos discutir o conceito de “empoderamento” como forma de emancipação, que para Deere e León (2002) se configura pela utilização do poder pelas mulheres para mudança, transformação de uma situação na qual elas estariam, supostamente, em condições de inferioridade em relação aos homens em nossa sociedade, como por exemplo, no uso da tecnologia.

No início da década de 1990 conceitualmente a categoria “empoderamento” apresenta forte influência no meio acadêmico como forma de análise do processo no qual pessoas, organizações sociais ou comunidades criam um espaço próprio essencial, social ou ecológico, resultando disso possibilidades para enfrentamento e superação de diversos problemas inerentes às necessidades básicas individuais (LISBOA, 2003).

Dessa forma, Deere e León (2002, p. 55) nos leva a perceber que “O empoderamento não é um processo linear com um começo bem definido e um final que seja o mesmo para todas as mulheres; é moldado para cada indivíduo ou grupo através de suas vidas, seus contextos e sua história...”.

Nesta perspectiva, entendemos que o poder não pode ser visto apenas como objeto de dominação, opressão e aspectos negativos; se por um lado ele assim se constitui, por outro lado, é também positivo, com uma dimensão “produtiva” e “afirmativa” (LISBOA, 2003; DEERE e LEÓN, 2002). É nesse sentido que entendemos emancipação como forma de empoderamento, que em nosso estudo representa uma condição de igualdade para as professoras em comparação aos professores no uso da tecnologia em sala de aula. Portanto,

...se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande superego, se apenas se exercesse de modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo (FOUCAULT, 1986, p. 148).

Seguindo nesse mesmo raciocínio, ilustraremos exemplos de como o empoderamento se traduz em poder que emancipa, oportunizando mudanças e possibilitando às mulheres a tomada de decisões para o direcionamento de suas vidas.

O livro **O Empoderamento da Mulher**: direitos à terra e direitos de propriedade na América Latina escrito por Deere e León (2002) nos reporta à situação de um grande desequilíbrio formal e real diante da lei, que existe entre homens e mulheres sobre o direito à propriedade (terras) na América Latina. Esse desequilíbrio, que historicamente privilegia o homem em detrimento aos direitos da mulher, coloca-a em posição de subordinação, submissão; nesse caso, as relações de poder que se desenvolvem pela posse da terra, empoderam o homem. Em contrapartida, as autoras demonstram que,

...a posse da terra pela mulher rural melhora sua posição de retaguarda e, por conseguinte, seu poder de barganha dentro da casa e da família, o que leva a resultados potencialmente mais favoráveis a ela. Eles também ilustram o ponto mais geral de que a posse de bens está relacionada à capacidade da mulher de agir com autonomia e de externar os próprios interesses nas negociações que afetam sua própria vida e de seus filhos. Não surpreende que a posse de terra da mulher possa ser também uma causa de tensão e conflito doméstico, pois desafia as relações de poder (DEERE e LEÓN, 2002, p. 60).

As relações de poder que se estabeleceram ao longo do tempo pelo patriarcado são desafiadas. A ideia de que o homem é o provedor da família entra em contradição com a ideia da mulher proprietária de terra, mais rica que o homem, gerando ressentimentos em seu companheiro, e sendo alvo de contestação na sociedade, pois “contraria a visão de que o homem sustenta a família e lhe supre as necessidades” (Id.). Dessa forma, a mulher, pela posse da propriedade, empodera-se, emancipa-se, rompe com uma situação de subordinação, e com isso, tem fortalecido o poder de barganha diante de decisões, que antes era apenas do homem, seu companheiro.

O conceito de empoderamento é também discutido por Lisboa (2003) em seu livro **Gênero, Classe e Etnia: trajetórias de vida de mulheres migrantes**. Nele a autora faz uma análise das histórias de vida de um grupo de mulheres migrantes do Oeste catarinense e faz uma discussão sobre uma nova perspectiva de empoderamento, que difere da tradicionalmente conhecida e entendida, de forma geral, como “masculina”. Para essas mulheres migrantes o empoderamento começa com a conquista do espaço privado da casa, que proporciona para estas mulheres autoestima e autoconfiança, e posteriormente, a ocupação do espaço público faz com que essas mulheres de origem cabocla se tornem sujeitos políticos.

Nessa perspectiva empoderamento significa que as pessoas escolhem de acordo com seu desejo, o que implica numa democracia que autoriza as pessoas a tomar suas próprias decisões (LISBOA, 2003). Assim empoderamento, refere-se

A uma construção diferente das relações de poder, ou seja, procura potenciar pessoas ou grupos que têm menos poder na nossa sociedade; é um poder que vem de baixo, que reconhece os oprimidos como sujeitos da história. É um conceito importante para entender e dimensionar o fortalecimento de capacidade dos atores – individuais e coletivos – no nível local e global, público e privado, para sua afirmação como sujeitos e para a tomada de decisões. Numa perspectiva desconstrucionista que afirma que uma nova concepção de poder a partir da realidade das mulheres, Lagarde (1996, p. 209) entende que o “empoderamento” implica a inversão dos mecanismos de poder patriarcais, fundados na opressão e na mudança de normas, crenças, mentalidades, usos e costumes, práticas sociais e conquista de direitos pela mulher (LISBOA, 2003, p. 24).

Percebemos a importância de espaços de questionamentos do poder estabelecido na sociedade patriarcal, como já mencionado anteriormente por Deere e León (2002), para que o significado de “empoderamento” realmente seja de emancipação, no qual o pensamento e as decisões dos indivíduos sejam respeitados, especificamente no que se diz respeito às mulheres inseridas em distintos contextos.

Nesses termos, concordamos com Lisboa (2003) ao afirmar que por meio do empoderamento o indivíduo tem ação nas decisões que lhe dizem respeito, para tanto, é necessário democracia e equidade entre aqueles e aquelas que participam das decisões a serem tomadas no nível socioeconômico e político.

2.3 A INSERÇÃO DAS MULHERES NO TRABALHO DOCENTE

Falaremos nesse momento sobre a inserção das mulheres na docência e como se tornaram maioria nessa área, uma realidade que nem sempre foi assim.

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2012 publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no ano de 2013 nos dá

conta de que neste ano havia 2.095.013 docentes atuando na educação básica no Brasil, como podemos verificar na tabela 1:

Tabela 1 – Número de Docentes Atuando na Educação Básica no Brasil 2007-2012

Ano	Número de Docentes
2007	1.880.910
2008	2.003.700
2009	1.991.606
2010	2.023.748
2011	2.045.351
2012	2.095.013

Fonte: MEC/INEP/ DEEP (2013) - Adaptada pelo autor.

Com exceção do ano de 2009 em que o número de docentes diminuiu em comparação ao ano anterior, os dados nos mostram que com passar dos anos eleva-se o número de professoras e professores que lecionam na educação básica⁶ do país.

Porém, desse contingente de profissionais destacamos que o quantitativo de mulheres na educação básica é consideravelmente superior aos homens, fato que podemos visualizar de acordo com os dados referentes ao ano de 2011 na figura 1:

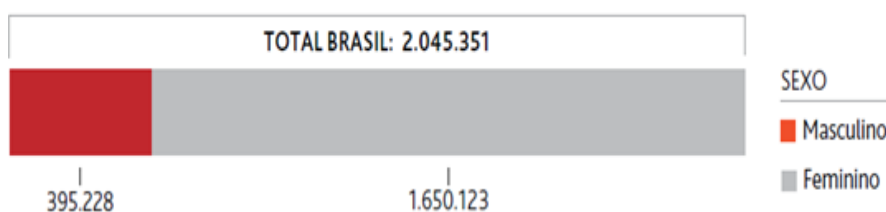


Figura 1 – Número de professores da Educação Básica por sexo – 2011

Fonte: MEC/INEP/ DEEP (2013) - Adaptada pelo autor.

O número de professoras corresponde a 81% do total, e o número de professores a um percentual bem menor de 19%. Nestes termos, o que presenciemos é o que Silvia Yannoulas (2011) vai explicar como sendo um processo de feminilização do magistério, devido à presença quantitativa das mulheres nesta área de trabalho. Para um melhor entendimento, baseamo-nos no artigo da autora, “Feminização ou Feminilização? Apontamentos em Torno

⁶ Compreende-se no âmbito da educação básica o ensino fundamental e o ensino médio.

de uma Categoria”, em que se elucidam os sentidos dos termos que podem trazer alguma dúvida:

Destaca-se que, na literatura especializada sobre gênero e trabalho, são utilizados, alternativamente, dois significados diferentes para a categoria de feminização das profissões e ocupações, que se correspondem com metodologias e técnicas distintas para a coleta e análise de informação pertinente. Um significado quantitativo que optamos por denominar de feminilização: refere-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino na composição de uma profissão ou ocupação; sua mensuração e análise realizam-se por meio de dados estatísticos e um significado qualitativo que denominaremos feminização que alude às transformações de significado e valor social de uma profissão ou ocupação, originadas a partir da feminilização ou aumento quantitativo e vinculadas à concepção de gênero predominante em uma época (YANNOULAS, 2011, p. 271).

Dado ao quantitativo expressivo de mulheres nesta ocupação, acreditamos e arriscamos supor que o magistério também se feminizou. No decorrer da história, as mulheres conquistam certo prestígio social e uma considerável independência financeira, mesmo que não tão expressivos, ao adentrar numa área marcadamente de domínio masculino. Estas são as transformações sociais descritas por Yannoulas (2011), ou seja, a feminização do magistério, oportunizada pela feminilização.

De acordo com Apple (1995⁷, p. 32) “Em toda categoria ocupacional, as mulheres estão mais sujeitas a serem proletarizadas do que os homens”. Historicamente essa é uma prática do capital que, em se aproveitando das relações patriarcais em nossa sociedade, tendenciosamente dá menos importância às condições de trabalho das mulheres. Visualizamos essa tendência nas práticas sexistas de recrutamento e promoção.

Nestes termos, para que possamos visualizar essa proletarização e precarização das condições de trabalho, o autor nos traz dados referentes aos Estados Unidos (década de 1980) onde mais de 90% da força de trabalho remunerado de mulheres concentram-se basicamente em quatro categorias: a) nas indústrias de manufaturas nas periferias, no comércio varejista, e no setor de serviços (crescente e com baixas remunerações); b) nos serviços de escritório; c) na educação e saúde; d) no serviço doméstico. Ele destaca ainda que, tanto nos Estados Unidos quanto no Reino Unido, essas mulheres concentram também os salários mais baixos. Isso representa sem dúvida a discriminação da mulher no mercado de trabalho.

Apple (1995) traz para a discussão a área educacional e afirma que esse padrão acima descrito também se reproduz nesta. Apesar das mulheres serem maioria no ensino de 1º e 2º

⁷ O livro foi publicado originalmente em inglês com o título *Teachers & Texts – A Political Economy of Class & Gender Relations in Education*, no ano de 1986, tendo como autor Michael W. Apple. A publicação da tradução do livro para a língua portuguesa no Brasil foi somente no ano de 1995 pela Editora Artes Médicas Sul Ltda.

graus⁸ e um número maior ainda nas escolas primárias, explica o autor que os cargos de diretor de escolas elementares são em grande maioria exercidos por homens. Ele traz um dado para ilustrar essa situação: no ano de 1928, nos Estados Unidos, as mulheres eram responsáveis por 55% desses cargos, mas na década de 1980 elas eram responsáveis apenas por 20% desses cargos: “Este padrão tem fortes raízes históricas, raízes que não podem ser separadas das estruturas mais amplas de classe e patriarcado fora da escola” (APPLE, 1995, p. 33).

Para compreendermos como se deu o processo de feminização do trabalho docente precisamos empreender uma discussão acerca do trabalho das mulheres, que é “muito frequentemente, o alvo tanto da racionalização quanto das tentativas para obter controle sobre ele” (APPLE, 1995, p. 53). Assim, o fato da atividade docente estar associada ao cuidar de crianças e servir é suficiente para defini-lo como trabalho de mulher e, nestes termos, menos qualificado, enfatizando desta forma, as hierarquias patriarcais e as divisões horizontal e vertical do trabalho. Enfatiza-se, neste sentido, como já discutimos no capítulo anterior, a percepção de que o trabalho da mulher é compreendido como inferior ou com menor prestígio, simplesmente por ser realizado por uma mulher. As mulheres “têm de lutar não só contra a construção ideológica do trabalho feminino, mas também contra as tendências existentes à alteração tanto da própria atividade quanto dos padrões de autonomia e controle” (APPLE, 1995, p.56).

Entretanto, é preciso lembrar que as profissões direcionadas para a elite, para o sistema produtivo e tecnológico tendem a ser mais valorizadas, qualificadas e melhor remuneradas. Em contrapartida, as profissões voltadas para a população de baixa renda, tendenciosamente são desvalorizadas pelo sistema capitalista, que as leva à desqualificação e perda do poder aquisitivo. Com a atividade docente não é diferente; diante da lógica capitalista, Apple (1995) sugere sua desqualificação e submissão a rígidos padrões de controle, queda nos salários e dificuldade de acesso à mobilidade na carreira gerencial. Ele ilustra que esse fato ocorreu nos Estados Unidos e Inglaterra no final do século XIX na medida em que se feminizou.

Já inserida no contexto brasileiro, Almeida (1998), por sua vez, esclarece que

O trabalho feminino, historicamente, tem sofrido pressões e tentativas de controle ideológico e econômico por parte do elemento masculino e das instâncias sociais, como o têm apontado os pesquisadores e, principalmente, pesquisadoras de vários países. O trabalho *docente* feminino, além do processo regulador impingido pelo sistema capitalista, também encontra-se atrelado a esse modelo de normatização

⁸ Atuais ensino fundamental e médio, respectivamente.

exigido pelas regras masculinas e é acentuado pelo controle que o sistema social pretende exercer sobre as mulheres, nesses mesmos planos. Além disso, não há como negar que os setores ocupacionais com os menores salários são e sempre foram ocupados por mulheres, nos mais diversos países (ALMEIDA, 1998, p.63).

Como já descrevemos anteriormente, ao longo do tempo o trabalho desempenhado pelas mulheres é considerado como inferior e, portanto, desqualificado. Nestes termos, diante da reestruturação do trabalho no magistério na lógica e interesse do capital essa desqualificação é proposital e necessária, porque justificaria assim salários mais baixos à remuneração das mulheres, que atenderia, dessa forma, à demanda de mão de obra no magistério, fato que podemos visualizar na fala de Apple (1995) ao exemplificar a feminização do magistério ocorrido nos Estados Unidos e Reino Unido entre os anos de 1870 e 1930:

O magistério tornou-se feminino, em parte porque os homens o abandonaram. Para muitos homens, o “custo de oportunidade” era muito alto para permanecerem no magistério. Muitos professores ensinavam em tempo parcial (por exemplo, entre as colheitas) ou como ponto de partida para outros empregos mais lucrativos ou prestigiosos. Mas com o acréscimo da classe média nos Estados Unidos, com a formalização do ensino e dos currículos na segunda metade do século passado, e com os maiores requisitos de credenciais e certificados que passaram a ser exigidos para o magistério nessa época, os homens começaram a – e quase sempre conseguiram – procurar trabalho em outro lugar (APPLE, 1995, p. 59)

O magistério passa a ser menos interessante para os homens, que antes podiam combinar outras ocupações com esta atividade, situação que não mais se verifica após as mudanças ocorridas na área, como a elevação dos padrões de formação (certificado) necessário ao magistério e períodos letivos mais longos culminando num ano contínuo (APPLE, 1995). Assim, os homens abandonam paulatinamente a profissão, uma vez que também os salários mudaram, tornando-se insuficientes ao sustento de uma família, fato que também aconteceu no Brasil. Essas mudanças os desagradam porque também modificam a autonomia que eles tinham em sala de aula. No entanto, novas oportunidades de negócios surgem para eles em outras profissões:

Assim, a forma da família patriarcal, combinada às mudanças na divisão social do trabalho no capitalismo, criaram algumas das condições das quais emergiu um mercado para um tipo particular de professor/a. Na Inglaterra, devemos acrescentar, um número considerável de homens buscou emprego tanto aí quanto no exterior no serviço público. Muitos dos homens que frequentaram “faculdades de formação docente”, na verdade, fizeram isso como uma forma de entrada no serviço público, não no ensino. O “Império”, portanto, teve um efeito bastante interessante sobre a economia política da divisão sexual do trabalho (APPLE, 1995, p. 60).

Diante dessas condições de mercado para o magistério – no qual o capital tem pleno interesse – amplia-se o número de mulheres, e, uma vez que os homens buscaram novas oportunidades de trabalho.

Nestes termos, Almeida (1998) afirma que a ocupação das mulheres no magistério se concretizou efetivamente pelo aumento do número de vagas e, segundo alguns historiadores, porque os homens abandonaram a profissão, como também argumenta Apple (1995). Esse abandono é justificado porque esses homens foram em busca de empregos com melhor remuneração. Entretanto, Almeida (1998) destaca que, na visão de outros autores, esses homens julgavam ser desonroso e até humilhante continuar na profissão de professor.

Para as mulheres ocorreu o contrário. O magistério se apresenta como uma atividade mais atrativa, pois as usinas e fábricas, apesar de permitirem que elas levassem seus filhos, as exploravam oferecendo salários muito baixos; além disso, havia o trabalho doméstico sofrido, pago e não pago.

Diante dessa oportunidade para as mulheres no magistério há uma contradição; não obstante terem lutado para romper com as relações patriarcais em casa e no trabalho, a conquista da prática docente reforça a relação entre magistério e domesticidade, discurso que está na raiz do controle do patriarcalismo.

No final do século XIX e nas décadas iniciais do século XX, Almeida (1998) destaca que no Brasil a imagem que se atribuía às mulheres seguia um padrão que retratava atributos como pureza, doçura, moralidade cristã, maternidade, generosidade, espiritualidade e patriotismo. Esses atributos apenas reforçavam o ideal de que a mulher era educada para o casamento, o cuidado do marido, dos filhos e da casa. Dessa forma, essa idealização do ser mulher, somada a atributos como domesticidade e disciplina, materializa-se para o capital como características inatas para atuação no magistério, que desqualifica e se apropria dessa força de trabalho, justificando assim o pagamento de baixos salários baixos.

Nesse sentido, destacamos que a proletarização e a desqualificação do trabalho feminino nos Estados Unidos e Reino Unido, descrita anteriormente por Apple (1995), é também retratada por Almeida (1998) no Brasil na metade do século XX, e nos mostra que aquelas impactam sobre a profissão do magistério e na vida das mulheres, porque comumente a elas se atribui a desvalorização da profissão:

A profissão do magistério que, a princípio, foi ideologicamente vista como dever sagrado e sacerdócio, por força dessas mesmas teorias tornou-se, na segunda metade do século XX, alvo das acusações e das denúncias de proletarização do magistério, ora colocando professores e professoras como vítimas do sistema, ora como responsáveis pelos problemas educacionais desde o momento de sua formação

profissional. Ao incorporar que o magistério era um trabalho essencialmente feminino, essas mesmas teorias acabaram por promover distorções analíticas quando alocaram no sexo do sujeito a desvalorização da profissão, o que foi, convenhamos, uma contribuição que acabou por se revelar também como um fator de discriminação e "vitimização" da mulher (ALMEIDA, 1998, p. 20).

Apesar do trabalho docente estar associado à precarização, desqualificação e salários baixos, não deixa de representar para essas mulheres um avanço, uma vez que conquistam o espaço público no magistério como assalariadas e como profissionais, ainda que exista uma desvalorização desta força de trabalho feminina.

Nestes termos, o magistério tornou-se uma ocupação majoritariamente feminina, que oportunizava às mulheres de classe média a entrada no mercado de trabalho formal. Com a possibilidade de se conciliar o trabalho doméstico e a maternidade com o trabalho docente se vislumbrava a essas mulheres determinado prestígio social tornando-se, dessa forma, a profissão desejada por muitas jovens que passaram a buscar a formação para o magistério, formação esta que parecia não oferecer riscos sociais, devendo ser normatizada e conduzida para essa finalidade.

De forma geral, a feminilização do magistério como tratamos até o momento é retratada como parte da divisão sexual do trabalho ao longo do tempo. Entretanto, ressaltamos que gênero e classe são particularmente determinantes para mostrar a trajetória das mulheres trabalhadoras e de classe média no mundo do trabalho. Apple (1995) exemplifica que na Inglaterra, somente após o ano de 1914, as mulheres jovens de classe média são recrutadas maciçamente para o magistério público. De acordo com o autor, a entrada dessas mulheres, e em especial as de classe média no magistério remunerado, criou “pressões importantes no sentido do aperfeiçoamento da educação feminina, tanto nos Estados Unidos como na Inglaterra” (APPLE, 1995, p. 64). Entretanto, apesar das mulheres vislumbrarem ganhos interessantes em educação e emprego, ainda assim eram excluídas de outras áreas de trabalho.

No Brasil, de acordo com Almeida (1998, p. 63) “A feminização do magistério primário no Brasil aconteceu num momento em que o campo educacional se expandia em termos quantitativos”. O trabalho das mulheres na educação transparecia ser necessário em função de alguns fatores: o impedimento moral de professores (homens) ensinarem meninas, e a não aceitação de que meninos e meninas estudassem juntos na mesma sala de aula, fato este reforçado pelo catolicismo conservador, como destaca a autora. Dessa forma o ensino das meninas era responsabilidade das professoras e dos meninos, dos professores, fazendo com que houvesse um aumento na demanda por professoras. Além disso, o discurso apregoado era

de que as mulheres desempenhariam melhor as atividades de ensinar porque estas atividades estariam ligadas às ideias de domesticidade e maternidade.

Nestes termos, e como já descrito anteriormente, Apple (1995) destaca que a atividade docente, por apresentar particularidades referentes ao cuidar de crianças, se justificava como trabalho de mulher. Tanto para o autor como para Almeida (1998) este discurso apenas reforça a segregação sexual e os estereótipos, ao enfatizar que cuidar e educar as crianças são responsabilidades das mulheres.

E apesar desses fatores serem responsáveis por desqualificar, desvalorizar e remunerar mal o trabalho docente, masculino e feminino, no Brasil, durante os primeiros cinquenta anos do século XX, o processo de feminização do magistério primário pode ser vislumbrado em duas vertentes. A primeira se deve ao fato das moças passarem a frequentar as Escolas Normais de formação de professores, e a segunda, pela ocupação do magistério pelas mulheres. Esse fato se explica em parte pela elevação da escolarização obrigatória, no qual agora se incluíam as mulheres, que em tese conquistam o direito à educação. Nesse sentido, Almeida (1998, p. 64) relembra que no século XIX “as mulheres somente tiveram acesso à educação religiosa ministrada nos conventos, pela lei de 5 de outubro de 1827”.

Ainda que o processo de feminização do magistério no Brasil tenha se consolidado no século XIX, com a chegada da República e seus ideais surge um novo capítulo na história das mulheres no magistério, aumentando significativamente sua participação no processo educacional.

Em se tratando agora do magistério um campo feminizado, que benefícios encontrariam essas mulheres para continuar nessa área de ocupação? Em resposta temos que

O magistério primário trazia em si esses dois determinantes: dava espaço para a inserção no mundo público e no trabalho assalariado e, como mulheres, não precisavam renunciar ao poder da reprodução da espécie que, por sua vez, só era viável socialmente com o sacramento do matrimônio. Dessa forma, viabilizavam um cruzamento entre o público e o privado dentro das condições concretas apresentadas na época. Nesse plano simbólico, talvez possa ter-se a explicação da grande popularidade do magistério entre as mulheres e, no plano objetivo, a sua condição representada pela única opção possível para elas dentro do contexto social do período (ALMEIDA, 1998, p. 68).

Entretanto, apesar das mulheres conseguirem se tornar visíveis com sua entrada no mercado de trabalho, não foi uma conquista livre de reivindicações. Na medida em que a economia capitalista industrial abria novas frentes de empregos para serem ocupadas por homens, as mulheres lutavam para garantir sua entrada nesse mercado por meio de uma

profissão remunerada, o magistério, que lhes possibilitou almejar liberdade, autonomia e independência financeira.

A luta dessas mulheres era contra um discurso ideológico a que estavam submetidas com o novo estatuto social do magistério. Discurso que apregoava mecanismos de controle e discriminação por meio de ideais como domesticidade e maternidade. Apesar de aceitarem esse discurso e suas imposições elas resistiram em busca de ampliar seu espaço profissional e garantir um trabalho remunerado, fatores que poderia lhes oportunizar a garantia da emancipação econômica. Nesse sentido, Almeida destaca que

O magistério possibilitava uma inserção social mais ativa e as mulheres poderiam exercer maior influência sendo professoras, havendo também a possibilidade de promover mudanças sociais, políticas e espirituais e veicular valores como uma maior igualdade social e sexual, a tolerância e a diminuição dos preconceitos, assim como a conversão religiosa entre os alunos e seus pais (ALMEIDA, 1998, p70).

Nestes termos, ainda que uma alternativa ao casamento, o magistério representou para as mulheres uma profissão de maior prestígio quando comparada com outras atividades como costureiras, parteiras e governantas, destinadas às mulheres de poucos recursos. O trabalho de professora era mais agradável, oportunizando mais cultura e liberdade individual. “O magistério tornou-se símbolo de ascensão social para muitas mulheres e, à medida que se expandiu o ensino elementar, aumentou também o número de mulheres aí empregadas” (APPLE, 1995, p. 57).

Entretanto, Almeida (1998) ressalta que o que mais motivava as mulheres pela busca de trabalho no magistério era o fato de que realmente precisavam trabalhar. Em alguns casos isso era representado por questões de sobrevivência. Nancy Hoffman ao escrever sobre professores dos séculos XIX e XX também compartilha desse ponto de vista e afirma que “a maioria das mulheres não abraçaram o magistério com preocupação de amor às crianças ou com planos materiais em mente. Tinham uma preocupação muito mais premente: elas entraram no magistério em grande parte porque precisavam de trabalho” (HOFFMAN apud APPLE, 1995, p. 62).

Elas também buscavam na profissão a realização social, que se concretizava em sair da invisibilidade a que estavam condicionadas no trabalho doméstico remunerado ou não, e da submissão aos homens que ali exerciam o seu poder. Nestes termos, o magistério possibilitava a igualdade das mulheres em relação aos homens em termos culturais.

Diante do contexto apresentado até o momento, diversos fatores são importantes para explicar a feminização do magistério, Almeida destaca que:

A feminização do magistério no Brasil pode ter tido várias causas, que vão das mudanças dos ideais burgueses no período, aliando-se a novas concepções sobre o trabalho remunerado exercido pelas mulheres, acrescidas de uma ideologia que pregava a liberdade, a autonomia, a independência econômica para os homens e a submissão e subordinação das mulheres (ALMEIDA, 1998, p. 73).

Temos, portanto, que o magistério retrata um conflito político, econômico e cultural. Descreve a força de trabalho feminina que lutou por inserção no mercado de trabalho em busca de visibilidade profissional, aumentando de certa forma o poder das mulheres. Na medida em que a prática docente passa a ter predomínio feminino a configuração do trabalho também muda, o que leva a práticas de controle sobre o currículo e a prática docente ao nível de formação dessas mulheres.

Nesse sentido, essas mulheres não foram sujeitos passivos nessa história que as coloca no centro do magistério primário, na sequência elas conseguiram adentrar ao magistério secundário e também frequentar as universidades e, aos poucos, foram se direcionando para outras profissões. O magistério primário foi o início, e o que possibilitou a inserção das mulheres no espaço público e no mundo do trabalho. Posteriormente, a conquista de outros direitos como a educação feminina, a educação conjunta de meninos e meninas na mesma sala de aula (coeducação), o direito ao voto, a licença maternidade entre outros podem ser associados à conquista do magistério pelas mulheres.

Para finalizar, essa trajetória das mulheres e sua inserção no magistério, trazemos os estudos de Martins (2011) que corroboram os apontamentos descritos em nossa pesquisa sobre a feminilização do magistério até o momento. Ao investigar sobre o ensino do teatro mediado pelas configurações de gênero, que tinha como universo de pesquisa a participação de 20 docentes, sendo apenas dois eram homens, ela destaca que este cenário sinaliza serem as mulheres maioria no magistério, em função de ser esta uma profissão entendida, ao longo do tempo, como prolongamento das atividades domésticas ou da própria condição feminina.

Nestes termos, o aporte teórico contextualizado neste capítulo sobre gênero e docência nos permite, nos capítulos que se seguem, apresentar e discutir a realidade vivenciada nos dias atuais, nos espaços produtivo e reprodutivo, das professoras e professores atuantes no Proeja do colégio. Além disso, esclarecer quais suas percepções acerca de atividades destinadas à mulher e ao homem e se tal situação é alvo de reflexão entre elas/eles.

3 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: PERSPECTIVAS DE GÊNERO NA PRÁTICA DOCENTE

Neste capítulo apresentaremos a concepção de tecnologia compreendida a partir de um diálogo que contempla a visão teórica de diversos autores acerca do tema. A proposta é vincular esses pressupostos teóricos a uma análise da prática docente que contemple as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e Gênero. Esta abordagem se insere na linha de pesquisa Tecnologia e Trabalho, e nos possibilitou a reflexão e maior profundidade sobre a prática docente de professoras e professores com a utilização das TICs no Proeja.

3.1 TECNOLOGIA: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL

Em nosso estudo contemplamos a premissa da indissociabilidade entre Sociedade e Tecnologia, baseada no pressuposto de que a Sociedade modela a Ciência e a Tecnologia, é uma construção social.

Essa compreensão sobre Tecnologia vai além do seu caráter instrumental enfatizado pelo discurso determinista. Segundo Veraszto et al (2009), o discurso determinista faz uso da Ciência como forma de incrementar as forças produtivas, melhorando a produtividade e a eficiência do capital em prol da maximização do lucro. Este discurso dá ênfase ao caráter instrumental da Tecnologia sendo responsável por sua descontextualização, uma vez que concebe o desenvolvimento tecnológico como uma força autônoma, completamente independente de construções sociais. Nestes termos, o aperfeiçoamento da técnica pela Ciência passou a ser a lógica do modo de produção capitalista.

O determinismo tecnológico afirma que o avanço tecnológico sempre e em qualquer lugar conduz ao mesmo resultado e que a Tecnologia incorpora valores de uma civilização industrial em particular, a das elites, que buscam hegemonia por meio do controle da técnica. Desta forma, percebe-se claramente que esta concepção rejeita um contexto tecnológico mais amplo, que permitiria conceber outra civilização industrial baseada em outros valores.

Para Veraszto et al (2009), o determinismo tecnológico se baseia na concepção instrumental da Tecnologia, a qual permanece presente na vida cotidiana, marcada pelo senso comum. É pensar que a máquina reina de forma absoluta em nossa sociedade, é pensar a Tecnologia como simples ferramentas ou artefatos construídos para diversas tarefas. Considera a Tecnologia de forma autônoma, independente de construções sociais como a atividade humana, política, economia, e demais valores éticos.

Este trabalho, todavia, assume que a Ciência e a Tecnologia se apresentam como dimensões interdependentes das relações sociais, importantes na produção e organização de uma sociedade. Veraszto et al (2009) explica que a Tecnologia exige profundo conhecimento para explicar como e por quê os seus objetivos são alcançados. Portanto, constitui-se um conjunto de atividades humanas associadas a símbolos, códigos, valores, instrumentos, máquinas que visa à produção de obras, de produtos com a aplicação de teorias, métodos e processos da ciência moderna.

Segundo Santos e Mortimer (2002), a Tecnologia deve ser compreendida como conhecimento que nos possibilita controlar e modificar o mundo. Ela está diretamente associada ao conhecimento científico, nesse sentido Tecnologia e Ciência atualmente são termos indissociáveis.

Desta forma, a Tecnologia não deve ser pensada considerando apenas o seu aspecto técnico – instrumental (conhecimentos, habilidades e técnicas; instrumentos, ferramentas e máquinas; recursos humanos e materiais; matérias primas, produtos obtidos, dejetos e resíduos). Devemos considerar também outros aspectos, dentre os quais:

- a) O organizacional (atividade econômica e industrial; atividade profissional de engenheiros, técnicos e operários da produção; usuários e consumidores; sindicatos);
- b) O cultural (objetivos, sistema de valores e códigos éticos, crenças sobre o progresso, consciência e criatividade).

A consideração destes três aspectos da Tecnologia permite-nos compreender como ela é dependente de sistemas sócio-políticos, de valores e ideologias da cultura em que está inserida. Neste sentido, os estudos da aplicação, concepção e apropriação social da Ciência e Tecnologia devem levar em consideração as suas dimensões sociais para que as pessoas compreendam o que é Ciência e Tecnologia.

No âmbito desta discussão, não podemos deixar de pensar a Tecnologia no ambiente escolar, uma vez que vivemos atualmente em um mundo no qual a Tecnologia se faz presente em todas as dimensões da sociedade e no cotidiano das pessoas. A respeito da importância do tema, Lima Filho e Queluz (2005, p. 20) explicam que “a tecnologia, ou o que se representa como tecnologia, assume um papel central na sociabilidade, na produção da realidade e do imaginário, ela existe dentro de um contexto cultural e social”.

Percebemos, dessa forma, que Tecnologia é conhecimento capaz de contribuir para transformações na vida dos seres humanos em diferentes aspectos, profissional, educacional, social, econômico, cultural, pessoal.

A constante modificação no campo tecnológico e midiático tem contribuído para mudanças no ato de ver, sentir, aprender e reagir do ser humano. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e sua utilização por meio das diferentes mídias como internet, filmes, rádio, televisão, games, livros, jornais, e outras, representam ferramentas para o desenvolvimento da vida intelectual do ser humano, pois elas estimulam a formação de comunidades com um grande potencial cultural, informacional, comercial e educacional a ser explorado (BELONI, 2001).

Estas Tecnologias pensadas e produzidas por determinados grupos sociais acabam interferindo na vida das pessoas, no modo de pensar, agir, de se apropriar e produzir informações, e também nas diversas maneiras de interatividade e comunicação, quer seja local ou global. Também acrescenta-se sua influência no modo de produzir das empresas, na maneira que os/as trabalhadores/as desenvolvem suas tarefas, no mundo dos negócios com impactos na economia de cidades, estados e países.

Essa forma de pensar a Tecnologia traz consigo uma proposta que se contrapõe ao determinismo tecnológico que tende a descontextualizá-la, na medida em que este concebe desenvolvimento tecnológico como uma força autônoma, completamente independente de construções sociais.

Considerando a Tecnologia e sua interação com a Sociedade, não de forma autônoma, mas interdependente, compreendemos e concordamos com Thomas Hughes (apud SMITH e MARX, 1996) que um sistema tecnológico não se compõe apenas de máquinas, processos produtivos, dispositivos e meios de transporte, comunicação e informação que os interconectam, mas também com pessoas e organizações, apresentando uma rica conexão com a economia, a política e a cultura. É nestes termos, um sistema construído socialmente que apresenta hegemonia social e oriundo de complexas negociações entre pessoas comuns, portanto, culturalmente constituído.

Rui Gama (1986) faz importante contribuição ao conceito de Tecnologia quando traz à discussão o conceito e sua relação com o trabalho produtivo, ou seja, o trabalho no modo de produção capitalista. Ele, sem desvincular os aspectos materiais do objetivo do trabalho, enfatiza a compreensão dos seus aspectos imateriais: históricos, sociais e econômicos como premissas de pesquisa. Essa desvinculação permite a compreensão da Tecnologia como um fenômeno histórico-social.

Assim, em contrapartida ao determinismo, Ciência, Tecnologia e Trabalho se apresentam como sendo dimensões interdependentes das relações sociais, e que são de suma importância para a produção e organização da sociedade.

A Tecnologia numa lógica capitalista se apresenta como a solução para todos os problemas da sociedade, salvacionista, condicionando o consumo, a vida de mulheres, homens e crianças. Nesse sentido, Santos e Schenetzler (1997) enfatizam a necessidade de se alfabetizar as pessoas em Ciência e Tecnologia, para que elas possam tomar decisões e compreender o que é melhor para si, sem se deixar influenciar pela propaganda do mercado consumidor.

Nesse sentido, entendemos a prática docente com a inclusão das TICs sob uma perspectiva não em função desse aspecto instrumental da Tecnologia, que tem por objetivo prioritário atender aos interesses capitalistas da produção para o consumo, exploração do trabalho humano para aumento da produtividade e maximização dos lucros. Consideramos essa prática com uma perspectiva mais ampla sobre a Tecnologia, abrangendo aspectos culturais e sociais. É perceber a utilização/apropriação destas tecnologias por professoras e professores no sentido de possibilitar transformações possíveis na práxis docente, oportunizando potencializar o processo ensino-aprendizagem com a utilização de imagens, som, textos, na socialização dos saberes construídos na sociedade.

3.2 SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – TICS

Silva (2000a) explica que as TICs se referem a uma Tecnologia que tem como característica o aperfeiçoamento dos microprocessadores e a digitalização da informação. Essa combinação proporcionou maior velocidade no processamento das informações e uma maior capacidade de armazenamento, ao passo que a digitalização, estendida agora ao audiovisual e às telecomunicações possibilitou a compatibilização de sons, imagem, textos e diferentes dados para diferentes sistemas já utilizados pela informática.

