



4703 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT16 - Educação e Comunicação

CONTRADIÇÃO E DESENVOLVIMENTO: TRAJETÓRIAS DE APROPRIAÇÃO DE TECNOLOGIAS POR UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Natalia Carvalhaes de Oliveira - INSTITUTO FEDERAL GOIANO - IF GOIANO

Joana Peixoto - PUC-GOIAS - Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Rose Mary Almas - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

CONTRADIÇÃO E DESENVOLVIMENTO: TRAJETÓRIAS DE APROPRIAÇÃO DE TECNOLOGIAS POR UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Resumo:

O presente artigo aborda pesquisa cujo objetivo foi compreender o trabalho pedagógico escolar a partir da análise da apropriação de tecnologias pelos professores da educação básica pública do estado de Goiás. Apresenta dados referentes a uma professora, dentre três docentes pesquisados. A partir do acompanhamento da rotina escolar, de uma entrevista e de re-entrevista, reconstituímos a trajetória de uma professora de Educação Física no que diz respeito a suas relações com os dispositivos tecnológicos. Os dados da pesquisa indicam que inicialmente, a visão da professora estava focada nos aspectos instrumentais da tecnologia e condicionada por elementos contextuais hegemônicos, dentre os quais o incentivo ao uso pela gestão escolar. A participação da professora no processo da pesquisa, em especial nos estudos e re-entrevista, contribuiu para uma reflexão sobre o modo como esta percebe o seu trabalho. Verificamos um deslocamento para a compreensão, por parte da professora, do trabalho pedagógico na perspectiva de uma atividade dotada de intencionalidade e destinada à formação humana.

Palavras-chave: Tecnologias e educação; Apropriação; Racionalidade da *práxis*; Trabalho pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda pesquisa que teve como objetivo compreender o trabalho pedagógico escolar a partir da análise da apropriação de tecnologias pelos professores da educação básica pública do estado de Goiás^[1].

Consideramos que as formas de apropriação das tecnologias pelos professores se fundamentam tanto nas condições materiais e objetivas como nos sentidos que estes constroem para o papel pedagógico das tecnologias em sua prática pessoal e profissional, constituindo uma *práxis* (MARX; ENGELS, 2007; MARX, 2011; VÁZQUEZ, 2011).

Os sentidos que os professores atribuem à tecnologia estão relacionados ao seu percurso de apropriação de tecnologias dentro e fora do contexto escolar, ao seu processo de formação inicial e continuada e a suas experiências de comunicação e de lazer. Por esta razão, propomo-nos recuperar o percurso de apropriação de tecnologias pelos professores a partir da compreensão do trabalho docente em sentido amplo, não apenas nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

A apropriação (BELLONI, 2008; CARDON, 2005; DUARTE, 2004; VIGOTSKI, 2007) é tomada como

[...] um conceito que permite explicar as formas de uso das mídias digitais em sua tripla dimensão: o domínio técnico e simbólico do instrumento, a integração do instrumento às práticas cotidianas e as formas de uso coletivo [...]. Assim, é um conceito que está inserido no referencial da Teoria Histórico-Cultural e se refere à ação do sujeito para internalizar o conhecimento que foi cultural e historicamente construído (NASCIMENTO, 2014, p. 15).

A seleção dos sujeitos da pesquisa tomou como referência uma pesquisa anteriormente desenvolvida que entrevistou 76 professores da rede básica de educação pública do estado de Goiás^[2]. Foram escolhidos um professor e duas professoras do município de Goiânia e região, dentre aqueles que aceitaram o nosso convite, tomando como critério diferenças entre seus níveis de apropriação de tecnologias.

2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA METODOLOGIA EM DESENVOLVIMENTO

Os sujeitos da presente pesquisa foram compreendidos como uma singularidade que representa a totalidade, determinados e circunstanciados pelo contexto capitalista no qual se inserem. Isto porque nos propusemos a enxergar e tratar os professores não como abstração coletiva, mas como sujeitos sociohistóricos, como síntese de múltiplas determinações, percebidos, portanto, numa singularidade que engloba, também, suas racionalidades subjetivas.

