

**REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO HOME OFFICE
OCASIONADO PELA PANDEMIA DO COVID-19****REFLECTIONS ABOUT HOME OFFICE WORK OCCASIONED BY
THE COVID-19 PANDEMIC**Rosa Jussara Bonfim Silva¹

153

Resumo: Este trabalho é um estudo de caso, de abordagem qualitativa e de caráter exploratório, sobre a atual situação que todos os brasileiros estão vivendo. Pretende-se discutir quais fatores influenciam a utilização da tecnologia e se a mesma é para todos. O foco desta pesquisa está na condição da pesquisadora que hoje trabalha home office, e, percebe os efeitos e reflexos das ações desenvolvidas por meio dos estudos *on line*. Delimitou-se para a realização desta pesquisa o seguinte problema: em que medida a presença do trabalho home office garante o acesso e a permanência dos nossos estudantes no processo de ensino e aprendizagem? Para isso, efetuou-se análise documental, observação direta e entrevistas com os atores escolares. Constatou-se, dentre outros aspectos, há uma grande dificuldade de manuseio, acesso e compreensão das variáveis ferramentas. Concluiu-se que tal concepção segmentada obstaculiza a incorporação das TIC ao processo educativo e minimiza o papel relevante que a o trabalho home office deveria desempenhar. Além disso, prevalece conjuntura a conduta de “transferir” conteúdos aos alunos, em vez de se propiciar aos mesmos possibilidades para a própria produção ou construção do conhecimento. Com isso, o papel discente é mais de receptor de conhecimentos do que de sujeito da própria aprendizagem.

Palavras-chave: Home office. Aprendizagem. Conhecimento.

Abstract: This work is a case study, with a qualitative and exploratory approach, about the current situation that all Brazilians are experiencing. It is intended to discuss which factors influence the use of technology and whether it is for everyone. The focus of this research is on the condition of the researcher who now works at home office, and realizes the effects and reflexes of the actions developed through online studies. The following problem was defined for this research: to what extent does the presence of the home office work guarantee the access and permanence of our students in the teaching and learning process? For this, documentary analysis, direct observation and interviews with school actors were carried out. It was found, among other aspects, that there is great difficulty in handling, accessing and

¹ Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília em parceria com a Universidade de Ottawa (Canadá). Professora e coordenadora do curso de Pedagogia EAD, Doutora em Educação <http://lattes.cnpq.br/0517477118576942> ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2714-232X> E-mail: rosajussarabonfim@gmail.com.

Recebido em 14/04/2020

Aprovado em 06/05/2020

understanding the tool variables. It was concluded that such a segmented conception hinders the incorporation of ICT into the educational process and minimizes the relevant role that home office work should play. In addition, the conduct of “transferring” content to students prevails, instead of providing the same possibilities for the production or construction of knowledge. Thus, the student role is more a receiver of knowledge than a subject of learning itself.

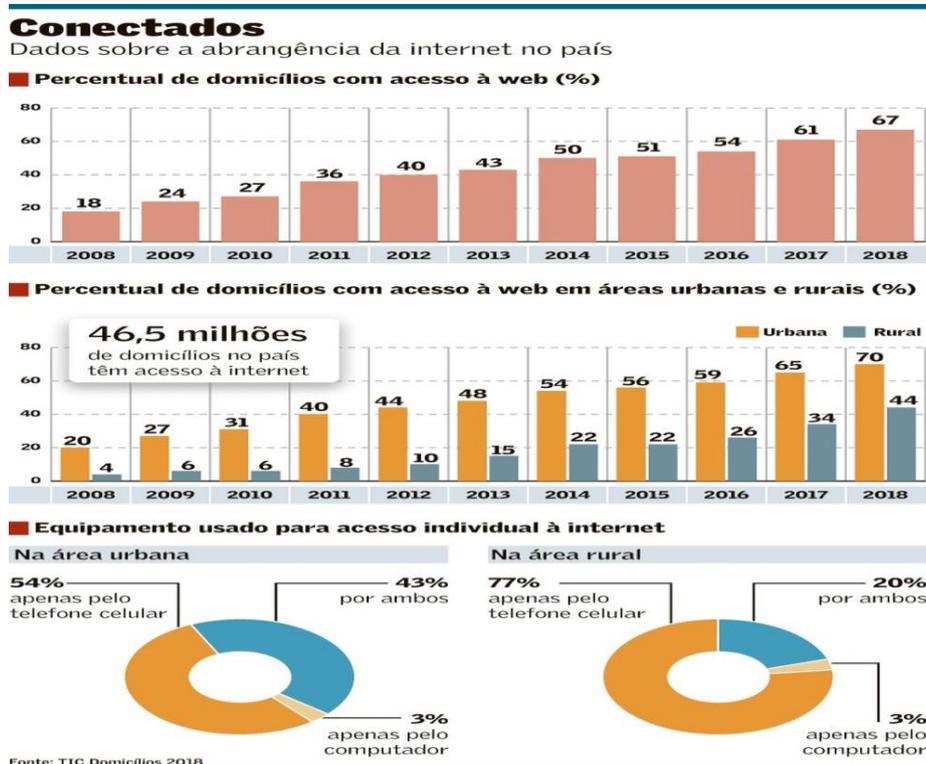
Keywords: Home office. Learning. Knowledge.