Para Bianchetti (2008) elas são meios que possibilitaram a junção da forma de transmissão com os conteúdos, e que, com a utilização de recursos informacionais, possibilitou condições de novas formas de coletar, armazenar e processar informações. Nestes termos, possibilitou também a veiculação da voz, dados, imagens, suprimindo o fator distância.

Para Sancho; Hernandez et al (2006), as Tecnologias da Informação e Comunicação apresentam três tipos de efeitos:

1º) A estrutura de interesses de todas as “coisas” que pensamos se alteram: surgem outras possibilidades de avaliação que passam a ser consideradas na tomada de decisões sobre o que

é prioridade, fundamental ou obsoleto, com impactos também na configuração das relações de poder;

2º) Mudam o caráter dos símbolos, “as coisas” com as quais pensamos: a estrutura psicológica do processo de memória tem sua configuração alterada por meio de atividades simples de certas “coisas” como dar nó ou fazer marcas em um pedaço de pau (signos) para lembrar-se de algo. Estímulos artificiais ou autogerados são incorporados neste processo proporcionando ampliação destes signos (VYGOTSKY, 1979 apud SANCHO; HERNANDES et al, 2006). Assim, as TICs podem ampliar o repertório de signos, dos sistemas de armazenamento, gestão e acesso à informação, proporcionando maior conhecimento público.

3º) A natureza da comunidade é modificada (a área em que se desenvolve o pensamento): como exemplo, o ciberespaço, utilizado por muitos indivíduos para comunicação e expressão de seus pensamentos no mundo virtual.

Os novos suportes tecnológicos com características, como maior capacidade de armazenamento, maior velocidade no processamento de dados e compatibilidade entre diversos sistemas operacionais possibilitam que o acesso à informação por meio da internet seja mais rápido (SILVA, 2000b).

Portanto, concordamos com Silva (2000b) e Beloni (2001) sobre as oportunidades que a internet enquanto Tecnologia de Informação e Comunicação pode possibilitar na busca e manuseio (criação, alteração, autoria, co-autoria) da informação em diferentes lugares simultaneamente, cabendo destacar o seu uso na vida cotidiana das pessoas em casa, no trabalho, na escola, nos negócios e outras atividades.

Entendemos que na prática docente é importante o acesso a informações constantemente atualizadas e de fontes éticas, seguras. As TICs possibilitam esse acesso de forma rápida das informações às/aos professoras/es.

Carvalho (2000, p. 237) esclarece que “informação é o conjunto de dados que, se fornecido sob forma e tempo adequados, melhora o conhecimento da pessoa que recebe, e a habilita a desenvolver melhor determinada atividade, ou a tomar decisões melhores”. A informação oportuniza uma mudança cultural na vida de homens e mulheres, alunos e alunas, sendo possibilidade pedagógica de professoras e professores que, ao pensar como utilizá-la nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula e em outros ambientes escolares, constroem conhecimento.

Libâneo (2004, p. 54), por sua vez, explica que “educação e comunicação sempre andaram juntas na reflexão pedagógica”. Gradativamente, as TICs se tornam formas de informação e comunicação. Devemos considerar, no entanto, que o trabalho docente não se

resume apenas em ministrar a informação, é preciso antes transformá-la; de que, por exemplo, portais eletrônicos possam substituir os livros didáticos convencionais; seria fazer de conta que a presença do computador na sala de aula representa apenas um acréscimo de recurso, mais ou menos a mesma coisa que as salas de antigamente, com ou sem o mimeógrafo tradicional (ANTUNES, 2002).

Moran (2004) ressalta a importância da utilização das TICs e as possibilidades que esse uso oferece para professoras e professores em sua prática cotidiana com alunas/os em sala de aula, ou em outro espaço de aprendizagem na escola.

As salas de aula são espaços de aprendizagem nos quais mulheres e homens se veem atualmente diante da cobrança de lecionar com a utilização das TICs. Espaços de tensão oriundos do desenvolvimento tecnológico também ampliam as desigualdades e as diferenças entre homens e mulheres perpassando dimensões políticas, econômicas, culturais, entre outras, e também a educação.

Ao ponderarmos sobre as TICs e o sentido de seu uso em sala de aula consideramos que elas nada proporcionam se não estiverem associadas a uma proposta educacional e que docentes tenham formação para trabalhar com elas. Diante desta compreensão, essas tecnologias, segundo Lévy (1993, p. 9) se constituem em “um campo aberto, conflituoso e parcialmente indeterminado, no qual nada está decidido a priori” e para quem delas quiser fazer uso, a mente não pode estar engessada, pelo contrário, devem estar receptivos para possíveis mudanças e transformações em sua prática.

Moran (2004) explica que nem sempre a Tecnologia é utilizada de forma pedagógica diferenciada, de forma a proporcionar aos discentes aulas interativas e atraentes, pois muitas vezes o professorado reproduz uma forma tradicional de ensinar, na qual eles/elas são transmissores/as e alunos e alunas são receptores/as passivos/as.

Nesse sentido, Mercado (1999) chama a atenção para a formação inicial de professoras e professores no sentido de que estas/es venham, além de mudar sua prática pedagógica, a ter domínio das tecnologias para seu uso no cotidiano da sala de aula. Segundo o autor o objetivo desta formação está em proporcionar o conhecimento necessário para que estas/es profissionais tenham confiança e não medo de utilizar estas tecnologias.

Na docência são muitas as resistências para o uso de tecnologias na sala de aula, como também o planejamento de conteúdos, com vistas à utilização de mídias atuais. Para Libâneo (2004, p. 67), isso se explica porque “professores e especialistas de educação ligados ao setor escolar tendem a resistir à inovação tecnológica, e expressam dificuldade em assumir teórica e praticamente, disposição favorável a uma formação tecnológica”.

Sampaio e Leite (2011) afirmam que a escola é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, oportunizando aos discentes não serem apenas receptores de informação, mas que estes saibam analisá-la para o seu melhor uso. Para tanto, é necessário que os meios técnicos de informação estejam à disposição da escola e que Ciência e Tecnologia façam parte de seu cotidiano reflexivo. A disponibilidade, acesso e o incentivo ao uso das TICs para a prática docente em sala de aula e outros espaços escolares também são responsabilidades destas instituições, para que professoras e professores possam bem utilizá-las independente de sua faixa etária e sexo.

Devemos ressaltar que, segundo Gilleran (2006) na perspectiva de uma aprendizagem continuada, as pessoas devem seguir se educando durante toda a vida, sem pensar em idade, e fazê-lo para o futuro e não para o passado. Nesse sentido, ela indica a importância do processo de formação inicial e continuada para docentes que contemple sua prática escolar cotidiana com o mundo tecnológico que vivenciamos atualmente.

Segundo Silva (2000a) a utilização das TICs possibilitaria momentos de construção de conhecimento, oportunizando experimentar por si mesmos/as a criação do conhecimento quando participam, interferem, modificam a informação e a forma de comunicação, exercendo dessa forma a autonomia da produção, deixando de ser apenas um/a mero/a receptor/a de informações.

Nesta mesma perspectiva, Borsatto (2001) afirma que a comunicação resulta da difusão da informação, em função dos meios utilizados para a sua transmissão. Portanto, ensino e aprendizagem são constantemente desafiados a serem diferentes, inovadores, atraentes, aproveitando a quantidade de informações disponíveis atualmente em função das tecnologias, em especial a internet que oportuniza diferentes fontes de busca, e diferentes visões de mundo (MORAN, 2004).

Dessa forma, sobre as TICs e a prática docente Moran (2004) explica que novos desafios surgem com a televisão, o rádio e o cinema, novos conteúdos, histórias e linguagens. Com a internet surgem possibilidades de aprendizagem em diferentes formas, momentos, lugares. O mundo passa a ser um espaço privilegiado para o aprendizado, e a escola juntamente com seus professores desafiados a conduzir o ensino-aprendizagem de maneira a proporcionar significativamente a autonomia de alunas/os. Autonomia não apenas para recepção de informações, mas como parte atuante de sua modificação e construção de uma comunicação eficiente.

Segundo o autor, com a interatividade a aprendizagem pode ser dialógica, contínua e com qualidade. Por meio da troca de experiências com os discentes, professoras e professores

experienciam novas formas de ensinar, uma vez que alunas e alunos trazem consigo experiências vividas no seu cotidiano.

As práticas educacionais e o cotidiano da sala de aula nem sempre acompanham o ritmo de transformações constantes de nossa sociedade. Por isso, Gilleran (2006) novamente chama a atenção para a formação continuada de professoras e professores. O conhecimento sobre como e para quê utilizar as TICs na sala de aula, poderiam possibilitar práticas pedagógicas mais interativas. Gilleran nos esclarece que:

O desenvolvimento das TIC abriu, em especial, novos horizontes e possibilidades inimagináveis há vinte anos. [...] O impacto que a revolução tecnológica causa nas visões tradicionais do conhecimento é mais do que significativo. Isto tem levado governos a fazer investimentos sem precedentes em equipamentos e formação para a educação (GILLERAN, 2006, p. 84).

Diante do que apresentamos até aqui, percebemos que diferentes desafios educacionais poderiam ser enfrentados com o melhor uso das TICs em sala de aula, todavia a formação docente continuada deve contemplar essa finalidade, com investimentos em formação docente e políticas públicas voltadas para a melhoria da educação.

3.3 NA PRÁTICA DOCENTE AS TICs SÃO PARA MULHERES OU PARA HOMENS?

Ao discutirmos anteriormente sobre as questões de gênero, temática em que nos posicionamos como sendo uma categoria útil de análise, nos permite relacionar gênero e tecnologia pensados como construções culturais, visto que marcadamente a tecnologia está presente no cotidiano das pessoas, na produção e em todas as dimensões da vida social (LIMA FILHO e QUELUZ, 2005).

Nesse sentido, discutiremos gênero e tecnologia sob a ótica relacional, que possibilita um constante diálogo entre o que se atribui como valores masculinos e femininos e a diversidade de modelos, discursos e significados culturais existentes em nossa sociedade (BASTOS, 2003).

A Tecnologia, assim como a Ciência, culturalmente apresenta uma visão androcêntrica, que aos homens atribuí a o perfil de produtores de tecnologia, detentores do controle, sendo desta forma, interpretado socialmente como uma atividade propriamente masculina. Essa forma de representação da Tecnologia, segundo Lubar (1998), delimita e confunde estudos sobre a História da Tecnologia.

A maneira pela qual Ciência e Tecnologia foram construídas socialmente fez com que as mulheres se tornassem invisíveis nesse campo. O saber científico construído pela sociedade

de forma objetiva e universal, ou seja, com um contexto social e histórico específico, atribuiu a homens e mulheres formas diferentes de ser e fazer ciência. Nessa perspectiva, Citeli esclarece que:

Se procurarmos saber quem produziu conhecimento nesses 300 anos diremos que (a ciência) é masculina. Muitas mulheres foram, e continuam sendo excluídas da produção da ciência em razão de seu sexo. Até hoje, quando as mulheres dominam numericamente alguns campos disciplinares, a imagem de cientista é associada aos homens. De fato as mulheres cientistas raramente ocupam posições centrais na tomada de decisão (CITELI, 2000, p. 45).

Nestes termos, considerando que as questões de gênero emergem da discussão sobre que atores interagem para o desenvolvimento de Ciência e Tecnologia destacamos que neste campo, as conseqüências que decorrem das mudanças e inovações tecnológicas não são iguais sobre homens e mulheres, independente de países industrializados ou países em via de industrialização (HIRATA, 2002).

Essas conseqüências desiguais, marcadamente inerente às mulheres, são facilmente percebidas no mercado de trabalho. Na história das mulheres na sociedade norte-americana antes e depois da industrialização, mais significativamente a partir de 1920, elas tinham papéis definidos na concepção de uma sociedade patriarcal, na qual o domínio era do masculino. Antes da industrialização eram responsáveis pelas tarefas da casa, depois da industrialização, elas entraram no mercado de trabalho, mas continuaram com as tarefas domésticas (COWAN, 1999; LUBAR, 1998). Assim, o desenvolvimento de diferentes tecnologias no decorrer dos anos contribuiu para marcar todo o processo social da mulher no mercado de trabalho, no lar, no seu comportamento diante do consumo de produtos ofertados no mercado, e na utilização da sua imagem em propagandas de produtos nas revistas da época.

Essas tecnologias desenvolvidas ao longo do tempo e que marcam o processo social das mulheres são descritas no livro **Sexualidades, Estatísticas e Normalidades**, escrito por Tito Sena (2013), que discorre sobre desenvolvimento tecnológico. O autor fala sobre a explosão tecnológica do século XX e das invenções que marcaram esse período histórico como a televisão (1925), o computador (1946), a imensa comercialização de produtos eletrodomésticos nas décadas de 1950, 1960 e 1970 tais como o rádio, toca-discos ou vitrola, toca-fitas, ventilador, condicionador de ar. De acordo com o autor, essas inovações possibilitavam ao ambiente doméstico maior conforto e lazer, mas apenas para quem dispunha de recursos financeiros para adquiri-las.

É neste contexto que o autor traz a inserção destas tecnologias na vida das mulheres e qual o seu significado. Para as mulheres:

...foram reservadas algumas invenções facilitadoras do trabalho doméstico, como o aspirador de pó, a enceradeira e a máquina de costura. Nos espaços da cozinha e da área de serviço localizaram-se os maiores investimentos: liquidificador, ferro elétrico, fogão a gás, torradeira, máquina de lavar roupa, máquina de lavar pratos, secadoras, etc. (SENA, 2013, p. 109).

A imagem da mulher quando associada à tecnologia não descreve alguém que pelo seu uso liberta-se do discurso patriarcal, ao contrário, esse discurso faz questão de definir que elas, as mulheres, são boas apenas para um determinado tipo de tecnologia, aquelas que sejam facilitadoras das suas tarefas domésticas. Esse tipo de discurso é utilizado no pós-guerra, quando as mulheres tiveram que voltar para os afazeres domésticos, uma vez que os homens ao voltar da guerra tomariam seu lugar, de direito, no mundo do trabalho. Nesse sentido, viram-se as mulheres diante da oferta de uma parafernália de inovações tecnológicas, cujo objetivo era apenas um: concretizar a confinação/fixação dessas mulheres na esfera do lar juntamente com os afazeres a que o discurso patriarcal as submetia como tradicionalmente naturais (SENA, 2013).

Em nossa sociedade brasileira não foi diferente; colonizados numa concepção patriarcal de sociedade, percebemos seus efeitos até os dias de hoje. Diferentes papéis socialmente construídos de homens e mulheres estão presentes também na pesquisa em C&T, visíveis nos aspectos sócio-culturais que implicam na formação de pesquisadores e no desequilíbrio existente entre homens e mulheres em grande parte das áreas do conhecimento (MELO e LASTRES, 2006).

Para ilustrar essa afirmação considerando a perspectiva de gênero, as autoras o fazem com base nos dados do CNPq de 1990 a 1999. No período verifica-se maior participação dos homens em relação às mulheres nas bolsas de pesquisa, que pode ser explicado pela inserção tardia delas no sistema de Ciência e Tecnologia do país. A partir de 1993 é mais expressivo o número de mulheres em bolsas de iniciação científica (PIBIC), apontando para um cenário diferente de futuros cientistas. Em 1999 as áreas de Biologia e Engenharia respondiam por quase 50% de todas as bolsas de pesquisa (participação das mulheres na Biologia com 29% e nas Engenharias com 20%). Destaque para o crescimento da participação feminina nas áreas biológicas, campo das ciências consideradas “*soft*” (MELO; LASTRES, 2006).

Outro dado interessante é a feminilização da Química, que em 1999 tem uma taxa percentual de participação de 49,1%, o que espelha um aumento de mulheres numa ciência

“*hard*” (MELO e LASTRES, 2006). Na área da Física percebe-se uma carreira majoritariamente masculina, pois no período não houve variações de participação. Num quadro geral, vemos que há mais homens do que mulheres nas Ciências Agrárias e Veterinárias, e mais mulheres nas Ciências sociais e Humanidades.

Ainda que os dados sejam do final do século passado, pouca coisa mudou. Mulheres e homens participam em áreas da ciência diferentes, revelando assim que existem áreas em que há maior concentração de um ou outro gênero, o que não seria problema se isto não estivesse relacionado a papéis secularmente definidos pela sociedade patriarcal, que implica em prejuízo para Ciência e Tecnologia, conseqüentemente para a sociedade.

A pesquisa de Rocha (2006) que compreende uma análise de gênero e tecnociência, também apresenta esse contexto, que apesar das mulheres estarem trabalhando na área de produção de *softwares* informacionais, de predomínio masculino, elas ainda são minoria.

Ainda que as mulheres lutem para mudar um cenário de desigualdades que as estigmatizam no mundo das tecnologias, a prática que ainda persiste nos dias de hoje em nossa sociedade é a crença no fato de que as mulheres não são boas em Ciência e Tecnologia por questões biológicas, o que “contribui para ampliar a brecha entre os gêneros no que se refere ao uso das novas tecnologias, incluindo as novas tecnologias da comunicação e informação” (PLOU, 2004, p. 1)⁹. Segundo a autora, o campo da tecnologia não é neutro, o que implicaria considerar uma análise das relações assimétricas de poder que se desenvolvem na sociedade entre homens e mulheres e a utilização das TICs. Dessa forma, a dinâmica dessas relações de poder na sociedade poderia ser mais facilmente explicada.

Nestes termos, consideramos a escola como um espaço integrante da sociedade, e, portanto, reprodutora das relações de poder que nela se instalam. Assim, entendemos que a prática docente com a utilização/apropriação das TICs podem estar permeadas por discursos constituídos em contextos marcados pela desigualdade social entre gêneros, como já descrito anteriormente.

3.4 DIFERENTES ÉPOCAS, DIFERENTES GERAÇÕES: VIVÊNCIAS PARA A UTILIZAÇÃO DAS TICs NA SALA DE AULA

Não podemos negar que as últimas décadas trouxeram consigo avanços muito rápidos no campo tecnológico: um celular que ontem era considerado inovador no mercado

⁹ No original: “contribuye a ampliar la brecha entre los géneros en lo que refiere al uso de las nuevas tecnologías, incluyendo las nuevas tecnologías de la comunicación y la información” (PLOU, 2004, p. 1).

consumidor, no dia seguinte poderá se tornar obsoleto, superado por uma nova tecnologia que torna outro artefato mais atraente aos olhos do consumidor.

Essas transformações no mundo tecnológico estão presentes na vida das diferentes gerações de professoras e professores que atuam na sala de aula e que se veem diante das TICs para utilização em sua prática docente. Esta exposição se faz necessária porque nos suscita outra dúvida: a facilidade ou dificuldade em se utilizar estas Tecnologias estaria em função de gerações diferentes?

Temos visto ao longo do tempo que a história da humanidade tem sido marcada por mudanças tecnológicas, econômicas, políticas, culturais entre outras, de maneira que impactam e alteram o modo de vida, trabalho, educação e o cotidiano das pessoas de diferentes gerações.

Parry Scott (2010) em seu já citado artigo “Gênero e geração em contextos rurais: algumas considerações” ao analisar os processos que afetam as relações de gênero e geração e de família que vivem em áreas rurais define que, assim como o gênero, geração é um termo relacional que implica em hierarquia e reciprocidade horizontal que se constituem em relações de poder entre os indivíduos de sexo e idades diferentes. Dessa forma,

Seja qual for o seu local de residência ou de trabalho, cada pessoa vive um mundo permeado por culturas edificadas por simbolizações que atribuem, diferencial e dinamicamente, a homens e mulheres, e a crianças, jovens, adultos e idosos, certas características (SCOTT, 2010, p. 18).

Outra estudiosa de gênero e geração (1999; 2005; 2010; 2012) é a antropóloga Alda Britto da Motta, dela é o conceito de geração que utilizamos neste estudo: “A geração, em um sentido amplo, representa a posição e atuação do indivíduo em seu grupo de idade e/ou de socialização no tempo” (MOTTA, 2010, p. 226).

Scott e Motta nos levam a refletir e perceber que as diferentes idades a que cada indivíduo está sujeito com o passar dos anos representam uma construção estrutural de uma dimensão da vida social, que são permeadas, segundo a autora, por afetividade, relações de poder, classe social e gênero.

Nesse sentido, Motta destaca que a mudança das idades e gerações, bem como suas posições e conflitos no tempo, chamam a atenção de estudiosos sobre o assunto:

É que historicamente a sociedade, a par de ter-se desenvolvido tendo a idade – e o sexo/gênero – como critérios fundamentais de organização e integração social, principalmente de participação na divisão do trabalho, foi construindo, ao mesmo tempo, formas organizativas outras que redundaram em discriminação, marginalização ou exclusão igualmente baseadas na idade – assim como em critérios relativos ao gênero. E de tal forma que, na modernidade, a vida social apresenta-se

impregnada de etarismo. Tanto quanto de sexismo. Apenas o preconceito/discriminação contra a idade se apresenta de forma menos perceptível, mais sutil que o sexismo, porque mais naturalizado pela evidência dos registros da passagem do tempo nos corpos. E os corpos são de várias idades, em suas diferentes transformações e possibilidades, individuais e sociais (MOTTA, 2010, p. 226).

Nestes termos, ela faz uma explanação sobre os usos da categoria “geração”, abordando primeiramente, o par conceitual idade/geração no campo da análise científica, mais especificamente nas Ciências Sociais. Essa discussão compreende basicamente três perspectivas: *coortes*, grupos etários e gerações.

Segundo Motta (2010), *coorte* é referência estatística ou demográfica e basicamente designa um conjunto de indivíduos nascidos em um mesmo intervalo de tempo, expostos a determinados eventos de caráter demográfico. Glenn (2005) ressalta que *coortes* de idade denominam grupos de pessoas nascidas em um mesmo período, e que vivenciaram momentos e experiências juntos. É ainda destacado pelo autor a importância dos estudos de *coortes* de idade e sua aplicação, por exemplo, nas análises sobre os efeitos do envelhecimento.

Outra perspectiva é a de acordo com a Antropologia, na qual o termo geração abarca uma discussão em termos de idades que compreende grupos etários, categorias de idade, classes de idade, entre outras. A compreensão acerca do tema nessa acepção está mais ligada a questões que se referem quase sempre à filiação, compreendidas como uma função classificatória que inclui não só as posições na família, como também as posições na sociedade de forma mais ampla (MOTTA, 2010).

Derivam dessas perspectivas o que se denomina “idades da vida”, traduzidas atualmente como infância, juventude, maturidade e velhice. Nesse sentido, essas idades:

...atravessaram o imaginário dos últimos séculos, registradas em ilustrações de publicações, capas de livros, almanaques, depois também nomeadas ou tratadas como “gerações”, principalmente na atualidade. Essas “idades” tornaram-se também “ramos” de uma sociologia das gerações – sociologia da juventude, sociologia do envelhecimento (MOTTA, 2010, p. 229).

Nesse sentido, o termo geração, considerando o sentido mais plenamente sociológico ou macrosociológico, como explicita a autora, é representativo de um grupo de indivíduos, que aproximadamente têm a mesma idade, vivem em determinada época ou tempo social e, dessa forma, compartilhariam alguma forma de experiência ou vivência na sociedade em estão inseridos. Esse sentido do termo geração complementa o conceito que descrevemos no início deste capítulo adotado para este estudo.

Neste trabalho, em que discutimos o cotidiano de professoras e professores em sala de aula com a utilização das TICs, essa discussão sobre geração/idade é fundamental, na medida

em que nos leva a uma reflexão sobre as diferentes perspectivas delas/es acerca dessa utilização e de que forma articulam e/ou se explicam as facilidades/dificuldades desse uso imbricadas nas relações entre gênero e geração.

Os estudos que abordam as gerações em suas diferentes fases (infância, juventude, adultos e velhice) de acordo com Motta (2010) têm sinalizado ao longo do tempo uma preferência pelos jovens, um segmento etário representativo do novo, de mudanças e, portanto, com maior potencial de se expressarem enquanto geração social. A autora destaca que na contemporaneidade “Os jovens diferenciam-se cuidadosamente das gerações mais velhas, dividindo-se estas entre a crítica a eles e a que serve de modelo para um aprendizado imitativo” (MOTTA, 2010, p. 230).

Ela ressalta, entretanto, que nas décadas de 1980 e 1990 os idosos também passam a ser alvo de objeto de estudos, porém com uma visão mais utilitarista do que científica. Eles representavam à sociedade um problema, por seu aumento populacional e por apresentarem uma expectativa de vida maior.

A demografia assinala que há, proporcionalmente, cada vez menos crianças— o que aponta para uma provável dificuldade de reposição populacional no futuro. Anuncia também o “pior”, os velhos aumentam em número e longevidade, o que municia certos gestores sociais a argumentar que isto pode levar à “quebra” do sistema previdenciário e pôr em perigo a própria reprodução da sociedade. Estes são dos mais recentes “problemas sociais”. E no centro deles estão, afinal, os velhos (MOTTA, 2010, p. 233).

Diante desta visão utilitarista, a questão que permeava esse aumento da população idosa e a rotulava como problema social era sobre o que fazer com este contingente de “velhas/os”, uma vez que de acordo com a concepção capitalista essas pessoas não contribuem mais para o processo de produção. Vistas como improdutivas, são excluídas desse processo e discriminadas pela idade.

Entretanto, ao contrário dessa visão utilitarista, que rotula as pessoas idosas como improdutivas, e que por isso não servem mais aos propósitos capitalistas da produção, chamamos a atenção para um dado significativo neste estudo, e que coloca os idosos em evidência no cenário brasileiro.

De acordo com o Censo Demográfico do ano de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população idosa¹⁰, considerando homens e mulheres, era de 17.549.565, conforme nos mostra a figura 2:

¹⁰ De acordo com o IBGE, a pessoa é considerada idosa a partir dos 65 anos de idade.

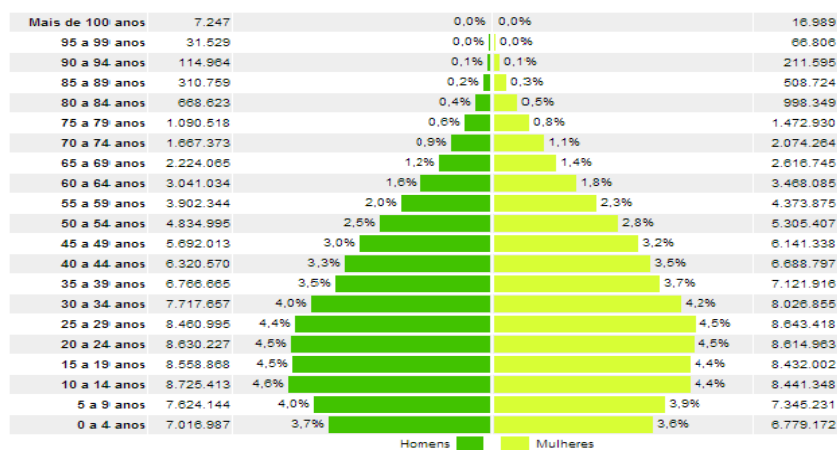


Figura 2 – Distribuição da população por sexo, segundo os grupos de idade - Brasil 2010
 FONTE: IBGE Censo 2010

Considerando que o total da população em 2010 era de 190.755.799, o percentual de idosos chegava a 9,2%. Um contingente que segundo o IBGE deve quadruplicar até o ano de 2060.

Nesse sentido, há que se ressaltar que o termo idoso/velho revela que esses indivíduos caracterizam um determinado tipo geracional retratado pela idade, 65 anos ou mais, mas que em épocas anteriores já foram crianças, jovens e adultos passando por vários ciclos da vida e diferentes grupos de idades, e, por consequência, vivenciaram diversos contextos históricos e compartilharam com outros indivíduos suas experiências de vida e de aprendizado.

Ressaltamos que atualmente esses idosos passam a ser alvo de estudos acadêmicos/científicos gerando inúmeros artigos. Neste estudo trazemos como exemplo os já citados trabalhos de Alda Britto da Motta, bem como outros livros: de Scott, Cordeiro e Menezes, **Gênero e Geração em Contextos Rurais** (2010); Goldenberg (Org.), **Corpo, Envelhecimento e Felicidade** (2011); Strey et al., **Gênero e Ciclos Vitais: Desafios, Problematizações e Perspectivas** (2012). Essa literatura traz à discussão, por meio de diversos artigos, vários autoras/es nas mais diversificadas áreas e temáticas.

Sobre a discussão de gerações, destaca-se ainda a discussão feita na área de Administração. Nesta área do saber estudos realizados contemplavam análises sobre a entrada das chamadas gerações X, Y, Z e anteriores no mercado de trabalho. Fischer (2002) e Casado (2007) destacam que a partir da década de 1980, diante de um novo cenário mundial político, econômico, cultural marcado pelo desenvolvimento tecnológico, globalização e competitividade os indivíduos tiveram que se adaptar para satisfazer as complexidades organizacionais que passam a exigir profissionais cada vez mais capacitados. Esses grupos geracionais têm características específicas inerentes ao seu tempo histórico, e, dessa forma, há a importância da análise comportamental desses indivíduos diante de um mercado de trabalho

em constante transformação, mas que não se distancia dos interesses da lógica capitalista de produção.

Os estudos realizados por Oliveira (2010) trazem alguns períodos históricos e suas características para ilustrar as transformações ocorridas na sociedade ao longo do tempo e que são inerentes à vida cotidiana dessas diferentes gerações de pessoas. Ele denomina esses períodos históricos de eras, as quais visualizamos no quadro 1:

Eras	Período	Principal Valor
Agricultura	Até 1776	Terra
Artesanato	Até 1860	Trabalho
Industrial	Até 1970	Capital
Conhecimento	Até 2000	Informação
Conexões	A partir de 2000	Comunicação

Quadro 1 - Características dos Períodos Históricos

FONTE: Oliveira (2010, p. 25) - Adaptado pelo autor.

Na Era da Agricultura (até 1776), dentre as principais características desse período, o autor destaca a posse da terra como principal valor atribuído ao ser humano. Nele, reis e nobres determinavam os interesses das pessoas. Desta forma, quem tinha a posse da terra era mais importante que os demais. As revoluções políticas ocorridas na França e nos Estados Unidos nesse período foram responsáveis por mudanças nesta estrutura.

A Era do Artesanato (até 1860) é marcada por movimentos de libertação de escravos em diversos países. Havia a percepção de que não era mais possível a associação do valor de uma pessoa atrelada à posse da terra, sendo então, a força do trabalho a ter maior valor.

Na Era Industrial (até 1970) ocorreram muitas transformações na sociedade que são marcadas por novas tecnologias, invenções, diferentes modelos de produção e organização do trabalho. O autor destaca que o período foi marcado por duas guerras mundiais e uma grande depressão econômica, fatos que promovem a transição de valor do “trabalho” para a posse do capital.

Na Era do Conhecimento (até 2000), a informação passa a ser mais significativa, absorvendo inclusive os valores das eras anteriores. Oliveira (2010, p. 25) exemplifica que “basta refletir sobre o que é o capital representado pelo extrato de conta bancária, a posse de um terreno registrada em uma escritura de cartório, ou ainda a qualificação para o trabalho expressa por um certificado ou diploma. Tudo passou a ser informação”. E muitas dessas informações passaram a ser virtual e intangível.

Oliveira (2010) chama a atenção para o que se denomina a Era das Conexões, que teria início a partir do ano 2000. Nela há um destaque especial para as tecnologias dos meios de

comunicação, telefonia e internet. Nesse contexto, a posse da informação já não é o fator de maior relevância, dado que as pessoas podem ter acesso às informações com a internet, possibilitada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação: “O principal valor agora está associado a pessoas que possuem relacionamentos” (OLIVEIRA, 2010, p. 25). As pessoas passam a se comunicar e a se relacionar em qualquer lugar e a qualquer tempo.

Cabe ressaltar que essas mudanças, em especial as tecnológicas, não são percebidas e aceitas sem qualquer forma de resistência igualmente por todas as pessoas que compõem as diferentes gerações. São percepções de mundo diferentes, inerentes a contextos histórico e social específicos de determinadas épocas.

As/os professoras e professores deste estudo estão inseridos nestes contextos, fazem parte da história de nossa sociedade. São diferentes gerações de pessoas que nasceram em épocas distintas e específicas em nossa sociedade. Para Oliveira (2010) as gerações podem ser classificadas conforme o quadro 2:

Geração	Época de Nascimento
<i>Belle Époque</i>	Entre 1920 e 1940
<i>Baby Boomers</i>	Entre 1945 e 1960
X	Entre 1960 e 1980
Y	Entre 1980 e 1999
Z	Depois de 2000

Quadro 2 - As diferentes gerações

FONTE: Oliveira (2010, p. 25) - Adaptado pelo autor.

Como já explicamos anteriormente, nosso estudo está diretamente ligado à questão geração/idade e sua relação atrelada à utilização das TICs na sala de aula por estas/es profissionais. Assim, para explicar a questão dessa relação das pessoas com a tecnologia trazemos para discussão o termo: “Imigrantes e Nativos Digitais”.

Para Prensky (2010; 2013), por terem nascido na era digital, nossos alunos são por definição, nativos digitais. Dessa forma, o termo nativos digitais está relacionado às pessoas que já nasceram num mundo tecnológico, digital, para os quais seria mais “fácil” a interação com as tecnologias no seu cotidiano. Seriam os chamados de geração y e z.

Franco (2013) reforça a ideia da facilidade que os nativos digitais têm para lidar com a tecnologia ao ilustrar que as experiências de vida dessas pessoas são moldadas com a experiência das tecnologias digitais. Compõem essa geração pessoas do mundo todo, de diferentes níveis socioeconômicos, culturais, raciais ou religiosos. Greenfield (1988) já destacava que as crianças das gerações atuais já estariam sendo formadas numa lógica que

contempla a imagem e a eletrônica, e, portanto, demonstram maior domínio destas tecnologias.

Em contrapartida, os imigrantes seriam as pessoas que estariam “aprendendo” a lidar com essas tecnologias, e, neste sentido, teriam supostamente mais “dificuldades”. Seriam as gerações X e anteriores (PRENSKY, 2010; 2013).

Considerando a relevância do tema em que este estudo está inserido, no qual Tecnologia é entendida como conhecimento, e que está tão presente em nossa sociedade, apresentaremos na sequência um panorama acerca do que se tem discutido no âmbito da academia sobre as TICs na prática docente e as relações de gênero que se desenvolvem no colégio considerando a questão da formação inicial e continuada e o fator geração/idade.

3.5 O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS

Com objetivo de verificar os resultados de pesquisas recentes sobre a utilização das TICs na prática pedagógica de professoras e professores atuantes no Proeja, tendo como foco a formação docente e o fator geração/idade e como pano de fundo a questão do gênero no Brasil, consultamos vinte e dois trabalhos de pesquisadoras/es diferentes.

Na busca pela produção científica acadêmica de dissertações de mestrado e teses de doutorado consideramos a disponibilidade do acervo digital na base de dados de diversas instituições de ensino superior: Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Universidade Federal do Paraná; Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Centro Educação Tecnológica Federal de Minas Gerais; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Universidade de São Paulo; Universidade Estadual de Campinas .

Após reflexão e análise sobre os trabalhos encontrados, esse universo diminuiu para catorze trabalhos, os que mais se aproximam dos objetivos deste estudo. O quadro 3 nos apresenta as principais características desses trabalhos. A revisão da literatura apontou para uma produção científica considerável de dissertações, teses e artigos que tratam da temática, porém, apesar da importância dos trabalhos, estes não abordam a temática, fruto desta pesquisa, na íntegra, conforme explicitarei logo abaixo.

Não obstante, cada um destes trabalhos teve sua contribuição e importância para que esta pesquisa pudesse encontrar um norte, e que, a partir destes, seguisse na ânsia de aprofundar as lacunas a serem preenchidas, como por exemplo, no que se refere às questões de tecnologia e gênero no cotidiano da sala de aula de professoras e professores atuantes no Proeja.