Deste modo, as relações entre tecnologia e educação foram pesquisadas a partir do trabalho docente, enquanto atividade que expressa as contradições das relações de produção e das forças produtivas (MARX; ENGELS, 2007). Este trabalho, produzido em condições históricas concretas, revela em sua objetividade as relações estabelecidas entre o sujeito e o meio, incluindo, portanto, as suas relações com a coletividade na qual vive e atua.

Propusemo-nos a conduzir nossa investigação em direção a uma racionalidade da *práxis* (VÁZQUEZ, 2011), que nos afasta de explicações dualistas e nos permite explicar e compreender dialeticamente a gênese dos processos de construção dos sentidos que os professores atribuem às tecnologias no trabalho pedagógico.

Mesmo que marcada por determinações, a racionalidade docente - que submete o professor a um projeto neoliberal alienante - não é uma fatalidade com a qual precisamos nos conformar (MAUÉS, 2005; SHIROMA; CUNHA, 2016; SHIROMA; EVANGELISTA, 2007). Subordinada pelas condições concretas, tal racionalidade - que orienta seu discurso^[3] e suas práticas - é fruto das relações recíprocas e dialéticas entre a realidade objetiva e as suas representações socialmente construídas (MARX; ENGELS, 2007; MARX, 2011; VÁZQUEZ, 2011). Infere-se, assim, que o sujeito alienado não sofre uma subsunção total ao regime que o aliena. Pois, a contradição inerente à dinâmica social marca também o trabalho alienado, colocando-o sob rasura, sempre em questão^[4].

A observação da prática docente não se mostrou suficiente porque esta ação restringe-se ao pressuposto que a realidade aparente pode nos fornecer subsídios suficientes para compreender tal prática. Estávamos convencidos que a realidade imediata e aparente não acrescenta às representações, valores e ideias para além do que já temos como dado sobre a realidade. Por focarmos na concepção de *práxis*, nos interessou realizar uma pesquisa que recorresse a categorias que nos permitisse compreender explicações pré-concebidas e já amplamente divulgadas.

Assim compreendida, interessou-nos aprofundar a análise sobre a racionalidade docente, que já havíamos identificado na citada pesquisa anterior, provocando o pensamento dos professores pesquisados, através de uma metodologia capaz de produzir questionamentos e reflexões sobre a própria prática e o papel das tecnologias, a fim de alcançar explicações mais profundas - a racionalidade de sua própria *práxis*. De fato, buscamos estudar as razões que têm conduzido os professores a orientarem suas práticas pedagógicas na direção de uma concepção hegemonicamente instituída, o que nos levou a perceber a presença de razões outras que têm levado estes professores a apresentarem explicações, justificativas e entendimentos contra-hegemônicos. Em outras palavras, propusemo-nos a identificar indícios de um pensamento contra-hegemônico na racionalidade docente, afirmando a condição na qual os professores são sujeitos de suas práticas.

Estas reflexões nos orientaram a propor uma metodologia que possibilitasse identificar e compreender estes indícios no interior da própria contradição. Seguimos as indicações de Freitas e Ramos (2010) sobre a necessidade de construir uma metodologia investigativa derivada do referencial histórico-cultural. As pesquisas que adotam tal abordagem, além dos objetivos relacionados ao objeto de estudo, assumem também o propósito de construção de novas estratégias metodológicas e processos analíticos, que considerem também o sujeito do processo. Estas estratégias buscam a totalidade, superando a dicotomia entre o externo e o interno, o individual e o social.

Nossa pesquisa foi desenvolvida basicamente, por meio de duas estratégias distintas, mas articuladas:

- 1) acompanhamento da rotina escolar do professor, com inspiração na observação mediada na qual nenhum dos atores é passivo e imparcial, com utilização do registro em ata narrativa (FREITAS; RAMOS, 2010).
- 2) entrevista e re-entrevista sobre o percurso formativo e profissional do professor.