Introdução

Uma das perguntas mais frequentes na educação é por que reformas e inovações, pensadas no centro, apresentam tantas dificuldades para chegar à sala de aula e produzir os resultados esperados. Esta pesquisa analisa o caso de um estabelecimento onde se introduzem as tecnologias da informação e comunicação (TIC). Em face da inovação, quais as resistências e as filigranas da dinâmica social assinaladas? Embora o Ministério da Educação em Decreto nº 10.312, de 4.4.2020 que publicada no DOU de 4.4.2020 que amplia, temporariamente, o escopo de multiprogramação com conteúdo específico destinado às atividades de educação, ciência, tecnologia, inovações, cidadania e saúde de entidades executoras de serviço de radiodifusão de sons e imagens em tecnologia digital, com fins exclusivamente educacionais ou de exploração comercial, em razão da pandemia da covid-19, seja encarada, do ponto de vista organizacional, como uma entidade flexivelmente articulada, isso não ocorre na realidade desta situação particular, que, entretanto, não pode ser generalizada (COSTA, 1996).

A integração e a articulação entre as partes do todo são precárias, em torno de um projeto pedagógico que não atende a todos os requisitos formais, não funciona como projeto porque não inspira as ações e é pouco representativo do que os educadores pensam e, sobretudo, fazem. Haja vista que a nossa população é carente de acesso aos recursos tecnológicos. Recorrendo ao conceito de Brunsson (2007), constitui uma expressão da *hipocrisia organizacional*, esta considerada como um juízo de realidade e jamais de valor. Assim, realizado numa escola estadual de educação básica, localizada numa capital da Região Norte, o presente estudo de caso teve por objetivo verificar como se implantou um projeto de introdução das TIC e se e como se estabeleciam as relações entre as TIC, a biblioteca escolar e as salas de aula, em torno do projeto pedagógico, de modo a desenvolver as competências de ler e escrever no processo educativo.

O “aprendizado tecnológico” tornou-se um imperativo devido à realidade social organizada em torno da informação e da comunicação (SILVA, J., 2004), de modo que o aluno seja social e educacionalmente incluído. E isto, pensado a partir da educação, significa que os meios e os fins educacionais precisam ser ressignificados, pois os indivíduos a serem formados terão que estar preparados para este novo cenário que se desenha perante todos. Mas, será que o Brasil está preparado? Atualmente estamos passando por um grande desafio, e podemos ver que as situações não são iguais quando tratamos de acesso à internet, no gráfico abaixo:



Fonte: <https://valor.com/empresas/noticia/2019/09/17/desigualdade-digital-separa-campo-da-cidade.ghtml> Acesso 7 de abril 2020.

Conforme Guedes e Farias (2007), vive-se hoje numa sociedade em que diariamente surgem novas formas e suportes de comunicação, diferentes meios eletrônicos, outras formas de compra e venda, novos meios de negociação e assim por diante. Nesse contexto a educação escolar pública não pode permanecer no limbo tecnológico, vivendo na contramão de uma era aclamada por muitos como sendo a da informação. Somado a isto, é notório que têm se dado mudanças nas inter-relações entre indivíduos e instituições em razão da distribuição e do acesso ao conhecimento por meio das tecnologias de informação e comunicação (SILVA, J., 2004). A escola, portanto, pode vir a desempenhar um importante papel: o de contribuir

significativamente para equalizar as desigualdades existentes quanto à presença e uso das tecnologias na vida social dos indivíduos.