Autor/a	Universo	Objetivo(s)	Metodologia	Principais Resultados
1. Borsatto (2001)	Professores rede pública estadual, ensino médio, em Curitiba	Verificar como os professores de nível médio identificam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como Tecnologia de Educação.	Pesquisa qualitativa. Questionários aplicados a 109 professores de escolas estaduais de ensino médio do município de Curitiba.	<ul style="list-style-type: none"> TICs incorporadas no cotidiano docente de um pequeno grupo de professores; Pouco conhecimento teórico sobre as TICs; Falta de formação acadêmica e continuada para o uso das TICs.
2. Blum (2011)	Proeja Estado do Paraná, análise de documentos e entrevistas	Analisar como vem sendo constituída a avaliação do Proeja enquanto Política Pública no Estado do Paraná.	Entrevistas com 04 mulheres em cargos de chefia da SEED e 02 diretoras de escola; Análise bibliográfica e documental.	<ul style="list-style-type: none"> Preocupação com os Jovens e Adultos e o uso da tecnologia; Proeja se constituiu num avanço em termos de Políticas voltadas à EJA atendendo a uma demanda da classe trabalhadora para o aumento de escolaridade desse público.
3. Corso (2009)	Professores rede pública estadual, Proeja, Palmeira e Curitiba - PR	Analisar como o trabalho é representado pelos professores do Proeja.	Pesquisa qualitativa. Análise de documentos e entrevistas semiestruturadas com 10 docentes.	<ul style="list-style-type: none"> Todos os professores consideram o Proeja como uma oportunidade para alunos que ficaram muito tempo afastado da escola; Professores sem um posicionamento teórico sobre a concepção de trabalho e o Proeja.
4. Dias (2012)	Professores rede pública estadual, em Curitiba	Analisar quais os modos de apropriação que os professores fazem da televisão na sala de aula; Verificar experiência dos professores frente às mídias digitais.	Pesquisa qualitativa. Entrevista semiestruturada com 16 professores; Critérios de gênero (homens/mulheres), idade (mais jovens/mais velhos), tempo de serviço e disciplina.	<ul style="list-style-type: none"> Aulas mais dinâmicas e interativas com a TV Multimídia, vídeos, áudios e imagens; Principais dificuldades: falta de tempo para preparar as aulas; inexperiência em manusear as TICs; conversão de arquivos de vídeos compatíveis com o modelo da TV Multimídia.
5. Garcia (2002)	Professores rede pública estadual, ensino médio em Curitiba	Compreender as relações existentes entre a tecnologia educacional e a prática pedagógica; Verificar a opinião sobre inserção da tecnologia educacional na prática pedagógica.	Pesquisa descritiva. Questionários com 150 professores nas escolas estaduais de ensino médio do município de Curitiba.	<ul style="list-style-type: none"> Professores preocupados com a prática pedagógica e o uso das tecnologias, mas sem as condições necessárias de infraestrutura e qualificação; A maioria dos recursos tecnológicos não são utilizados pelos docentes; Falta de preparo/formação para o uso das tecnologias na prática pedagógica.
6. Hidalgo (2007)	Educação de Jovens e Adultos - EJA, 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries, rede pública municipal em Curitiba.	Caracterizar a educação de jovens e adultos nas escolas municipais sobre as questões de gênero e tecnologia; Conhecer relações de gênero existentes no espaço escolar; Conhecer as percepções sobre tecnologia.	Estudo qualitativo. Entrevistas com 09 coordenadoras da EJA; 05 professoras e 01 professor da EJA; 08 alunos (idade entre 19 de 57 anos) e 16 alunas (idade entre 25 e 68 anos).	<ul style="list-style-type: none"> Nas despesas da casa há equilíbrio entre as mulheres e homens (alunas/os), é nítida a participação cada vez maior das mulheres na esfera pública como fonte de renda para a sobrevivência da família; Em casa nas tarefas domésticas predomina o trabalho feminino; A maioria das alunas desempenham atividades de trabalho doméstico e de diaristas. Os alunos, garçom, manutenção de piscina, motorista, construção civil e confeitários; As mulheres voltaram a estudar com perspectivas de fazer um curso técnico, mudar de profissão e aprender a lidar com tecnologia (computador, internet); Fatores como ser mulher, ter filhos, mais idade e baixa escolaridade excluem as mulheres do mercado de trabalho.
7. Jackiw (2011)	Professores rede pública estadual de ensino em Curitiba.	Investigar a utilização da TV multimídia na prática docente; Verificar as percepções dos professores sobre o uso da TV Multimídia na prática diária de sala de aula e sobre a formação profissional ofertada pela SEED.	Pesquisa qualitativa. Uma Entrevista semiestruturada e aplicação de 627 questionários com professores de escolas do ensino fundamental de 63 escolas da rede pública estadual do município de Curitiba.	<ul style="list-style-type: none"> Possibilidades de melhorias na construção do conhecimento e eficiência no processo ensino-aprendizagem com as TICs; TV Multimídia inserida nas escolas de forma verticalizada, sem a participação de professores, pedagogos e diretores escolares; Evidenciada a falta de formação docente para o uso da TV Multimídia;

Quadro 03 - Síntese de resultados de pesquisas consultadas sobre a temática TICs, Trabalho Docente e Proeja (2001-2012) - continuação

Fonte: Elaborado pelo Autor

Autor/a	Universo	Objetivo(s)	Metodologia	Principais Resultados
8. Klein (2008)	Trabalho docente e as novas tecnologias.	Descrever como o discurso sobre novas tecnologias pôde emergir, ser validado e reconhecido como verdadeiro a partir de meados da década de 90.	Análise de conteúdo de artigos e propagandas da Revista Nova Escola no período de 1997 a 2005 sobre a docência e o uso das novas tecnologias.	<ul style="list-style-type: none"> • O discurso sobre novas tecnologias produz efeito de verdade e determina o modo de ser docente e de exercer a docência; • O/a professor/a é um/a imigrante digital diante do mundo dos nativos (alunos); • O/a imigrante (professor/a) geralmente é do gênero feminino e é representado/a como alguém despreparado/a para desempenhar sua função.
9. Knoll (2009)	Professores rede pública municipal de uma cidade de Santa Catarina	Identificar nas constatações dos professores as demandas relativas ao tema educação e tecnologia.	Pesquisa qualitativa. Questionários e observação na sala de informática com um grupo de 16 professores.	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão docente e articulação de propostas com foco sobre ensinar na Sociedade da Informação e com o uso de Tecnologias Educacionais; • Os professores cooperam e colaboram entre si nos processos de apropriação das técnicas de uso das tecnologias de comunicação e informação.
10. Machado (2010)	Políticas em tecnologias educacionais da SEED/PR	Dar visibilidade a exemplos de trabalhos de boas práticas no uso das tecnologias nas escolas.	Pesquisa qualitativa. Entrevistas não estruturadas presenciais e online, e também, documentos oficiais;	<ul style="list-style-type: none"> • As políticas públicas no Paraná no período de 2003/2010 tinha por objetivo equipar as escolas, fornecer conectividade e instrumentalizar os professores na operabilidade dos recursos; • As boas práticas com as tecnologias não foram decorrentes destas políticas.
11. Muzi e Muzi (2010)	Professoras/es do Proeja de 01 colégio da rede pública estadual de ensino de Curitiba	Verificar se professoras/es de um colégio estadual de Curitiba atuantes no Proeja utilizam as TICs em sua prática cotidiana.	Abordagem qualitativa. Entrevistas com 03 professores e 03 professoras que trabalham com disciplinas de Teoria Econômica, Filosofia, Sociologia, Língua Portuguesa, Contabilidade e Matemática.	<ul style="list-style-type: none"> • A maioria das/os professoras/es utilizam as TICs na prática pedagógicas; • Os professores apresentaram ter mais orientações e preparação para o uso das novas tecnologias do que as professoras; • Revela-se uma questão de gênero em relação ao uso das TICs na prática docente, os docentes homens afirmam ser “naturalmente” melhores que as docentes mulheres no uso das TICs, e que o medo delas as mantém distantes desta prática.
12. Reis (2011)	Docentes da rede pública estadual; alunos de um curso de Pedagogia em Curitiba.	Investigar a percepção docente sobre a prática pedagógica mediada pelas TIC.	Pesquisa qualitativa. Entrevistas e questionários com 03 docentes do ensino fundamental e médio, 36 discentes do curso de pedagogia de uma universidade pública federal;	<ul style="list-style-type: none"> • Existem dois tipos de exclusão digital: a) Os que não tem acesso a nada em termos de uso do computador, adultos, pessoas da terceira idade, analfabetos funcionais; b) Os excluídos por questão geracional, adultos, pessoas da terceira idade que tem acesso a computadores, jogos, celulares mas não sabem usar a tecnologia, têm vergonha de contar que são analfabetos digitais e não conhecem as novas tecnologias; • Necessidade de capacitação docente para a compreensão e o uso das TICs; • Professores recém formados tem maior facilidade em fazer uso das tecnologias;
13. Ruas; Garíglío (2010)	alunas, docentes, curso técnico de Mecânica do Proeja; instituição federal de Belo Horizonte MG	Analisar como as relações de gênero são incorporadas, vivenciadas e expressas (implícita e explicitamente) nas práticas do currículo de um curso de Mecânica do Proeja, por alunas, docentes e coordenadores.	Pesquisa qualitativa. Revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas.	<ul style="list-style-type: none"> • Não há projetos, planejamentos, ou menção sobre o tratamento das desigualdades de gênero no currículo prescrito e no currículo vivo nos documentos oficiais do curso no âmbito da docência e da coordenação. • As práticas educativas desenvolvidas principalmente nos laboratórios e oficinas, demonstraram que existe uma diferenciação entre os sexos, elas não são convidadas para manusear peças que exigem aplicação de força física, se sentem discriminadas;
14. Silva (2011)	Alunos e ementa da disciplina de TICs do curso de pedagogia de uma instituição privada de ensino superior de Curitiba	Avaliar a ementa da disciplina e a percepção dos alunos sobre a possibilidade de uma compreensão mais ampla acerca das TICs à prática pedagógica, a partir da incorporação dessas tecnologias;	Pesquisa qualitativa. Questionários com questões abertas a 14 alunos. Realizada também entrevista com o professor da disciplina de tecnologias da informação e comunicação. Análise documental das ementas da disciplina de TIC.	<ul style="list-style-type: none"> • As ementas expressavam conteúdos de natureza mais epistemológica das Tecnologias de Informação e Comunicação, entretanto, seu alcance junto aos alunos, em sua grande maioria, reduziu-se à sua aparência instrumental; • Os alunos percebem as Tecnologias de Informação e Comunicação a partir de uma perspectiva instrumental; • É necessária a proposição de núcleos de conteúdos para o trabalho sistematizado com as TIC no curso de Pedagogia e a construção de um plano de ensino que contemple princípios como cultura, educação e tecnologia para constituição de uma práxis pedagógica que proporcione qualidade na formação do professor e no processo de ensino aprendizagem;

Quadro 03 - Síntese de resultados de pesquisas consultadas sobre a temática TICs, Trabalho Docente e Proeja (2001-2012) - conclusão

Fonte: Elaborado pelo Autor

Borsatto (2001) nos apresenta resultados sobre como os professores de uma instituição de ensino da rede pública estadual em Curitiba percebem as TICs como tecnologias de educação. De acordo com a autora, apesar do professorado demonstrar não ter o conhecimento teórico conceitual acerca das TICs, ainda assim há um certo amadurecimento no sentido de buscar esse conhecimento, bem como a intenção de incorporação dessas tecnologias na prática pedagógica cotidiana. Ainda são poucos professores que ao desenvolver o planejamento do conteúdo programático consideram o uso das TICs em suas aulas. Porém, essa inserção das TICs no planejamento não reflete que esse pequeno grupo de professores o faça de forma consciente, retratando uma formação adequada para o uso destas tecnologias.

Dessa forma, constatou-se na pesquisa que essas tecnologias não são devidamente utilizadas na prática de ensino. Destacou-se também que a formação acadêmica inicial e continuada desse professorado não contemplou uma formação com as TICs para sua compreensão e posterior utilização em sala de aula. Verificou-se, ainda, que a internet e o computador são as tecnologias mais importantes no colégio, e também as mais utilizadas.

Dias (2012) também traz uma discussão acerca da tecnologia na sala de aula ao considerar o uso da televisão multimídia. O autor verificou que as aulas ficaram mais dinâmicas e interativas, pois com a televisão a prática docente passou a explorar a utilização de áudios, vídeos e imagens. Ficou evidenciado também que esse uso é acompanhado por dificuldades enfrentadas pelas/os professoras e professores no seu cotidiano como: a falta de tempo para preparar as aulas; a falta de experiência para o manuseio de alguns recursos da televisão; a dificuldade para conversão de arquivos de vídeo compatíveis com o modelo da televisão multimídia.

Nesse sentido, verificou-se que essa falta de experiência por parte do professorado na manipulação das TICs atribui-se pela falta de cursos de formação continuada que pudessem possibilitar as condições necessárias ao adequado uso destas tecnologias.

Jackiw (2011) também traz uma discussão acerca da televisão multimídia com professores da rede pública estadual de ensino em Curitiba, e seus apontamentos aproximam-se muito do que foi evidenciado por Dias (2012).

Há uma compreensão pelos professores que o uso das TICs, em especial da televisão multimídia, nas escolas podem possibilitar novas formas de construir o conhecimento e mais eficiência no processo de ensino-aprendizagem. Porém, essa inclusão aconteceu de forma verticalizada, sem uma discussão com professores, diretores e equipe pedagógica da escola.

Apesar dos docentes aceitarem bem a inclusão da televisão multimídia no cotidiano da sala de aula, essa verticalização não ofereceu para estes profissionais os meios de formação necessários ao seu uso. Portanto, a maioria dos docentes não incluiu em sua prática pedagógica de forma significativa o uso desta tecnologia, segundo eles por não se sentirem seguros, preparados para uma adequada manipulação do equipamento.

Ficaram evidenciadas no trabalho as dificuldades do professorado em relação ao manuseio da televisão. Tal fato se explica por dois motivos: a falta de tempo para o preparo das aulas; e a falta de uma formação adequada que proporcionasse o uso pedagógico da televisão com mais propriedade por estes profissionais.

Os estudos de Garcia (2002) buscou compreender as relações que existem entre as tecnologias na educação e a prática docente no ensino médio e, também verificou qual a percepção destes profissionais acerca da inserção destas tecnologias em sua prática pedagógica. Apesar dos docentes estarem preocupados com sua prática pedagógica com as tecnologias, não existem as condições necessárias de infraestrutura e qualificação para o cotidiano da sala de aula com o uso dessas tecnologias.

Destaca o autor que apesar dos professores considerarem como importante a utilização das tecnologias, e afirmarem que estão disponíveis para uso, apenas o quadro-negro e o livro didático são utilizados. A televisão multimídia, vídeo e som são pouco utilizados, apesar do professor estar inserido em uma sociedade considerada tecnológica.

Evidenciou-se que os professores não estão preparados para utilização das tecnologias na prática pedagógica, inferindo-se desta forma a falta de uma formação inicial e continuada que contemplasse o uso dessas tecnologias.

Nesse sentido, o trabalho de Knoll (2011) vem apontar que, apesar da falta de oferta de cursos de formação ao professorado para o uso das tecnologias, esses profissionais querem sim refletir e articular propostas que contemplem o uso dessas tecnologias na prática pedagógica. Entretanto, a autora verificou que, enquanto isso não acontece efetivamente na escola, os professores trocam entre si, de forma colaborativa, informações e experiências vivenciadas individualmente com as TICs como forma de oportunizar e possibilitar a apropriação destas tecnologias na prática docente.

Assim como Knoll (2011) e as/os demais autoras/es que até o momento evidenciaram a falta de uma formação inicial e continuada para o professorado com o uso das tecnologias, o trabalho de Silva (2011), ao analisar a ementa de um curso de pedagogia de uma instituição privada em Curitiba e ouvir a opinião de seus alunos, vem apontar que essa falha realmente se verifica na formação desses futuros profissionais que atuarão futuramente como docentes.

A autora verificou que essas ementas, apesar de expressarem conteúdos epistemológicos acerca das TICs, tem um alcance junto aos alunos cuja perspectiva era instrumental. Ficou evidenciada a necessidade de encontrar para as TICs uma utilização pedagógica que contribua para o processo de ensino e aprendizagem de forma que envolva professores e alunos. O plano de ensino para o curso de pedagogia precisa contemplar, além de uma discussão sobre tecnologia, segundo a autora, princípios como cultura e educação para uma práxis pedagógica que possibilite qualidade na formação docente e no processo de ensino aprendizagem.

Machado (2010) vem corroborar essa falta de formação continuada apontada pelas/os autoras/es acima, ao apontar em seu trabalho que na rede pública estadual do Paraná ficou evidenciado que, no período de 2003 a 2010, as políticas públicas da Secretaria de Estado da Educação (SEED) estavam voltadas para equipar as escolas com recursos tecnológicos, internet e laboratórios com computadores, televisão multimídia e a instrumentalização dos professores na utilização desses recursos. Entretanto, essa instrumentalização não previu uma formação para o uso pedagógico no cotidiano da sala de aula, resultando assim em poucas práticas pedagógicas com estas tecnologias.

O trabalho de Klein (2008) nos traz a perspectiva do trabalho docente e sua relação com as tecnologias a partir de artigos e propagandas da revista Nova Escola. Nessa perspectiva da revista, ficou evidenciado que, diante das novas tecnologias, professoras e professores são imigrantes digitais, em contrapartida, os discentes são nativos digitais.

A autora explica também que a relação dessas/es professoras/es, assim como das mães e dos pais dos alunos, por serem imigrantes digitais, com essas tecnologias é de insegurança ao manuseá-las, ficando excluídas/os de uma vivência tecnológica com maior efetividade. Verificou-se, também, que o/a imigrante digital geralmente é do gênero feminino, e tem como característica principal o despreparo para a utilização das tecnologias na sala de aula, ficando evidenciado, no discurso da revista, o preconceito de gênero em relação às mulheres.

Reis (2011) apontou em seu trabalho que as/os docentes excluídos da tecnologia digital por motivos geracionais são adultos e da terceira idade, e verificou que elas/es têm vergonha de assumir que são analfabetas/os digitais e que não são familiarizados com estas tecnologias, como celulares, computadores e internet.

Em seu trabalho também se evidenciou que a televisão multimídia em sala de aula não é utilizado de maneira adequada, do ponto de vista pedagógico. Desta forma, destacou-se a necessidade de uma formação docente adequada ao uso desta tecnologia para essas/es profissionais.

Em contrapartida, verificou-se que professores formados recentemente têm maior facilidade em utilizar as tecnologias, produzir e orientar conteúdos digitais audiovisuais. Por outro lado, professoras/es que estão atuando há mais tempo na sala de aula, os excluídos digitais, não estão preparados para educar com e para as mídias.

Sobre as desigualdades de gênero na prática docente de mulheres e homens no cotidiano da sala de aula é o que trata o trabalho de Muzi e Muzi (2010); ao analisar qual a percepção dessas/es profissionais em um colégio da rede pública estadual de ensino em Curitiba ficou evidenciado, na opinião delas/es, que em relação ao manuseio das TICs os homens são “naturalmente” melhores que as mulheres. Sendo que elas, em geral, teriam um pouco de medo desse manuseio, o que contribui para mantê-las afastadas desta prática.

Outro ponto evidenciado foi de que os professores teriam mais preparação que as suas colegas professoras para o uso das TICs. Isso para eles proporciona maior interatividade com essas tecnologias, colocando-os em uma posição de privilégio em relação às mulheres.

Apesar dos estudos de Hidalgo (2011) não terem como objeto de estudo a prática docente, e sim alunas e alunos da educação de jovens e adultos, também traz uma discussão na qual faz apontamentos, a partir das opiniões dessas/es alunas e alunos, acerca das desigualdades de gênero que abarcam questões sobre tecnologia e a divisão sexual do trabalho.

A autora trabalhou com mulheres que voltaram a estudar com a perspectiva de fazer um curso técnico, e assim conseguir mudar de profissão, uma vez que a maioria delas trabalha como diaristas, realizando trabalhos domésticos remunerados, porém, na informalidade, enquanto que seus colegas homens trabalham como garçom, manutenção de piscinas, motorista, construção civil e confeitoiro, mas formalmente. Elas buscam a segurança oferecida por meio de um trabalho formal, com garantias trabalhistas e direitos sociais.

Hidalgo constatou também que estas alunas se sentem excluídas do mercado de trabalho pelo simples fato de serem mulheres, mães, por terem filhos, serem mulheres de mais idade e baixa escolaridade, ficando evidenciado dessa forma, o preconceito sexista de gênero no âmbito do trabalho. Elas percebem, nesse sentido, uma valorização do trabalho masculino em detrimento do trabalho delas.

Na esfera do lar essas mulheres contribuem para a sobrevivência da família existindo assim certo equilíbrio entre os seus salários, e de seus companheiros. Entretanto, em relação às tarefas domésticas essa divisão de responsabilidades não acontece, predominando o trabalho das mulheres, fazendo com que essas mulheres acumulem uma dupla jornada de

trabalho, uma vez que para os homens essa responsabilidade seria delas, evidenciando assim a subordinação ao domínio do poder masculino no âmbito do lar.

Ruas e Garíglío (2010) também fizeram uma discussão sobre como as desigualdades de gênero com o viés sexista são vivenciadas pelas alunas do curso de Mecânica de uma instituição federal na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais.

Verificou-se que não existem projetos, planejamentos, ou qualquer menção, sobre o tratamento das desigualdades de gênero nos documentos oficiais que fazem referência ao curso, nem no âmbito da docência, nem da coordenação. Essa sensibilização sobre a temática acontece de forma isolada em sala de aula pela ação das/os docentes de forma individual.

Nas práticas educativas desenvolvidas nos laboratórios e oficinas se evidencia a diferenciação entre os sexos. Na opinião dessas alunas há um cuidado com elas que difere em relação aos alunos, por exemplo, elas não são convidadas para participar de atividades que exigem força física. Nesse sentido, elas acham até positivo esse cuidado, entretanto ele esconde uma prática sexista que separa “atividades de homem” e “de mulheres”, valorizando as práticas masculinas.

Assim, os autores acreditam ser fundamental a incorporação de discussões sobre as relações de gênero nos currículos dos cursos de educação profissional técnica, e, em especial, o de Mecânica, por possuir um discurso masculino em sua estruturação, e documentos.

Os trabalhos de Corso (2009) e Blum (2011) destacam a importância do Proeja enquanto modalidade de educação para jovens e adultos. O programa atende a uma demanda da classe trabalhadora oportunizando a possibilidade de conclusão da educação básica integrada com a educação profissional. Dessa forma, verificou-se na opinião do professorado que o Proeja é uma oportunidade pedagógica para alunas/os que ficaram muito tempo fora da escola.

Muito dos apontamentos descritos pelos estudos acima, como as desigualdades de gênero entre homens e mulheres docentes no campo da tecnologia; a falta de uma formação docente inicial e continuada dessas/es profissionais; a exclusão tecnológica envolvendo uma discussão sobre geração/idade; o preconceito sexista que envolve a divisão do trabalho no âmbito do lar, são temas muito particulares e próximos da realidade de professoras e professores neste estudo, que apresentaremos na pesquisa de campo no próximo capítulo.

A partir da fala dessas/es profissionais e suas percepções sobre o uso das TICs na sua prática docente, e também na vida particular, somos convidados a escutá-las/os numa narrativa que explicita suas vivências, experiências, opiniões, perspectivas e, também, algumas angústias e reclamações.

4 A PESQUISA DE CAMPO: ASPECTOS REFLEXIVOS

Neste capítulo apresentamos o caminho metodológico que norteou este trabalho, tornando possível, a partir do diálogo com professoras e professores, uma análise acerca da percepção destas/es profissionais sobre sua prática pedagógica com as TICs.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Nesta pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa, de natureza interpretativa em função de suas especificidades, ou seja, esta investigação buscou discutir a utilização/apropriação das TICs na prática docente de acordo com a opinião de professoras e professores que, prioritariamente, lecionam na educação profissional de jovens e adultos (Proeja). O estudo considerou como pano de fundo para discussão a formação docente aliada à questão geracional para utilização das TICs.

A pesquisa qualitativa, segundo Lankashear e Knobel (2008, p. 66), tem como interesse saber “como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos social e cultural”. Assim, as respostas que buscamos para a problematização deste trabalho, que discute se a utilização/apropriação das TICs na prática docente na educação profissional de jovens e adultos (Proeja) aponta para o empoderamento das professoras nas relações de gênero que se estabelecem na escola, não podem ser explicadas simplesmente com dados numéricos, estatísticos. É preciso profundidade na análise do que os entrevistados dizem, pois a subjetividade está presente nas respostas. Nesse sentido, Moreira e Caleffe (2008, p. 73) afirmam que “a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”.

Sendo, então, esta pesquisa qualitativa, enfatizamos os significados e interpretações dessa utilização/apropriação das TICs na prática docente, especialmente no que concerne à abordagem de gênero. Analisamos questões sobre acesso e uso destas ferramentas, de maneira a verificar se há predominância de uso destas tecnologias pelas professoras ou pelos professores; se existe continuidade ou diminuição das desigualdades de gênero no campo da Tecnologia; se as relações que se desenvolvem entre professoras e professores pela utilização das TICs no colégio se constituem em relações de poder.

Esse tipo de abordagem possibilitou perceber quais são os significados e interpretações que as professoras/es atribuem ao uso das TICs em sala de aula. Segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 61), “...os seres humanos são animais que pensam, são conscientes, possuem sentimentos e usam a linguagem e os símbolos”. Dessa forma, esses

significados e interpretações são marcadamente subjetivos, inerentes a cada pessoa, e, portanto, diferentes.

Nessa pesquisa, fundamentada na bibliografia inerente ao tema e na natureza qualitativa da investigação, utilizamos como técnica de coleta de dados a entrevista individual semiestruturada com as/os professoras/es que atuam na educação profissional de jovens e adultos – Proeja. Sobre as entrevistas,

Geralmente se parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira. O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem. Ao usar a entrevista semi-estruturada, é possível exercer um certo tipo de controle sobre a conversação, embora se permita ao entrevistado alguma liberdade. Ela também oferece uma oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta quando for necessário (MOREIRA E CALEFFFE, 2008, p. 169).

De acordo com Gil (2011, p. 109), a entrevista pode ser definida como “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”.

Assim, com essa técnica possibilitamos que as/os entrevistadas/os manifestassem livremente suas opiniões e pensamentos, pois, segundo Lüdke e André (1986, p. 33), “o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista”.

Gil (2011, p. 273) afirma que essa técnica é “bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas procedentes”.

As entrevistas foram conduzidas pelo pesquisador por um roteiro/protocolo previamente estabelecido e testado, com questões inerentes aos objetivos deste estudo. Esse roteiro/protocolo teve o embasamento teórico de autoras e autores que escrevem sobre o tema, de forma a conduzir a pesquisa de maneira imparcial na manipulação dos dados, contribuindo assim para o aprofundamento nas questões de Gênero e Tecnologia. Segundo Hitchcock e Hughes (Apud MOREIRA e CALEFFFE, 2008, p. 166), “entrevistas podem ser consideradas como uma conversa com um propósito”; Triviños (1987, p. 46) nos explica que a entrevista semiestruturada, “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas necessárias, enriquecendo a investigação”.

A partir da natureza da pesquisa, os objetivos estabelecidos e a técnica de coleta de dados, estabeleceu-se o roteiro/protocolo das entrevistas. O termo protocolo ou guia de entrevista,

Refere-se ao conjunto de perguntas que orientam o pesquisador durante a entrevista, principalmente nas entrevistas estruturadas e semi-estruturadas. A realização de entrevistas para os propósitos da pesquisa precisa seguir um plano relacionado aos objetivos estabelecidos pelo pesquisador. Não é suficiente encontrar-se com as pessoas e bater um papo informal. O pesquisador deve planejar a entrevista em detalhes e escrever as perguntas de uma forma diferente da dos questionários (MOREIRA E CALEFFE, 2008, p. 169).

Assim, o roteiro/protocolo foi definido de acordo com as seguintes questões:

- Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs): informações sobre a percepção das professoras/es acerca do conhecimento teórico/prático sobre as TICs e, mais especificamente, sobre a TV *Pendrive*;
- Prática Docente: percepção das professoras/es acerca da utilização/apropriação das TICs na prática docente, na vida particular e se houve mudanças em suas vidas em função das TICs; se essa utilização/apropriação se verifica mais para homens ou para mulheres e se existem dificuldades no manuseio; a percepção das/os professoras/es sobre quem tem maior facilidade em utilizar as TICs; informações sobre a preferência em se trabalhar com homens ou mulheres; sobre a existência de empoderamento das professoras acerca da utilização/apropriação das TICs em comparação aos professores;
- Gênero/Divisão Sexual do Trabalho: sobre a jornada de trabalho e das atividades desenvolvidas pelas/os professoras/es no colégio fora do ambiente escolar; se na vida privada destas/es professoras/es existe divisão das tarefas domésticas; informações se as TICs de alguma forma auxiliam no desenvolvimento das atividades da prática docente e domésticas; se no âmbito do lar existe uma/um chefe, provedora/or e de que forma isto se define, se pelas decisões, pelo financeiro, pelas tarefas, etc.
- Geração: perfil das/os professoras/es que lecionam no Proeja e qual a opinião delas/es acerca da utilização das TICs em sua prática escolar;
- Formação Docente: informações sobre a formação docente inicial e continuada destas/es profissionais e qual suas opiniões acerca dessa formação e o uso das TICs.

Em setembro do ano de 2012 aconteceram os primeiros contatos com as professoras/es que lecionam no Proeja, num total de vinte encontros. Nesse momento, antes das entrevistas conversei com estas/es professoras/es individualmente, ocasião em que expliquei a cada um delas/es sobre a pesquisa, sobre roteiro/protocolo de entrevistas e a garantia de anonimato

das/os participantes. Após essa conversa perguntava se elas/es gostariam de participar da pesquisa, deixando claro que esta participação deveria ser espontânea, caso não se sentissem a vontade poderiam livremente optar por não ser entrevistada/o. Apenas um professor não se dispôs a participar, por motivos particulares. Assim, participaram dezenove docentes de um total de vinte.

Considerando a necessidade de sabermos se o roteiro/protocolo atenderia com satisfação aos interesses da pesquisa, pela importância em verificar qual o entendimento das/os professoras/es com relação às perguntas elaboradas e pela possibilidade de inserção de outros temas que poderiam agregar maior qualidade e relevância para este estudo, optamos por realizar duas entrevistas-piloto, com uma professora e um professor que lecionam no Proeja.

No mês de outubro de 2012 foram entrevistados uma professora e um professor que estavam na sala dos professores em sua hora-atividade, para avaliar o roteiro/protocolo de entrevistas. Com isso percebemos a necessidade de algumas modificações em algumas questões.

Depois de realizadas as devidas alterações no roteiro/protocolo de entrevistas, a etapa seguinte se constituiu da efetivação destas entrevistas, que ocorreram nos meses de novembro e dezembro do ano de 2012 com dezenove professoras e professores utilizando, além do roteiro/protocolo de entrevistas, um gravador de voz para que pudéssemos depois fazer a transcrição, compilação e interpretação dos dados coletados. Adotamos a utilização dessa técnica, e a conduzimos de forma que possibilitasse aos participantes a livre manifestação de suas opiniões e pensamentos. Procuramos, assim, a imparcialidade na condução das entrevistas, e de nenhuma forma condicionar as respostas das/os professoras/es, primando pela lisura, confiabilidade e validade do processo e dos dados obtidos. Na ocasião, apenas um professor não quis participar, mesmo tendo sido procurado por mim em outro momento, manteve sua não participação. Essas/es docentes compõem o quadro de funcionários que lecionam no Proeja com as disciplinas do núcleo comum e com as disciplinas técnicas da educação profissional.

As entrevistas foram realizadas no período de hora-atividade do trabalho docente, no período da noite, previamente agendada para não comprometer os trabalhos das/os entrevistadas/os.

Os conteúdos das entrevistas, bem como seu detalhamento e a apresentação dos dados são assuntos tratados com maior profundidade neste capítulo. Na sequência, apresentamos o colégio, local onde se desenvolveu este estudo.

4.2 O COLÉGIO PESQUISADO

O colégio está situado na região metropolitana da cidade de Curitiba, no Estado do Paraná. Possui atualmente o Ensino Fundamental Regular, do 6^a ao 9^a ano e Ensino Médio Regular, Cursos Profissionalizantes (Integrado, no qual os alunos cursam o Ensino Médio juntamente com o curso técnico, Subseqüente, no qual o aluno só cursa as matérias técnicas por já ter concluído o Ensino Médio, e o PROEJA, Programa Nacional da Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos). No ano de 2012, o colégio efetivou um número de 1.890 matrículas, distribuídas em 70 turmas, incluindo as/os alunas/os do Centro de Línguas Estrangeira Moderna – CELEM.

O quadro de funcionários em exercício na docência, em 2012, contava com um total de 110 docentes, a maioria mulheres, nas modalidades: Ensino Regular Fundamental e Médio; Ensino Técnico Profissionalizante Integrado com Ensino Médio; Subseqüente e Proeja. Os cursos ofertados nessas modalidades de ensino compreendem uma grade curricular que contempla a oferta de disciplinas da Base Nacional Comum e as específicas da Educação Profissional.

Existem dois laboratórios de Informática (um do Programa de Expansão do Ensino Médio, o PROEM, e outro do Programa Nacional de Tecnologia Educacional, o PROINFO¹¹), cada um com 22 computadores que servem de instrumento de trabalho ao professor e ao aluno. Todos estes computadores oferecem acesso à internet, e diversos *softwares* para que os docentes possam trabalhar com os alunos.

No ano de 2009, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, entregou ao Colégio Televisores *Pendrive*, que foram instalados em todas as salas de aula, oportunizando aos docentes trabalhar com vídeos, textos, imagens, sons.

Apesar do colégio ofertar as diversas modalidades de ensino já descritas, para este estudo optamos por entrevistar as professoras e professores que lecionam no Proeja, por entendermos que o programa tem uma proposta interessante de ensino para jovens e adultos. Uma apresentação mais detalhada sobre o perfil destas/es profissionais esta contemplada no capítulo 4.3.3.

¹¹ É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 10 dezembro de 2012.

4.3 O PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PROEJA

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) tem sua origem no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que por meio do Decreto nº 5.154/2004, restituiu a possibilidade de uma educação profissional integrada com o Ensino Médio no Brasil, que no governo de seu antecessor Fernando Henrique Cardoso promoveu a dualidade destas modalidades por meio do Decreto nº 2.208/1997 (SANTOS, 2010).

A década de 1990 e os primeiros anos do ano 2000 são marcados por mudanças significativas oriundas de reformas educacionais, políticas públicas e programas governamentais que foram propostas e implementadas na educação profissional brasileira desde a década de 1990. Dentre elas destacamos duas: a separação da educação técnica do ensino médio no ano de 1997 por meio do Decreto nº 2.208, e a superação dessa dualidade no ano de 2004 por meio do Decreto nº 5.154, que possibilitou a integração da educação profissional com o ensino médio novamente (LIMA FILHO, 2010).

No ano de 2005, o Decreto 5.478/2005 criou no Brasil o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) com a oferta de cursos somente pela rede pública federal de ensino (LIMA FILHO; CÊA; DEITOS, 2011).

Em 2006, o Decreto nº 5.840/2006 revoga o Decreto nº 5.478/2005 mantendo o Programa, porém, alterando sua nomenclatura para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Este decreto determina que 10%, das vagas em instituições públicas federais de educação básica e profissional sejam destinadas ao Proeja, sendo essa oferta ampliada a partir do ano de 2007¹², incluindo também as redes municipais e estaduais de educação (SANTOS, 2010).

Ainda segundo o autor, o Proeja, se caracteriza como uma oportunidade de acesso para milhões de jovens e adultos no Brasil às escolas federais. O público alvo compreende trabalhadores/as jovens e adultos que “meritocraticamente” foram excluídos destas instituições por processos de seleção. É uma parcela da população com faixa etária igual ou

¹² Ampliação de acordo com a conformidade do parágrafo 1º do Decreto nº 5.840/2006: §1º As instituições referidas no caput disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007.

superior a 18 anos, que constituem um grupo populacional que tem como característica educacional uma “distorção série-idade”. Estima-se que nessa faixa etária aproximadamente 68% de jovens estão fora da escola.

Existe no Brasil uma população de 101 milhões de pessoas que ainda não concluíram o Ensino Médio, em sua maioria, composta de trabalhadoras e trabalhadores, e o Estado tem uma dívida social com esta população, porque estas pessoas contribuem para a produção da riqueza do país, da qual são excluídos e marginalizados. Muitos continuam ainda sem acesso à escola, e também sem satisfazer muitas outras necessidades básicas inerentes à sobrevivência do ser humano (ZANARDINI; LIMA FILHO; SILVA, 2012).

Essas/es excluídos a quem se destina o Proeja são jovens, pobres e inseridos em famílias que apresentam dificuldades financeiras e, por isso, a inserção no mundo do trabalho é instável e acontece quase sempre durante a idade própria da educação básica (SIMÕES, 2010).

A escolha do Proeja para este estudo justifica-se por dois pontos importantes: a) a oportunidade pedagógica que o Programa representa para milhões de jovens e adultos, mulheres e homens, trabalhadoras e trabalhadores como proposta para redução do abismo educacional que abrange as camadas mais pobres da população brasileira de jovens e adultos, considerando uma defasagem de escolarização básica de nível médio e profissional; b) a inserção de uma discussão que compreende a prática pedagógica de professoras e professores com uma abordagem sobre gênero e tecnologia na prática de ensino em sala de aula com jovens e adultos.

Nesse sentido, o Documento Base que norteia o Programa (BRASIL, 2007) prevê a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na formação de professoras e professores atuantes na prática escolar, especialmente no Proeja. Essa formação deve ser compreendida com uma perspectiva que considere uma abordagem em Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS, uma vez que a vida cotidiana destes discentes e docentes na escola, e em outras esferas da sociedade, é constantemente influenciada pelos avanços em Ciência e Tecnologia. Amaral e Firme (2008) falam da necessidade em se conhecer e compreender esses avanços científicos e tecnológicos e suas inter-relações na sociedade, e que são temas que devem ser discutidos com docentes e discentes no planejamento didático e na sala de aula.

4.3.1 O Proeja no Estado do Paraná

No Estado do Paraná tomamos como referência para contextualizarmos o Proeja os estudos realizados pelo projeto de pesquisa “Demandas e Potencialidades do Proeja no Estado do Paraná”; de acordo com Zanardini, Lima Filho e Silva (2012, p. 7) temos que “...a implantação deste programa, sem dúvida alguma, representou a oportunidade da volta à escola de jovens e adultos trabalhadores que já haviam sido dela excluídos”.

