



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6186 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 08 - Educação Superior

A DOCÊNCIA UBÍQUA COMO CHAVE INTERPRETATIVA PARA O ENSINO REMOTO

Rafael da Cunha Lara - UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

A DOCÊNCIA UBÍQUA COMO CHAVE INTERPRETATIVA PARA O ENSINO REMOTO

A crise pandêmica de 2020 dramatizou várias problemáticas sociais complexas no Brasil, cujos efeitos a longo prazo ainda são difíceis de analisar. Na educação, as estratégias de enfrentamento aos efeitos da crise foram mobilizadas quase que imediatamente ao início do isolamento social, afinal, a área da educação foi uma das mais atingidas: uma das primeiras a suspender atividades presenciais e uma das últimas a retornar à “normalidade”. Essas estratégias envolveram, largamente, a substituição das atividades presenciais por não-presenciais, incluindo o ensino remotamente realizado. Todavia, a repentina mudança na rotina de docentes e estudantes exacerbou um conjunto de outras tensões que já vinha sendo gradativamente modulado no cenário educacional brasileiro.

Relatos sistematizados a partir de reportagens, depoimentos de docentes, debates promovidos via internet por associações científicas e de professores, além de incipientes pesquisas acadêmicas sobre os efeitos da crise pandêmica na educação, dão conta de problemáticas que vão da falta de planejamento e infraestrutura tecnológica até os efeitos psicossociais do trabalho em contexto de home-office. No bojo dessas questões, a sensação de que se trabalha mais, o redimensionamento de tempos e espaços de trabalho e de não trabalho e a adequação da rotina de trabalho aos afazeres domésticos e às mediações tecnológicas têm se constituído, para muitos, uma novidade. No entanto, em grande medida tais problemáticas podem ser compreendidas a partir do conceito de ubiquidade e de suas repercussões nos processos e nas rotinas de trabalho.

O objetivo deste texto é propor o conceito de docência ubíqua (CUNHA; BIANCHETTI, 2018) como uma chave interpretativa a ser mobilizada em outras pesquisas sobre as alterações no trabalho docente, tornado remoto ou não presencial. Para isso, realizamos uma análise comparativa de dois estudos. Um deles, denominado Estudo 1 (E1), advém de uma pesquisa de doutorado que analisou as alterações no trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu* a partir da incorporação de tecnologias digitais. Esse estudo envolveu 1.169 docentes de 48 cursos de Doutorado em Educação. O Estudo 2 (E2) resulta de uma pesquisa sobre o perfil da docência em uma universidade pública federal, envolvendo um universo de 4.141 professores do ensino superior e da educação básica. Ambos os estudos foram realizados por meio de *online survey* (BABBIE, 2016) e caracterizados como estudo de

caso múltiplo (YIN, 2001). Uma versão incipiente, reduzida e não-acadêmica desse texto foi publicada em 2020 na revista de uma associação de professores de Santa Catarina, por ocasião da apresentação do relatório do Estudo 2.

Na análise comparativa proposta no presente texto, destacamos aspectos relacionados às mediações tecnológicas nas alterações espaciotemporais da docência, a fim de demonstrar como o conceito de docência ubíqua pode ser mobilizado como chave interpretativa em outros estudos que tenham por fito analisar efeitos das atividades remotas ou não presenciais – sobretudo os provenientes do contexto da crise pandêmica de 2020 – nos processos de trabalho e na rotina docente.