Há relatos de experiências na Tailândia, no Quênia e em outros países sobre meios alternativos encontrados na tentativa de democratizar o acesso aos bens culturais mediante bibliotecas e telecentros móveis. Ônibus-bibliotecas e suas versões em tração animal (burros e camelos, por exemplo), triciclos, bicicletas e diferentes tipos de embarcações servindo ao mesmo propósito: atender a comunidades desfavorecidas, tipicamente rurais, em lugares de difícil acesso, proporcionando o contato com livros diversos e com a internet; esta, por sua vez, propiciada por equipamentos de computação, baterias ou painéis solares e conexões de satélite (MENO; MCHOMBU, 2004).

Outro exemplo consiste numa pesquisa de intervenção realizada no ano de 2005, por representantes da UNESCO no Brasil, em parceria com o MEC e Secretarias de Educação dos Estados da Bahia e do Piauí. O referido estudo levantou dados cujos indicadores evidenciaram a resistência e o despreparo docente em relação aos recursos tecnológicos disponíveis na escola (RIBEIRO et.al., 2007). Fica comprovada a necessidade docente de “desarmar-se” com respeito às novas tecnologias e preparar-se apropriadamente para o uso das mesmas.

Além disso, o professor deve refletir sobre o emprego e o tratamento que dá à informação veiculada por estas tecnologias, visto que tal capacidade convém ser também desenvolvida em seus alunos. Assim, é mister que o professor seja “alfabetizado” para o uso do computador com fins didáticos. Conforme Ferraz (2005), estas tecnologias podem vir a permitir um novo encantamento com a escola, pois possuem elementos facilitadores para a interação e troca de experiências e informações. E quanto à biblioteca de papel, usando a tecnologia plurissecular de Gutemberg? O professor é também “alfabetizado” no seu uso?

A este respeito, Brunner (2004) afirma com perplexidade que o discurso educativo durante muito tempo se desenvolveu com relativa independência do fato técnico e da tecnologia enquanto instrumento. Há, muito provavelmente, um sem número de explicações para este fato, contudo, conforme Amaral e Garbin (2003), as TIC não foram desenvolvidas para a educação, mas se desenvolveram de modo célere e avassalador, invadindo o espaço escolar, embora não estejamos totalmente preparados.

Sabe-se, no entanto, que a escola, apesar de todo o seu conservadorismo e tradição, não resistiu aos apelos cada vez maiores e mais sedutores das tecnologias da sociedade da informação (BRUNNER, 2004). Note que a “sedução” apontada por Brunner (2004) parece contrastar com a “resistência” denunciada por Ribeiro et al (2007), contudo, isto pode ser

explicado pelo fenômeno da transição entre o professor que inicialmente “resiste” ao aparato tecnológico (tecnofobia) e que, em um estágio posterior, acaba por ceder ao poder “sedutor” da tecnologia (tecnolatria). Algo que estamos vivenciando diariamente com a situação da Pandemia do COVID-19.

Entretanto, esbarra-se na magnitude dos desafios encontrados em todos os rincões deste imenso país. As diversas situações geográficas, culturais e sócio-econômicas, reunidas à falta de vontade política, tornam a luta pela implantação das novas tecnologias na escola brasileira algo no mínimo singular. O que recomendar? O que pode ser proposto diante de tal cenário? Qualquer reflexão e debate neste sentido devem levar em consideração “os problemas decorrentes das dificuldades de acesso à internet pela maioria da população. “Primeiro pela questão econômica, e segundo porque sua utilização não exclui necessidade de alfabetização” (AMARAL, 2003, p.109).

Contudo, além de a introdução das TIC precisar vencer grandes dificuldades técnicas e sociais, mesmo o material impresso (livros, revistas, jornais, periódicos etc.) carece de ser mais acessível e disponível às bibliotecas escolares brasileiras. Além disso, conforme Martucci (1999), o modelo de biblioteca escolar no país é predominantemente depositário, ou seja, as bibliotecas são espaços em que os livros e demais materiais impressos ficam armazenados de maneira absolutamente periférica à ação pedagógica.