O Proeja no Estado do Paraná tem início no ano de 2008, e conforme Hotz (2010) nesse primeiro ano de existência o programa foi implantado em 29 municípios, totalizando 45 turmas em mais de 10 cursos: Administração, Logística, Secretariado, Informática, Nutrição, Enfermagem, Agente Comunitário, Segurança do Trabalho, Construção Civil, Eletromecânica e Meio Ambiente.

Em todo o Estado do Paraná o primeiro semestre do ano de 2008 apresentou um total de 1.202 matrículas, sendo que desse total apenas 638 alunos concluíram esse semestre, a evasão foi de 564 matrículas. Apenas 308 matrículas novas foram efetivadas para o segundo semestre letivo, totalizando no ano a soma de 1.510 matrículas (DEBIASIO, 2010). Os municípios que mais se destacaram retratando o número de matrículas efetivadas foram Curitiba (374), Londrina (143) e Paranaguá (118).

Na tabela 2 visualizamos os dados referentes ao início do Proeja no ano de 2008, na cidade de Curitiba, local de realização deste estudo.

Tabela 2 – Oferta de cursos do Proeja no ano de 2008 em Curitiba

Núcleo Regional de Educação	Município	Estabelecimento de Ensino	Cursos Técnicos	Nº Matrículas 1º Semestre Fevereiro	Nº Alunos Efetivos 2º Semestre Agosto	Nº Matrículas Novas 2º Semestre Agosto
		CE Brasília V. de Castro	Administração	36	35	0
		CE Leônício Correia	Administração	38	14	0
		CE Loureiro Fernandes	Administração	18	15	0
Curitiba	Curitiba	CEEP Curitiba	Eletromecânica	64	34	65
			C. Civil	18	11	0
		CE Júlia Wanderley	Nutrição	25	14	0
		CE Profª Mª Aguiar Teixeira	Informática	29	11	19
		CE Paulo Leminski	Meio Ambiente	37	16	25
TOTAL/SEMESTRE				265	150	109

FONTE: Debiasio (2010, p. 76).

Os dados mostram um total de 265 alunos no primeiro semestre de 2008 com diminuição para 150 alunos no segundo semestre. Neste semestre apenas os cursos de

Eletromecânica, Meio Ambiente e Informática tiveram matrículas efetivadas, num total de 109. Ficam evidenciadas dificuldades no que se refere à efetivação do acesso ao Proeja.

O quadro 4 mostra a expansão dos cursos ofertados pelo Proeja nos colégios da rede pública estadual do Paraná.

Expansão dos cursos técnicos – PROEJA				
CURSOS	2008	2009	2010	Total Anual
Administração	15	1	1	17
Agente Comunitário de Saúde	1	0	0	1
Edificações	1	0	0	1
Eletromecânica	1	0	0	1
Enfermagem	1	0	2	3
Imagem Pessoal	0	0	1	1
Informática	7	1	1	9
Logística	1	0	0	1
Nutrição	1	0	0	1
Meio Ambiente	5	1	0	6
Secretariado	3	1	1	5
Segurança do Trabalho	7	4	1	12
TOTAL	43	8	7	58

Quadro 4 – Total de cursos do Proeja por habilitação técnica implantados no período 2008/2010 na Rede Estadual de Educação do Paraná

FONTE: DEITOS et al (2012, p. 92).

Como podemos observar, o curso de Administração foi o mais ofertado para a comunidade escolar (15), porém, no decorrer dos anos 2009 e 2010 a expansão foi de apenas mais dois (02), sendo um em cada ano. Na sequência temos os cursos de Informática (07) e Segurança do Trabalho (07), que individualmente representam 50% dos cursos de Administração. Percebemos que a expansão desses cursos técnicos até o ano de 2010 foi de 43 cursos no ano de 2008 para 58 no ano de 2010. Em dois anos uma expansão de apenas 15 cursos.

4.3.2 A Realidade do Proeja no Colégio

O Proeja tem seu início no colégio no ano de 2008 com 39 alunos matriculados; em 2009 e 2010 o número de matriculados foi de 47 e 29 respectivamente, visualizadas na tabela 3:

Tabela 3 - Quantidade de Alunos do Proeja Distribuídos por Curso e Turno em 2008; 2009; 2010

Curso	Turno	Alunos Proeja 1° Sem	Alunos Proeja 2° Sem	Alunos Proeja 3° Sem	Alunos Proeja 4° Sem	Alunos Proeja 5° Sem	Alunos Proeja 6° Sem	Total
Administração 2008	Noite	21	18	X	X	X	X	39
Administração 2009	Noite	21	18	8	X	X	X	47
Administração 2010	Noite	X	10	4	10	X	5	29
Administração 2010	Noite	27	X	X	X	X	X	27
Total		69	46	4	18	X	5	142

FONTE: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br - Adaptado pelo autor.

Os dados nos revelam que o curso oferecido para essa modalidade de ensino à comunidade escolar é Administração. Percebemos que o maior número de matrículas no Proeja foi no ano de 2009, e que houve um aumento no número de matrículas quando comparado com o ano anterior de 2008 de 20%, e uma diminuição de 38% em relação ao ano de 2010.

No ano de 2011, em julho, iniciou apenas uma turma com 27 alunos, que já no final do primeiro semestre estava com apenas 4 alunos matriculados e cursando, mas que não retornaram para dar continuidade aos estudos no segundo semestre do curso em 2012. Havia também uma turma com apenas uma aluna que se formou no primeiro semestre letivo de 2012. No final deste mesmo ano, ocorreu a formatura de uma turma com apenas 10 alunas/os, de um curso que iniciou em 2009 com 21 matrículas.

No ano de 2012 o colégio não teve matrículas para o início do curso no Proeja em nenhum dos dois semestres letivos. De acordo com a direção geral do colégio não houve interesse por parte do governo do Estado, uma vez que, segundo a Secretaria de Estado da Educação (SEED), não houve repasse de verbas por parte do governo Federal, portanto, a SEED não autorizou a abertura de turmas. Nestes termos, o cenário era, no primeiro semestre letivo de 2012, uma turma no 4º semestre do curso com 02 matrículas, uma mulher e um homem; uma turma no 5º semestre com 04 matrículas, dois homens e duas mulheres; e uma turma no 6º semestre com somente uma aluna. No final do segundo semestre se formou a referida turma de 04 discentes mencionada.

A partir dessa realidade, reafirmamos a importância desta pesquisa no Proeja, um campo epistemológico e político e inédito que oportuniza a essas/es jovens e adultos concluir o ensino médio e um curso profissionalizante, uma vez que, que muitos dessas/es jovens e

adultos foram excluídos dos bancos da escola por terem de se dedicar ao trabalho, submissos a um sistema capitalista de produtividade e maximização do lucro.

4.3.3 Conhecendo as Professoras e Professores do Proeja

Atualmente o colégio tem um total de 20 docentes atuando no Proeja. Elas/es lecionam as disciplinas da Base Nacional Comum e as específicas da Educação Profissional. Na sequência faremos uma descrição detalhada das/os entrevistadas/os¹³ que pode ser visualizada posteriormente no quadro 5.

Marcos, 27 anos, casado, pai de 03 filhas¹⁴, uma com 04 meses, e as outras com 05 e 14 anos. Está no Estado há sete anos como professor estatutário (QPM), tem uma carga horária de 60 horas semanais nos turnos manhã, tarde e noite. No Proeja lecionou durante o ano letivo de 2012 a disciplina de Educação Física, com 02 aulas semanais. Também trabalha com o Ensino Fundamental, Médio e ainda com o curso técnico integrado ao Ensino Médio, para isso, se desloca cotidianamente para três estabelecimentos de ensino. Informa ainda que nos fins de semana trabalha com eventos, com sonorização e como DJ. Marcos é formado em Educação Física e, como pós-graduado, é especialista em *Personal Trainer*.

Luciano, 31 anos, solteiro, não tem filhos, atualmente morando com sua avó. Luciano tem sua formação em Filosofia, com mestrado também em Filosofia. É professor estatutário há oito no Estado, sendo que nos últimos três anos vêm atuando junto ao Proeja nas disciplinas de Filosofia e Sociologia com 04 aulas semanais. Tem uma carga horária de 40 horas semanais distribuídas nos turnos manhã e noite, trabalhando também no Ensino Médio, e no curso técnico integrado ao Ensino Médio apenas neste estabelecimento de ensino.

Fábio, 32 anos, casado, não tem filhos. É licenciado em Ciências Biológicas com pós-graduação (especialização) em Conservação da Natureza. Trabalha no Estado há seis anos como professor temporário (PSS), no Proeja atuou apenas no ano de 2012, com 04 aulas semanais, na disciplina de Química. Tem uma carga horária de 35 horas semanais, leciona apenas em um estabelecimento de ensino nos turnos manhã, tarde e noite; além do Proeja, leciona no Ensino Fundamental, Médio, e no curso técnico integrado ao Ensino Médio.

Eliane, 36 anos, solteira, não tem filhos e mora com os pais. Sua formação é em Administração de Empresas, com pós-graduação na área. Trabalha no Estado há três anos e seu vínculo empregatício é regido por contrato temporário de trabalho (PSS). No Proeja

¹³ Todos os nomes relatados neste estudo são fictícios para preservar a integridade das/os entrevistadas/os evitando dessa forma, sua identificação e garantindo o sigilo quanto às informações relatadas.

¹⁴ Ao referir-me às mulheres direi filhas, quando fizer menção aos homens direi filhos.

trabalhou apenas no segundo semestre de 2012 com a disciplina de Teoria Geral da Administração com 02 aulas. Tem uma carga horária total de 11 horas semanais, trabalha em três estabelecimentos de ensino, nos turnos manhã, tarde e noite lecionando no Ensino Fundamental e nos cursos técnicos subsequentes.

Laura, 37 anos, viúva, sem filhos. Laura é licenciada em História, com pós-graduação em Comunicação. Professora estatutária (QPM) do Estado há 12 anos, e no Proeja trabalhando há um ano com a disciplina de Elaboração e Análise de Projetos com um total de 02 aulas. Com uma carga horária de 23 horas semanais trabalha nos períodos da manhã e noite, lecionando também no Ensino Médio e nos cursos técnicos subsequentes, apenas neste estabelecimento de ensino.

Murilo, 37 anos, solteiro, sem filhos. Ele é formado em Administração de Empresas, não tem curso de pós-graduação. Trabalha no Estado há dois anos, contrato temporário de trabalho (PSS), tem uma carga horária de 11 horas semanais distribuídas nos turnos da manhã e noite. Leciona no Proeja desde 2012 com a disciplina de Comportamento Organizacional e de Pessoal totalizando 05 aulas semanais e também nos cursos técnicos subsequentes e integrado com o Ensino Médio. Trabalha somente neste estabelecimento de ensino, no período da tarde trabalha como autônomo com serviços de telecomunicações e segurança.

Anderson, 38 anos, casado, sem filhos. Tem sua formação acadêmica em História e é pós-graduado em Literatura e História. Professor estatutário (QPM), há 12 anos no Estado, lecionando no Proeja nos últimos três anos com um total de 04 aulas. Com uma carga horária de 40 horas semanais, trabalha nos períodos manhã, tarde e noite, lecionando as disciplinas de História e Sociologia também no Ensino Fundamental e Médio, nos cursos técnicos subsequentes e, integrado com o Ensino Médio. Trabalha apenas neste estabelecimento de ensino.

Miriam, 40 anos, separada, mãe de uma filha de 22 anos e um filho de 19 anos. Ela conta que está no Estado há 17 anos como professora estatutária, e neste último ano, 2012, trabalhou no Proeja com a disciplina de Arte, sendo 02 aulas. Leciona apenas em um estabelecimento de ensino, tem uma carga horária de 30 horas semanais, tarde noite, e leciona também no ensino Fundamental e Médio.

Carol de 47 anos, casada, dois filhos com 20 e 24 anos. É graduada em Administração de Empresas, com especializações em Magistério Superior e Interdisciplinaridade. Carol é professora estatutária (QPM), e trabalha no Estado há 22 anos, lecionando apenas por um ano, em 2012, no Proeja com 06 aulas nas disciplinas de Teoria Geral da Administração e Introdução à Economia. Tem uma carga horária de 40 horas semanais, trabalhando manhã,

tarde e noite, em dois estabelecimentos de ensino. Atua também no Ensino Fundamental, Médio e subsequente. Nos cursos técnicos subsequentes lecionou também as disciplinas de Teoria Geral da Administração e Introdução à Economia.

Amauri, 47 anos, casado, pai de uma filha de 18 anos e um filho com 21 anos. Amauri está no Estado há 10 anos como professor estatutário pertencente ao Quadro Próprio do Magistério. No Proeja leciona há 03 anos a disciplina de Geografia, com 05 aulas semanais. Trabalha em dois colégios e tem uma carga horária de 47 horas semanais distribuídas nos turnos manhã e noite, no Ensino Fundamental, Médio e nos cursos técnicos além do Proeja, no integrado com Ensino Médio. Sua formação é Geografia, e tem duas pós-graduações (Administração Escolar e Planejamento Ambiental em curso).

Suelen, 48 anos, casada, tem uma filha de 20 anos e um filho de 15. É Graduada em Letras Português, com especialização em Educação Básica. Suelen é estatutária (QPM) e trabalha no Estado há 24 anos, leciona no Ensino Fundamental e Médio, e há 05 anos no Proeja com 05 aulas semanais com as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura e, também, Elaboração e Análise de Projetos. Tem uma carga horária de 40 horas semanais, trabalha em dois estabelecimentos de ensino nos turnos tarde e noite.

Cícero, 48 anos, casado, pai de uma filha de 04 anos. Cícero trabalha no Estado como professor estatutário há 12 anos, e no Proeja atua desde o seu início no colégio em 2008, lecionando a disciplina de Organização, Sistemas e Métodos com um total de 03 aulas, sendo sua carga horária total de 48 horas semanais. Cícero é formado em Filosofia e Ciências Sociais, e com pós-graduação em Sociologia, e também, em Proeja. Trabalha em dois estabelecimentos de ensino, nos turnos manhã e noite, lecionando além do Proeja, no Ensino Fundamental, Médio, e nos cursos técnicos subsequentes e integrado com o Ensino Médio.

Carmen, 49 anos, é divorciada, mãe de duas filhas com 21 e 24 anos e um filho de 18 anos. É graduada em Ciências Econômicas, e pós-graduada (especialização) em Finanças. Seu tempo de docência é de 03 anos, e seu vínculo empregatício com o Estado é regido por um contrato de trabalho temporário (Processo de Seleção Simplificado – PSS). No final de 2012 fez um ano que leciona no Proeja com um total de 06 aulas, com as disciplinas de Comportamento Organizacional e de Pessoal e, também, Administração Financeira e Processos. Tem uma carga horária de 40 horas semanais, trabalhando apenas neste colégio, nos turnos manhã e noite. Além do Proeja, leciona no Ensino Fundamental, Médio e subsequente.

Marta, 51 anos, divorciada, mãe de 02 filhos com 17 e 18 anos. Marta é professora estatutária do Quadro Próprio do Magistério, no Estado há 30 anos, e trabalhando com o

Proeja há um ano, em 2012, com 05 aulas lecionando a disciplina de Noções de Direito e Legislação Social do Trabalho. Sua graduação é em Direito, e tem pós-graduação em Psicopedagogia. Tem uma carga horária de 39 horas semanais, leciona apenas neste estabelecimento de ensino nos turnos manhã e noite, atuando também nos cursos técnicos subsequentes e, integrado com o Ensino Médio. Marta informa também que faz um trabalho voluntário junto às mulheres que trabalham em uma cooperativa fabricando e comercializando pães.

Emerson, 52 anos, separado, tem uma filha com 19 anos e dois filhos, 21 e 27 anos. Atualmente no segundo relacionamento sem filhos. Emerson é graduado em Administração de Empresas, com pós-graduação (especialização) em Proeja e também em Psicopedagogia. É professor do Quadro Próprio do Magistério, estatutário, e conta com 09 anos de trabalho no Estado, com uma carga horária de 40 horas semanais, nos turnos manhã e noite. Anteriormente trabalhava em empresa privada, atuando com Auditoria e Contabilidade. No Proeja está desde o seu início no colégio em 2008, há cinco anos. No período, lecionou as disciplinas de Administração Financeira e Processos e, também, Marketing, totalizando 05 aulas semanais. Trabalha apenas neste estabelecimento de ensino, lecionando também nos cursos técnicos subsequentes.

Liliana, 53 anos, divorciada, mãe de dois filhos. É professora estatutária do Quadro Próprio do Magistério há 07 anos, e trabalha com o Proeja há 05 anos, desde 2008, lecionando a disciplina de Noções de Contabilidade com um total de 03 aulas. Tem uma carga horária de 40 horas semanais, trabalha em dois colégios nos turnos manhã, tarde e noite. Leciona além do Proeja, no Ensino Fundamental e nos cursos técnicos subsequentes e integrado com o Ensino Médio. Ela é graduada em Ciências Econômicas com duas pós-graduações, uma em Finanças e outra em Proeja.

Samanta, 53 anos, viúva do primeiro casamento, tem uma filha de 34 anos e um filho com 24 anos que não moram com ela. Atualmente, em seu segundo relacionamento, faz questão de dizer que mora na casa de seu companheiro, e com ele não tem filhos. cursou duas graduações, Filosofia e Matemática, é pós-graduada (especialização) em Matemática. Seu vínculo jurídico com o Estado é de professora estatutária, pertencente ao Quadro Próprio do Magistério (QPM) há 34 anos, e nos últimos cinco têm atuado junto ao Proeja no colégio, lecionando a disciplina de Matemática com 04 aulas semanais. Samanta tem uma carga horária de docência de 40 horas semanais, nos turnos manhã e noite, e trabalha somente neste colégio. Leciona além do Proeja, no Ensino Médio, nos cursos técnicos integrado com Ensino Médio e subsequente.

Antônio, 57 anos, casado, pai de uma filha de 26 e um filho de 20 anos. É graduado em Física com pós-graduação (especialização) na área. Professor concursado (estatutário), conta com um tempo de serviço de 20 anos, trabalha com o Proeja há 05 anos, desde 2008 com um total de 03 aulas semanais, e leciona também para o Ensino Médio. Com uma carga horária de 40 horas semanais trabalha nos turnos manhã e noite somente neste estabelecimento de ensino com a disciplina de Física.

Madalena, 64 anos, casada, mãe de uma filha de 31 anos, e de dois filhos com 27 e 31 anos. Ela é professora estatutária (QPM) do Estado há 35 anos, e também atua no Proeja desde seu início em 2008, lecionando a disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Inglês, com duas aulas. Trabalha apenas neste colégio e têm uma carga horária de 23 horas semanais distribuídas nos turnos tarde e noite, lecionando também no Ensino Fundamental e Médio, complementa sua carga horária com aulas no Centro de Língua Estrangeira Moderna – Celem.

O quadro 5 detalha o perfil profissional dessas/es profissionais:

Entrevistas	Gênero	Idade (anos)	Experiência Docente (anos)	Experiência Docente no Proeja (anos)	Regime de Trabalho	Disciplina que Leciona no Proeja	Formação Acadêmica	Pós-Graduação
Marcos	M	27	7	1	QPM	Educação Física	Educação Física	Lato Sensu
Luciano	M	31	8	3	QPM	Filosofia / Sociologia	Filosofia	Stricto Sensu
Fábio	M	32	6	1	PSS - Temporário	Química	Ciências Biológicas	Lato Sensu
Eliane	F	36	3	½	PSS - Temporário	Teoria Geral da Adm.	Administração	Lato Sensu
Laura	F	37	12	1	QPM	Elaboração e Anál. De Projetos	História	Lato Sensu
Murilo	M	37	2	1	PSS - Temporário	Administração Financeira e Orçamentária	Administração	Não
Anderson	M	38	12	3	QPM	História / Sociologia	História	Lato Sensu
Miriam	F	40	17	1	QPM	Arte	História / Teatro	Lato Sensu
Carol	F	47	22	1	QPM	Teoria Geral da Adm. / Economia	Administração	Lato Sensu
Amauri	M	47	10	3	QPM	Geografia	Geografia	Lato Sensu
Suelen	F	48	24	5	QPM	Língua Portuguesa / Elaboração e Anál. de Projetos	Letras Português	Lato Sensu
Cícero	M	48	12	5	QPM	Fundamentos do Trabalho	Filosofia / Ciências Sociais	Lato Sensu
Carmen	F	49	3	1	PSS - Temporário	Comportamento Org. / Adm. Fin. Orçamentária	Economia	Lato Sensu
Marta	F	51	30	1	QPM	Direito	Direito	Lato Sensu
Emerson	M	52	9	5	QPM	Adm. Financeira / Finanças Públicas	Administração	Lato Sensu
Liliana	F	53	7	5	QPM	Contabilidade	Economia	Lato Sensu
Samanta	F	53	34	5	QPM	Matemática	Filosofia / Matemática	Lato Sensu
Antonio	M	57	20	5	QPM	Física	Física	Lato Sensu
Madalena	F	64	35	5	QPM	Língua Estr. Moderna - Inglês	Letras Português / Inglês	Lato Sensu

Quadro 5 – Perfil das/os Professoras/es do Proeja em 2012

FONTE: Elaborado pelo autor.

Quanto ao universo da amostra as mulheres são maioria (10). Elas também são maioria lecionando as disciplinas técnicas.

Sobre o tempo de efetivo exercício da docência, a média é de 14 anos, e há uma significativa diversificação desses tempos que variam entre 02 a 35 anos. Em relação ao tempo de docência no Proeja, temos que a média é de um ano. Destacamos que 07 docentes lecionam no Proeja desde o início do programa, novamente as mulheres contemplam a maioria (04).

Quanto ao regime de trabalho, o quadro apresenta que a maioria do corpo docente, um total de 15, pertencem ao Quadro Próprio do Magistério – QPM (estatutárias/os), e 04 são docentes com contratos de trabalho temporário (Processo de Seleção Simplificado – PSS). No regime estatutário as mulheres são maioria, um total de 08. Já como PSS, 02 mulheres e 02 homens. Sobre a formação acadêmica ressaltamos que todas/os têm graduação específica em suas áreas de atuação, sendo que apenas um professor não tem pós-graduação.

Em relação ao estado civil das/os entrevistadas/os destacamos que 09 são casados, 03 solteiros, 03 divorciadas, 02 viúvas e 02 separadas. Do total de 19 participantes, 13 (68%) têm filhas/os.

No quadro 05 vimos que o universo da pesquisa se apresenta relativamente homogêneo, pois se compõe de dez mulheres e nove homens. Apesar do número de homens lecionando no Proeja no colégio ser muito próximo ao das mulheres, verificamos que elas são maioria. Destacamos ainda que as mulheres também são maioria quando consideramos o tempo de serviço no magistério.

Entretanto, destacamos um dado interessante, que em relação às disciplinas, as mulheres são maioria na área técnica, área que de forma geral prevalecem numericamente os homens. Em contrapartida, os homens são maioria nas disciplinas do núcleo comum, como Educação Física, Geografia, Física, História, Filosofia e Sociologia.

Esse fato de as mulheres serem atualmente maioria no quadro de funcionários docente atuando como professoras não é um caso isolado, específico neste colégio, e sim, próprio do magistério de forma geral como já apontado por Apple (1995); Yannoulas (2011); Almeida (1998) ao descreverem como se deu o processo de feminilização do magistério.

Como já descrito no capítulo que trata dessa temática, esse processo descreve a inserção das mulheres em um campo de trabalho considerado de domínio masculino permeado por diversos ideais como políticos, econômicos, culturais. Lembrando também que esses ideais contemplavam a satisfação dos interesses de uma elite capitalista dominante e dona de um discurso patriarcal que associava às mulheres as ocupações inerentes ao cuidado,

docilidade e fragilidade já destacadas nos trabalhos de Hirata (2002) e Hirata e Kergoat (2007).

4.4 O QUE NOS DIZEM OS RESULTADOS DA PESQUISA

No diálogo com as professoras e professores fizemos uma série de questionamentos sobre a temática deste estudo com a intenção de, por meio destas conversas, encontrar respostas ao nosso problema de pesquisa e o alcance dos objetivos propostos. Na sequência apresentamos a descrição e análise das conversas.

4.4.1 Sobre a Utilização das TICs: Formação e Prática Docente

Tomamos como ponto de partida a sala de aula, espaço que compreende o trabalho de professoras e professores. Buscamos, então, discutir as TICs na prática docente destas/es profissionais considerando como pontos principais a questão da formação inicial e continuada e o fator geração/idade.

O primeiro passo foi identificar se no colégio haviam TICs, quais eram, e se o colégio as disponibilizava para a prática docente. Houve unanimidade na resposta afirmativa, as professoras (10) e professores (09) têm os recursos tecnológicos oportunizados pelo colégio. Os mais citados foram a TV *Pendrive* (18); computador (17); internet (17); datashow (13); rádio (07); *notebook* (04); DVD (04); TV Paulo Freire (01); quadro de giz (01); biblioteca (01).

Como podemos observar a TV *Pendrive* é a TIC mais presente nas respostas. A televisão multimídia, enquanto Tecnologia de Informação e Comunicação está presente nas salas de aula dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual do Paraná para que seja utilizada por professoras e professores no cotidiano de seu trabalho.

A história da TV Multimídia, também conhecida como TV *Pendrive* ou TV Laranja, termos muito utilizados pelas professoras e professores, tem origem no ano de 2007, no governo de Roberto Requião de Mello e Silva com gestão entre 2003-2010.

De acordo com o trabalho de Dias (2012), no ano de 2007 foram comprados 22.000 televisores multimídia para atender a demanda de 22.000 salas de aula, distribuídas no total de 2.151 estabelecimentos de ensino da rede pública estadual, distribuídos nos 399 municípios do Estado do Paraná. Além disto, houve a distribuição de *pendrives* aos docentes da rede

estadual, com objetivo de levar suas pesquisas e conteúdos planejados para serem utilizados em sala de aula na TV Multimídia (PARANÁ, 2008).

A TV multimídia apresenta especificações próprias, com entradas para DVD, VHS, *pendrive*, cartão de memória, tal como aqueles utilizados em máquinas fotográficas e filmadoras. Ela possui também saídas para caixa de som e possibilita o congelamento de imagens (PARANÁ, 2008).

É possível trabalhar com os seguintes arquivos de vídeo na TV Multimídia, MPEG (1 e 2), DivX[®] e XviD. Em se tratando de áudio, arquivos MP3 e WMA. Suporta também, arquivos de imagem, JPG (JPEG).

Sobre a utilização da TV Multimídia:

Usá-la é muito fácil e prático. Por meio dela você, professor, poderá levar para a sala de aula imagens, vídeos, animações e áudios. Esses recursos, que dão apoio à aprendizagem e que foram produzidos em diversas mídias, como computadores, filmadoras e máquinas fotográficas, tornam-se especialmente relevantes, pois expandem as situações e abordagens da prática do professor e podem favorecer a interação entre professor e alunos acerca dos conteúdos curriculares (PARANÁ, 2008, p. 12).

Entretanto, essa facilidade é questionada pelas/os entrevistadas/os, na medida em que afirmam ser muito difícil trabalhar com a televisão multimídia. Nove docentes (sete homens e duas mulheres) afirmam ser um recurso que possibilita a utilização de imagem, som e texto. Entretanto outras(os) oito docentes (06 mulheres e dois homens) disseram não gostar dela, usam muito pouco e que o áudio é baixo, o vídeo é muito distante dos alunos e ressaltam que seu manuseio é difícil. Elas/es destacam que é uma tecnologia ultrapassada e pouco atrativa, despertando pouco interesse para as/os alunas/os. Apenas 02 pessoas, um homem e uma mulher, disseram não utilizar nunca esse recurso.

A maioria das/os entrevistadas/os (17) afirma que o tempo disponível para preparar aulas com a utilização da TV *Pendrive* é muito pouco, o que acaba por desestimular a perspectiva de seu uso. Somados a este fator, tem-se a dificuldade em se converter os vídeos para o formato adequado à TV.

Descrevemos a seguir qual o entendimento teórico das professoras e professores sobre as TICs, elemento importante para, *a posteriori*, somar esforços juntamente com a análise sobre a formação acadêmica inicial e continuada destas/es profissionais para compreensão acerca de sua utilização na prática docente.

Assim sendo, identificamos que a totalidade das/os entrevistadas/os (19) não proferiram uma conceituação sobre as TICs, ao contrário, elas/es apenas as exemplificaram.

As mais citadas foram internet (10); computador (09); televisão (06); TV *Pendrive* (05); celular (05); cinema (04); rádio (02); mídia impressa: jornal, revista, livro (02); imagem, som e texto (02); qualquer aparelho (02); *tablet* (01); teatro (01); CD/DVD (01).

Apesar das professoras e professores, neste momento, não proferirem uma conceituação teórica sobre as TICs – discussão esta que faremos mais adiante –, elas/eles as exemplificaram, demonstrando assim que estas lhes são familiares, que estão inseridas em seu contexto social e cultural. Dessa forma, este fato nos leva a inferir que essas TICs realmente estão presentes no imaginário e, conseqüentemente, no cotidiano destas/es mulheres e homens como já apontado por Lima Filho e Queluz (2005), ao destacarem o papel central das tecnologias na sociabilidade e na produção do imaginário.

Ao serem perguntados se possuíam conhecimento teórico sobre como utilizar essas tecnologias na sala de aula obtivemos o seguinte panorama: a maioria (12), sendo 09 mulheres e 03 homem, afirma não possuir nenhum conhecimento teórico. Em contrapartida, um grupo menor (07), sendo 06 homens e 01 mulher, afirma ter esse conhecimento, como exemplificado nas falas:

Sim, já fiz um curso de informática e um curso de como utilizar a TV *Pendrive* (SUELEN, 48 anos).

Tenho! No curso de formação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) eles bateram bastante nessa tecla, porque não adianta nada você ter a tecnologia, a tecnologia é só o instrumento, você pode dar uma aula excelente usando só a palavra, e pode dar uma aula porcaria utilizando a tecnologia, tudo depende da forma como você utiliza, é preciso ter conhecimento, para saber como usar (ANTONIO, 57 anos).

Nesse momento do diálogo abordamos a questão da formação acadêmica destas/es professoras e professores na intenção de investigar se as TICs, bem como uma abordagem sobre seu uso, foram contempladas nas disciplinas ofertadas na matriz curricular dos cursos que estas/es profissionais concluíram, o que supostamente proporcionaria para elas/es uma aproximação do conhecimento teórico e/ou práticas para o bom uso destas tecnologias.

Para a análise dos dados, a partir do quadro 5, elaboramos a tabela 4 sobre TICs e Formação Acadêmica:

Tabela 4 – Aproximação Teórica sobre TICs na Formação Acadêmica

Entrevistadas/os	Gênero	Formação Acadêmica	Pós-Graduação	Alguma Disciplina Contemplou uso das TICs	
				Graduação	Pós-Graduação
Marcos	M	Educação Física	Lato Sensu	Não	Não
Luciano	M	Filosofia	Stricto Sensu	Não	Não
Fábio	M	Ciências Biológicas	Lato Sensu	Não	Não
Eliane	F	Administração	Lato Sensu	Não	Não
Laura	F	História	Lato Sensu	Não	Não
Murilo	M	Administração	Não	Não	Não
Anderson	M	História	Lato Sensu	Não	Não
Miriam	F	História / Teatro	Lato Sensu	Não	Não
Carol	F	Administração	Lato Sensu	Não	Não
Amauri	M	Geografia	Lato Sensu	Sim	Não
Suelen	F	Letras Português	Lato Sensu	Não	Não
Cícero	M	Filosofia / Ciências Sociais	Lato Sensu	Não	Sim
Carmen	F	Economia	Lato Sensu	Não	Não
Marta	F	Direito	Lato Sensu	Não	Não
Emerson	M	Administração	Lato Sensu	Não	Não
Liliana	F	Economia	Lato Sensu	Não	Sim
Samanta	F	Filosofia / Matemática	Lato Sensu	Não	Não
Antonio	M	Física	Lato Sensu	Não	Sim
Madalena	F	Letras Português / Inglês	Lato Sensu	Não	Não

FONTE: Elaborada pelo autor.

O que nos foi revelado é que mais de 79% das/os entrevistadas/os (15) afirmaram que nunca tiveram uma disciplina que abordasse a utilização das TICs na graduação e/ou na pós-graduação. Em relação ao restante do grupo (04), o professor Amauri (47 anos) disse que na graduação em Geografia uma disciplina contemplou essa aproximação teórica. Entretanto, na pós-graduação esse número aumenta para três, sendo que, a professora Liliana (53 anos) e o professor Emerson (52 anos) no curso de especialização do Proeja, e o professor Antonio (57 anos) no curso de especialização do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.

As falas a seguir são representativas da maioria e enfatizam o distanciamento teórico das TICs nos currículos da academia. Esse distanciamento é associado a uma formação que foi concluída há muito tempo:

Não, porque a minha pós-graduação foi em 1996, então isso estava muito aquém ainda, não tinha nada especificado, aliás, as tecnologias, elas surgiram acho que agora, nesse século, que foi mais falado, mais incentivado (MADALENA, 64 anos).

Não! Porque a graduação de história fiz há muito tempo, em 1993 e a pós-graduação em 1997, não tive nenhuma disciplina de formação específica sobre a utilização das tecnologias (MIRIAM, 40 anos).

Nesse sentido, elas/es explicam que os currículos dos cursos não contemplavam nenhuma disciplina que as (os) preparasse para a utilização das TICs na sala de aula. Alguns atribuem esse fato como uma falha das instituições de ensino não perceberem a necessidade dessa discussão na academia. Entretanto, a maioria afirmou que essa ausência das TICs se deve ao fato de terem concluído suas graduações e pós-graduações há muito tempo.

Essa ausência descrita pelas/os professoras e professores é algo que Gilleran (2006) criticou ao tratar da importância da formação inicial e continuada para e com as TICs, que possibilitaria ao professorado uma prática pedagógica cotidiana de acordo com as transformações tecnológicas vivenciadas atualmente em nossa sociedade. Ela reforça que “Os últimos 10 anos foram os da invasão da tecnologia digital em todos os aspectos de nossa vida, inclusive na educação” (GILLERAN, 2006, p. 87).

Uma vez identificado, que para a maioria destas/es profissionais, era latente o distanciamento teórico acerca das TICs na graduação e na pós-graduação, foi de nosso interesse saber se, em contrapartida, elas/es tinham o conhecimento prático para o uso das TICs na sala de aula.

Em resposta, todas/os afirmaram ter esse conhecimento prático, porém alguns fazem questão de destacar que esse conhecimento foi adquirido no decorrer do trabalho docente por ações individuais e no interesse de manusear estes recursos em sala de aula da melhor forma possível, uns com mais conhecimento, outros com menos:

Sim, tenho conhecimento prático. Eu conheço muito bem computador, eu conheço muito bem televisão *pendrive* então, eu não tenho esse problema em mexer com as tecnologias (EMERSON, 52 anos).

Teórico não, muito superficial, prático sim, mas por minha conta e risco, eu fui comprando essas tecnologias, fui mexendo em casa e quando eu achei que tinha um bom domínio, pelo aquilo que eu fazia em casa, eu comecei a usar na escola com os meus alunos. Me refiro principalmente ao meu *notebook*, assim que eu tive um bom domínio sobre como gravar filmes no *notebook*, sobre como rodar esses filmes, sobre como fazer tabelas e slides shows, comecei a trazer meu *notebook* e usar na sala alternativa passando esses recursos pros meus alunos, filmes e *slides shows* principalmente (LUCIANO, 31 anos).

Então, tenho porque eu fui buscar particular, meus filhos ensinaram, os alunos ensinaram, mas eu tive poucos cursos de capacitação, acho que essa a grande deficiência do governo está em não fornecer cursos de capacitação. Eu mexo na TV *Pendrive* não é difícil, mas eu não me recordo de ter feito curso pra usar *data show* ou pra converter vídeos, acho que o mais complicado é converter os vídeos, músicas, não lembro de ter feito nenhum curso, eles não oferecem, e se oferecem, é num horário que você tá dando aula (MIRIAM, 40 anos).

Na fala destas/es professoras/es confirmamos a ausência das TICs já apontado anteriormente no início da formação acadêmica, graduação, que segundo elas/es, deveria prepará-los teórica e didaticamente ao exercício da prática docente com a utilização das TICs, fato que retrata o descontentamento e cobrança por mudanças, conforme a fala do professor Luciano:

Já fiz inúmeras críticas a alguns professores meus de licenciatura na Universidade Federal do Paraná e ao Estado, porque eu fiz 900 horas de licenciatura e não tive nada de TIC e eu me formei em 2003, essas tecnologias já estavam disponíveis, principalmente na universidade (LUCIANO, 31 anos).

A fala deste professor confirma o que já foi destacado anteriormente por Gilleran (2006) acerca desta última década sobre a invasão digital em nossa sociedade, e retrata que, mesmo o professor Luciano tendo se formado num espaço de tempo não muito distante, há 10 anos, ainda assim persiste de certa forma, a falha por parte das instituições de ensino em não contemplarem a inclusão das TICs nos currículos dos cursos para uma formação inicial que contemple o seu uso na prática pedagógica destas/es profissionais.

Nestes termos, Mercado (1999) destaca que é esta formação inicial quem deveria proporcionar ao professorado as condições necessárias para que elas/es possam dominar as tecnologias, e, desta forma, sentirem-se confortáveis ao seu uso, e não ameaçados.