Segundo Cunha e Bianchetti (2018, p. 178), docência ubíqua designa a condição ou caráter ubíquo do trabalho docente contemporâneo, decorrente da incorporação e usos de tecnologias digitais e móveis ao cotidiano. Segundo eles, a “docência ubíqua não está restrita aos processos de trabalho realizados por meio das tecnologias digitais, como os típicos da modalidade educação a distância (EAD), mas é tributária da ubiquidade típica da cultura digital”. Por sua vez, segundo Cunha (2019), o termo ubiquidade, oriundo da área da computação, está relacionado ao redimensionamento das noções de espaço-tempo decorrente das experiências individuais e coletivas com o uso de tecnologias digitais e móveis, sobretudo em função da hiper mobilidade (sobreposição das mobilidades física e digital por diferentes espaços, on-line e off-line). Em sentido histórico, o sociólogo britânico John Thompson (2002) analisa os processos de disjunção espaço-tempo na experiência social, com a gradativa inserção de meios técnicos, como os de transporte e comunicação. Essa gradativa disjunção repercute na experiência coletiva acerca dos sentidos de tempo, espaço, simultaneidade, mobilidade e, recentemente, hiper mobilidade, categorias que estão na base do conceito de ubiquidade e seus efeitos no redimensionamento das noções de presença e ausência (SANTAELLA, 2013).

Dessas definições sintetizadas, depreende-se o conceito de ubiquidade emerge entre os estudos sociológicos que analisam as transformações globais decorrentes do impacto das tecnologias, para captar a especificidade das relações sócio-temporal-espaciais e o engendramento e a experiência do tempo e do espaço, da convivência e da virtualidade (GLUCKSMANN, 2010). Segundo Cunha (2019), por envolver duas dimensões que afetam todas as atividades humanas – tempo e espaço – a ubiquidade repercute diretamente nos estudos do trabalho e, de modo particular, no trabalho docente: atrelada à noção de onipresença, a ubiquidade que permite o trânsito mais fluido entre espaços on-line e off-line, o acesso aos pares, a otimização do tempo, a redução de deslocamentos físicos e a instauração de processos de trabalho não-presenciais é a mesma que instaura ou amplifica uma porosidade entre espaços e tempos de trabalho e de não trabalho, entre público e privado, e o desencadeamento de processos que coloca as pessoas em constante contato com o trabalho.

Do panorama apresentado, depreende-se que os elementos constitutivos do trabalho ubíquo que aparecem na comparação dos Estudos 1 e 2, mencionados anteriormente, coincidem com parte das problemáticas evidenciadas incipientemente nas análises sobre a docência em contextos de ensino remoto: a pulverização do tempo; o desbordamento de fronteiras (entre público e privado, trabalho e não trabalho); a técnica temporal de ser multitarefa; e a simultaneidade e onipresença em diferentes espaços (CUNHA, 2019).

A pulverização da temporalidade, em contextos sociais nos quais se experimenta uma sensação de ritmos de vida mais intensos, é a característica mais aparente das alterações na docência em função da inserção de mediações tecnológicas na rotina de trabalho. No Estudo 1 (E1) analisado, 82,6% dos professores avaliam que tempos e espaços de trabalho são estendidos para os momentos originalmente destinados a não trabalho. No mesmo Estudo

aparecem outras características da pulverização da temporalidade e da fusão dos tempos destinados a trabalho e não trabalho: realizar horas a mais de trabalho, para além da jornada prevista, e não ‘desligar’ do trabalho em momentos de não trabalho, quando utilizam as tecnologias digitais e móveis, são alguns exemplos. Esta condição não é determinada em si pela ubiquidade que atravessa as práticas sociais, mas é decorrente das condições de trabalho destes professores: segundo avaliam, em ambos os Estudos, o tempo formal de trabalho é insuficiente para a realização das suas atividades.

Com isso, tem se tornado uma prática comum reservar momentos de lazer para acessar e responder e-mails, seja para fins de minimizar o volume de atividades acumuladas, seja como estratégia de antecipar as demandas do expediente. O assédio de alunos, colegas e chefias via aplicativos de *smartphones* também aparecem como uma prática comum na docência, cuja estratégia adotada pelos professores tem sido atender às demandas imediatamente, independente do dia da semana ou horário, para, em alguns casos, evitar acúmulo de tarefas e para evitar serem “difamados” perante colegas e estudantes.