Durante um semestre, cada um destes três professores foi acompanhado por um grupo de dois ou três pesquisadores, uma vez por semana, na sua rotina de trabalho. Foram registrados: a forma como os conteúdos foram apresentados e os recursos didáticos utilizados, as atividades propostas, a sua participação e envolvimento com as atividades escolares (como reuniões, eventos comemorativos, etc.), a sua atitude junto aos alunos no esclarecimento de dúvidas e em relação à disciplina. As anotações foram realizadas em diário de campo contendo, dentre outros aspectos, uma parte descritiva - compreendendo observações sobre o sujeito da pesquisa, descrição do espaço físico e reconstrução dos diálogos, e uma parte reflexiva - na qual os pesquisadores apresentavam suas percepções a partir das situações observadas, fundamentadas nos pressupostos teóricos adotados.

As entrevistas - gravadas em vídeo - foram feitas com base na trajetória de trabalho dos professores e inspiradas na entrevista dialógica proposta por Freitas e Ramos (2010). A trajetória formativa e profissional do docente foi o tema da entrevista fundamentalmente por duas razões: porque a “[...] produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência [...]” (SAVIANI, 2015, p. 34) e também em razão deste tipo de abordagem inserir as tecnologias no contexto sociohistórico e não como elementos descolados da experiência do professor.

As re-entrevistas consistiram em novos encontros com os professores, quando, juntamente com os pesquisadores, foi vista a gravação da primeira entrevista. Estas, consistiram em colher as observações dos professores entrevistados sobre as próprias entrevistas e suas visões sobre as suas trajetórias de formação e de trabalho, quando os entrevistados puderam refletir sobre os sentidos por eles atribuídos a suas práticas, inclusas as relações e os papéis das tecnologias nestas práticas, tanto criticamente quanto em sua historicidade.

Neste artigo, algumas observações e impressões registradas serão analisadas, tendo como recorte a trajetória acadêmica e profissional de um dos sujeitos da pesquisa, uma professora de Educação Física, considerando tanto as suas condições objetivas como também, indícios de sua subjetividade, configurando a concepção de sujeito em sua totalidade.

3 APROPRIAÇÃO DE TECNOLOGIA: A TRAJETÓRIA PERCORRIDA POR UMA PROFESSORA

No que se refere à formação acadêmica, a professora^[5] cursou o ensino médio em Técnico de Contabilidade e ingressou no ensino superior, inicialmente, também na área da educação profissional, no curso superior de Tecnologia em Secretariado Executivo. Interrompeu seus estudos neste curso, tendo ingressado e concluído o curso de graduação de Licenciatura em Educação Física. As razões para tais mudanças em sua formação carregam fatos motivados tanto pelas necessidades objetivas quanto por sua busca de realização e satisfação pessoal; fundamenta-se tanto por fatores econômicos quanto pessoais, dando continuidade a sua formação docente com o curso de especialização na área da

formação inicial.

Na atuação profissional, antes de ingressar na docência, atuou em algumas empresas, realizando tarefas que exigiam a utilização de recursos tecnológicos em fluxos de trabalho informatizados, quando identificamos as primeiras concepções de tecnologia como facilitadora para realização de seu trabalho, qualquer que seja ele.

Com a finalização do curso de licenciatura, ingressou na rede estadual de educação do estado de Goiás, sendo engajada em ações para qualificar a educação básica na sua área de atuação. Participou da elaboração do currículo do ensino médio, tendo destacado essa atividade atribuindo-lhe grande importância, considerando que permitiu a ela uma maior autonomia para trabalhar com o este nível de ensino. Demonstrando seu engajamento com as condições da escola pública, denunciou o mal estado da estrutura física junto a Secretaria Estadual de Educação, atitude que, concretamente, resultou na reforma do espaço físico da instituição na qual trabalhava.

Esta intensa ligação com as atividades escolares indicam comprometimento com um projeto de educação pensado para além das práticas em sala de aula, e a compreensão de que estão aí envolvidos outros fatores, que englobam condições estruturais, políticas, profissionais e também pessoais, uma vez que percebe implicações no próprio modo de ser e de viver.