Dialogamos então com essas/es profissionais para identificar como elas/es percebem sua prática docente com as TICs no cotidiano no colégio.

A maioria do professorado (18) se posiciona afirmando ser muito importante a utilização das TICs no cotidiano da sala de aula, e justificam dizendo que as/os alunas/os sabem muito sobre tecnologia, elas/es dominam, e cada vez mais fica difícil prender sua atenção. Entretanto, assim como já apontado por Mercado (1999), as professoras e os professores ressaltam que é preciso conhecer e saber utilizar as TICs, bem como, fazer um planejamento das aulas para esse uso, mas mais uma vez se destaca a falta de conhecimento teórico necessário para essa prática. A fala do professor Emerson é representativa da maioria, ele explica:

Olha, eu acredito que desde que o professor saiba como utilizar a tecnologia em suas aulas o seu uso é muito importante. Eu utilizo muito em minhas aulas, os alunos prestam mais atenção, as aulas ficam muito mais dinâmicas. Mas o professor deve planejar e conhecer as tecnologias que vai utilizar, porque os alunos dominam a tecnologia (EMERSON, 52 anos).

O entendimento do professorado de que a utilização das TICs em suas práticas é importante é também reforçado por elas/es pela percepção que esta ação demanda conhecimento, assim como anteriormente afirmado por Lévy (1993) e Moran (2004) ao

explicarem que de nada adiantaria a tecnologia se não houver professoras e professores capacitados para lidar com ela, pois nem sempre a tecnologia é utilizada para uma prática pedagógica diferenciada.

Uma vez identificada a importância da utilização das TICs para estas/es professoras e professores, procuramos verificar se elas/es realmente as utilizavam em seu cotidiano em sala de aula no colégio.

Descobrimos que, com exceção apenas do professor Murilo, todas/os as/os demais (18) afirmaram utilizar as TICs disponibilizadas pelo colégio. Essa afirmativa corrobora a informação já descrita anteriormente, de que o conhecimento prático se deu para a maioria por meio da experiência na sala de aula.

Por sua vez, o professor Murilo justifica sua não utilização dizendo que “Nas minhas disciplinas não uso. Já tentei usar um pouco só a TV *Pendrive*, só que não deu certo. A gente não é obrigado a saber tudo, estamos aqui pra aprender também”. Novamente temos com a fala do professor, um desabafo sobre a necessidade de aprendizado, de ter conhecimento para o uso das TICs.

Sobre a utilização das TICs na prática docente destacamos que a TV *pendrive* disponível em todas as salas de aula, juntamente com o *datashow*, *notebook*, aparelho de som e *dvd* disponíveis em duas salas multimídias, foram os mais citados (15) na preferência das/os entrevistadas/os. Na sequência, os menos citados foram os laboratórios de informática com computadores e internet (08), e por último, muito pouco utilizada, a biblioteca (02). São representativas da maioria as falas dos professores Emerson e Laura:

Sim, eu utilizo muito, a TV *Pendrive* principalmente, a internet no laboratório de informática, e a sala multimídia (EMERSON, 52 anos).

Sim! Além da sala multimídia, utilizo o laboratório de informática, utilizo a TV *pendrive*, som, vídeo, o que pintar (LAURA, 37 anos).

Destacamos que apesar da maioria do professorado (18) utilizar as TICs como já apresentado anteriormente, e as mulheres serem maioria (10), a maior parte dos relatos sobre dificuldades são femininos. Dentre as dificuldades relatadas, destacamos:

- 1) Difícil manusear e entender o sistema operacional “LINUX” e os programas (editor de texto, planilha de cálculo, etc.) instalados nos computadores do colégio;
- 2) Complexidade operacional dos recursos tecnológicos do colégio, TV *Pendrive*, Notebook, Data Show;

3) Complexidade de conversão de vídeos no formato adequado para ser utilizados na TV *Pendrive*.

As falas a seguir são representativas dessas dificuldades no uso das TICs:

Sim! Porque a maioria dos recursos tecnológicos do colégio eu não consigo utilizar, eu não domino, não conheço, como é que eu vou mexer! Me sinto constrangida e desmotivada, eu não tenho vontade de utilizar, porque daí eu não conheço, não tem quem explique, daí eu pego e desisto, porque o que eu quero fazer, com o pouco que eu sei, não consigo, então (LILIANA, 53 anos).

Já tive muita dificuldade no começo, mas agora eu estou bem, com mais prática. Eu demorei a usar TV *Pendrive*, a usar laboratório de informática, porque eu não tinha conhecimento. Mas fui atrás, fui buscar ajuda, pra melhorar as aulas, vi uma necessidade nisso, eu pedi ajuda pros alunos, eles prontamente me ensinaram. Eles têm um conhecimento incrível, então graças a isso, eu fui melhorando, senão eu tinha ficado estagnada, tinha ficado sem aprender e melhorar as aulas, ia ficar assim até hoje (MIRIAM, 40 anos).

Tenho! Principalmente nessa área de multimídia que envolve o uso de *notebook*, *data show*, som, e aí quem me auxilia, são os alunos, como eu falei, eles dão de dez a zero, dominam tudo disso cara, nunca vi. Ficava constrangido pelo medo de utilizar sem saber. Ah! Eu não sei mexer nisso mesmo então, deixa pra lá, mas depois que eu vi que os nossos alunos, se você não dá conta do recado, eles dão, então eu pedia ajuda (CÍCERO, 48 anos).

Essas dificuldades na utilização das TICs vinculadas à prática docente já apontadas por Moran (2004) e Libâneo (2004) conduzem nesse sentido à reflexão de que tais dificuldades tenderiam para uma certa resistência das/os docentes ao uso destas tecnologias. Como bem lembrado por Mercado (1999), essa resistência poderia também conduzir à dificuldade desses/as profissionais em assumir o compromisso de uma formação tecnológica teórica e prática por se sentirem constrangidos e desconfortáveis por não saberem lidar com a tecnologia.

Em contrapartida, a maioria (10 – 6 homens e 4 mulheres) afirma não ter dificuldades em manusear os recursos tecnológicos do colégio,

Não, não possuo nenhuma dificuldade, é que eu faço várias leituras sobre o assunto, é o que eu gosto, estou bem informado. O que não sei vai na prática, mexendo, às vezes a gente acaba aprendendo bastante, então eu não sinto nenhuma dificuldade da utilização (MARCOS, 27 anos).

Todas as entrevistadas relataram que se sentem constrangidas diante das dificuldades encontradas na utilização das TICs, como explica a professora Marta em sua fala:

Tenho dificuldade em transformar os arquivos com sucesso pra eu utilizar na TV *Pendrive*, e tenho a dificuldade em fazer funcionar o laboratório de informática, porque quando você pensa que tá tudo funcionando, não tá mais, e não sei fazer

funcionar, isso me deixa desanimada! Fico constrangida por não saber resolver os problemas por não ter conhecimento suficiente (MARTA, 51 anos).

Essas dificuldades e o sentimento de desânimo e constrangimento retratados pelas professoras ao se verem diante da utilização das TICs no cotidiano da sala de aula demonstram o que Joan Scott (1995) e Plou (2004) descreveram como sendo este um contexto social marcado pela desigualdade social entre gêneros. Neste sentido, percebemos um discurso patriarcal constituído no discurso dos homens, quando a maioria deles assume não ter dificuldades na manipulação das TICs, inferindo desta forma a ideia de que estas seriam inerentes às professoras.

Porém, um fato interessante a ser destacado nessa análise é que, apesar das dificuldades que as professoras afirmam ter, todas (10) mesmo assim utilizam as TICs na sala de aula com o Proeja, algumas mais, outras menos, como já descrito anteriormente.

Dessa forma, diante dos depoimentos das professoras e professores sobre as dificuldades assumidas no manuseio das TICs e seu o distanciamento de uma formação inicial na graduação e pós-graduação, retomamos nosso diálogo para tratarmos sobre as perspectivas que dizem respeito à formação docente como fator primordial para o trabalho com as TICs em sala de aula.

Nesse momento nos ocupamos de verificar se para estas/es profissionais ao longo da sua carreira no magistério foi oportunizada uma formação continuada por meio de cursos, palestras, oficinas pedagógicas ou outras formas de aprendizagem para o uso das TICs.

Assim, perguntamos se elas/es eram incentivados pela gestão do colégio (direção geral e auxiliar composta por 03 professores homens), ou pela Secretaria de Estado da Educação a utilizar as TICs na prática docente e de que forma se dava esse incentivo.

A maioria (17) afirmou que no colégio a gestão incentiva a utilização das TICs na prática docente, apenas 02 disseram que não. Explicaram que esse incentivo se dava por meio da disponibilização das TICs e orientação quanto ao seu uso. A fala da professora Laura é representativa dessa realidade:

Eu acho que há incentivo no sentido que eles organizam tudo para que todos os professores tenham acesso aos recursos, né! Eles sempre são muito solícitos no que você precisar ou qualquer apoio, eles emprestam o próprio computador se precisar, eles sempre dão o suporte que é necessário (LAURA, 37 anos).

Elas/es explicam que não há um incentivo que oportunize o pedagógico diretamente, por exemplo, oficinas pedagógicas que compreendam teoria e prática sobre como utilizar as TICs. Outro ponto que as professoras e professoras destacam é a afirmativa de que nos dois

momentos de formação pedagógica que acontecem no início e meio do ano, a Secretaria de Estado de Educação (SEED) trabalha muitos textos, filosóficos, pedagógicos, mas nunca voltado para a realidade do professorado, a sala de aula e o uso das TICs, por exemplo. Sobre o incentivo da gestão, o comentário do professor Luciano abrange bem a realidade do colégio:

O incentivo por parte da gestão do colégio se dá de maneira razoável, eles falam muito da sala alternativa, elogiam o professor que faz bom uso da sala alternativa, que eles veem pelo *feedback* dos alunos, que você está usando a sala alternativa pra passar conteúdo, pra dar uma aula diferenciada pros alunos. Colocaram um funcionário a disposição no laboratório de informática pra estar sempre aberto, então eles tomaram decisões básicas e importantes, mas eles fazem o básico, eles poderiam ir um pouco além disso (LUCIANO, 31 anos).

A maioria das/os entrevistados (13) realmente confirma que não existe por parte da Secretaria de Estado da Educação um incentivo junto aos professores para a utilização das TICs na prática docente, e apontam a necessidade de cursos de formação continuada que oportunizem essa prática. O restante afirma ter participado de poucos cursos; um dos motivos, é que muito raramente são ofertados, e, quando isso acontece, são em horários incompatíveis com os horários livres das/os docentes, principalmente para as/os que trabalham com o Proeja. Afirmam, por exemplo, que apenas uma cartilha e orientações no site da SEED não são suficientes para uma utilização com qualidade da TV *Pendrive*. O professor Emerson explica que:

...a SEED no começo incentivou, ela deu cursos através da televisão Paulo Freire, ela lançou cartilha sobre a utilização da TV *Pendrive* que eu tenho uma até hoje, ela forneceu o *pendrive* já visando a utilização da TV *Pendrive*, por isso que foi chamada *pendrive*! Depois disso a SEED estagnou, ela parou, não temos cursos de formação continuada visando o uso das tecnologias, e nós temos hoje um grande quadro de professores novos, novos tanto na idade quanto na função, que não utilizam hoje a televisão *pendrive*, ela ficou pra maioria dos professores como um adereço dentro da sala de aula (EMERSON, 52 anos).

O comentário da professora Carol também é representativo dessa situação:

Bom, eu participei apenas de dois cursos da SEED, um em função da utilização de como converter vídeos para preparar aulas com a TV *Pendrive*. Eles disponibilizam conteúdos no site [diaadiaeducacao](http://diaadiaeducacao.com.br), a pessoa é que tem que ir atrás, mas isso não é incentivo. Sinto falta de uma formação para o uso da tecnologia para nós professores, principalmente no Proeja, que é um público diferenciado (CAROL, 47 anos).

A responsabilidade da escola em ofertar cursos de formação continuada ao professorado foi um ponto abordado anteriormente por Sampaio e Leite (2011), ao afirmarem que para que estas/es profissionais possam conduzir o processo de ensino-aprendizagem com a inclusão das tecnologias é importante o conhecimento teórico e prático para o seu domínio.

Para as autoras esta formação compreenderia a alfabetização tecnológica das/os docentes, que se refere à “capacidade dele lidar com as diversas tecnologias e interpretar sua linguagem, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser usadas” (SAMPAIO e LEITE, 2011, p 75).

Entretanto, a opinião destas/es profissionais retrata justamente o contrário, uma nítida realidade vivida no colégio que é a pouca, ou quase nenhuma oferta de cursos de formação continuada para a utilização das TICs em sala de aula, tanto por parte da gestão do colégio, quanto pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Nesse sentido, diante do contexto apresentado até o momento, ressaltamos que as falas seguintes reforçam essa falta de cursos e retratam o anseio dessas professoras e professores de querer aprender mais, porque a prática docente com as TICs demanda mais conhecimento:

Tem muita coisa que eu preciso aprender, preciso de mais conhecimento, se tivéssemos cursos seria mais fácil. Eu vejo que não consigo acompanhar, estou a margem desse conhecimento tecnológico, eu gostaria, mas não consigo, até por questão financeira, porque eu tenho um computador, mas ele não acompanha a evolução da tecnologia, eu tenho um *notebook*, mas o meu *notebook* está ultrapassado, com programas básicos. Hoje em dia todo mundo fala no *tablet*, eu não tenho *tablet*, todo mundo fala no celular, que tira foto não sei o que é, eu também não tenho, então falar de uma coisa que você não tem fica difícil, você tem que ter, você tem que acompanhar a evolução. Assim como a Secretaria de Educação nos proporcionou o *pendrive*, poderia muito nos facilitar a compra de um computador, *tablet* e nos proporcionar cursos de formação também (CAROL, 47 anos).

A fala da professora Liliana também aponta para essa necessidade de mais conhecimento, ela diz: “Ah! Eu me sinto assim, semi-analfabeta! Aquela que só sabe o básico do básico, pra sobreviver! Se eu pudesse ter mais conhecimento, me sentiria com mais autonomia, mais segura, minhas aulas seriam melhores” (LILIANA, 53 anos).

Esse distanciamento dos cursos de formação e falta de conhecimento sobre as tecnologias é apontado não só pelas professoras, mas também pelos professores:

Vejo que preciso aprender muito, porque essa garotada já nasceu em um mundo tecnológico completamente diferente do nosso, eles dominam a tecnologia, nós não. O interessante é que você tenha consciência de que são bons recursos, e que precisamos saber como utilizar eles. A tecnologia está muito presente em minha vida, computador, celular, internet. Mas destaco que nós professores precisamos de cursos que nos permitam mais conhecimento e de mais tempo livre para poder estudar (ANDERSON, 38 anos).

Outro ponto verificado nas falas das/os professoras e professores é o fato de que as/os alunas/os têm mais conhecimento sobre tecnologia do que elas/es, e que de certa forma, a formação continuada poderia minimizar essa distância. Para Sampaio e Leite (2011) os alunos

já estão inseridos no meio tecnológico, ao passo que o professorado sente ainda a necessidade dessa inclusão para e com as TICs.

Nestes termos, concordamos com Mercado (1999) ao afirmar que o objetivo da formação continuada para as professoras e professores está justamente em oportunizar o aporte teórico e prático necessário para que estas/es profissionais tenham domínio das tecnologias para utilizá-las no cotidiano da sala de aula com confiança, e, desta forma, contribuindo para uma prática pedagógica reflexiva e com mais qualidade.

4.4.2 Sobre a Utilização das TICs: Uma Questão de Geração

Para a discussão sobre TICS e geração, a partir do quadro 5, elaboramos a tabela 5 em que apresentamos a distribuição etária por gênero:

Tabela 5 – Distribuição Etária por Gênero

Faixas Etárias	Quantidade		Total
	M	H	
20 – 29	0	1	1
30 – 39	2	4	6
40 – 49	4	2	6
50 – 59	3	2	5
60 – 69	1	0	1
Total	10	9	19

FONTE: Elaborada pelo autor.

De acordo com a tabela percebemos uma diversificação etária que contempla várias gerações, e, nesse sentido, compreende também formações acadêmicas em diferentes contextos inerentes a tempos específicos de cada geração. O mais jovem é o professor Marcos com 27 anos, e a professora Madalena é a que apresenta a maior idade, 64 anos. Entretanto, temos duas professoras e quatro professores entre 30 e 39 anos; quatro professoras e dois professores entre 40 e 49 anos; três professoras e dois professores entre 50 e 59 anos.

Para uma melhor visualização, elaboramos uma nova tabela 6, com as frequências de nascimentos por décadas. Esses dados são importantes na medida em que nos possibilitou identificar a década de nascimento dessas gerações e analisar como esses grupos percebem sua interação com a Tecnologia.

Tabela 6 – Frequência de Nacimentos por Décadas

Década de Nascimento	Frequência		Total
	Mulher	Homem	
1940	1	0	1
1950	2	1	3
1960	4	3	7
1970	3	2	5
1980	0	3	3
Total	10	9	19

Fonte: Elaborada pelo autor.

Percebemos que apenas três professores nasceram na década de 1980, o que os insere em um contexto descrito como era digital. De acordo com Prenski (2010) e Oliveira (2010), estes professores seriam nativos digitais, em tese os que teriam mais facilidades em utilizar as TICs. Um total de doze, sendo sete mulheres e quatro homens, de acordo com os autores, seriam elas/es pertencentes à geração X, sendo considerados imigrantes digitais, as/os que estariam aprendendo a utilizar as TICs. Todas/os as/os demais, três mulheres e um homem, apesar de inseridos num período histórico em que a perspectiva de interação com as tecnologias é marcada por um maior distanciamento teórico e prático da realidade por elas/es vivenciada nos dias atuais, são também considerados imigrantes digitais.

Em função dessa diversificada faixa etária nos interessou aprofundar os questionamentos para verificar se essa diferenciação nas idades seria um fator preponderante para a utilização ou não das TICs.

Nesse sentido, de início identificamos uma preocupação descrita pela maioria das/os entrevistadas/os (17), que se refere ao fato de que alunas e alunos conhecem mais sobre tecnologia do que elas/es:

Os alunos hoje eles estão muito à frente de nós professores sobre tecnologia, eu acho que a gente precisa é caminhar ao lado deles, muitas vezes tentar estar à frente deles. Eu acho interessante a gente não se excluir totalmente desses métodos que, para muitos professores é uma grande novidade, às vezes, parece um estranhamento que alguns têm em relação à tecnologia. Eu acho que o professor não pode parar, não pode se estagnar, tem que tentar estar sempre um passo à frente, quando o assunto é tecnologia. Porque pra essa juventude, principalmente essa garotada que está vindo por aí, já nasceram na tecnologia, pra eles não é novidade. Agora pra gente que é de outra geração, mais velha, precisa acompanhar e é mais difícil (ANDERSON, 38 anos).

Sobre esse fato as/os docentes apontam como fator principal o fato de serem mais velhas/os, e que para poder acompanhar o ritmo e anseio das alunas e alunos em relação à tecnologia seria preciso uma mudança no pensamento e comportamento docente. Sobre isso, o professor Cícero explica:

Bom, essas tecnologias, elas vieram pra ficar, não tem mais como você dizer que não vai utilizar, você tem que acompanhar o desenvolvimento tecnológico da sociedade! Os nossos alunos dão um show! Dão de dez a zero em nós na utilização dessas tecnologias. Eles saem de um ambiente onde eles estão completamente imersos nessa tecnologia, daí chegam numa sala de aula onde o professor tá usando giz e um quadro negro! Não que não tenha que usar giz e quadro negro, mas enfim, precisamos mudar nosso pensamento e comportamento, principalmente os professores com mais idade, e enfrentar a falta de conhecimento, as dificuldades e o medo, e por que não com as tecnologias? Eu penso que é um ganho (CÍCERO, 48 anos).

Ressalta-se que apenas dois docentes (homens), com as idades de 27 e 37 anos, afirmam não ter essa preocupação, porque possuem razoável conhecimento e domínio das TICs.

Essa preocupação sobre as/os alunas/os saberem mais sobre tecnologia do que o professorado é um fato que já abordamos de forma abreviada na seção anterior ao tratarmos sobre a formação continuada.

Para essa discussão recuperamos a afirmação de Sampaio e Leite (2011) de que os alunos já estão inseridos no meio tecnológico. Tal fato não se verifica em relação aos (as) docentes deste estudo, uma vez que suas falas afirmam a necessidade da inclusão para e com as TICs.

Prensky (2010), Franco (2013) e Greenfield (1988) também abordaram essa facilidade que as/os alunas/os que fazem parte da geração digital têm para o uso das tecnologias. Esses alunos por terem nascidos na era digital teriam maior facilidade em interagir com estas tecnologias no seu cotidiano. Em contrapartida, segundo o autor os imigrantes, ou seja, as/os professoras/es entrevistadas/os, seriam as pessoas que estariam “aprendendo” a lidar com essas tecnologias, e, neste sentido, teriam supostamente mais “dificuldades”.

Neste caso, temos que a maioria dos (as) docentes entrevistados assumiu ter essas dificuldades, com exceção de 02 professores (de 27 e 37 anos). Temos, portanto, que além do problema já anteriormente apontado da falta de formação continuada para o uso das TICs, as/os com mais idade seriam as/os que, como apontado pelos autores, tenderiam a maiores dificuldades ao lidar com as TICs.

Para obtermos mais elementos acerca deste assunto perguntamos de forma geral, sempre considerando as diferentes idades das/dos entrevistadas/os, suas opiniões sobre quem teria mais facilidade em utilizar as tecnologias, se as mulheres ou os homens.

A maioria (13 – 5 mulheres e 8 homens) afirma não considerar que mulheres e homens sejam diferentes sobre a utilização das TICs, ao contrário, dizem que ambos são iguais, têm as mesmas capacidades e condições de manipular essas tecnologias, como percebemos na fala da professora Samanta, que expressa a opinião da maioria:

Pra mim são todos iguais, eu vejo todo mundo como igual, homens e mulheres têm dificuldades e capacidades iguais. A mulher, inclusive tem uma capacidade mais afetiva com as coisas, eu acho que por isso o fato da TV *Pendrive* ser laranja, porque tem maior número de mulheres no Estado. Tem mais mulheres no Estado do que homem, professoras do que professores, e a cor laranja tem a ver com atração, e psicologicamente a mulher gosta de coisas coloridas, já o homem liga menos pra isso. A mulher é muito, muito mais afetiva que o homem (SAMANTA, 53 anos).

Dessa fala destacamos o fato de a professora se ater a uma perspectiva associada ao essencialismo; baseada nesta, ela considera um fator importante a cor do televisor. Considerando a mulher mais afetiva do que os homens, para ela a cor do televisor seria um aspecto importante. Esse olhar essencialista para sua realidade marca uma percepção bastante presente no senso comum – das dicotomias de gênero, de características atribuídas a um ou outro sexo.

Já a fala da professora Marta novamente contribui para reforçar a opinião de que as facilidades/dificuldades independem de gênero; esta também alerta para o fator geração, como tendo maior influência:

Acho que os mais jovens, independente de gênero. Os mais jovens até pela facilidade que têm de não desistir tão rápido, e acessam tudo que é eletrônico, né! Não me sinto uma ignorante sobre tecnologia, mas também não me sinto uma *expert*, eu acho que tem muita gente melhor do que eu (MARTA, 51 anos).

Encontramos também essa concordância na fala do professor Luciano e Antonio:

O problema é a idade, os professores que já conseguem contar a aposentadoria nas duas mãos, não fazem uso e tem até raiva dessas tecnologias, o pessoal mais novo da minha geração, que está aí no estado há cinco anos, no máximo dez, já tem uma maior receptividade dessas tecnologias, até porque, pelo que eu converso com eles, na sua vida cotidiana, muitos usam diariamente *notebook*, nem que seja pra baixar filmes na internet e parar de ir a locadora alugar filmes, então o pessoal da minha geração, o pessoal entre 25 e 35 anos, como tem *notebook* que usa isso bastante em casa, acaba usando com os alunos, mas é como eu falei, o pessoal mais velho, mais idoso, mais senil, que já tá pra se aposentar não tem culpa, porque? Porque o Estado instalou as TVs *pendrives*, o Estado instalou o Paraná digital, que são os laboratórios de Informática, mas nunca deu capacitação para esse pessoal mais velho e quando você não capacita, você não pode cobrar (LUCIANO, 31 anos).

Acho que as mulheres de hoje são mais versáteis nesse sentido de uso das tecnologias, eu diria que as mulheres, da minha geração, mais antiga, elas têm mais dificuldade que os homens. Acho que hoje em dia o acesso à internet igualou a utilização entre homens e mulheres, elas são tão versáteis quanto os homens (ANTÔNIO, 57 anos)!

Para este primeiro grupo de respondentes (13 – 7 homens e 6 mulheres), percebemos que o gênero do (a) docente no uso da tecnologia para a maioria não é percebido como um problema. Em contrapartida, elas/es afirmam que a questão geracional é o fator de maior preponderância para as dificuldades apresentadas.

Ainda, segundo a explicação do professor Luciano, juntamente com o fator geracional/idade, a falta da oferta de cursos de capacitação por parte do Estado corrobora o que as/os professoras/es já afirmaram anteriormente ser um dos problemas acerca da utilização das TICs na sala de aula.

Em contrapartida às opiniões do grupo anterior, de que mulheres e homens diante da utilização das TICs são iguais, 06 entrevistados/as (05 mulheres e 01 homem) afirmaram que os homens têm mais facilidade em lidar com a tecnologia, dizendo que:

Mulheres! Elas têm uma dificuldade de utilizar a tecnologia porque elas são muito hábeis na interlocução, na conversa, na fala, a mulher tem uma habilidade muito maior que o homem, agora, quando se trata de tecnologia ou mexer em alguma coisa que pra elas é desconhecido, elas têm uma tendência mais de retração ou de pedir ajuda muitas vezes, não é só tecnologia, mas tudo o que envolve algum trabalho manual ou dentro da tecnologia. Elas têm mais dificuldade que os homens porque a tecnologia não atrai muito as mulheres, e sim os homens de todas as idades, principalmente os adolescentes. Eles usam a tecnologia como desafio, um modo de se autopromover porque sabem utilizar, então para o homem isso é um desafio, um status. Agora para mulher não, ela tem essa dificuldade, talvez por ter medo da tecnologia, principalmente porque ela não utiliza (EMERSON, 52 anos).

Em relação ao manuseio do equipamento eu vejo que os homens prevalecem, por exemplo, a mulher prefere a coisa pronta, e por isso não vai além, tem medo. Eu, por exemplo, tenho medo, se eu estiver instalando um programa e eu não entender, e não souber avançar eu paro e chamo meu filho, que tem facilidade, entende, e conclui, mas nós mulheres, a gente empaca por ter mais medo, mais receio, tem receio de estragar, de não conseguir resolver. O homem não, ele vai mais além que a mulher, ela faz as coisas passo a passo, mais lento (CAROL, 47 anos).

Acho que a formação mais lógica da tecnologia é mais adaptável ao homem. O homem tem uma lógica, ele já consegue se adaptar melhor, eu vejo bastante isso nos homens. Eu ouço aqui das professoras, com exceção das mais novas, de idade, as mais antigas não gostam de usar a tecnologia, usam como mero auxiliar mesmo, por necessidade. Hoje em dia tudo gira em torno da tecnologia, temos que nos adaptar (CARMEN, 49 anos).

Nesse sentido, as opiniões dessas/es docentes ao destacarem que os homens têm mais facilidade em utilizar a tecnologia assume uma perspectiva androcêntrica, associando as mulheres ao trabalho manual e os homens à lógica.

De maneira geral, sobre a questão da idade (geração), professoras e professores com mais idade teriam menos facilidade para o manuseio das TICs, já as/os mais jovens, lidam com a tecnologia de forma mais tranquila, com mais facilidade.

A questão de gênero, como já descrito anteriormente, é levantada por seis entrevistados (as), que atribuem aos homens maior facilidade em manusear as TICs.

Percebemos na fala do professor Emerson um certo preconceito em relação às mulheres utilizarem as TICs ao ressaltar em sua fala que as habilidades das mulheres são superiores as dos homens somente na interlocução, conversa e na fala. Inferindo desta forma, claramente que sobre tecnologia quem entende são os homens.

O exercício do poder (SCOTT,1995; PLOU, 2004) é facilmente identificado na fala do professor em questão, pois infere às mulheres uma condição específica para a utilização destas tecnologias. Segundo as autoras os homens continuam a ser privilegiados em termos de poder e oportunidades, provocando assim, a limitação da autonomia das mulheres.

Sena (2013) também alerta para essa dominação masculina acerca da tecnologia quando descreve como no pós-guerra a imagem da mulher foi associada às tecnologias facilitadoras do trabalho doméstico. Desta forma, essa associação não descreveria que elas pelo uso da tecnologia conseguem se livrar do discurso patriarcal, como o do professor Emerson, mas que, ao contrário, apenas reforçam o estereótipo que define que as mulheres não seriam boas para lidar com a tecnologia, mas seriam melhores para a comunicação e os aspectos que envolvem relações pessoais.

Deere e León (2002) e Lisboa (2003) tratam dessa questão ao falarem do empoderamento das mulheres pelo poder de decisão, da autonomia, da emancipação. Para Deere e León (2002) estar “empoderado” significa que essas mulheres podem fazer escolhas de acordo com seu desejo. O que significa autonomia em tomar suas próprias decisões (LISBOA, 2003). As mulheres podem decidir não usar a tecnologia, caracterizando assim o empoderamento.

Nas entrevistas identificamos falas que afirmaram que os homens têm mais facilidades em lidar com a tecnologia, uma percepção que pode contribuir para uma maior exclusão das mulheres no uso de tecnologias, ampliando as desigualdades entre homens e mulheres no mundo da tecnologia.

Chamamos atenção a um trecho específico da fala de Carmen: “Eu ouço aqui das professoras, com exceção das mais novas, de idade, as mais antigas não gostam de usar a tecnologia, usam como mero auxiliar mesmo, por necessidade. Hoje em dia tudo gira em torno da tecnologia, temos que nos adaptar” (CARMEN, 49 anos).

Na sequência, de forma mais particular, nos interessou saber se o pressuposto sobre quem teria mais facilidade na utilização das TICs também se verificava no colégio.

A maioria (10), dentre os quais 05 são mulheres, afirmou que os homens têm mais facilidade, o que podemos verificar nas falas abaixo:

De maneira geral, no colégio vejo que as professoras têm mais dificuldade, as com mais idade mais ainda, posso dizer isso porque faço parte desse grupo. A minoria talvez seja até por falta de interesse. Tem umas que não sabem nem digitar uma prova no computador. Vejo que o Estado deveria proporcionar cursos de formação para que nós professoras pudessemos aprender a lidar com a tecnologia, e não fugir dela (LILIANA, 53 anos).

Eu vejo os professores homens utilizar muito, eles sabem mais, principalmente os professores que estão na faixa de 30, 40 anos (CARMEN, 49 anos).

É possível perceber que estas professoras assumem sua dificuldade e a associam ao seu gênero e à idade, mas também à falta de interesse e de formação. Isso também aparece na fala dos professores, e a justificativa também aponta para os papéis de gênero:

Aqui no colégio as mulheres utilizam mais os equipamentos que os homens, apesar de terem menos facilidade em utilizar esses equipamentos. Porém, o homem ele tem por obrigação cultural explicar as coisas que as pessoas não entendem, isso vem da doutrina cristã, religiosa, isso vem da doutrina familiar onde o homem tem que dar as respostas. Então o homem se sente na obrigação de ter que orientar, e quando um homem não consegue orientar, principalmente uma mulher, sobre alguma coisa que ela precise, tecnologia, por exemplo, ele se sente o último das pessoas, ele vai correr atrás desse conhecimento e na próxima oportunidade vai mostrar que sabe fazer, porque ele se sente inferiorizado (EMERSON, 52 anos).

O professor repete a palavra obrigação: o homem tem por obrigação cultural/o homem se sente na obrigação. Isso nos faz pensar nos padrões de gênero impostos social e culturalmente; padrões estes que tornam a relação com a tecnologia algo determinado dicotomicamente: os homens como predestinados a ter uma relação de sucesso com ela, caso contrário eles se sentirão frustrados, inferiorizados. Esta afirmação pode ser um indicativo de que os homens tenderiam a não assumir possíveis dificuldades para o uso das tecnologias, pois teria obrigação de saber mais que as mulheres.

Para outro professor, o problema dessa maior ou menor afinidade se deve à dedicação:

Os professores têm menos dificuldades porque são tendenciosos, são apaixonados por computação, por informática, é uma questão de hobby, tem pessoas que são apaixonadas por essa área, claro que eles têm maior facilidade, respiraram, comem

tecnologia. Eu vejo que o homem, ele tem procurado se aperfeiçoar mais nas áreas tecnológicas da informática, eu tenho alguns exemplos, não vou citar, mas eles respiram isso, as mulheres já, elas tem a mesma capacidade, mas elas não são assim tão dedicadas como são com as tarefas da casa (AMAURI, 47 anos).

Também é importante destacar que na fala do professor Emerson a figura masculina é percebida como aquele que tem obrigação cultural de explicar as coisas para as pessoas que não entendem, ou seja, a visão do homem detentor das responsabilidades e do conhecimento, o que justifica, em sua opinião, os homens saberem mais sobre tecnologia que as mulheres.

Já na fala do professor Amauri, a proximidade com a tecnologia se dá porque os homens são apaixonados por ela, e por isso se dedicam mais em se aperfeiçoar. Em sua opinião, as mulheres ao contrário, apesar de terem capacidade, não são tão dedicadas para essa proximidade com a tecnologia como são com as tarefas da casa, discurso marcado pela percepção de uma divisão sexual do trabalho na qual os homens se dedicam às tarefas públicas e que envolva tecnologia, e as mulheres às atividades do âmbito doméstico.

Entretanto, para o professor Luciano a diferença entre professoras e professores e o uso da tecnologia existe, mas se deve à questão de geração e capacitação, não de gênero como apontado por alguns de seus colegas:

Então, falando do pessoal da minha geração, que eu acho que daí eu posso falar nessa questão de gênero, porque os idosos, como eu já falei, não foram capacitados e acabam não usando. Com os da minha idade, eu acho que os homens usam um pouco mais. Quando eu converso com os meus colegas homens, eu sempre escuto eles falando sobre filmes baixados da internet, conversando com os alunos por *facebook* e quando eu converso com as colegas professoras, se elas usam, elas não falam, então, no meu ver, é uma questão de opinião, de docsa, como diria Platão, uma opinião que não pode ser científica, baseado na conversa, então os homens quando eu converso vários assuntos, sempre um deles fala do *notebook* ou sobre outra tecnologia, já as mulheres não (LUCIANO, 31 anos).

Apesar do professor Luciano destacar que seus colegas homens utilizam mais, não se refere diretamente à questão de gênero – ele traz a discussão para uma perspectiva de geração e capacitação, ao afirmar que os idosos, uma geração com idade superior à dele, não foram capacitados para utilização da tecnologia. Porém ao se referir aos colegas de trabalho que têm sua idade, portanto da sua geração, afirma que ao conversar com elas/es percebe que os homens falam mais sobre tecnologia que as mulheres, apontando que homens e mulheres podem ter interesses diversos, sendo a tecnologia um assunto que interessa mais aos homens.

O professor Luciano exemplifica a questão geracional conforme discutida por Parry Scott (2010) e Motta (1999; 2005; 2010; 2012). As vivências e experiências sociais são inerentes a determinados grupos, com idades muito próximas, e contextos históricos

determinados. Nesse sentido, como já destacado anteriormente por Motta (2010), geração representaria a posição e atuação do indivíduo em seu grupo de idade e/ou de socialização no tempo. Essa discussão sobre as TICs, na visão do professor Luciano, insere-se neste contexto ao afirmar que essas/esses professoras/es, por serem mais velhos, não utilizam porque não tiveram formação para essa utilização. Sugere-se que o distanciamento dessas/es profissionais em relação à tecnologia seria próprio do contexto tecnológico vivenciado por elas/es em suas respectivas épocas. Nesse caso, as gerações mais jovens seriam privilegiadas por nascerem inseridas em um mundo mais tecnológico. Em função desse fato, Motta (2010) sinaliza que ao longo do tempo há uma certa preferência pelos jovens, um segmento etário representativo do novo, de mudanças e, portanto, com maior potencial de se expressarem enquanto geração social.

Complementando as opiniões, oito pessoas afirmam que no colégio não percebem diferenças entre mulheres e homens e explicam que ambos utilizam as TICs, conforme podemos verificar na fala da professora Carol, representativa desse grupo. Apenas um professor disse não ter uma opinião formada sobre o assunto.

Em relação às dificuldades, são iguais, não vejo que as professoras tenham mais dificuldades que os professores. Aqui no colégio, eu tenho visto os dois, professoras e professores utilizando, e por incrível que pareça quem está rompendo barreiras é o pessoal de Matemática, das exatas, da Física, Química utilizando vídeo, música, cinema (CAROL, 47 anos).

Ao adentrarmos o universo da sala de aula no colégio percebemos que realmente existe, de certa forma, uma igualdade entre homens e mulheres sobre a utilização das TICs, apesar de alguns(mas) entrevistados(as) afirmarem que os homens têm mais facilidade na utilização das TICs.