Tanto no E1 quanto no E2 analisados, docentes avaliam que trabalham *a mais* no mesmo intervalo de tempo, se comparado com outros períodos, antes da inserção das tecnologias no contexto laboral – práticas que evidenciam a combinação de intensificação e autointensificação do trabalho, temas clássicos da Sociologia do Trabalho, que gradativamente se cristalizam como *habitus* na docência (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009). Nos relatos de professores universitários participantes do E1, apreende-se uma série de depoimentos sobre a sensação de estar sempre sem tempo, de que o trabalho ocupa todo o tempo de vida e os efeitos psicossomáticos dessa condição que, no limite, parecem alterar a própria identidade docente, como exemplificado no depoimento de Cesar (nome fictício), 51 anos, professor universitário: “De certa forma, me tornei ‘atemporal’, ou seja, uma ampliação da relação espaço/tempo para uma quantidade muito maior”.

Com relação ao desbordamento de fronteiras espaciotemporais, ambos os Estudos apontam que a dimensão mais afetada pela inserção de tecnologias nos contextos de trabalho foi a espaço-tempo. 82,6% de professores do E1 e 80,2% do E2 avaliam que não há mais uma separação clara entre tempos e espaços de trabalho e não trabalho e que houve uma dilatação dos tempos e espaços de trabalho, invadindo os momentos e ambientes de descanso e lazer. No E1, 52,8% acreditam que os processos de trabalho ficaram mais intensificados e, no E2, 68,1% afirmam serem requisitados mais vezes e a qualquer instante para fins de trabalho. Em ambos os Estudos, realizados antes da crise pandêmica de 2020, mais de 90% dos professores realizava regularmente trabalho docente em casa.

Os motivos para se levar tarefas para o espaço privado de casa não são novos, de fato se incorporaram historicamente na constituição do trabalho docente. Nos Estudos analisados, a infraestrutura disponível em casa para a realização de algumas atividades, quando não se está em sala de aula, é comumente melhor do que a da instituição de ensino, incluindo menor incidência de ruídos e interrupções (69,7% dos docentes) e melhor disponibilidade de mobiliários (para 37,6%) e equipamentos (para 25,1% dos docentes). Sobretudo no E2 são encontrados depoimentos de que o trabalho docente em casa auxilia na conciliação com afazeres domésticos e esse é o motivo pelo qual um a cada três docentes opta pelo home-office, ainda que essa “escolha” ocasione efeitos colaterais: em função do volume de atividades, convencionou-se prolongar o labor para horas “não comerciais”, ou seja, horários em que a instituição de ensino se encontra fechada.

A novidade encontrada nesses Estudos é a de que os espaços privados convertidos em espaços de trabalho já não dizem respeito somente a espaços físicos: espaços virtuais, como redes sociais, voltados a atividades de entretenimento, frequentemente se convertem em

espaços de trabalho, por mensagens que chegam via diferentes aplicativos vinculados a estas redes, menções ou marcações de usuários em *posts* e comentários.

O terceiro elemento constitutivo do trabalho ubíquo é a técnica temporal de ser multitarefa mobilizada pelos docentes, comumente, para garantir uma maior produtividade – qualquer que seja – no mesmo período de tempo. Em ambos os Estudos, mais da metade dos participantes lançam mão desse recurso, com o uso de tecnologias digitais. Em ambos os casos, embora seja uma estratégia frequentemente mobilizada pelos professores, a maioria reconhece que a economia de tempo para a realização de algumas tarefas, com o uso de tecnologias, não reverte em mais tempo livre. Inclusive, em alguns casos, esse tempo economizado é colonizado por mais tarefas, de acordo com os índices de frequência de atividades que os professores do E2 mais realizam fora dos horários de trabalho: atividades relacionadas à atuação profissional, como projetos, pesquisa, pareceres e relatórios (75,6%); trabalho acumulado da universidade (73,4%) e estudos relacionados à atividade profissional (71,7%). Em contrapartida, apenas 22,5% dedicam seu tempo livre com frequência a atividades artísticas e culturais. Os afazeres domésticos frequentemente ocupam o tempo livre de 85,6% dos docentes.