A professora valoriza os objetos tecnológicos e seus usos na vida pessoal e profissional^[6] relatando que guarda os dispositivos adquiridos, por exemplo celulares, desde os modelos mais antigos até os mais recentes. Os dispositivos tecnológicos (celular, *laptop*, câmera fotográfica digital) são acondicionados em embalagens protetoras em sua residência e transportados até a escola com precaução. Eles são disponibilizados com recomendações aos estudantes quanto a seus usos nas atividades propostas, numa valorização explícita tanto do seu valor como objeto tecnológico que demanda cuidados técnicos, quanto seu valor de uso, pela busca de um maior aproveitamento de suas potencialidades técnicas.

A professora diz sentir-se impelida a acompanhar o desenvolvimento tecnológico com a aquisição de novos objetos tecnológicos, tomados enquanto valor de uso. Revela associar o uso de tecnologias ao seu consumo enquanto mercadoria ao mesmo tempo em que lhes atribui um sentido pedagógico notadamente instrumental. Demonstra simpatia pelo seu uso nas atividades docentes como forma de ampliar e melhorar tanto suas aulas quanto o desempenho escolar de seus alunos.

Em relação ao seu trabalho como docente, os dados demonstram que o uso da tecnologia também se faz presente com a percepção de que *“a tecnologia veio para ajudar”*, como foi afirmado em diferentes momentos. Para o desenvolvimento das aulas, a professora utilizou-se de celular para fotografar, filmar ou ainda como cronômetro, projetor multimídia dentre outros recursos. No entanto, ao propor uma atividade de leitura, desvalorizou o trabalho de um determinado aluno que realizava a leitura do texto indicado na tela do celular, o que a princípio pode parecer paradoxal, revela também certa criticidade ao mero uso da tecnologia como reproduzidor de práticas já cristalizadas, sem lhes agregar valor.

A análise dos dados indica a percepção de uma exigência de que o trabalho docente deve usufruir dos avanços tecnológicos e de seus benefícios. Ao mesmo tempo, a tecnologia é visualizada como uma ferramenta de apoio à prática pedagógica, tornando a aula mais interessante com maior participação do estudante. O que, como já dito, indica uma possibilidade, mesmo tímida, de uma percepção desta tecnologia para além de uma concepção determinista de dispositivo facilitador do trabalho docente.

Essa percepção é em parte reafirmada quando a professora expõe aos alunos sua preocupação em relação ao uso da tecnologia na realização de uma atividade: *“eu não quero que vocês sejam bons em tecnologia [com esse trabalho], mas em gestualidade, por isso, não podemos editar, apenas cortar”*. Que questões estão presentes nessa fala? A tecnologia no trabalho docente e na produção do aluno? Quais são os limites e possibilidades que ela atribui à presença da tecnologia na atividade discente? Por outro lado, a professora elogia alunos que criaram um grupo no *WhatsApp* para conversar com ela sobre o trabalho a ser realizado, extrapolando, inclusive, sua carga horária de trabalho.

Observamos uma presente, mesmo que um tanto frágil, percepção da utilização da tecnologia no trabalho docente enquanto um elemento da cultura inserida, portanto, em processos sociais que transformam, criam, produzem, reproduzem atitudes, comportamentos, visão e leitura de mundo, dando sentido e atribuindo valores à vida social. E, nesse sentido, parece não diferir significativamente de outras pesquisas que têm como objeto o estudo da utilização da tecnologia no trabalho docente (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2017; NASCIMENTO, 2014).

Todavia é preciso ressaltar que as condições concretas do trabalho docente têm dificultado ou orientado de maneira um tanto restritiva, e algumas vezes equivocada, a apropriação dos recursos tecnológicos. Essas condições dificultam que o professor se reconheça como sujeito do trabalho pedagógico, que cada vez mais se encontra num cenário padronizado com conteúdos apresentados em cadernos apostilados, definição de temáticas de aulas por meio de sistemas informatizados e definição de um currículo mínimo, que integra um projeto de educação no qual ele é apenas um reproduzidor de tarefas pré-estabelecidas, como um mero “funcionário da máquina” (FLUSSER, 2002).