Diante das opiniões dessas/es professoras e professores de diferentes idades e de suas percepções do cotidiano com as TICs nos despertou o interesse em identificar se algo havia mudado em suas vidas com a utilização destas tecnologias, e quais seriam essas mudanças.

Todas/os foram unânimes em afirmar que sim, o uso das novas tecnologias trouxeram mudanças para suas vidas. A maioria (15) disse que as mudanças são ainda mais significativas na prática docente: na preparação das aulas com a utilização de textos, vídeos, imagens e som; a comodidade da pesquisa por meio da internet; mais autonomia nas decisões sobre o que fazer e quando:

Mudou! Me fez chegar em alguns alunos que eu não chegaria sem as TICs, que são aqueles alunos que eu vejo, que quando eu passo um filme, *slide show* eles vêm perguntar do assunto pra mim, dizer que gostou do filme e que começou a entender o que eu estava falando, que antes ele não entendia. Facilitou muito a organização

do meu trabalho pedagógico, eu poupei muito tempo comprando *notebook* para fazer provas, atividades e planejamento pros meus alunos, o plano de trabalho docente ficou muito mais fácil, porque eu não preciso reescrevê-lo inteiro, eu apenas mudo um, dois ou três itens, que eu vi que não deu certo no ano anterior, eu altero, tiro ou coloco outro no lugar, se eu não tivesse meu *notebook* teria que reescrever inteiro o plano de trabalho docente, não apenas alterar um ou dois itens, então utilizo muito meu tempo pessoal pra preparar aulas, planejamentos, etc. (LUCIANO, 31 anos).

Nesse mesmo sentido, segundo outro professor sua área de conhecimento lhe possibilitou maior facilidade em se adaptar:

Claro que mudou, não tem como não mudar! A primeira mudança que existe é que você tem que pensar sobre aquilo que você vê todo mundo utilizando, principalmente os professores mais novos, porque os da minha geração se adaptar é mais difícil, eu me adaptei porque eu sou da área de física, então a gente acaba se interessando, indo atrás e hoje eu sou viciado em computador, internet, é um recurso que eu não me vejo mais sem. A segunda mudança é trazer pra escola a utilização dessa tecnologia disponível, assim, buscamos na internet informações, vídeos, textos, *aplets* que são simuladores de física. Com esses simuladores o aluno experimenta virtualmente, o que na prática não pode ser reproduzido em laboratório. Esses simuladores têm na internet gratuitamente, é um recurso disponível, mas que têm suas limitações de uso, mas ajuda muito em meu trabalho de sala de aula, e os alunos se interessam, basta utilizar da maneira adequada (ANTONIO, 57 anos).

As professoras Eliane, Suelen e Laura também falam sobre as mudanças:

Mudou sim, tenho autonomia nas minhas decisões. Tudo ficou muito prático pra mim, faço muitas coisas em casa, o planejamento das aulas, acesso banco, pago contas, converso com pessoas que estão muito longe de mim, pesquiso mais porque a internet me permite isso (ELIANE, 36 anos)!

Sim, eu decido sobre o que, e de que forma vou preparar minhas aulas. Busco conteúdos na internet, preparo provas, trabalhos em qualquer hora e lugar. Estou mais próxima das pessoas conversando com alguém ou mandando uma mensagem, eu acho assim bem interessante, mudou a maneira da gente se relacionar com as pessoas também, ficou mais fácil. Eu gosto bastante de utilizar porque estou sempre em contato com a família, filhos, se você precisa de alguma coisa, você manda uma mensagem pelo celular, ou você está na internet, deixa um recado por *e-mail*, *facebook* alguma coisa assim. Ficou mais fácil de encontrar pessoas. (SUELEN, 48 anos).

Sim! A gente sai muito menos de casa pra fazer algumas coisas, mesmo pra pesquisar, eu amo música, posso ouvir coisas que fazia anos que eu não ouvia. Me sinto com mais autonomia para decidir o que quero fazer. Aproximou pessoas que fazia tempo que a gente não vê, modifica um pouco a vida, dá outra dimensão no contato com outros saberes. Com o trabalho no colégio facilitou bastante, preparação de provas, busca de conteúdos, comunicação com alunos fora do colégio (*e-mail*; *facebook*), decido o que fazer em que momento fazer (LAURA, 37 anos).

A forma de pensar, agir, trabalhar, se relacionar foram apontadas por elas/es como alguns fatores que mudaram com a utilização das TICs.

Percebemos que um dos fatores relevantes apontados pelas professoras Eliane, Suelen e Laura é a autonomia na utilização e nas decisões, algo significativo se partimos do que afirmam Deere e Léon (2002), Lisboa (2003) e Scott (2010): essas mulheres ao fazerem livremente suas escolhas se empoderaram, o que significa garantir seu poder de decisão e autonomia.

Diante da constatação dessas mudanças relatadas por elas/es, perguntamos então qual o tipo de sentimento expressado pela utilização das TICs no seu cotidiano. Apenas um professor disse não ter nenhum tipo de sentimento.

Os sentimentos de felicidade e satisfação foram os mais destacados (sete professoras e quatro professores):

Ah! Eu me sinto satisfeita! Já derrubei vários tabus pessoais, porque eu tinha preconceito também, eu achava que na minha aula eu não usaria a tecnologia, ficava com medo do novo, agora eu sinto que estou mais preparada, aprendi a me virar sozinha, já que não temos cursos de formação. Eu me sinto realizada, ainda falta muito, mas eu venci (MIRIAM, 40 anos)!

Sim, hoje eu adoro o computador. Nunca fiz cursos, nem pela SEED, nem por conta própria, falta tempo e dinheiro. Demorei a aprender a lidar, ainda estou aprendendo, mas mexer no computador é um mecanismo de fuga, me alivia a cabeça, faço coisas inteligentes no computador, me sinto muito feliz (SAMANTA, 53 anos).

A opinião do professor Luciano também é de satisfação, não só para ele, mas para seus alunos também:

Eu, diria que satisfação minha e dos meus alunos, porque eu percebo que muitos alunos gostam de estudar, então eu acho que estou fazendo meu trabalho de professor, vejo que consigo despertar o interesse dos alunos, que só com quadro e giz, não despertaria pra temas filosóficos, então uso *slide show* e afins (LUCIANO, 31 anos).

Os sentimentos de emancipação e autonomia foram destacados por três professores e uma professora:

Me sinto emancipada quando consigo usar a tecnologia em minhas aulas, emancipada por conseguir me libertar de uma prática que era não usar. E sinto muita raiva quando não funciona o que vou utilizar, já fico apreensiva, pois não sei o que fazer (MARTA, 51 anos).

Autonomia é o que eu sinto. Porque eu consigo de forma muito visual, estruturar minhas aulas, consigo ilustrar de forma muito mais real a minha aula do que simplesmente ficar somente falando e utilizando livro didático, então eu trabalho com imagens, eu trabalho com movimento, eu trabalho com vídeos, eu trabalho com apresentações e isso enriquece, dentro da minha disciplina, da disciplina de química e na disciplina de biologia que é da minha formação, se eu pegar hoje e ficar só no verbal, o aluno não consegue materializar aquele organismo, aquela molécula, aquela coisa minúscula ou aquela coisa gigantesca (FÁBIO, 32 anos)!

Duas professoras se sentem competentes e uma valorizada pela utilização das TICs na prática docente e em seu cotidiano:

Um sentimento de competência. Posso utilizar na aula uma ferramenta, uma pesquisa, um vídeo, um jogo, alguma coisa que possa ilustrar aquilo que eu estou falando, fica mais concreto, não tanto abstrato, fica real (CAROL, 47 anos).

Percebemos com as falas que a condição das professoras em função da utilização das TICs na prática docente cotidiana é considerada positiva, na medida em que, elas próprias, já afirmaram anteriormente que houve mudanças em suas vidas e no trabalho, e que se expressam pelos sentimentos satisfação, felicidade, autonomia e emancipação.

Verificamos que apesar das dificuldades no manuseio das TICs, a prática docente segundo elas/es ficou mais interessante, diferenciada e com maiores possibilidades de prender a atenção das/os alunas/os. Eles e elas também destacaram que a preparação das aulas foi beneficiada, e, por meio da utilização das TICs.

4.4.3 Sobre as TICs e o Proeja: A Opinião das Professoras e Professores que lecionam no Programa

Destacamos aqui a opinião das professoras e professores sobre o Proeja, cujo objetivo foi o de verificar o que significava para estas/es docentes lecionar para jovens e adultos com a utilização das TICs.

Neste sentido, o trabalho de Covolan e Machado (2012) intitulado “Ciência, Tecnologia e Gênero: Um Olhar sobre a Política Pública Educacional Brasileira do Proeja a partir de 2007” reforça a importância de uma discussão no Proeja que compreenda mais oportunidades às mulheres em relação ao uso das tecnologias, campo do saber que, historicamente, apresenta um contexto de exclusão para elas. As autoras concluem que

...em relação à política educacional do PROEJA, importa classificar as tecnologias conforme as características das comunidades, mas especialmente em relação às mulheres, pois estas têm oportunidades diferenciadas de participação, para que não sejam excluídas dos processos científicos e tecnológico, que são oferecidos na forma que o interesse hegemônico considera mais lucrativo e dentro de uma tradição sexista (COVOLAN e MACHADO, 2012, p. 10).

Primeiramente perguntamos qual o entendimento das/os entrevistadas/os em relação ao Proeja. Do total, apenas quatro professores e uma professora realmente tinham o entendimento teórico do que se tratava o Proeja. O professor Luciano nos explica que o Proeja

é “um programa que oportunizou a jovens e adultos ter uma formação profissional razoável, ao mesmo tempo em que têm uma formação de cultura geral razoável, o ensino médio. O Proeja é grade integrada”.

Complementando esse pensamento, o professor Amauri explica:

O Proeja é uma modalidade de ensino para jovens e adultos no sentido de uma educação profissional integrada com o ensino médio, que oportuniza às pessoas que não tiveram condições de estudar regularmente no tempo certo, retornarem ao ensino formal e saírem profissionalizados; lamentamos não haver investimentos nessa área (AMAURI, 47 anos).

Em contrapartida, a maioria (14) afirmou de forma geral que o Proeja é para que pessoas mais velhas recuperem o tempo perdido e voltem a estudar. Não há para elas/es um entendimento teórico sobre o programa como modalidade de educação para jovens e adultos e que oportuniza a conclusão de um curso profissionalizante integrado com o ensino médio. A fala a seguir é representativa dessa percepção:

Não sei explicar sobre o Proeja, na verdade, um dia disseram aqui na escola, vai aparecer aí um curso profissionalizante pra jovens e adultos, né! São pessoas com mais de 18 anos, que perderam suas chances na vida e agora têm então uma oportunidade de voltar a estudar. E eu falei, mas que maravilha, que venham todos, com sessenta, cinquenta, seja lá a idade que for, para fazer esse curso (MADALENA, 64 anos).

Apesar da maioria do professorado não ter um entendimento teórico muito claro acerca do Proeja, todas/os as/s entrevistadas/os afirmaram que era muito importante ter o programa no colégio, exemplificando que a comunidade ganha com mais cursos oportunizados, e as/os docentes, além de mais aulas, sentem-se valorizados em lecionar para essas pessoas com mais idade, que realmente querem estudar. As falas seguintes retratam uma perspectiva positiva de ter o Proeja no colégio:

Ainda bem que temos o Proeja no colégio, é uma alegria imensa poder compartilhar o conhecimento com pessoas que realmente vêm para estudar, pessoas mais velhas, maduras, humildes, sabem o que querem. Além de também representar mais aulas para nós professores e a ampliação dos cursos ofertados para a comunidade (ANTONIO, 57 anos).

Trata-se de uma experiência muito boa, foram os melhores alunos em termos de interesse e de participação nas aulas de filosofia que eu tive, eles participam mais do que os adolescentes, têm mais interesse em aprender. Com o Proeja eu também aumentei o meu número de aulas, o colégio tem a oportunidade de ter um número maior de turmas, e assim oferecer mais cursos para a comunidade escolar (LUCIANO, 31 anos).

Perguntamos, em seguida, se essas/es professoras e professores gostavam de trabalhar no Proeja e que explicassem o motivo. Houve unanimidade em afirmar que gostam de lecionar no Proeja, conforme se percebe nas seguintes falas:

Eu amo lecionar no Proeja! Porque são alunos mais interessados, mais maduros, são alunos que já perderam muito tempo na vida e sabem o que querem. A maior parte dos alunos do Proeja já tem a sua casa, sua família, já tem o seu emprego, assim, o que eles querem é ter um conhecimento maior e terminar o ensino médio que eles não concluíram, então nesse sentido os alunos vêm aqui pra estudar, eles não vêm pra brincar (EMERSON, 52 anos).

Gosto muito! Porque esse pessoal já vem com uma caminhada de vida, experiência do mercado de trabalho e sabe da importância do estudo. Eles são muito interessados em querer aprender, porque eles sabem, já descobriram a importância que tem o estudo, um curso técnico, o ensino médio, a capacitação na vida deles, então eles procuram, vem com a intenção mesmo de aprender (SUELEN, 48 anos).

As professoras e professores falam da dedicação destas/es alunas/os do Proeja que vêm para o colégio em busca de conhecimento, e não para passar o tempo, pois tempo é algo que realmente é valorizado por elas/es, principalmente por serem jovens e adultos e estarem muito tempo fora da escola, o que proporciona aos docentes o sentimento de gratificação.

Verificamos também se as/os professoras e professores tiveram alguma formação específica para lecionar no Proeja e se esta contemplava a utilização das TICs. Entretanto, identificamos que apenas três docentes, uma mulher e dois homens, tiveram formação; os três cursaram especialização em Proeja ofertado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR):

Quando comecei a trabalhar com o Proeja fiz uma pós-graduação, uma especialização que me proporcionou conhecer um pouco sobre a educação de jovens e adultos. No curso tive uma disciplina teórica que ensinava a utilizar as TICs. Fiz parte da primeira turma de especialização que o MEC ofereceu. O Curso foi na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, na UTFPR. O total foi de 420 horas de curso, às sextas feiras de noite e aos sábados o dia todo (LILIANA, 53 anos).

O curso de especialização, segundo esses docentes, contemplava uma disciplina que abrangia uma discussão acerca da utilização da tecnologia na sala de aula. Por outro lado, dezesseis entrevistados afirmaram não ter participado de nenhum curso de formação, e não ter tido nenhuma orientação sobre como trabalhar com as/os alunas/os do Proeja.

Não, nunca tive nenhum tipo de formação. Porque quando eu comecei a trabalhar com o Proeja a oferta dos cursos de especialização já tinha passado, e nunca mais teve nenhuma oferta de novas turmas, pelo menos não para professores aqui do colégio. Eu caí de paraquedas no Proeja, literalmente. Tive que aprender sozinha a trabalhar com esses alunos. De que forma dar aulas, qual a melhor metodologia para avaliação da aprendizagem, tive que fazer tudo sozinha (SUELEN, 48 anos).

Não, nunca fiz nenhum curso de formação. O Estado não deu nenhum sinal de que ia fazer uma formação continuada, houve algumas reuniões pra falar sobre o assunto, mas uma ou duas reuniões de meia hora de palestra no colégio com representantes da Secretaria de Educação (SEED), mas cursos de formação não houve. Sei que alguns colegas meus fizeram um curso de pós-graduação na UTFPR, mas esse curso não foi mais ofertado no segundo ano, então outros professores não fizeram e não terão mais a oportunidade de fazer (AMAURI, 47 anos).

Essa falta da oferta de cursos de formação continuada já foi identificado por estas/es professoras e professores, assunto que discutimos no capítulo que trata da formação continuada para a utilização das TICs na prática docente. Nessa discussão apontamos que existe uma demanda por parte dessas/es profissionais em aprenderem a trabalhar com as TICs na sala de aula, entretanto, essas ações não se concretizam por parte do colégio e da Secretaria de Estado da Educação.

Uma vez que a maioria dos(as) docentes entrevistados(as) afirmaram não ter participado de nenhum curso de formação para lecionar no Proeja, nem tampouco, para a utilização das TICs na sala de aula, perguntamos se com as/os alunas/os do Proeja elas/es se sentiam mais à vontade para trabalhar com as TICs.

A maioria (13 – 8 mulheres e 5 homens) afirmou que se sente muito mais à vontade em utilizar as tecnologias com alunas/os do Proeja do que com outra modalidade de ensino:

Muito à vontade. Primeiro porque esses alunos são mais velhos que os alunos do ensino médio e dos cursos subsequentes em que também leciono, e por isso me identifico com eles. Não domino a tecnologia, e com o Proeja não tenho vergonha de errar, porque eles também têm dificuldades e assim nos ajudamos sempre. Quando eles têm que manipular a Televisão *Pendrive*, por exemplo, eu ajudo. E nas muitas vezes que tenho dificuldades, e eles percebem, tem sempre alguém para dividir o que sabe, e também aprendo com eles (SUELEN, 48 anos).

Com certeza sim! Prefiro mil vezes arriscar utilizar as tecnologias com o Proeja. Eles têm muitas dificuldades, estavam fora da sala de aula há muito tempo, então a utilização da tecnologia, nesse caso, requer muito cuidado. Veja, uma apresentação de conteúdos de minha parte, ou solicitar que esses alunos apresentem trabalho utilizando a TV *Pendrive* requer conhecimento, que na maioria das vezes, nós professores, os mais velhos principalmente, não têm, o que se dirá dos alunos então. Vejo também que outros colegas de trabalho que têm minha idade, independente de ser homem ou mulher, também têm as mesmas dificuldades (AMAURI, 47 anos).

As falas revelam o receio que estas professoras e professores têm ao manipular as TICs em sala de aula. O medo de errar é, de certa forma, superado, ao encontrar na aula para os discentes do Proeja um espaço que possibilita esse exercício da utilização dessas tecnologias. Ao se identificarem com as/os alunas/os em relação à idade, porque estas/es são mais velhos, professoras e professores assumem ser o Proeja um espaço pedagógico que elas/es possibilita o aprendizado para o uso das TICs na interação com essas/es alunas, que também têm as mesmas dificuldades.

Seis docentes (duas mulheres e quatro homens), afirmam que para elas/es é indiferente, que a utilização das tecnologias com o Proeja, o ensino médio e o subsequente é igual, não se sentem nem mais, nem menos à vontade para utilizar a tecnologia:

Não percebo nenhuma diferença, para mim é a mesma coisa. Acredito ser mais fácil porque são turmas com menos alunos, o que facilita muito a preparação das aulas com a utilização das TICs, mas isso não é impedimento para que eu utilize também em outras turmas do ensino médio, subsequente, que têm um maior número de alunos (LAURA, 37 anos).

Vale destacar que, estes/as docentes que expressam não perceberem diferença ao nível de ensino e idade das/os alunas/os, são os mais jovens de nossa amostra; o que pode ser associado ao fato de pertencerem a uma geração mais nova, seu contato com as TICs é mais intensa, portanto, seu uso em sala de aula pode ser percebido como algo mais comum.

Na sequência, perguntamos, se na opinião delas/es o Proeja deu certo no colégio. A maioria (13) afirmou que não, que havia um grande número de evasão de alunos, mais de 50% da turma não concluíu o curso. Na opinião delas/es também não havia divulgação do Programa para a comunidade, que contribuía para uma baixa procura para o Proeja, e dificultava a abertura de mais turmas, e a possibilidade de outro curso, além de Administração. Na fala das/os professoras e professores percebe-se claramente o desinteresse dos governos estadual e federal em relação ao Programa:

Não deu certo, nem nesse colégio nem em nenhum outro. Porque justamente nem o governo federal, nem o estadual deu atendimento ou incentivo para que essas pessoas jovens e idosos continuassem no curso. Existem vários problemas porque o Proeja não deu certo, primeiro: as aulas presenciais, eu acho que o Proeja poderia ser com aulas a distância de alguma forma ou semipresencial; segundo: o conteúdo que foi estipulado para o Proeja é muito pesado pra você dar em três anos, é muito forte, é muito conteúdo para esses alunos do Proeja, eles já estão atrasadas, ou seja, eles de alguma forma já foram excluídos do processo ensino aprendido no passado, alguns já desistiram duas, três vezes, quando eles voltam e veem essa dificuldade, desistem de novo. Por isso no Proeja existe uma grande desistência, é o curso que mais tem desistência não só aqui no colégio, mas em todo lugar onde é ofertado (EMERSON, 52 anos).

Não, infelizmente não deu certo! A evasão escolar é muito grande, existem dificuldades de recursos financeiros que não chegam ao colégio. A Secretaria de Educação não autoriza mais abertura de turmas, eles dizem que o governo federal não repassa verbas ao Estado faz tempo. Pelo que vejo falta integração entre governo federal e estadual, e devem existir outros motivos até legais que a gente não sabe. O certo é que o Proeja está com os dias contados, é um Programa que vai acabar (CAROL, 47 anos).

Já na opinião do restante do grupo (06), apesar dos problemas, o Proeja deu certo, porém apenas no início de sua implantação:

Em minha opinião deu certo sim! O Proeja deu certo principalmente no seu início em 2008 e 2009 com as primeiras turmas, esse público tinha muitos pais e mães de alunos, com idade acima de 30, 35 anos de idade. Mas com o passar do tempo os alunos não continuavam no curso, acabavam por desistir, três anos de curso e sem nenhum incentivo por parte do governo, nem federal, nem estadual, e muitos destes alunos desempregados, fica difícil mesmo continuar. O que não entendo, é que para esse Pronatec, que são apenas cursos de qualificação temporária, tem bolsa para custear os alunos, agora para os alunos do Proeja, que é um Programa que visa a escolarização, nenhum centavo para ajudar os alunos a se manterem no curso. Cada vez mais acredito que educação não é prioridade nem para governo federal, muito menos para o nosso governo no Estado do Paraná. Sem contar que não havia nenhum tipo de divulgação dos nossos cursos do Proeja para a comunidade escolar, nem cartazes, nem na televisão, nem em nada, é muito frustrante (LUCIANO, 31 anos).

Aqui no colégio nós temos um problema sério de evasão no Proeja. Então as turmas começam com muitos alunos, só que, poucos alunos terminam. Então se você olhar pelo lado da evasão, pelo lado da quantidade, eu diria que não, o Proeja não deu certo, mas se você olhar pelo lado da qualidade, eu diria que sim, porque os alunos que terminam o curso, eles saem com ganho na formação acadêmica deles. Se analisarmos também o que o governo estadual e federal fizeram pelo programa, nada, o Proeja jamais poderia dar certo mesmo: falta de dinheiro para os colégios, falta de incentivo aos alunos; falta de divulgação do que é o Proeja para a população, que nem sabe que existe essa possibilidade de estudo. Desse jeito, nem no nosso colégio daria certo, nem no Paraná e em lugar nenhum do Brasil (CÍCERO, 48 anos).

Deu certo no início, mas o descaso com o Proeja por falta de divulgação do próprio Estado, que deveria divulgar isso na mídia, porque se tem recurso pra fazer propaganda dos feitos dos governadores, dos feitos dos prefeitos que asfaltam, que constroem hospitais com dinheiro público, deveria este mesmo governo, gastar dinheiro público para chamar as pessoas para essa modalidade de ensino, na mídia, isso daria mais resultado que fazer propaganda com o dinheiro público de hospitais e estradas construídas que estão sendo privatizadas. Para que fazer propaganda disso, ele não faz mais que a obrigação de construir hospitais, mas é claro, isso traz mais voto do que fazer propaganda para chamar alunos para o Proeja (AMAURI, 47 anos)!

Como vimos, os professores afirmam que o Programa é bom, porém concordam com as/os demais que o alto índice de evasão, a falta de incentivo e recursos financeiros por parte dos governos federal e estadual, bem como a falta de divulgação destes cursos para jovens e adultos foram fatores que contribuíram para o fim do Proeja no colégio e no Estado do Paraná.

Verificamos que há um consenso de todas/os estas/es professoras e professores de que o Proeja é um campo pedagógico propício para elas/es trabalharem com as TICs mesmo que declarem que há a falta de formação continuada, fato constatado neste estudo, e portanto, estas/es profissionais não recebem o preparo adequado para a utilização das TICs em sua prática docente cotidiana na sala de aula.

O uso das TICs não resolverá os problemas educacionais, pois existe falta de uma política pública de Estado que valorize a educação; falta de investimentos necessários para

manutenção da qualidade de ensino; falta de incentivo para o Proeja como oportunidade de estudo a jovens e adultos nas comunidades escolares; faltam ações que busquem evitar a evasão, dentre outros problemas que afetam a educação no Brasil.

Todavia, as TICs podem contribuir (desde que com formação docente continuada e adequada à prática em sala de aula) para que o trabalho dessas professoras e professores no Proeja contemple uma perspectiva integradora, proporcionando igualmente a homens e mulheres condições para utilização/apropriação destas tecnologias, de forma a diminuir as desigualdades latentes em nossa sociedade.

4.4.4 Sobre as condições de trabalho: a impossibilidade de aprender para o uso das TICs

Nesse momento das entrevistas dialogamos sobre a conciliação entre o trabalho docente e as tarefas domésticas. Buscamos verificar qual a realidade vivida por estas professoras e professores no espaço privado por acreditarmos que a carga horária de trabalho no colégio, somada às tarefas domésticas e, a possibilidade de uma terceira jornada de trabalho, seriam empecilhos para que estas/es profissionais pudessem dedicar algum tempo livre para participação em cursos de formação para utilização das TICs.

Para tanto, perguntamos as/aos entrevistadas/os se, no colégio, tinham alguma preferência em trabalhar com mulheres ou com homens. A intenção era identificar se existia algum tipo de conflito e preconceito sexista em relação as/os colegas de trabalho, e qual seria o motivo.

A maioria (16), sendo oito mulheres, afirmou preferir trabalhar com homens. O restante do grupo disse ser indiferente.

As falas seguintes retratam essa preferência:

Olha, eu vou ser bem franca com você! Prefiro trabalhar com homens, porque a mulher por ser muito afetiva está sempre competindo com outra mulher em todos os sentidos, é uma coisa normal da sociedade. É muito difícil trabalhar com a mulher, ela é menos lógica, por exemplo, ela não te aceita com a roupa que você quer, do jeito que você é. Já o homem, tem mais facilidade, ele pode até confundir no começo, mas ele percebe que é o jeito da pessoa entendeu? A mulher critica a mulher e são críticas que não te ajudam em nada, porque a não aceitação do diferente é um problema, elas não aceitam o diferente. O homem é muito mais lógico do que a mulher, ele chega e diz: é isso, é aquilo, de forma lógica, objetiva. O diretor do nosso colégio é um exemplo disso, se não tivesse um homem na direção a mulherada estaria ferrada, entendeu? Os vice-diretores também são homens, eles têm essa habilidade de saber conduzir as coisas, isso me deixa mais tranqüila, posso trabalhar sossegada, estou segura. A mulher na direção se perderia como eu já vi muitas diretoras se perderem à noite, então eu prefiro trabalhar com chefes homens, diretores homens do que com diretoras mulheres, com certeza. Já com os colegas de trabalho eu tenho tantas amigas, mas a preferência é por trabalhar com homens porque as mulheres são mais fofas e maldosas (SAMANTA, 53 anos).

Assim como a professora Samanta, nos explica outro professor:

Duzentos por cento com homens! As mulheres brigam muito, são mais difíceis no trato, mesmo estando erradas elas não admitem e jogam a culpa pra cima do professor. Elas têm uma dificuldade muito grande de contornar problemas, principalmente grupos de estudo, grupos onde só tem mulher dá muita briga, e normalmente elas querem que a gente resolva o problema que elas não conseguem resolver, então eu prefiro trabalhar com homens, que o homem é mais dócil, mais obediente (EMERSON, 52 anos).

As professoras Carmen e Eliane também evidenciam essa preferência:

Ah, eu sempre preferi trabalhar mais com homens! Eu acho que o relacionamento profissional é imprescindível em qualquer setor entre homens e mulheres, mas a maioria das mulheres não consegue fazer esse discernimento, há uma mistura muito grande, do profissional com o pessoal, as mulheres por si só, elas são assim. Venho da iniciativa privada, a necessidade do profissionalismo impera e é cobrado, até por uma questão de resultado, então o homem não fica de conversas paralelas, ele conversa normalmente, sobre vários assuntos, mas ele tem foco em seu trabalho, a mulher não. Fica muito mais fácil você se relacionar profissionalmente com o homem nesse sentido. Já a mulher ela tem uma sensibilidade maior, dá muito valor para o visual, se gosta, se não gosta, ela tem esse lado. Isso é da natureza feminina, ficar reparando se você está mais arrumada ou menos arrumada. Então eu gosto mais de trabalhar realmente com homens, prefiro, eles são discretos (CARMEN, 49 anos).

Com homens, porque a impressão que dá é que levam mais a sério o serviço no geral. Mulher parece que acaba sempre competindo, competição por competição, não agrega nada. Aqui no colégio qualquer pergunta que eu fizesse para professor homem eu tinha mais acesso, me respondia melhor, professora mulher não. Claro, tinha algumas exceções, mas pouca (ELIANE, 36 anos).

Na visão das professoras, as mulheres são muito afetivas e competitivas entre si. A professora Samanta destaca que “os homens são muito mais lógicos que as mulheres”, e nesse sentido, o entendimento na relação do cotidiano se daria com mais facilidade, fato que para ela, não ocorre no trabalho com as mulheres. Outro ponto abordado pela professora é a preferência por homens na posição de chefia, neste caso, na direção geral e auxiliar. A essa preferência ela justifica dizendo “as mulheres se perderiam”, o que retrata que elas não seriam competentes para exercer o cargo de chefia.

Segundo elas, as mulheres não conseguem separar o pessoal do profissional, e ressaltam que os homens têm mais profissionalismo, pois não ficam de conversas paralelas. Eles têm foco no trabalho e que, ao mesmo tempo, conseguem conversar sobre vários assuntos. As mulheres são sensíveis, e por isso, dão muito valor para o visual, e que isso é próprio da natureza feminina. Destacam ainda, que as mulheres ficam se comparando, e que os homens são discretos.

Nestes termos, mais uma vez percebemos a presença da dominação masculina no espaço do trabalho, tanto no que diz respeito ao exercício do poder (cargos de diretor e vice-

diretor ocupados por homens), quanto na relação entre os gêneros. Para Castells (2008), esse fato se explica porque os relacionamentos interpessoais e, por consequência, a personalidade, são marcados pela dominação e violência que têm sua origem na cultura e instituições do patriarcalismo.

Quando essas professoras tendem a preferir os homens como chefes assumem sua condição de subordinação a eles, condição esta apreendida pelo discurso capitalista patriarcal em nossa sociedade, como descrito por Nogueira (2006, p. 26), o que imprime “uma conotação considerada ‘natural’ à mulher, dada pela subordinação”. Nestes termos, também Hirata e Kergoat (2007) e Scott (1995) afirmam a existência das relações desiguais de gênero presentes no espaço público do trabalho, e que são marcadas pelo preconceito sexista.

Em contrapartida, apresentamos as falas representativas da minoria (03) que retratam ser indiferente para elas/es trabalhar com homens ou mulheres.

É indiferente para mim! Não tenho preferências, eu acho que tanto homens como mulheres cada um tem sua particularidade, não tenho dificuldade. Gosto do relacionamento com mulheres e também com os homens (SUELEN, 48 anos).

Indiferente, eu prefiro trabalhar com pessoas que sejam profissionais, que tenham gosto pelo que fazem, entendeu? Na educação, por exemplo, eu vejo tanta gente reclamando, essas pessoas não acrescentam nada, então é indiferente trabalhar com homem ou mulher. Assim como tem homens pessimistas, tem mulheres pessimistas, então prefiro trabalhar com gente que tenha vontade de fazer bem feito o que se propõe a fazer, né! Porque na nossa profissão, a gente precisa de pique, entendeu (ANTONIO, 57 anos)?

Eu gosto muito da mistura, já trabalhei em ambientes só com mulheres e venho de ambientes só com homens, a maioria homens. Eu sempre acredito que a mistura traz um enriquecimento maior, aqui no colégio nós temos mais homens do que normalmente uma escola tem, isso é bom. No curso técnico tem mais homens do que mulheres. Somos profissionais, em termos de convívio, pra mim é tudo igual, é indiferente (MARTA, 51 anos).

Na opinião desta minoria, duas professoras e um professor, não há diferença em se trabalhar com homens ou mulheres; elas/es explicam que os problemas no trabalho existem, independentemente se são ocasionados por homens ou mulheres.

Para verificarmos qual a realidade cotidiana de trabalho dessas/es professoras e professores e a possibilidade da existência, ou não, de uma dupla ou tripla jornada de trabalho e, que isso, fosse empecilho para que estas/es profissionais pudessem participar de uma formação continuada adequada à prática docente com as TICs, elaboramos o quadro 6 que nos proporciona um panorama acerca da carga horária em sala de aula destas/es trabalhadoras/es.

Ordem da Entrevista	Gênero	Leciona na Modalidade de Ensino					Quantidade de Estabelecimentos em que Trabalha	Turno de Trabalho	Carga Horária Total	Total Aulas no Projeja
		Ensino Técnico			Ensino Regular					
		Projeja	Subsequente	Integrado	Fundamental	Médio				
Marcos	M	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	3	M / T / N	60 h	2
Luciano	M	Sim	Não	Sim	Não	Sim	1	M / N	40 h	4
Fábio	M	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	1	M / T / N	35 h	4
Eliane	F	Sim	Sim	Não	Sim	Não	3	M / T / N	11 h	2
Laura	F	Sim	Sim	Não	Não	Sim	1	M / N	23 h	2
Murilo	M	Sim	Sim	Sim	Não	Não	1	M / N	11 h	4
Anderson	M	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	1	M / T / N	40 h	3
Miriam	F	Sim	Não	Não	Sim	Sim	1	T / N	30 h	2
Carol	F	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	2	M / T / N	40 h	10
Amauri	M	Sim	Não	Sim	Não	Sim	2	M / N	47 h	8
Suelen	F	Sim	Não	Não	Sim	Sim	2	T / N	40 h	10
Cícero	M	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	2	M / N	48 h	4
Carmen	F	Sim	Sim	Sim	Não	Não	1	M / N	40 h	6
Marta	F	Sim	Sim	Sim	Não	Não	1	M / N	39 h	5
Emerson	M	Sim	Sim	Não	Não	Não	1	M / N	40 h	5
Liliana	F	Sim	Sim	Não	Sim	Não	2	M / T / N	40 h	4
Samanta	F	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	1	M / N	40 h	5
Antonio	M	Sim	Não	Não	Não	Sim	1	M / N	40 h	3
Madalena	F	Sim	Não	Não	Sim	Sim	1	T / N	23 h	3

Quadro 6 – Total da carga horária de trabalho docente por número de estabelecimentos de ensino em 2012

FONTE: Elaborado pelo autor.

Ao analisarmos os dados do quadro acima verificamos que a carga horária total de trabalho das/os professoras e professores varia de 11 a 40 horas semanais, sendo que todas/os estas/es profissionais trabalham pelo menos em dois turnos sendo manhã/noite ou tarde/noite. Destacamos, entretanto, que seis delas/es, sendo três mulheres e três homens, trabalham um turno a mais, compreendendo os períodos da manhã, tarde e noite, e que as cargas horárias variam de 11 a 60 horas semanais.

Essas horas de trabalho acabam por serem cumpridas em mais de um estabelecimento de ensino, exigindo que elas/es tenham que se deslocar rapidamente para poder cumprir os horários de início das aulas. Esse deslocamento de um colégio para outro muitas vezes compreende uma longa distância, sendo que alguns/mas utilizam ônibus, e outras/os o carro como meio de transporte.

Dessa forma, temos o professor Marcos (QPM) com a carga horária de 60 horas, e a professora Eliane (PSS) com 11 horas trabalhando em três estabelecimentos de ensino. Já as professoras Carol (QPM) 40 horas, Suelen (QPM) 40 horas, Liliana (QPM) 40 horas e os professores Amauri (QPM) 47 horas e Cícero (QPM) 48 horas trabalham em dois colégios. Todas/os as/os demais (12) cumprem sua carga horária em apenas um colégio.

Com a extensa carga horária de trabalho e 39% dessas/es profissionais trabalhando em mais de um estabelecimento de ensino, verificamos o que Teruya (2006) vai chamar de

fragmentação do trabalho docente, ocasionando para elas/es estresse e esgotamento físico e mental.

Diante desse cenário, percebemos a falta de tempo dessas/es professoras e professores para uma possível formação continuada para utilização das TICs. Para Teruya (2006), e concordamos com ela, essa falta de tempo vislumbra uma situação que inviabiliza o professorado de estudar e se informatizar.

Na sequência perguntamos se, além da jornada de trabalho no colégio, elas/es tinham outra atividade remunerada e como conciliavam essa atividade com a docência e, também, se as TICs, de alguma forma, contribuía para o desenvolvimento e conciliação dessas atividades.

A maioria das/os entrevistadas/os (18) afirmou desenvolver outra atividade além da docência no colégio. Apenas uma professora disse trabalhar apenas no colégio:

Não, a minha atividade desde sempre foi a docência, eu nunca saí de sala de aula, eu sempre dei aula desde que eu comecei. Nunca me afastei pra exercer cargo ou função nenhuma, o meu trabalho foi sempre a docência, em sala de aula, com aluno, eu me dedico exclusivamente a isso. Em casa tenho empregada (MADALENA, 64 anos).