Segundo a análise de Han (2015), a cultura de ser multitarefa – seja para fins laborais, seja nas práticas culturais e de entretenimento – cria um *habitus* de constantemente realizar tarefas, contribuindo para os processos psíquicos de recusa ao ócio e à contemplação, identificados como um novo tipo de mal-estar da contemporaneidade e gatilhos de doenças psíquicas. Na análise dos resultados do E2 são identificados indicadores que podem estar relacionados a essa condição: quase 2/3 dos docentes (63,8%) sentem-se estressados no trabalho e 35,5% já receberam diagnóstico clínico de estresse relacionado ao trabalho. Além disso, um a cada cinco docentes já foi diagnosticado com algum tipo de transtorno psicológico relacionado ao trabalho.

Além disso, entre as repercussões da técnica de ser multitarefa – que de algum modo leva à ilusão de ser um atributo de engenhosidade – está o risco de comprometimento da economia de atenção, necessária para processos criativos (HAN, 2015). Logo, a médio prazo, o atributo contínuo de ser multitarefa, potencializado pela condição ubíqua contemporânea, pode se converter em obstáculo à realização de algumas atividades, como o trabalho intelectual próprio da atividade docente.

Por fim, o quarto elemento constitutivo da docência ubíqua diz respeito à sobreposição e indissociabilidade dos conceitos de simultaneidade e onipresença. Em ambos os Estudos analisados, a comunicação ubíqua (SANTAELLA, 2013), isto é, estar ao alcance das pessoas via tecnologias digitais e móveis, é ambivalente: permite deslocamentos intermitentes pelas diferentes ambiências e torna as pessoas sempre ao alcance, “disponíveis”. No entanto, atrelado à porosidade das fronteiras espaciotemporais de trabalho e não trabalho, o inverso também é recorrente: o indivíduo passa a estar constantemente (oni)presente para ser alcançado pelas demandas laborais.

No E1, a onipresença, via comunicação ubíqua, é considerada prejudicial por 67,9% dos professores: estar ao alcance das pessoas via tecnologias digitais e móveis, enquanto se está trabalhando, prejudica o desenvolvimento das atividades e leva a dificuldades de concentração nas tarefas. Outros aspectos relacionados à simultaneidade e à onipresença também são destacados como prejudiciais, por exemplo, o fato de o uso das tecnologias digitais e móveis favorecer interrupções nos processos de trabalho, como pausar uma tarefa para checar e-mails, acessar redes sociais e links não necessariamente ligados ao trabalho do momento. Além disso, 73% dos pesquisados do E1 afirmam que sempre ou frequentemente são acionados via dispositivos móveis para fins de trabalho, enquanto estão realizando outras

atividades de trabalho, fora dos horários de expediente. Isso torna a comunicação ubíqua também pervasiva – e invasiva – nesse segmento profissional. Os depoimentos sobre “estar disponível sempre” e “estar ‘ao alcance’ dos alunos (e de todos) a todo momento”, emitidos pelos professores, denotam essa condição.