Destarte, a precariedade das condições objetivas empobrece as condições subjetivas, sabendo que o trabalho em geral, assim, como o trabalho pedagógico em particular, é regido tanto pelas “condições subjetivas – a atividade do trabalhador – e objetivas – as condições materiais de trabalho – representadas tanto pelo objeto do trabalho como pelos meios ou instrumentos com que se leva a cabo essa transformação” (VÁZQUEZ, 2011, p. 229). Portanto, estão vinculadas às condições sociopolíticas e refletem no modo como o professor concebe e vive o trabalho docente concretamente.

Compreendemos que as condições objetivas e subjetivas condicionam os conhecimentos utilizados no trabalho docente, as estratégias e técnicas para o desenvolvimento de ações acadêmicas, a análise e reflexão sobre a prática, bem como, a condição de intervir de maneira intencional na atividade didático-pedagógica (CONTRERAS, 2012).

Nos relatos ainda identificamos as condições precárias de trabalho docente que não se restringem à infraestrutura, mas estão presentes na dinâmica de sala de aula, na falta de autonomia docente na condução dos conteúdos disciplinares e no controle adotado pela gestão, além do suporte pedagógico a este trabalho conferido de modo impessoal e, por vezes, mercadológico.

4 PERCALÇOS DE UMA METODOLOGIA EM DESENVOLVIMENTO: INDÍCIOS DE UMA RACIONALIDADE DOCENTE

A metodologia proposta na pesquisa aqui abordada considera e aponta, também, para a possibilidade de transformação de seu sujeito, elemento fundamental de nossa abordagem metodológica, que nos orientou em nossa própria trajetória. Especialmente na re-entrevista investimos numa reflexão em conjunto com a professora, na possibilidade de um deslocamento das razões, explicações e argumentos que orientam suas percepções e tomadas de decisões ou, ao menos, de uma consciência de suas razões. Da mesma maneira, os diferentes tipos de registro de dados (diário de campo, entrevista em vídeo e áudio) visavam nos auxiliar a escapar de parcialidades ou de isolar o indivíduo em suas particularidades.

A professora, ao mesmo tempo que era acompanhada em sua rotina e entrevistada, participou de algumas reuniões do grupo de pesquisa nas quais eram discutidos aspectos referentes à própria pesquisa e se realizavam estudos teóricos com vistas a apoiar os trabalhos empíricos. Em uma destas reuniões, a professora relatou uma experiência junto aos alunos e, ao expor um registro em vídeo de tal experiência, se deu conta que seus alunos não estavam envolvidos em sua totalidade na atividade proposta, conforme havia suposto anteriormente. Pudemos identificar um desconforto inicial que foi se transformando em motivo (LEONTIEV, 1978), que permitiu uma melhor compreensão do trabalho pedagógico, a partir de considerações feitas pelos pesquisadores.

A princípio, o apego aos dispositivos tecnológicos e a necessidade de controlar as formas de estudo de seus alunos se expressavam de forma apaixonada. Esta 'paixão' se objetivava em rituais didático-pedagógicos cristalizados.

A professora avançou em sua percepção do trabalho pedagógico na perspectiva de uma atividade dotada de intencionalidade e destinada à formação humana, sendo esta baseada na apropriação das objetivações produzidas e acumuladas historicamente (SAVIANI; DUARTE, 2010) e não apenas como orientação de caráter moral [7], como ela havia enfatizado em suas ações e relatos registrados no diário de campo, na entrevista e re-entrevista. Nesta perspectiva, a professora apresenta indícios de uma percepção para além da instrumentalidade das tecnologias associadas aos elementos didático-pedagógicos, com ênfase no desenvolvimento de uma moralidade direcionada para um comportamento que a mesma considerava o padrão a ser alcançado.

Posteriormente ao assistir - juntamente com as pesquisadoras - a entrevista que havia concedido, a professora retomou o estado de questionamento de sua condição de trabalho, numa mediação catártica (SAVIANI, 2015) que ressignificou o contexto social ao qual ela reagia e as restrições (políticas, econômicas e profissionais) a ela impostas.