Desses 18, a maioria (11), sendo 08 mulheres, afirmam que as atividades desenvolvidas são especificamente na esfera doméstica, limpando a casa, lavando e passado roupas, lavando louça, cozinhando, cuidando dos filhos. As falas da professora Suelen e do professor Antônio são representativas da opinião da maioria:

Sim, trabalho doméstico, além da escola de tarde e de noite, são as atividades de casa mesmo. Lavar louça, roupa, passar, cozinhar, limpar a casa, cuidar dos filhos e outras coisas mais. Tenho um horário determinado pra tudo, você faz aquilo que é prioridade, e muitas vezes, a prioridade é em casa. Quando apura com as coisas da escola, daí você larga um pouquinho dos serviços da casa, o pessoal ajuda um pouco e faço as coisas de escola (SUELEN, 48 anos).

Fora do colégio em casa sou doméstica, lavo louça, cozinho, lavo roupa, porque minha mulher trabalha, ela não volta pra casa na hora do almoço, então a casa fica por minha conta, quando não tem a diarista que dê conta, sou eu que tenho que fazer, então eu tenho dois turnos na escola e mais um fora! (ANTONIO, 57 anos)

Ressaltamos que das oito professoras, duas, além das atividades domésticas, também cuidam de pessoas da família, companheiro, sogra, pais e da avó:

Cuido do meu atual companheiro, da minha sogra, mãe do meu falecido marido, com prazer eu faço isso, sempre dou assistência pro meu pai e pra minha mãe, minha mãe precisa ir pra não sei onde quem leva sou eu! É a filha mais perto que ela tem. Faço serviço doméstico quando eu posso fazer, quem faz esse serviço sou eu mesma né, não posso pagar! (SAMANTA, 53 anos)

Sim, trabalhos domésticos! Porque se eu quiser minhas coisas arrumadas, limpas, quem faz sou eu mesma? Cuido também do meu sogro, da minha sogra, da minha avó, do meu pai, da minha mãe quando dá, mas não é uma obrigação, eu vou porque eu quero, correndo bastante. (LAURA, 37 anos)

Outras/os sete entrevistadas/os (seis homens e uma mulher) têm outras atividades com diferentes funções: um é docente em instituição privada, um é síndico, um trabalha com financiamento de imóveis, um técnico em segurança de telefonia, um trabalha com eventos e comércio pela internet, e um com observação de pássaros. A atividade da única mulher desse grupo também é de docente. Todas/os enfatizam ainda que além dessas atividades também participam das tarefas domésticas, caracterizando para este grupo uma terceira jornada de trabalho.

Como podemos verificar diante das falas, constatamos, com exceção apenas da professora Madalena (64 anos), a dupla jornada de trabalho para todas/os as/os demais entrevistadas/os.

Porém, há que se ressaltar que essa dupla jornada retratada pelas atividades domésticas recaem sobre as professoras (08), como já descrito anteriormente. São estas professoras que, além da jornada de trabalho no colégio, também são as responsáveis pelo cuidado com a casa em lavar e passar roupas, cozinhar e lavar louça, limpar a casa e cuidar dos filhos.

Visualizamos na fala destas professoras, ao afirmarem que as atividades além do colégio são exclusivamente com as atividades domésticas, o que já discutimos anteriormente no capítulo sobre a divisão sexual do trabalho com Silva (2003), Perrot (2005), Nogueira (2006), Hirata e Kergoat (2007) e Fávero (2010) sobre serem estas atividades atribuídas às mulheres por meio do discurso patriarcal que, ao se apropriar das concepções naturalistas, determinavam essa distribuição dos afazeres domésticos prioritariamente às mulheres.

De acordo com Almeida (1998), esses ideais perpassam o tempo e continuam a imputar às mulheres atributos que seriam inerentes ao “ser mulher”: doçura, generosidade, pureza, cuidado (com marido, filhos, casa). Esses ideais ainda sugerem que a mulher tem de ser educada para o casamento, no qual o marido tem uma função primordial: a de provedor e mantenedor do lar, chefe de família, sendo dele o poder das decisões, exercido sobre a mulher e os filhos.

Sobre a conciliação das atividades com as de docência, todas/os afirmaram que conseguiam conciliar, porém com muitas dificuldades dada a carga horária de trabalho e demais atividades descritas anteriormente. Também foram unânimes em afirmar que a tecnologia possibilitou que essa conciliação se concretizasse de forma a atender as atividades

profissionais e do âmbito doméstico. A fala da professora Samanta representa essa opinião da maioria:

Então, dá pra conciliar tudo, mas com muita dificuldade. Eu não durmo muito, quase não descanso nada, eu estou sempre nessa agitação louca assim. Pra conciliar tudo isso eu levanto às 05:40 pra vir ao colégio, porque moro em Santa Felicidade, eu acordo muito irritada porque durmo muito pouco, duas, três horas por noite, daí eu venho pra cá correndo, tomo café aqui mesmo na escola, e vou trabalhar. Sim, a tecnologia me ajuda a conciliar minhas atividades sim! Preparo minhas provas e trabalhos para os alunos no computador, pesquiso na internet conteúdos para as aulas. Quando estou muito estafada, me dá umas panes assim, daí ligo o computador, acesso a internet e rapidinho, me sinto melhor, me acalmo, é minha fuga dessa realidade difícil de professora e dona de casa (SAMANTA, 53 anos)!

Reforçando as dificuldades enfrentadas na conciliação dessas atividades, temos os seguintes depoimentos:

Como cuido da minha casa, filhos e marido, pra eu conciliar tudo é muito difícil. Quase não dá tempo! A tecnologia ajuda bastante, com o computador, internet, televisão, rádio, com fotos, imagens eu preparo minhas aulas, mas não é fácil, porque destino pouco tempo para lidar com essas ferramentas, que facilita meu trabalho do colégio (CAROL, 47 anos).

Dou conta com muito sacrifício, muita correria, e tenho pouco tempo. A tecnologia ajuda muito, com certeza, se eu tivesse que fazer tudo isso sem a utilização do carro, esqueça, porque eu não ia conseguir. Se eu tivesse que fazer o montante de trabalho que nós temos que organizar, que planejar, sem o auxílio da internet, pode esquecer, não teria jeito, você tem que estar sempre atualizado, sem internet eu não sei se conseguiria (CÍCERO, 48 anos).

Verificamos até o momento que: em função da extensa carga horária de trabalho no colégio; das demais atividades não remuneradas, como é o caso das professoras em que a dupla jornada é caracterizada exclusivamente pelo trabalho doméstico, e das remuneradas, assumidas por estas/es profissionais além do colégio; das dificuldades relatadas na conciliação de todas estas atividades em que o tempo livre destas/es professoras e professores praticamente não existe, é inviável a participação destas/es profissionais de qualquer curso de formação que por ventura venha a ser ofertado, dada a limitação de tempo livre e excesso de horas de trabalho, quer seja na vida pública ou privada.

Na sequência desvelamos como era a realidade vivida destas/es professoras/es no cotidiano do lar no que se refere à divisão de atividades desenvolvidas no âmbito doméstico com suas/seus cônjuges. Para tanto, perguntamos se a/o cônjuge tinha trabalho formal ou informal, qual a sua profissão ou atividades que desenvolvia, e qual sua carga horária de trabalho. Isso nos deu o panorama da intensidade de trabalho no lar, e sobre quem pesa esse

fardo, se para as mulheres ou aos homens, ou ainda, se havia uma igualdade nessa divisão de tarefas.

Ressaltamos que, do total das professoras e professores, oito não têm cônjuge, três são solteiras/os, uma viúva e quatro divorciadas.

Das/os que têm relações conjugais, nove trabalham em empregos formais com jornada de 08 horas diárias, sendo que uma é Fisioterapeuta com 06 horas diárias. As profissões são diversas: Eletricista, Vendedor, Assistente Social, Técnica em Administração (02), Professora (02), Engenheiro Civil e Fisioterapeuta.

Apenas um cônjuge tem trabalho informal – o marido da professora Samanta: “O trabalho dele é assim, ele tem quatro pacientes apenas, é dentista e é só isso que ele faz. A jornada dele é de vez em quando, duas vezes por mês ele atende paciente, infelizmente”. Complementando o total das entrevistas o professor Emerson explica que sua esposa não tem trabalho formal nem informal, é dona de casa.

Na sequência perguntamos se existia ou não uma divisão das tarefas domésticas, como as/os professoras/es percebiam essa divisão e se havia uma valorização da pessoa em função da divisão.

A maioria (10) afirmou que sim, dividem as tarefas a serem feitas em casa. Desse grupo são sete homens e uma mulher que dividem as tarefas com a/o cônjuge.

Quando a minha esposa está em casa, o tempo dela é da nossa filhota e aí eu procuro ajudar com os outros serviços que têm em casa, lavo louça, cozinho, limpo a casa, mas assim, quando ela está na escola e minha esposa está em casa, ela também faz as atividades de casa. Acho que é salutar os dois dividirem as tarefas, e fazerem de tudo os dois, isso tem que existir. Dá um senso de responsabilidade nas pessoas e também faz com que as pessoas se sintam útil, estamos falando da divisão de tarefas que acontece em casa, com a esposa, claro! Me sinto bastante valorizado, fazemos as coisas e não tem discussão, sem brigas (CÍCERO, 48 anos).

A professora Suelen admite existir a divisão de tarefas, mas enfatiza que:

Olha, existe! Nem sempre dá certo, mas existe. Quando meu marido não está trabalhando, que ele está em casa, ele realmente me ajuda, faz as coisas. Mas, mas como ele trabalha demais, nem sempre ele consegue fazer tudo, daí sou eu que acabo fazendo, tem os filhos também que ajudam um pouco né! Ah, o certo seria todo mundo ajudar de verdade, porque todo mundo mora na casa, todo mundo trabalha fora e todo mundo tem que ajudar também, não tem como só uma pessoa tomar conta de tudo isso, quer dizer, a mulher nesse caso! Ela não é mais só da casa como antigamente, hoje em dia você trabalha fora, você tem mil funções, mil coisas pra fazer, como antigamente! Então hoje em dia você tem que passar toda essa responsabilidade, acho que o marido tem que ajudar dentro do possível! Como é meu caso, meu marido ajuda dentro do possível e os filhos também, porque todos dentro da casa usufruem dela então, todos tem que ajudar. Todo mundo tem sua obrigação, nesse ponto de vista ele me ajuda bastante! E assim, a gente tenta passar isso pros filhos, então eu me sinto assim, bem valorizada (SUELEN, 48 anos).

Na opinião do professor Antonio, em sua casa:

Existe divisão sim! Como minha esposa não volta para o almoço, ela trabalha em São José dos Pinhais, ela fica mais com as tarefas de fim de semana, lavar, quando acumula roupa! Já as tarefas que exigem mais do dia a dia ficam por minha conta. Pagar contas, ir ao banco, fazer mercado isso aí fica comigo. Temos diarista duas vezes por semana, que é a limpeza da casa, o grosso da casa quem faz é a diarista, mas lavar roupa, a diarista não faz, então ela passa! A diarista não cozinha, eu cozinho claro! Me sinto valorizado, me sinto útil ajudando a família, e acredito que os dois têm que fazer as tarefas da casa, não é obrigação nem de um, nem de outro, é dos dois (ANTONIO, 57 anos).

Foram dez pessoas (nove homens e uma mulher), as que afirmaram existir a divisão das tarefas domésticas em suas casas. Entretanto, nas falas tanto das mulheres quanto dos homens identificamos que a essa divisão de tarefas está associada ao conceito de “ajuda”.

Nesse discurso, os homens admitem participar das atividades da casa, lavando louça e roupa, cozinhando, limpando a casa. Porém o entendimento que todos essas/es professoras/es têm sobre essa divisão está embasado no sentido de “ajuda”. Acreditam estar ajudando as mulheres e a família, ou seja, consideram que a responsabilidade pelas tarefas é feminina.

Dessa forma, esse discurso corrobora o já discutido anteriormente por Scott (2010), sobre o significado para a noção de “ajuda”, ao exemplificar a luta das mulheres de famílias rurais em contribuir às práticas econômicas e sociais cotidianas. O autor, ao discutir as relações de gênero que se originam nas tarefas/atividades no âmbito do lar, que tradicionalmente são atribuídas às mulheres, esclarece que, conforme os homens contribuem na divisão dessas tarefas/atividades, quase sempre, o entendimento para eles é de que estão ajudando as mulheres. Esse entendimento apenas reforça o discurso de que essas tarefas são responsabilidade das mulheres, o que contribui para aumentar as desigualdades entre mulheres e homens marcadas pelas hierarquias tradicionais de gênero (SCOTT, 2010).

Nestes termos, temos que a divisão sexual do trabalho para essas professoras se configura como destacado por Nogueira:

...é, portanto um fenômeno do processo histórico, pois se metamorfoseia de acordo com a sociedade da qual faz parte. Mas, na sociedade capitalista, segundo essa divisão, o trabalho doméstico permanece sob a responsabilidade das mulheres, estejam elas inseridas no espaço produtivo ou não (NOGUEIRA, 2006, p. 212).

Nesse sentido, temos aqui o pensamento (mesmo que inconsciente) predominantemente de que o espaço doméstico permanece como um domínio feminino, pois às mulheres são atribuídas as responsabilidades desse âmbito. Os depoimentos apontam para uma constante afirmação do discurso masculino, particularmente, de que estas tarefas do lar

são de suas responsabilidades, e que eles contribuem ajudando, fato que não caracteriza uma divisão de tarefas de forma igualitária.

A compreensão de que o trabalho doméstico é responsabilidade das mulheres não se constitui como algo natural, mas decorrentes de uma construção social e cultural ao longo dos tempos, que enfatiza práticas, saberes e valores sobre o feminino, que por meio de uma concepção patriarcal que propaga a diferença entre os sexos, modelando, desta forma, como deveria ser o feminino e o masculino. Nesse sentido, os gêneros são construídos e historicamente tal construção acabou por acarretar em desigualdades entre homens e mulheres.

Diferentemente do primeiro grupo, nove afirmaram que não existe divisão de tarefas em suas casas. Dentre as(os) entrevistadas(os) oito são mulheres, sendo duas casadas, quatro divorciadas, uma solteira e uma viúva, as quais assumem essas tarefas porque moram sozinhas.

Em alguns lares as professoras afirmam que não existe a divisão de tarefas:

Não, quase tudo eu que faço. Eu espero que a pessoa faça sem pedido, então a divisão de trabalho é assim, se tiver muito apurado eu começo a dizer, fulano faz isso pra mim, fulano faz aquilo, caso contrário eu mesma vou fazendo e sempre esperando que sejam voluntários, mas isso não acontece, sempre foi assim! Então, se eu preciso mesmo que seja realizada alguma coisa que eu não consigo, eu delego, molhe a grama, ponha o lixo pra fora, deixo até por escrito. Eu tenho homens em casa, os três agem do mesmo jeito, não sei se é influência de eu sempre ter feito tudo e só pedir, esperando que seja voluntário. Acho que é por isso que eu faço, eu peço uma, duas, daí se não tem prontidão, eu vou fazendo. Queria que eles fizessem as coisas e que eu não precisasse pedir, não me sinto valorizada (CAROL, 47 anos).

Se na casa da professora Carol a divisão praticamente não existe, e quando acontece é tão somente porque ela delega as atividades, percebemos que para a professora Madalena:

Não, ninguém faz nada, não existe divisão. Funciona assim, eu tenho uma auxiliar há 20 anos, ela que funciona, eu tenho uma pessoa maravilhosa, e ela já me disse que ela nunca vai sair da minha casa, porque ela não vai se acostumar, entendeu, é quase um casamento. Eu já disse pro meu marido, olha aqui oh! Você sai, ela fica, tá? Se tiver que escolher, escolho ela! Eu sempre incentivei os meus filhos, apesar deles nunca precisarem fazer! Sempre incentivei e mostrei que isso era necessário e que um dia a gente poderia precisar. Eu tenho filhos, um homem e uma mulher, os dois casados, eles dividem as tarefas. Apesar de que, o meu filho mais novo teve sorte de casar com uma pessoa que não divide muito. Mas a minha filha, ela divide com o marido dela, ali há uma divisão sim, eu percebo, pra você ver como a força da mulher é melhor hein! Me sinto valorizada sim, mesmo não precisando fazer as atividades diárias da casa (MADALENA, 64 anos).

Na casa da professora Madalena não existe divisão das tarefas porque ela é atribuída para outra pessoa, uma empregada doméstica, que nesse caso é uma mulher também.

Enquanto a professora Madalena afirma ter incentivado filho e filha a fazerem as atividades domésticas, Carol assume que, após muito pedir, prefere fazer ela mesma fazê-las.

Duas entrevistadas (uma atualmente divorciada e outra viúva) fizeram questão de ressaltar que atualmente eram responsáveis por todas as tarefas da casa, mas, quando viviam com seus companheiros, essa situação não era diferente:

Não! Sempre o maior trabalho ficava pra mim, claro! Principalmente o doméstico, varrer, fazer almoço, lavar a louça, limpar banheiro, limpar cocô de cachorro, levar cachorro pra passear! O que ele fazia? Passava roupa muito que raramente e eventualmente fazia alguma comida, se precisasse passar um aspirador, alguma coisa assim, arrumava a cama todo dia, colocava a mesa pra tomar café de manhã, essa era a função doméstica dele, pouca! Ele não gostava, não fazia, daí pra não ter que estressar de ficar pedindo mil vezes a mesma coisa, eu mesma vou lá e faço, que é um defeito! Eu na verdade acho importante que os dois façam tarefas da casa, eu acho que são duas pessoas que compartilham um mesmo ambiente e se as duas pessoas gostam do ambiente limpo, *clean*, sem bagunça, cheiroso tal, então cada um tem que fazer sua parte. Eu não me sentia valorizada (LAURA, 37 anos).

Laura também manifesta sua insatisfação em ter de pedir ajuda e não ser ajudada, partindo para fazer, ela própria, o solicitado. Para Marta, há uma divisão natural entre a limpeza da casa, que seria responsabilidade de toda mulher, e o cuidado com os filhos, atividade que, segundo ela, deve ser compartilhada:

Hoje faço tudo em casa, mas quando era casada, como sempre, eu lavava, passava, cozinhava, limpava a casa como toda mulher faz, a única coisa que ainda é até hoje, nós dividimos responsabilidade com filhos. Quem tem filhos sabe, leva, busca e espera na escola, e se fica doente leva para o hospital, então, isso ele me ajuda muito até hoje, ajudava e ajuda! Em minha casa faço os trabalhos de mulher, lavar, passar, cozinhar, é assim que tem que ser, cada um com seu papel na sociedade (MARTA, 51 anos).

Desses dez lares identificados em que acontece a divisão de tarefas, mesmo essa divisão tendo o significado de “ajuda” por parte dos homens, todas/os as /os entrevistadas/os foram unânimes em afirmar que se sentem valorizadas/os, conforme podemos observar no depoimento do professor Anderson:

De uma maneira concreta a divisão de tarefas precisa existir sim, eu vou pra cozinha sem problema nenhum, se tiver que lavar uma louça não vejo problema nenhum. A comida inclusive, minha esposa faz questão que eu faça, ambos pensamos dessa maneira. Não fico constrangido de forma alguma, me sinto valorizado, eu enxergo que a casa é do casal, os dois têm que fazer de tudo, nós fazemos as coisas juntos, sem discórdia (ANDERSON, 38 anos).

Percebemos a ênfase na questão da valorização – ser reconhecido/a pela atividade que desempenha no âmbito doméstico, especialmente quando existe a divisão dessas atividades pelas pessoas que moram na casa.

Uma vez identificado como se organiza a divisão de tarefas domésticas na vida destas professoras e professores, passamos a analisar as dos entrevistados no que se refere ao entendimento de que existem atividades específicas de homem e de mulher.

Como já discutido anteriormente por Hirata e Kergoat (2007); Nogueira (2006) e Fávero (2010), a elite dominante, capitalista e patriarcal, tem especial interesse na divisão do trabalho determinadas pelo sexo, uma vez que, ao desvalorizar o trabalho das mulheres, se apropria dele para obtenção de vantagens, sendo o pagamento de salários mais baixos uma delas. Dessa forma, há um incentivo para a inserção das mulheres nas áreas de interesse desses capitalistas, e, especialmente, que elas desempenhem tarefas que julgam ser inerentes ao feminino, que representam atributos como: destreza, cuidado, disciplina, entre outras.

Nesse sentido, perguntamos qual a percepção dessas/es profissionais sobre atividades específicas de homens e de mulheres. A maioria (17) afirmou que não, as tarefas não são entendidas por elas/es como específicas de gênero, tanto a mulher como o homem poderiam realizar qualquer atividade, tanto domésticas quanto na vida profissional.

Não! Acho que é uma questão de querer fazer! Hoje em dia acredito que não existe mais isso de ter atividade exclusivamente feminina, exclusivamente masculina! Acho que vai da boa vontade em fazer, pelo menos tentar de cada um, o que cada um gosta, até os trabalhos domésticos. Por exemplo, pedreiro é uma profissão só masculina, não, hoje em dia, existem mulheres que trabalham nessa área, como existem homens também que trabalham no serviço doméstico. Tem homens que tem afinidade, por exemplo, em cozinhar, bordar, coisas assim, é uma questão mesmo de querer fazer. E tem mulher que gosta de dirigir um caminhão, um ônibus, coisas deste tipo! (SUELEN, 48 anos)

Na opinião de outra professora:

Não, não existe tarefa de homem ou de mulher. Existe aquilo que você gosta de fazer e aquilo que você não gosta de fazer. Acredito que algumas tarefas pesadas, por questão de força o homem deve fazer, mas hoje em dia você vê as mulheres na construção civil, em tudo quanto é local. Mas o homem em casa hoje ele está dando de 10 a 0 nas mulheres, eu vejo lá pela minha filha que está noiva, ela não cozinha, não gosta de cozinhar, eu adoro, já tentei ensinar, mas ela não gosta, mas o noivo dela ele cozinha, então já de antemão, a gente já prevê que futuramente quem vai entrar na cozinha, ele, coisa que a gente não via nunca! Então eu acho que hoje em dia está muito liberal nesse sentido, graças a Deus, poder dar escolha (CARMEN, 49 anos).

O professor Antonio também concorda que não existem tarefas de homem ou de mulher e explica que:

Claro que não! Foi-se o tempo que existia tarefa pra homem e tarefa pra mulher, hoje em dia não dá mais pra se dizer isso, tanto que a minha realidade é essa, eu lavo roupa, eu passo roupa, porque quando a diarista não vai, a roupa pra passar sobra pra mim, a minha mulher nem sabe passar roupa, então quem passa roupa sou eu! Eu vim de uma família com poucos recursos, então a minha mãe desde cedo já me ensinava a lavar roupa, eu fui morar sozinho muito cedo, então eu me vi diante das tarefas da casa (ANTONIO, 57 anos).

A professora Laura também concorda com as opiniões anteriores e afirma que:

Não existem atividades específicas de homem e de mulher, porque eu acho que ambos têm capacidade de fazer as coisas né! Porém, as que exigem força, eu creio que os homens. Então eu sou o tipo de mulher que gosta de subir em escada, trocar lâmpada, cortar coisas, lidar com serrinha, parafusar, desmontar coisas, abrir tomadas, essas coisas sempre gostei e sempre fiz! Gosto de ser independente, não vou ficar lamuriando, esperando e reclamando da vida, eu vou lá e vou fazer (LAURA, 37 anos)!

No entanto, apenas a professora Marta e o Professor Amauri acreditam que existem atividades específicas de homem e de mulher, como podemos verificar nas seguintes respostas:

Existe! Eu acredito muito na função social de cada um, ainda acredito! Eu sei muito bem como as pessoas pensam e falam, mas eu acredito na definição de papéis. Agora, não necessariamente a mulher tem que lavar e o homem tem que prover, não quero dizer isso, mas acredito que na organização de uma família, cada um precisa ter o seu papel, até pra ter a sua responsabilidade e ter a sua valorização, então existe o trabalho de homem, o trabalho de mulher sim. Exemplo, na minha estrutura de família, até hoje, tudo o que se relaciona a carro é trabalho de homem, porque eu não dou conta disso, pode ser que outras pessoas consigam. Deu problema no carro ou é o ex-marido, ou é o cunhado, ou é o mecânico, ou é o borracheiro, algum homem assume essa parte, porque eu não consigo, eu não dou conta disso. Já outras coisas, eu dou conta com facilidade, atividades de mulher, responsabilidade dos filhos e organização de casa, esse gerenciamento, isso pra mim é atividade de mulher, na minha estrutura, isso é minha função (MARTA, 51 anos).

Olha, eu poderia provocar uma discussão muito grande, porque eu acho que existe sim, em serviço doméstico não, mas por exemplo, seria cruel colocar uma mulher pra cavar valeta na rua, pra colocar tubos, a estrutura física da mulher, infelizmente é diferente do homem, então colocar uma mulher pra cavar valeta, pra colocar encanamentos, água pluvial por exemplo, acho muito grotesco pra uma mulher, ou carregar toras de madeira ou ser estivador no cais do porto, carregar sacos de açúcar nas costas para carregar caminhões, acho que deveriam poupar as mulheres nisso! Por isso que eu acho que tem atividades que só homem poderia fazer, devido à estrutura física da mulher, não querendo dizer que a mulher não seja forte pra isso, se ela quiser pode até fazê-lo, mas na minha opinião deveria poupar a mulher (AMAURI, 47 anos).

Identificamos que a divisão de tarefas com os cônjuges acontece, embora não aconteça de forma igualitária, percebemos que ainda há percepções de que existem atividades específicas de homem e de mulher, persiste nas falas masculinas o ideal de que eles estariam

“ajudando” as mulheres, reforçando assim o discurso patriarcal de que as mulheres são responsáveis pelas tarefas domésticas, como o defendido por Marta e Amauri.

A questão do cuidado com os filhos ou com outras pessoas da família também foi questão abordada nas entrevistas, perguntamos a quem caberia a tarefa de cuidar dos(as) filhos(as).

Quatorze entrevistadas(os) afirmaram ter filhos, dentre as(os) quais seis mulheres, as quais responderam que são as responsáveis pelo cuidado com os filhos, como podemos observar no depoimentos:

Sim, temos três filhos. Essa tarefa cabia a mim, ele ajudava em tudo, mas a educação em si, cuidar, dar banho, alimentar, entre outras, ficaram a meu encargo, até porque ele trabalhava o dia inteiro e dava aula a noite, então, o pouco tempo que ele tinha era com lazer no final de semana. Mas ainda nos fins de semana ele tinha que corrigir provas, fazer tudo que faz parte do trabalho de professor, então, ele tinha muito pouco tempo (CARMEN, 49 anos).

Sim, dois filhos. Quando eu era casada, eu é que tinha que cuidar, levar pra escola, lavar roupa, alimentar, essas coisas eram comigo, mais comigo, levar no médico. Ele ajudava, se precisasse, tivesse em casa, ajudava, mas ele trabalhava o dia inteiro e às vezes, boa parte da noite (LILIANA, 53 anos).

Na opinião de três entrevistados (homens), a responsabilidade de cuidar dos filhos, por falta de tempo deles, também acaba sendo atribuída às suas esposas:

Sim, uma filha. A maior parte do tempo quem cuida é ela, porque o meu tempo em casa e com nossa filha é muito pouco, trabalho de manhã e de noite. Nossa filha fica o dia inteiro na escolinha, manhã e tarde, e daí a noite que ela está em casa, eu trabalho, então, só a vejo bem tarde da noite, já dormindo e de manhã, quando eu a levo para escola. Então, de noite ela fica com minha esposa, que toma conta dela. No fim de semana eu ajudo bastante (CÍCERO, 48 anos).

A explicação do professor Marcos não é diferente:

Temos três filhas. Hoje, que eu trabalho 60 horas, o cuidar acabou ficando pra minha esposa, como ela ficou de licença maternidade, acabou ficando com uma carga de trabalho imensa, porque cuida das meninas e das tarefas domésticas. Mesmo afastada da sala de aula ela tem uma carga de trabalho bem exaustiva, acabou tendo que fazer tudo, ela trabalha desde as sete horas da manhã, que é o horário que normalmente estou indo para o colégio, até às dez da noite, ela ainda está trabalhando. Então quando eu chego em casa às dez e meia da noite, ela ainda está terminando de organizar alguma coisa na casa, os afazeres domésticos e as filhas acabam por consumir bastante o tempo da minha mulher (MARCOS, 27 anos).

Outros três respondentes (homens) afirmam que a responsabilidade de cuidar dos filhos é do casal, conforme ilustra a fala do professor Amauri:

Temos dois filhos, uma mulher e um homem. Nós dois estamos incumbidos igualmente da educação e do cuidar, não há divergência, o que um fala é lei dentro de casa, o outro concorda, para que não haja uma educação começando com uma discórdia. Fazemos reuniões familiares, quando há uma divergência maior reunimos toda a família e discutimos, e há uma votação, se a maioria ganhar, tem que ter três votos e vencido um, se der empate a coisa fica difícil. Eu cuidava bastante, porque eu sempre fui apaixonado pelos meus filhos, chorava eu já tava acordado, era um babão e deixava um pouco de lado minha esposa, mesmo porque as duas gravidez foram de alto risco e depois eu tive que assumir um papel maior ainda no cuidado com as crianças, mas era dividido, porque eu acho que já é um encargo muito grande a mãe ter que amamentar o filho, estar ali disposta 24 horas e eu não levantar pra ver o que aconteceu num choro de uma criança, então eu dava uma assistência ali, bem grande (AMAURI, 47 anos).

Verificamos ainda que, dentre os entrevistados, uma professora diz que seus filhos não moram com ela, são independentes. E apenas um professor afirma que a responsabilidade de cuidar dos filhos era dele:

Temos três filhos, uma mulher e dois homens. Quando meus filhos eram pequenos, era minha a responsabilidade de cuidar, eu que trocava, dava mamadeira, levantava de noite, dava banho, porque sempre fui muito apaixonado por criança, tanto que procurei nunca ter um relacionamento com mulher antes de ser casado, com medo de ter algum filho e não crescer junto comigo, então eu me preservei. Eu era mais coruja do que minha mulher, quando minha mulher pensava em levantar pra ver se estava tudo bem, eu já estava do lado deles, então minha mulher amamentou até quando pode e depois disso eu é que fazia a mamadeira. Na época eu fazia faculdade, na minha segunda filha eu fazia faculdade de manhã e mesmo assim eu passava a noite cuidando dela muitas vezes, não me constrangia de maneira alguma, me dava até orgulho e também não constrangia minha esposa porque ela via que eu cuidava melhor que ela, me sentia valorizado, mas não pra ganhar um elogio ou coisa parecida, mas porque me fazia bem fazer aquilo (EMERSON, 52 anos).

Observamos que a responsabilidade de cuidar das(os) filhas(os) permanece, em grande medida, como atribuição feminina. Os homens quando cuidam é com o sentido de que estão ajudando as suas esposas, fato que corrobora essa atribuição do cuidado com as(os) filhas(os) como responsabilidades das mulheres. Percebemos nas falas dessas mulheres e homens que eles, na maioria das vezes, não podem cuidar porque estão trabalhando, inclusive aos fins de semana. Entretanto, destacamos que estas mulheres também trabalham fora, e ainda somam em sua jornada de trabalho as atividades domésticas e do cuidado com os filhos. Esse comportamento apenas contribui para reforçar o estereótipo de que estas, são atividades inerentes às mulheres.

Sobre o cuidado com pessoas idosas, ou doentes na família questionamos de quem seria a responsabilidade de cuidar e, a maioria (12) disse não haver pessoas idosas, nem doentes em casa. Todavia sete entrevistados afirmaram que sim, cuidam de pessoas idosas, pai, mãe, sogra e avó. Todas/os são pessoas de idade, que inspiram cuidados, sendo que, apenas uma é idosa e doente: “Minha mãe é idosa e doente, recentemente quebrou a bacia.

Pagamos uma senhora pra ficar e cuidar dela, mas quando ela precisa sair, eu e minha irmã temos que revezar! Meus irmãos, que são homens, nunca podem” (LILIANA, 53 anos).

Nesse sentido, esse cuidado é retratado da seguinte forma: as professoras Suelen, Carol e professor Cícero explicam que essa tarefa de cuidar de seus pais, que são idosos, é responsabilidade do casal. Já as professoras Liliana, Eliane, Marta e o professor Luciano explicam que são sozinhas/os e, portanto, essa responsabilidade recai para cada um/a deles/as individualmente.

Esse cuidado com os filhos e pessoas idosas ou doentes na família são tarefas historicamente atribuídas às mulheres como já apresentado anteriormente por Hirata e Kergoat (2007); Fávero (2010) e Nogueira (2006). Identificamos, de acordo com as falas, que esse discurso se verifica para a maioria dessas professoras.

4.4.5 Sobre o Poder de Decisão na Esfera do Lar

O discurso patriarcal ao longo da história afirma e reproduz a figura do homem como provedor da casa, cabendo a ele a responsabilidade financeira e a tomada das decisões.

Buscando verificar se constata na realidade investigada, procuramos identificar se na opinião das/os professoras e professores encontraríamos indicações de que esse discurso estava presente em seus lares. Para tanto, perguntamos se em sua casa existia a figura de um/uma chefe. Caso existisse, qual o motivo que determinava essa posição (financeiro, tarefas, decisões, etc.).

Em resposta, a maioria (10), sendo seis mulheres, afirmou que as mulheres são as chefes da casa por vários motivos, mas principalmente pelo financeiro. A professora Samanta (53 anos) explica: “Na grana sou eu, na encheção de saco é ele. Como já disse anteriormente, ele trabalha muito pouco, quem sustenta a casa sou eu, então eu decido a maioria das coisas”.

Historicamente o homem foi representado pelo patriarcado como o provedor da casa, e também das decisões. As mulheres quando participavam financeiramente para as despesas da casa, tinham o sentido de complementar a renda do marido. Percebemos com a fala da professora Samanta e de outras professoras que elas, ao contrário dessa concepção patriarcal, participam igualmente na administração da casa tanto financeiramente, como na tomada de decisões.

Nesse sentido, a professora Laura também nos relata como é em sua casa:

Hoje sou eu a chefe da casa, mas antes de ficar viúva era eu também, porque sou mais habilidosa, administro melhor, como eu falei, ele no caso, era muito aéreo nas coisas, nunca sabia nem que dia que era, nem se eu ia pra aula. Então, se a gente for

pensar, chefe da casa é a pessoa que faz a contabilidade, que vê o que precisa, que toma decisões, então era eu, pra ele estava tudo ok, faça o que você quiser, como queira, ele nunca fez objeção de nada, no que precisava ele ajudava e tudo estava tranquilo (LAURA, 37 anos).

A fala do professor Antonio é representativa do grupo de quatro entrevistados (homens) que também reforça ser a mulher a chefe da casa:

Olha, pra ser bem honesto, eu vejo mais a minha mulher dando as cartas, porque ela é assim, faz pouco, mas manda bastante. Ela é muito preocupada com tudo, você já pagou as contas? Ela é muito organizada nesse sentido, ela faz uma lista do que eu tenho que fazer, e tenho que correr atrás, porque aí se não correr, o bicho pega (ANTÔNIO, 57 anos)!

Outro grupo formado por quatro homens e uma mulher afirmou ser o homem o chefe da casa, como verificamos nas falas do professor Emerson:

Sou eu! Sou eu o mantenedor financeiramente, eu sou a pessoa que dita as regras da casa e, bom, também a pessoa sentimentalmente mais forte. Talvez seja um problema, mas eu não sou uma pessoa que sorri com grande facilidade ou chora com grande facilidade, então eu me mantenho estável, e por ser assim, tenho a cabeça mais fresca pra poder resolver problemas. Minha esposa dá opiniões, ela pondera, mas quando temos problemas sérios eu que resolvo e dou a solução, quem define sou eu (EMERSON, 52 anos).

Três professoras e um professor afirmam não existir um/a chefe na casa, sendo que os gastos e as decisões são de responsabilidade do casal.

Considerando que a situação ideal seria a partilha das decisões na esfera do lar, porque a tomada de decisões implicaria em disponibilização de tempo para que essas/es professoras e professores considerassem todos os fatores, e, assim, tomassem as decisões de forma mais coerente. Porém, tempo é um fator que, como já identificamos, elas/es não têm disponível, dada sua extensa carga horária no colégio e a dupla jornada.

Outro fator que marca a condição de desigualdade entre mulheres e homens é a questão salarial. Nesse sentido, verificamos quem tem o maior rendimento no lar e se isto seria um fator de discórdia na vida do casal.

A maioria (10), sendo sete homens e três mulheres, afirmou que, em sua casa, o homem tem o maior salário. Porém oito disseram que as mulheres têm o maior salário, sendo seis mulheres e um homem. Apenas um professor afirmou que os salários são iguais, porque ambos são professores do Estado, com a mesma situação salarial.

A maioria (18) também afirmou não existir discórdia em suas casas por conta de salário. As falas seguintes são representativas da maioria:

Atualmente meu marido ganha mais do que eu e meu salário complementa o dele para as despesas da casa. Não temos nenhum tipo de problema por causa de salário. Não brigamos por isso, teve uma época que eu ganhava bem mais do que ele, a gente nunca teve problemas. Hoje em dia ele ganha bem mais do que eu então, maravilha, que bom (SUELEN, 48 anos).