Entre as consequências individuais da indissociabilidade da onipresença e simultaneidade potencializada pela comunicação ubíqua, conforme analisadas por Cunha (2019), uma em particular chama a atenção: a que se refere à atenção parcial contínua – o estado mental de estar constantemente alerta. Segundo o autor, Han (2015) chama a atenção para o deslocamento da atenção profunda para uma atenção dispersa, caracterizada pela rápida mudança de foco entre diversas atividades, fontes informativas e processos. Um dos principais aspectos que a hipermobilidade e a comunicação ubíqua fomentam, nessa análise, é a possibilidade de desencadear a perda da capacidade de diferenciar situações que exijam baixa e alta capacidade de atenção, características que repercutem em qualquer atividade no mundo do trabalho, mas especialmente naquelas que exigem um alto nível de abstração e processos criativos, como o trabalho intelectual típico da docência. Nessa perspectiva, a julgar pelos depoimentos recorrentes de professores envolvidos nas práticas pedagógicas remotas no contexto da pandemia de 2020, esta característica peculiar da docência ubíqua é amplificada pela sobreposição das atividades docentes com as demandas domésticas, que também passaram a ser reorganizadas.

De acordo com o que foi apresentado nesse texto, dada a abrangência das quatro dimensões que caracterizam o trabalho ubíquo, evidencia-se que o conceito de docência ubíqua se constitui como um instrumento interpretativo útil para analisar as tensões e contradições presentes no trabalho docente contemporâneo. Suas contribuições permitem analisar tanto as mudanças graduais na forma de (re)organização de tempos e espaços do cotidiano docente mediado por tecnologias digitais e móveis, quanto as mudanças abruptas nos processos de trabalho docente (como a migração das atividades pedagógicas para ambientes on-line, evidenciadas em 2020). Além disso, é uma ferramenta analítica aplicável tanto nas dimensões mais concretas dos processos de trabalho, quanto nas dimensões psíquico-cognitivas e subjetivas das repercussões da ubiquidade no tempo presente.

A instrumentalização do conceito de docência ubíqua possibilita compreender dinâmicas relacionadas à temporalidade e à desterritorialização do trabalho docente em ambiências físicas e digitais, a dialética da técnica multitarefa e de “estar” presente e ao alcance do trabalho via dispositivos digitais e móveis, com todas as suas repercussões quando tempos e espaços privados e domésticos são invadidos. Permite, ainda, reconhecer o trabalho ubíquo como uma temática estritamente contemporânea, mas historicamente situada como resultante de um processo de gradativa disjunção dos sentidos de espaço-tempo em função das mediações técnicas e tecnológicas. E, ainda, reconhecer tensões presentes na docência contemporânea como um fenômeno subjacente à cultura digital, mas cujas dinâmicas muitas vezes são engendradas pelo capitalismo tardio e suas palavras de ordem, como o home-office (SENNETT, 2012) e a flexibilidade (DAL ROSSO, 2017).

A interpretação da docência como uma atividade ubíqua permite captar as especificidades das experiências sociais de espaço-tempo nos processos de trabalho e formular novas questões para o debate, com o reconhecimento de que as dimensões espaciotemporais em que se realiza o trabalho docente estão sendo profundamente alteradas e ressignificadas, a despeito das vontades pessoais, mas apesar das estratégias individuais e coletivas mobilizadas pelos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Docência Ubíqua. Mediações Tecnológicas. Tempos e Espaços. Trabalho Docente.

REFERÊNCIAS

BABBIE, Earl Robert. **The practice of social research**. Boston: Cengage Learning, 2016.

CUNHA, Rafael; BIANCHETTI, Lucídio. Docência ubíqua. In: MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 178-181.

CUNHA, Rafael. Transformações tecnológicas e a ubiquidade como problema sociológico: o que faz do trabalho ubíquo, ubíquo. In: 19º Congresso Brasileiro de Sociologia, jul. 2019, Florianópolis. **Anais...** Sociedade Brasileira de Sociologia, Florianópolis, 2019.

DAL ROSSO, S. **O ardil da flexibilidade**: os trabalhadores e a teoria do valor. São Paulo: Boitempo, 2017.

GLUCKSMANN, Miriam. Tempo e espaço. In: SCOTT, J. (Org.). **Sociologia**: conceitos-chave. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: o desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo. Rio de Janeiro: Edições BestBolso, 2012.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **O trabalho intensificado nas federais**. Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.