Consideramos que todo o processo, expresso no acompanhamento regular de sua rotina escolar, na entrevista e na re-entrevista concedidas, na participação nas leituras e estudos realizados no grupo de pesquisa, na apresentação de trabalhos em eventos, se concretizaram em motivo (LEONTIEV, 1978) para a professora se distanciar das explicações usualmente adotadas, o que denota implicações de caráter profundo na sua própria concepção como sujeito. No processo de atribuição de sentido a sua prática, a professora se aproxima da consciência dos motivos para os quais se orientam sua atividade. Nessa orientação, podemos dizer que ocorrem transformações no sujeito que transforma o meio e vice-versa, alterando, portanto, as representações que tem de si, da própria prática, das tecnologias e da própria educação, tanto na teoria quanto na prática.

Observamos aí fundamentos de uma racionalidade da *práxis*, que é, mais do que caminho para a interpretação do mundo, um guia para a sua transformação (VÁZQUEZ, 2011). O conhecimento constituído neste processo se fundamenta tanto na explicação construída, como na forma como ela é apropriada pelo sujeito.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os sujeitos da presente pesquisa representam uma síntese das condições materiais e objetivas que determinam o ser docente, em sua constituição histórica e social. Esses sujeitos sociais atuam em um campo de disputas, a educação, no qual não se pode desconsiderar a sua pertinência social e política, nem tão pouco as suas qualidades subjetivas, implicadas no processo. Para este campo, a inserção de tecnologias tem sido colocada com finalidades diversas, mas é imprescindível analisá-la em sua relação com o sujeito e sua contextualidade. Referimo-nos aos modos como a professora descreve suas relações pessoais com as tecnologias e os usos que faz das tecnologias em sua prática docente dentro de uma realidade escolar, o que lhe escapa ao controle e cuja participação já parece determinada a priori.

Nessa perspectiva, mostrou-se insuficiente observar apenas os usos docentes de tecnologia, pois isso revela parcialmente o objeto de estudo, em sua aparência. Dispusemo-nos a compreender os usos como objetivações da atividade humana no contexto capitalista, para o qual a tecnologia é a expressão material do desenvolvimento produtivo. A tecnologia, como produto do trabalho em suas múltiplas determinações, carrega em si contradições e revela a divisão social do trabalho que a determina (MARX, 2011). Portanto, o contexto é parte fundamental do uso, sendo que este não é mais relevante do que o papel dos sujeitos que o realizam. A apropriação de tecnologias permite também conhecer o sujeito, cuja tomada de decisão está para além da visão determinista de uma gestão que lhe impõe usos.

Em outras palavras, propusemo-nos a compreender como o professor se objetiva nas tecnologias das quais se apropria. A atividade consciente, objetivada, é que impulsiona a apropriação de conhecimentos, habilidades e valores que formam o humano, em diferentes tipos ou níveis de uso. Podemos fazer o mesmo questionamento quanto à subjetivação, pois inferimos e defendemos a existência de um sujeito com capacidade para transformar suas práticas a partir da compreensão de seus fundamentos, constituindo assim uma *práxis*.

A professora com a qual trabalhamos no contexto da pesquisa em tela e que destacamos para referenciar este artigo, revela em sua trajetória elementos que nos permitem compreender as relações de produção vigentes. Ao sinalizar o uso de tecnologias como uma exigência, a professora adere inicialmente ao uso de forma que possa continuar vendendo a sua força de trabalho, como sendo uma força coercitiva a ela imposta revelando, também, como isto a constitui numa

condição de sujeição (MARX, 2011).

Esse sentido foi sendo ressignificado pelo movimento do sujeito em identificar vantagens e desvantagens, em usar a tecnologia em sua prática pedagógica, o que pode ser associado ao valor simbólico que essa ação assume na sociedade (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2017). Além disso, uma retomada da prática orientada por estudos teóricos proporcionou à professora uma maior compreensão do que estava sendo realizado, para além da aparência.

A racionalidade é uma forma social de reflexão e ação historicamente constituída, gerada pela prática social. É assim que podemos falar de uma racionalidade da *práxis*.