O meu marido é quem ganha mais, é óbvio. Não, não é fator de discórdia, porque eu já sou casada há muitos anos, então o meu casamento era assim, o homem sustentava a casa, então quando eu casei era esse sistema, foi ótimo, continua sendo assim até hoje, não me incomoda nem um pouco (MADALENA, 64 anos).

Na casa do professor Emerson, apesar de ser apenas o seu salário a fonte de renda familiar, pois sua esposa não trabalha fora, segundo ele, não há discórdia:

Como eu sou o único a trabalhar, meu salário é o maior da casa. Não há discórdia porque minha mulher tem o mesmo pensamento que eu, na realidade nós dois entendemos que o mantenedor do lar é o homem! Então pra ela é ponto pacífico e pra mim também. Os dois também concordam que a mulher pode trabalhar e ganhar o dinheiro, mas o dinheiro da mulher é pra ajudar o salário do homem, é pra ajudar em alguma coisa, não se deve entender que o salário da mulher é pra manter a casa, porque quem tem essa obrigação é o homem, psicologicamente ele é mais forte pra enfrentar algumas coisas e tem que enfrentar pra poder trazer o sustento pra dentro de casa. A mulher pode trabalhar? Pode, a mulher pode ganhar um salário? Pode, pode inclusive ganhar mais que o homem, mas responsabilidade de manter o lar é do homem (EMERSON, 52 anos).

A revelação da maioria em afirmar de que não há discórdia em suas casas em relação à questão salarial, isso não esconde o fato de, em algumas falas de homens e mulheres, a renda da mulher ainda seja entendida como complemento a do marido; que o salário do homem ser maior que o da mulher seja entendido como algo natural; e de que o homem, em alguns casos é ainda tido como o provedor da casa, e que esta seria uma responsabilidade dele.

Dessa forma, essas falas destacam, de certa forma ainda, um discurso patriarcal que insere aos homens uma posição de privilégio em relação as mulheres no âmbito do lar, o que reforça a posição homem provedor/forte X mulher frágil, ideia imposta historicamente de papéis adequados aos sexos. Ainda que elas/es assumam não haver discordância, não é possível saber se elas aceitam esta condição por vontade própria ou se por ser vítima desse discurso patriarcal.

Chama atenção também a resposta da professora Samanta a esta questão: ela nos conta que, apesar de ter o maior salário da casa, o fato de seu companheiro ganhar menos do que ela faz com que ela não se sinta “confortável” com a situação:

Isso me deixa péssima porque eu queria alguém que me ajudasse! Ele repassa muito pouco dinheiro pra mim, e como ele tem problema emocional, de falta de autoestima, de problemas de enfrentar os obstáculos, porque ele tem crise de pânico, a gente discorda muito porque tudo ele quer, ele vê que ele está doente então ele se aproveita da minha situação financeira. Além disso, ele trabalha muito pouco no

mês, ele é dentista, mas só tem quatro pacientes, imagina! Assim, nunca tem dinheiro mesmo, e quem sofre de tanto trabalhar pra sustentar a casa sou eu (SAMANTA, 53 anos).

Verificamos que, as respostas indicam que as mulheres são consideradas como a chefe da casa, o que pode ser associada a uma maior atribuição de tarefas, assim como a um maior poder de decisão. O mesmo não se verifica quando considerada a questão salarial, uma vez que se evidenciou que elas percebem salários menores do que seus cônjuges. Observamos, entretanto, a diferença salarial não parece se traduzir em fator de discórdia na convivência do lar, exceção que ocorre quando a mulher ganha mais do que o homem, sendo desconfortável para os dois cônjuges tal situação.

Assim, dentre as(os) entrevistadas(os) destaca-se o fato de que as mulheres ganham menos do que seus cônjuges, seja porque ocupam cargos/atribuições que são menos valorizadas socialmente ou porque possuem jornada de trabalho menor.

Também com Yannoulas (2011) vimos que o trabalho das mulheres no magistério estava associado à precarização, desqualificação e o pagamento de baixos salários. O magistério ainda se verifica como profissão com jornada de trabalho flexível e que, para muitas mulheres, possibilita o acúmulo/sobrecarga com outras atividades do âmbito doméstico.

Scott (2010), ao discutir o trabalho das mulheres na roça, demonstra que elas também, em função desse mesmo discurso tradicional patriarcalista, são condicionadas ao entendimento de que sua remuneração tem a denotação de ajuda, complemento ao sustento da família, ou seja, complemento à renda do marido provedor da casa.

Nesses termos, ratificamos que em algumas falas, de mulheres e homens, ficou marcada a ideia de que o salário da mulher é complementar, uma “ajuda” com as despesas da casa, denotando assim o discurso patriarcal da condição de inferioridade das mulheres em relação aos homens.

Em relação às questões de gênero verificamos a indicação de uma acentuada hierarquia, assim como descrito por Hirata e Kergoat (2007) ao discutirem sobre a divisão sexual do trabalho, uma vez que essas professoras trabalham tanto quanto os homens, porém ainda continuam a perceber salários mais baixos que eles.

Da mesma forma também ficou latente que a maioria (06) dessas professoras, ao afirmarem serem as chefes da casa, assumem para si mais responsabilidades que se somam ao trabalho no colégio e também com as atividades domésticas.

Ao responderem também pela administração do lar, tarefa que introduz diferentes dificuldades na organização do tempo e espaço, marcada pela fragmentação e superposição, lhes falta tempo, fator impeditivo relevante para que essas professoras pudessem participar, caso fossem ofertados, dos cursos de formação no cotidiano do seu trabalho em sala de aula, particularmente, sobre a utilização das TICs, conforme discutido neste trabalho.

Outro ponto que destacamos é que apenas quatro professores disseram ser os chefes da casa, e, desta forma, também se deparam com a mesma dificuldade em conciliar o tempo, que é limitado, entre os trabalhos da casa e do colégio.

Para o universo deste estudo, temos ainda que, se por um lado a participação dos homens diante das tarefas e decisões inerentes ao lar é limitada, por outro isso não se verifica para essas mulheres, uma vez que sua participação nas tarefas, e também na administração da casa, é ampla. Elas são as principais responsáveis pela realização das tarefas domésticas. O fato dessas professoras serem as chefes da casa, demonstra as contradições e desigualdades de gênero, pois a carga de atividades recai sobre elas, embora possa tomar decisões nesse âmbito restrito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo almejado em nosso estudo era investigar as percepções de professoras e professores sobre o uso das TICs no cotidiano da sala de aula. A partir dessas percepções identificamos quais os principais fatores que permearam a relação da prática docente com a utilização destas tecnologias.

Essa discussão considerou na análise dos dados uma perspectiva de gênero, compreendida a partir das relações sociais que se desenvolvem entre estas/es profissionais no âmbito dos espaços público e privado.

O gênero como elemento de análise foi importante para uma compreensão da relação entre os espaços público e privado e como a construção dos gêneros contribui para a manutenção das desigualdades entre homens e mulheres, interferindo sobre as práticas pedagógicas e a forma como os homens e mulheres interpretam a docência ao longo dos tempos inferiu às mulheres uma condição de inferiorização, subordinação e domínio do masculino nos espaços público e privado, principalmente em relação ao uso da tecnologia e nas relações do trabalho, quer seja nas atividades profissionais ou no cotidiano do lar.

A utilização das TICs no cotidiano da sala de aula foi interpretada por estas/es profissionais como sendo muito importante para uma prática pedagógica diferenciada. Para elas/es ficou latente a percepção de que as/os alunas/os têm muito conhecimento sobre a utilização das TICs, e, dessa forma, essas/es professoras/res sentem que deveriam caminhar no mesmo sentido que as/os discentes, ação que demandaria mais conhecimento teórico para diminuir a distância que existe entre docentes e discentes no uso dessas tecnologias.

Entretanto, identificamos que a maioria dessas/es docentes, em sua formação acadêmica inicial e na pós-graduação, não foram contemplados com uma disciplina que abrangesse uma discussão teórica/prática sobre a utilização das tecnologias. Um ponto importante a ser destacado aqui é que estas/es profissionais concluíram seus estudos há muito tempo, década de 1980, 1990, em média há vinte anos, evidenciando, dessa forma, uma questão geracional.

Verificou-se também que no decorrer da vida profissional destas/es professoras/es no colégio, elas/es percebem que praticamente não foram oportunizados cursos de formação continuada, nem oficinas pedagógicas que contemplassem teoria e prática para o uso das TICs em sala de aula, principalmente. Assim, ficou evidenciado para elas/es uma falta de ações que pudessem privilegiar à prática docente o uso das TICs com mais qualidade no ensino aprendizagem do corpo discente, particularmente por parte do Estado.

Apesar da constatação dessa falta de formação para o uso das TICs, percebemos que, mesmo assim, com exceção apenas de um professor, todas/os as/os entrevistadas(os) fazem uso dessas tecnologias em sala de aula. Porém, esses docentes relatam dificuldades no manuseio dessas tecnologias no cotidiano da sala de aula, sendo as principais apontadas pelas/os professoras/es: difícil entendimento do sistema operacional “LINUX” e seus componentes como editor de texto, planilha de cálculo que estão instalados nos computadores dos laboratórios de informática e sala das/os professoras/es; a complexidade operacional da televisão multimídia, *notebook*, *datashow*; a complexidade para a conversão de vídeos e documentos para o formato adequado ao uso na televisão multimídia.

Entretanto, a percepção que a maioria das(os) entrevistadas(os) têm sobre essas dificuldades apontam para três principais fatores explicativos: a falta de formação acadêmica inicial e continuada; a questão da geração/idade, sendo que as/os professoras/es com mais idade são as/os que mais relatam dificuldades; a falta de tempo para se dedicar a uma possível formação, em função da carga horária excessiva de trabalho no colégio e fora dele.

Assim, a formação continuada para professoras e professores, diante do cenário descrito por estas/es profissionais no colégio aponta para a falta de um planejamento que priorize e oportunize uma discussão e formação continuada para o uso das TICs. Apontamos ainda que, apesar dessas/es professoras/es atuarem também no ensino fundamental, médio e subsequente, foi verificado, em suas falas, que é no Proeja que preferem lecionar, para jovens e adultos, porque se sentem mais a vontade para utilização das TICs e as/os alunas/os são mais comprometidos com o aprendizado.

Essas/es professoras/es sentem-se mais seguros em lecionar com a utilização das TICs no Proeja, pois trabalham com alunas/os com mais idade, e que sabem menos sobre tecnologia que elas/es. Nesse sentido, percebeu-se que existe um empoderamento dessas/es profissionais na medida em que trabalham com o Proeja, fato que não é evidenciado no trabalho com alunas/os do ensino médio e subsequente, que além de mais novos, também possuem mais conhecimento em tecnologia que as/os docentes. Destacamos, portanto, que essas/es professoras/es sentem-se muito valorizadas/os em trabalhar no Proeja.

Em relação à perspectiva de gênero inerente à utilização das TICs na prática pedagógica, identificamos que, apesar da maioria dos professores em seu discurso, afirmarem que homens e mulheres seriam iguais diante dessas tecnologias, não é esse discurso que prevalece, ele é contraditório. A maioria das professoras assume ter as dificuldades já apontadas sem nenhum problema, em contrapartida, evidencia-se a negação das dificuldades pela maioria dos docentes masculinos.

Confirmou-se, dessa forma, para o universo de professoras e professores deste colégio, o discurso de que os homens não teriam dificuldade para manusear a tecnologia, isto ocorrendo sobretudo com as mulheres, o que reforça a construção social de que a tecnologia é de domínio masculino.

Por outro lado as professoras são maioria numericamente na utilização das TICs. É possível concluir que, de certa forma, elas venceram uma “visão androcêntrica” e o “distanciamento” das tecnologias, representando um avanço nas relações desiguais de gênero.

Sobre as condições de trabalho no colégio verificou-se que a maioria as/os professoras/es tem uma extensa carga horária de aulas, distribuídas em diferentes estabelecimentos de ensino. Dessa forma, percebemos que essas/es mulheres e homens, em relação ao trabalho docente, vivenciam situações semelhantes, evidenciando que elas trabalham tanto quanto eles, uma realidade para os docentes de forma geral.

Em relação aos salários, considerando que todas/os são servidoras/es públicos estaduais, as diferenças salariais se constituem pelo regime de contrato de trabalho estatutário (QPM) e por tempo determinado (PSS); pela formação ou pelo tempo de serviço.

Verificamos a existência da dupla jornada de trabalho para todas/os as/os professoras/es. Entretanto, ficou evidenciado que essa dupla jornada é marcada pela diferença entre atividades para essas/es profissionais. Nela, a maioria dessas mulheres assumem atividades especificamente na esfera doméstica. Já os professores estão inseridos em outras atividades remuneradas, mas nenhuma inerente a atividades domésticas. Isso evidencia a continuidade da divisão sexual do trabalho na qual as mulheres são as responsáveis pelas atividades domésticas e com o cuidado, e os homens se dedicam ao espaço público.

Em relação à divisão sexual de atividades no ambiente doméstico, apesar de todas/os as/os docentes afirmarem que a divisão de tarefas é responsabilidade do casal, das/os filhas/os e de quem mora na casa, que não existem “atividades específicas de homem e de mulher”, identificamos que esse discurso não se efetivou na prática.

Na maioria dos lares masculinos, os professores admitem dividir as tarefas domésticas com suas companheiras. Entretanto, esse discurso deles retrata uma divisão com o sentido de “ajuda”, evidenciando que as mulheres permanecem como responsáveis pelas tarefas domésticas, mesmo nos casos em que há delegação para outra pessoa (empregada doméstica ou diarista).

Sobre a responsabilidade das decisões na esfera do lar verificou-se que, para a maioria dessas professoras, coube a elas as decisões para a administração da casa. Dessa forma, ao assumirem essa administração, assumem também mais responsabilidades que se somam ao

trabalho docente, além, das atividades domésticas já apontadas anteriormente. Ao assumirem mais essa tarefa, essas professoras se veem diante de novas dificuldades na organização do tempo e espaço que conflitam com o trabalho delas no colégio, marcada pela fragmentação e superposição de tarefas. Com isso, a falta de tempo caracteriza-se, para essas professoras, como fator impeditivo para continuidade de uma formação continuada para o uso das TICs no cotidiano da sala de aula.

Verificamos também a acentuada hierarquia de gênero na fala das professoras, ao assumirem que seus cônjuges percebiam salários maiores que os delas, uma vez que elas trabalham tanto quanto eles. Isso evidencia o contexto patriarcal que desvalorizou, ao longo do tempo, não só o trabalho das mulheres, mas também as profissões em que elas se inseriram no mundo do trabalho.

No percurso deste trabalho, percebemos que as relações que se desenvolveram na vida profissional destas/es professoras/es vivenciadas pela utilização das TICs no cotidiano da sala de aula, e também no âmbito do lar, são relações sociais permeadas por poder, e que, apesar dessas mulheres experienciarem situações de igualdade e empoderamento em alguns espaços no âmbito profissional e do lar, de certa forma, ainda estão subordinadas ao discurso patriarcal que reproduz as desigualdades de gênero, e as condiciona a uma posição de subordinação e desvalorização.

Pela relevância do tema, como contribuição deixamos a sugestão de dois pontos que consideramos importantes, e que pudessem ser aprofundados em outras pesquisas:

- Além de uma análise da percepção das/os professoras/es, considerando a perspectiva do gênero numa discussão que abarque o uso das TICs, considerar também, a percepção das/os gestoras/es da instituição de ensino, diretoras/es, pedagogas/os, e de alunas e alunos;
- Um estudo mais detalhado aprofundado sobre a divisão sexual do trabalho doméstico em que fosse possível, investigar também, as/os cônjuges das/os professoras/es.

Verificamos que o magistério, mais especificamente na educação básica, é uma profissão em que as mulheres predominam quantitativamente em relação aos homens. Deve-se ressaltar que sua inserção neste campo de trabalho não se deu pacificamente, mas à custa de enfrentamentos por se tratar de um espaço considerado de domínio masculino.

Nesse sentido, a constante valorização dessas mulheres enquanto profissionais deve ser buscada, com princípios que busquem a perspectiva da diminuição das desigualdades de gênero no mundo das TICs, e da divisão sexual do trabalho nos espaços público e privado.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- AMARAL, Edenia Maria Ribeiro do FIRME, Ruth do Nascimento. Concepções de professores de química sobre ciência, tecnologia, sociedade e suas inter-relações: um estudo preliminar para o desenvolvimento de abordagens CTS em sala de aula. **Revista Ciência e Educação**, n. 14, Bauru, 2008, s.p. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132008000200005&script=sci_arttext>> Acesso em: 1 dez. 2010.
- ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas maneiras de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: Economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1995.
- BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. **Relações de Gênero e Tecnologia. Coletânea Educação e Tecnologia**. Publicação do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia – PPGTE/CEFET-PR. Curitiba: Editora CEFET-PR, 2003.
- BELONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo: 78).
- BIANCHETTI, Lucídio. **Da chave de fenda ao laptop: tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação**, 2. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.
- BLUM, Márcia Sabina Rosa. **A política de avaliação do Proeja no estado do Paraná (2008-2010)**. 2011. 256f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011. Disponível em: <<<http://cac.php.unioeste.br/pos/media/File/educacao/Dissertacao%20Marcia%20Blum.pdf>>> Acesso em: 12 ago. 2012.
- BORSATTO, Dalinni de Oliveira. **Tecnologias de informação e comunicação enquanto tecnologias de educação, na visão dos professores da rede estadual de ensino, em Curitiba – PR**. 2001. 146 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2001. Disponível em: <<http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/dissertacoes/2001/ppgte_dissertacao_050_2001.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Documento Base. Brasília, DF, 2007.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012**. Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2013.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CARVALHO, M. S. **Conceitos Básicos de Sistemas de Informação Geográfica e Cartografia Aplicados à Saúde**. Brasília-DF: Organização Panamericana de Saúde, Ministério da Saúde, 2000.

CASADO, Tania. Comportamento Organizacional: Fundamentos para Gestão de Pessoas. In: SANTOS, Rubens da Costa (org.). **Manual de Gestão Empresarial**. São Paulo: Atlas, 2007.

CITELI, Maria Teresa. Mulheres nas ciências: mapeando campos de estudo. In: LOPES, Maria Margaret (Org.). **Cadernos Pagu**: gênero, ciência, história, Campinas, n. 15, p. 39-75, 2000.

COLONTONIO, Eloise Medice. **O currículo integrado do PROEJA: Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia em tempos de semiformação**. 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <<http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10_colontonio.pdf>> Acesso em: 11 ago. 2012.

CORSO, Angela Maria. **As representações do trabalho junto a professores que atuam no proeja**: da representação moral do trabalho ao trabalho como auto-realização. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_corso.pdf>> Acesso em: 11 ago. 2012.

COVOLAN, Nadia Terezinha; MACHADO, Maria Lúcia Büher. Ciência, Tecnologia e Gênero: Um Olhar sobre a Política Pública Educacional Brasileira do Proeja a partir de 2007. **IX Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnología y Género**, Sevilla, España. Jan./fev. 2012. **Anais...** Disponível em: <<http://www.oei.es/congresoctg/memoria/maestro.php?id_seccion=3>> Acesso em: 10 ago. 2013.

COWAN, Ruth S. The industrial revolution in the home. In MACKENZIE, D.; WAJCMAN, J. (Eds.). **The Social Shaping of Technology**. Philadelphia: Open University Press, 1999.

DEBIASIO, Flávia de Jesus Mendes. **Acesso, permanência e evasão nos cursos do proeja em instituições de ensino de Curitiba – PR**. 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <<http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/dissertacoes/2010/ppgte_dissertacao_331_2010.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2012.

DEERE, Carmen Diana; LEÓN, Magdalena. **O empoderamento da mulher: direitos à terra e direitos de propriedade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

DIAS, Luis Otávio. **Tv multimídia**: uma tela de oportunidades para a educação nas escolas públicas do Paraná. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <<http://www.ppge.ufpr.br/teses/M12_Luis%20Otavio%20Dias.pdf>> Acesso em: 11 ago. 2012.

FÁVERO, Maria Helena. **Psicologia do gênero: psicobiografia, sociocultural e transformações**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

FISCHER, André Luiz. Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas. In: FLEURY, Maria Tereza Leme (Org.). **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986, p. 148.

FRANCO, Claudio de Paiva. **Autonomia na aprendizagem de inglês: um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade**. 2013. 201 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/LETR-94LNL7/1573d.pdf?sequence=1>>> Acesso em: 06 set. 2013.

GAMA, Ruy. **A Tecnologia e o Trabalho na História**. São Paulo: Nobel/Edusp, 1986.

GARCIA, Vanda Dolci. **A tecnologia educacional na prática pedagógica dos professores de ensino médio em escolas estaduais de Curitiba – PR**. 2002. 103 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2002. Disponível em: <<http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/dissertacoes/2002/ppgte_dissertacao_087_2002.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GILLERAN, Anne. Práticas Inovadoras em Escolas Públicas. In: SANCHO, Maria Juana; HERNÁNDEZ, Fernando et al. **Tecnologias para Transformar a Educação**. Tradução de: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GLENN, Norval D. **Cohort analysis**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

GREENFIELD, Patricia Marks. **O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica**. São Paulo: Summus, 1988.

HIDALGO, Sivonei Karpinski. **A educação de jovens e adultos no município de Curitiba sob a ótica de gênero e tecnologia**. 2007. 197 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <<http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/dissertacoes/2007/ppgte_dissertacao_223_2007.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2012.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a Instituição e sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2002.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da Divisão Sexual do Trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 565-609, set./dez. 2007.

HOTZ, Karina Griggio. **Avaliação da implementação do Proeja em municípios do Oeste do Paraná (2008-2009)**. 2010. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010. Disponível em: <<<http://cac-php.unioeste.br/pos/media/File/Karina%20Griggio%20Hotz.pdf>>> Acesso em: 12 ago. 2012.

JACKIW, Elizandra. **A tv multimídia nas escolas estaduais do paraná:os desafios pedagógicos na prática docente**. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educa o) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <<http://www.ppge.ufpr.br/teses/M11_Elizandra%20Jakiw.pdf>> Acesso em: 11 ago. 2012.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. Trad. Vivian Aranha Saboia. In: HIRATA, H. et al. (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Ed. Unesp, 2009. p. 67-75.

KLEIN, Rejane. **O discurso sobre as novas tecnologias e a subjetivação docente: a docência na rede**. 2008. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://www.ppge.ufpr.br/teses/D08_klein.pdf>> Acesso em: 11 ago. 2012.

KNOLL, Ariana Chagas Gerzson. **Tecnologia e educação: vamos ouvir o professor?** 2009. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_knoll.pdf>> Acesso em: 11 ago. 2012.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. Trinta e Quatro 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA FILHO, D. L.; QUELUZ, G. L. A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. **Revista Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v.10, n.1, p. 19-28, jan/jun 2005.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Universidade tecnológica e redefinição da institucionalidade da educação profissional: concepções e práticas em disputa. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA FILHO, Domingos Leite; CÊA, Georgia Sobreira dos Santos; DEITOS, Roberto Antonio. O Proeja e as possibilidades de sua afirmação como uma política pública: o financiamento em questão. In: LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da; DEITOS, Roberto Antonio (Orgs.). **PROEJA: educação profissional integrada à EJA: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas**. 1. ed. Curitiba: UTFPR, 2011.

LISBOA, Teresa, Kleba. **Gênero, classe e etnia: trajetórias de vida de mulheres migrantes**. Florianópolis: Ed. da UFSC; Chapecó: Argos, 2003.

LUBAR, Steven (1998). Men/Women/ Production/Consumption. In: MOHUN, Arwen; HOROWITZ, Roger. **His and Hers: Gender Consumption, and Technology**. Charlottesville: University Press of Virginia, 1998.

LÜDKE, Menga; André, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Cláudia Bastian. **Tecnologia e educação no Paraná: Desafios do dia a dia**. 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <<[http:// files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/dissertacoes/2010/ppgte_dissertacao_325_2010.pdf](http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/dissertacoes/2010/ppgte_dissertacao_325_2010.pdf)>> Acesso em: 10 ago. 2012.

MARTINS, Guaraci da Silva Lopes. Abordagem sobre as configurações de gênero no contexto educacional. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 10, n. 2, 2011, p. 21-27. Disponível em: <<[http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/ revista /article /view/ 219/ 263](http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/view/219/263)>> Acesso em: 13 jul. 2013.

MARX, Leo; SMITH, Merrie Roe. **Does technology drive history? The Dilemma of Technological Determinism**. Cambridge, Mass: MIT Press, 1996.

MELO, Hildete Pereira de; LASTRES, Helena Maria Martins. **Ciência e Tecnologia numa perspectiva de Gênero: o caso do CNPq**. In: SANTOS, Lucy Woelner dos et al. *Ciência, Tecnologia e Gênero. Desvelando o feminino na construção do conhecimento*. Londrina, IAPAR, 2006, p.129-160.

MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: Edufal, 1999.

MOLL, Jaqueline. Proeja e democratização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. In: ROMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. e vários autores. **Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação**. Curitiba: Champagnat, 2004.

MOREIRA, Herivelto; CALEFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

MOTTA, Alda Britto da. A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sobre o envelhecimento. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 225-250, maio/ago. 2010.

MUZI, Adilson Claudio; MUZI, Joyce Luciane Correia. Sobre a utilização das TICs na prática docente: contribuições para os estudos de gênero. VIII Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia e Gênero, Curitiba, abr. 2010. **Anais...** Disponível em: <<[http://200.134.25.85/eventos/cictg/conteudo_cd/E13_Sobre_a_Utiliza%C3%A7%C3%A3o _das_TICs.pdf](http://200.134.25.85/eventos/cictg/conteudo_cd/E13_Sobre_a_Utiliza%C3%A7%C3%A3o_das_TICs.pdf)>> Acesso em: 10 ago. 2013.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **O trabalho duplicado: a divisão sexual no trabalho e na reprodução: um estudo das trabalhadoras de telemarketing**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

OLIVEIRA, Rosangela Gonçalves de. **Uso pedagógico do texto televisivo na alfabetização de jovens e adultos: elementos para uma metodologia mundializada**. 2007. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <<http://www.ppgge.ufpr.br/teses/M07_oliveira.pdf>> Acesso em: 11 ago. 2013.

OLIVEIRA, Sidnei. **Geração Y: o nascimento de uma nova geração de líderes**. São Paulo: Integrare, 2010.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. **TV Multimídia: pesquisando e gravando conteúdos no pen drive**. Curitiba: SEED – PR, 2008.

PERROT, Michelle. **Identidade, igualdade e diferença: o olhar da história**. In: As mulheres e os silêncios da história. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

PLOU, Dafne. Mujeres y Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. **Cuadernos internacionales de tecnología para el desarrollo humano**, setembro, 2004, p. 1-9.

PLOU, Dafne; VIEIRA, Vera. **Mulher e tecnologias: a virtualidade como espaço transformador das relações de gênero**. São Paulo: Rede Mulher de Educação, 2007.

PRENKSY, M. **Teaching digital natives: partnering for real learning**. London: Corwin, 2010.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <<<http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>>> Acesso em: 28 set. 2013.

REIS, Cátia Batista. **Percepção sobre uso e produção de conteúdo educacional digital por docentes da rede pública**. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <<http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/dissertacoes/2011/ppgte_dissertacao_351_2011.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2013.

ROCHA, Cristina Tavares da Costa. Género en acción: rompiendo el “tejado de vidrio”... ¿surgiendo nuevas identidades? In: CARVALHO, Marília G.; TAMANINI, Marlene (Org.). **Diversidad cultural, género y tecnología: un abordaje interdisciplinario**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2006.

RUAS, Thatiane Santos; GARÍGLIO, José Ângelo. Relações de gênero no currículo do Proeja: estudo de caso de um curso técnico de mecânica de uma instituição federal de MG. **II Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Belo Horizonte, jun. 2010. Disponível em: <<[http:// http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT7/RELACOES_DE_GENERO.pdf](http://http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT7/RELACOES_DE_GENERO.pdf)>> Acesso em: 10 ago. 2012.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 8. ed. 2011.

SANCHO; Juana Maria.; HERNÁNDES, Fernando et al. **Tecnologias para Transformar a Educação**. Tradução de: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Simone Valdete dos Santos. Sete lições sobre o PROEJA. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduardo Fleury. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ensaio: pesquisa em educação em ciências**, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2002.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos ; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Educação química: compromisso com a cidadania**. Ijuí: Editora Unijuí, 1997.

SCOTT, Joan. A mulher trabalhadora. In: FRAISSE, Genevieve; PERROT, Michelle (Orgs.). **A história das mulheres no Ocidente: o século XIX**. Tradução: Maria Helena da Cruz Coelho, Irene Maria Vaquinhas, Leontina Ventura e Guilhermina Mota. Porto: Afrontamento; São Paulo: EBRADIL, 1994, p. 443-475.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SCOTT, Parry. **Gênero e geração em contextos rurais**. In: SCOTT, Parry; CORDEIRO, Rosineide; MENEZES, Marilda. (Org.). **Gênero e geração em contextos rurais**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2010, p. 17-35.

SENA, Tito. **Sexualidade, estatísticas e normalidades: a persona numerabilis nos relatórios Kinsey, Masters & Johnson E Hite**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2013.

SILVA, Bento Duarte da. A tecnologia é uma estratégia para a renovação da escola. **Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, n. 1, maio, Niterói: Intertexto, 2000(a), p.28-44.

SILVA, Marco. Era digital, cibercultura e sociedade da informação: o novo ambiente comunicacional em educação presencial e a distância. **Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, n. 1, maio, Niterói: Intertexto, 2000(b), p. 7-27.

SILVA, Monica Caetano Vieira da. **Tecnologias de informação e comunicação: estruturando núcleos de conteúdos, para disciplina específica no curso de pedagogia**. 2011. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <<http://www.ppge.ufpr.br/teses/M11_Monica%20Caetano%20Vieira%20da%20Silva.pdf>> Acesso em: 11 ago. 2013.

SILVA, Nanci Stancki. **Reestruturação produtiva e gênero: um estudo de caso em duas empresas de linha branca**. 2005. 186 f. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, 2005.

SILVA, Nanci Stancki. **Divisão Sexual do Trabalho: a sua constante reprodução**. 2003. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/eitt/downloads/eitt2003_nancistancki.pdf>> Acesso em: 13 jan. 2013.

SIMÕES, Carlos Artexes. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. *In* MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERASZTO, Estéfano Vizconde et al. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. 2009. **Prisma.Com** - Revista de Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação do CETAC.MEDIA. Disponível em: <<<http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/viewFile/690/pdf>>> Acesso em: 15 ago. 2013.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, v. 2, n. 22, p. 271-292, 2011.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da. **Produção do conhecimento no PROEJA: cinco anos de pesquisa**. 1. ed. Curitiba: UTFPR, 2012.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com as/os docentes



Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Programa de Pós-Graduação em Tecnologia - PPGTE
 Campus Curitiba

Eu sou aluno do Mestrado em

Tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e nossa pesquisa tem como foco investigar se e como, as Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs interferem na prática pedagógica de professoras/es do PROEJA no cotidiano escolar e quais relações de gênero se desenvolvem neste ambiente decorrentes dessa utilização ou não. Esta é uma entrevista pessoal e é parte da primeira etapa de meu trabalho como pesquisador. As suas respostas serão transcritas e lidas apenas por mim e tratadas sigilosamente em relatório de pesquisa. Comprometo-me a enviar a você um breve resumo dos resultados da pesquisa assim que terminá-la e espero que de alguma forma eles sejam úteis para o seu trabalho.

À disposição para quaisquer esclarecimentos.

Agradeço desde já sua participação!

RESPONSÁVEL: **Adilson Cláudio Muzi** – acmuzi@gmail.com

1. Dados Pessoais

- 1.1 Nome: _____
 Nome Fictício / Código: _____
- 1.2 Idade: _____
- 1.3 Gênero:
 Masculino Feminino Outro _____
- 1.4 Estado Civil: _____
- 1.5 Filhos: Sim Não / Quantos? _____
 Idade: _____
- 1.6 Formação Acadêmica _____
 Pós-Graduação: _____
- 1.7 Cursos que fez no último ano: _____

2. Dados Profissionais

- 2.1 Regime Jurídico de Trabalho: Estatutário PSS - contrato temporário
 - 2.2 Tempo de Docência: _____
 - 2.3 Tempo de Docência no PROEJA: _____
 - 2.4 Disciplina(s) que leciona(ou) no PROEJA: _____
-
- 2.5 Leciona em outra modalidade de ensino além do Proeja: Sim Não
 Qual: _____
 - 2.6 Leciona em quantos estabelecimentos de ensino:
 01 02 03 04 05
 - 2.7 Qual o número total de aulas que leciona: _____
 - 2.8 Qual o número total de aulas no Proeja: _____
 - 2.9 Em que turno de trabalho são suas aulas: _____

1. Tecnologias da Informação e Comunicação:

- 1.1 Na sua concepção, o que são Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs?
- 1.2 O colégio disponibiliza recursos tecnológicos para a prática docente? Quais?
- 1.3 Possui conhecimento teórico ou prático sobre a utilização das TICs na sala de aula?
- 1.4 Na graduação ou pós-graduação você teve alguma disciplina sobre a utilização das TICs ou da tecnologia?
- 1.5 Qual sua opinião sobre a TV Pendrive?

2. Prática/Formação Docente e Geração/Idade:

- 2.1 Qual sua opinião sobre a prática docente com as tecnologias?
- 2.2 A Gestão incentiva professoras/es à utilização dos recursos tecnológicos do colégio na prática docente? De que forma?
- 2.3 A Secretaria de Estado da Educação incentiva professoras/es à utilização dos recursos tecnológicos do colégio na prática docente? De que forma?
- 2.4 Você utiliza os recursos tecnológicos disponíveis no colégio em sua prática docente? Quais?
- 2.5 Tem dificuldades no manuseio destas tecnologias? Quais? Se sente constrangida(o), inferiorizada(o) pela dificuldade?
- 2.6 Em sua opinião, quem tem maior facilidade em utilizar as tecnologias, as mulheres ou os homens? Qual o motivo?
- 2.7 E no colégio, quem você acredita ter maior facilidade para utilizar as tecnologias na prática docente, as/os professoras/es?
- 2.8 Tem conhecimento se as/os professoras/es conhecem/utilizam mais as tecnologias disponíveis no colégio ou outras utilizadas no dia a dia do que você? Quem?
- 2.9 A utilização das TICs por você representa algum tipo de sentimento como alegria, tristeza, inveja, poder, emancipação ou outro tipo de sentimento? Qual?
- 2.10 Como você se percebe diante das tecnologias no seu trabalho e na sua vida?
- 2.11 A utilização das TICs mudou alguma coisa em sua vida? O quê?
- 2.12 Você prefere trabalhar com homens ou mulheres? Por quê?

3. Gênero / Divisão Sexual do Trabalho:

- 3.1 Além da jornada de trabalho na escola como professor/a você desenvolve outras atividades (trabalho doméstico, cuidar de outra pessoa, vendas, outra profissão, etc)? Quais? Como concilia isso com a vida de professor/a? A tecnologia contribui para o desenvolvimento dessas atividades? Como?
- 3.2 Fora do ambiente escolar, no seu dia a dia você utiliza outras tecnologias? Quais?
- 3.3 O/a Cônjuge possui trabalho formal/informal? Que Profissão/atividades? Qual a jornada de trabalho?
- 3.4 Nas diversas tarefas cotidianas do lar, em sua família existe divisão? De que forma isso acontece? Qual a sua opinião sobre a divisão de tarefas? Você se sente valorizada/o?
- 3.5 Em sua opinião existem atividades de homem e de mulher? Qual sua opinião?
- 3.6 Quem tem maior salário em sua casa? Isso é fator de discórdia? Por quê?
- 3.7 Vocês tem filhos? A quem cabe a tarefa de cuidar dos/as filhos/as?
- 3.8 Há pessoas idosas/doentes na família? Quem cuida?
- 3.9 Quem é a/o chefe da casa? Por quê? (Financeiro; Tarefas; Decisões)

4. PROEJA:

- 4.1 O que é o Proeja?
- 4.2 O que significa para você ter o Proeja no colégio?
- 4.3 Você gosta de lecionar no Proeja? Por quê?
- 4.4 Você teve formação específica para trabalhar com o Proeja? Qual?
- 4.5 Por que você trabalha no Proeja?
- 4.6 Nas turmas do Proeja você se sente mais a vontade para utilizar as TICs na sua prática docente? Por quê?
- 4.7 No seu entendimento, quais resultados pedagógicos a utilização das TICs proporcionou para as/os alunas/os do Proeja?
- 4.8 Você se sente valorizada/o por trabalhar com o Proeja?
- 4.9 Você trocaria o Proeja por outra modalidade de ensino? Qual e por quê?
- 4.10 O Proeja no colégio deu certo? Por quê?
- 4.11 Como você avalia o Proeja?
- 4.12 Como você avalia a proposta de extinção do Proeja?

ANEXOS

ANEXO A – Televisão Multimídia



Fotografia 1 – Posição da Televisão Multimídia na Sala de Aula

ANEXO B – Televisão Multimídia

Fotografia 2 – Utilização do *Pendrive* para reprodução de vídeos e textos na Televisão Multimídia

ANEXO C – Televisão Multimídia



Fotografia 3 – Possibilidade de Utilização do *DVD* para reprodução de vídeos na Televisão Multimídia