O acesso aos sentidos e significados atribuídos às tecnologias pela professora em seu trabalho implicou em resgatar sua origem e modo de formação, o que buscamos realizar nas diversas estratégias adotadas no decorrer da pesquisa. Consideramos um processo de apropriação no qual o sujeito é fundamental, e, por vezes, preponderante. Pudemos, assim, confirmar que o desenvolvimento de seu pensamento e que a construção de sua racionalidade tem como motor a contradição entre as possibilidades internas e as necessidades externas.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. Os jovens e a internet: Representações, usos e apropriações. *In*: FANTIN, M; GIRARDELLO, G. **Liga, Roda, Cliça**: Estudos em mídia, cultura e infância. Campinas: Papyrus, 2008. p. 99-112.

CARDON, D. A inovação pelo uso. *In*: AMBROSI, A; PEUGEOT, V; PIMENTA, D. (Orgs.), **Desafios de palavras**: enfoques multiculturais sobre a sociedade da informação. Tunes: C&F Editions, 2005. Disponível em: <http://vecam.org/article.php3?id_article=591&nemo=edm>. Acesso em: 10 mai. 2013.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, 2004.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FREITAS, M. T. de A.; RAMOS, B. S. (Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: metodologias em construção. Juiz de Fora: EDUFJF, 2010.

FRIGOTTO, G. As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014. p. 29-69.

HARVEY, D. **Para entender o capital**. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2010.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. Cultura digital e educação, uma leitura dos estudos culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n. esp. e, p. 1349-1371, ago./2017.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica mais recente da filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845/1846). 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **O capital**. Livro 1. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MAUÉS, O. C. As reformas educacionais e os impactos sobre a formação e o trabalho docente. Belo Horizonte, **Trabalho & Educação**, v. 13, n. 2, p. 127-137, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2001.

NASCIMENTO, N. A. **As mídias digitais como instrumentos culturais no desenvolvimento infantil**, 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

SAVIANI, D. O conceito de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-433, 2010.

SHIROMA, E. O.; CUNHA, T. M. Os professores na agenda do Banco Mundial para a próxima década. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (Org.). **Didática e currículo: Impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente**. 1ed. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016, v. 1, p. 131-149.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. São Paulo, **Educação e Pesquisa**, v. 33, p. 531-541, 2007.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

[1] Para evitar quebra de anonimato, os dados identificadores da pesquisa, assim como fonte de financiamento e grupo de pesquisa à qual se filia, serão inseridos após avaliação.

[2] A pesquisa da qual trata o presente artigo dá continuidade a pesquisa anteriormente desenvolvida pelo mesmo grupo de pesquisadores. As informações identificadoras das duas pesquisas serão inseridas após avaliação, de maneira a evitar quebra de anonimato.

[3] O discurso expressa as representações, a partir das quais os professores constroem seus sentidos.

[4] A especificidade do trabalho do professor é oculta por um sentido genérico traduzido pelo valor de troca que se materializa no salário e na aplicação ao trabalho docente de normas e procedimentos de regulação comuns a todo e qualquer tipo de trabalho no contexto capitalista. O professor encontra-se em um processo de alienação em relação ao produto, ao processo de seu trabalho como de si mesmo. Ele não se reconhece nem no objeto nem nos meios de trabalho. Isto porque o trabalho assalariado converte-se em mercadoria, em coisa que se adquire por meio do salário, que dele se apropria. O trabalhador não se reconhece no produto de seu trabalho, que se traduz em mercadoria genérica a fim de ser convertido em salário. Enquanto na mediação de primeira ordem o produto do trabalho conserva a presença humana, por detrás do trabalho alienado se verifica a alienação do homem em si mesmo; uma alienação ontológica que atinge o homem tanto do ponto de vista objetivo como subjetivo (HARVEY, 2010; FRIGOTTO, 2014; MARX, 2011; MÉSZÁROS, 2001, 2006).

[5] Doravante, o sujeito da pesquisa será assim denominada.

[6] O que pôde ser percebido mesmo antes de exercer suas atividades docentes, em outros tipos de trabalho que havia desenvolvido.

[7] Em seu relato, a professora demonstra forte preocupação com a formação moral e ética de seus alunos. Sempre que possível, aborda temas como uso de drogas e a violência urbana em suas aulas.