Conforme a “Declaração Mundial de Educação para Todos”, de 1990, em Jomtien na Tailândia, “as bibliotecas devem constituir-se *elo essencial* no processo de provisão de recursos educativos a todos os educandos” (DECLARAÇÃO, 1990, p. 29, grifo nosso). Este “elo” ora inexistente, ora é precário e ineficiente. Em algumas escolas, segundo Vieira (2007), as bibliotecas não passam de depósitos de livros e noutras há livros, computadores e equipamentos multimídia encaixotados em algum canto por falta de apoio técnico especializado. Ora, o papel da biblioteca e das práticas educativas que nela ocorrem devem estar previstas e interrelacionadas no projeto pedagógico da escola e no planejamento de cada ano letivo. Ou seja, o desafio está em, coletivamente, traçar objetivos e ações no sentido de superar os conhecidos entraves financeiros, infra-estruturais e humanos, dentre outros, que interferem nos usos da biblioteca e das TIC na escola. Espera-se que a biblioteca escolar aja conjuntamente, com as salas de aula e as TIC (e que a própria biblioteca inclua meios eletrônicos), tendo em vista a formação de leitores competentes no trato com a informação, que possuam relativa densidade e profundidade de interpretação do que é lido, seja do texto eletrônico, seja do impresso.

É também uma expectativa que o trabalho home office não é e nem deve ser solitário, desarticulado, desintegrado e desvinculado tanto do planejamento quanto da execução das atividades desenvolvidas em sala de aula e no ambiente escolar como todo, sob a regência do projeto pedagógico. Por essa razão, é racional, mas não necessariamente real, a integração entre pedagogos, corpo docente, estudantes e gestão, pois o trabalho conjunto, planejado e articulado destes potencializará oportunidades e situações de aprendizagem diversas, inclusive aquelas relacionadas à formação de leitores.

Reencontra-se, então, o hiato (ou abismo) entre os centros decisores (secretarias, ministérios) e a prática na sala de aula. Esta ampla distância corresponde a duas gramáticas diferentes, a da secretaria e a da escola (FRIGERIO, 2002), que pensam e agem diferente e não raro se culpam reciprocamente. Nessas relações tensas, em que não há vilões, nem heróis, a organização da escola nunca deve ser esquecida. Como resultado de tradições históricas, a sala de aula é uma célula relativamente autônoma: ao fechar-se a sua porta, começa a suposta *privacidade* ou *autonomia* do professor. Os grupos escolares, na modernidade, agregaram tais células em torno de unidades de prestação de serviços (como biblioteca, serviços de orientação educacional e coordenação pedagógica, cozinha etc.) e as subordinou a uma direção que, em princípio, as ligam por fios invisíveis a uma expressão ambígua: o “sistema”, muitas vezes acusado de agir coerentemente para reproduzir as classes sociais (cf. GOMES, 2007). A direção ou gestão escolar, na maioria dos casos, em meio às sombras da história, lida cautelosamente com a *autonomia* do professor, que até, em numerosas situações, constitui o seu eleitorado. Em que pesem as grandes vantagens da participação, agradá-lo ou contrariá-lo é questão muito importante. Não só o diretor precisa legitimar a sua autoridade, como a escola e o sistema educacional, diante da sociedade, buscam legitimar-se como órgãos que cumprem as suas funções sociais, ainda mais que ambos são criticados como pouco efetivos e democráticos. Para buscar essa preciosa legitimidade, escola e sistema precisam de uma orquestra de fatores, capazes de dizer aos diversos públicos que eles atendem às expectativas sociais. Por isso, precisam pelo menos dar a aparência de fazerem o que as copiosas leis e normas determinam (conquanto contraditórias em muitos casos), de efetuar declarações escritas e orais de que atuam conforme os “figurinos” e que, afinal, fazem jus aos recursos públicos e particulares que os sustentam. No entanto, as formas de funcionamento da escola dificultam a coerência. Há um alto custo para articular salas de aula, unir pessoas em torno de um projeto, inter-relacionar serviços e manter a ordem na escola, assegurando um mínimo de satisfação aos alunos e suas famílias. Existem tradições que guiam as relações intra-

institucionais e sustentam barreiras organizacionais. Assim, a escola e o sistema educacional frequentemente caem em contradição, declarando umas coisas e fazendo outras.

O projeto pedagógico escreve o que a Secretaria quer ler, mas não foi elaborado do modo que a lei estabeleceu. Numerosos professores e gestores sabem dos obstáculos para atingir certos objetivos e metas do projeto pedagógico, porém existe uma espécie de jogo de faz de conta para não agir além de certos limites e manter aparências socialmente valorizadas. Essa é a hipocrisia organizacional (BRUNSSON, 2007), não como valor (ou desvalor) moral, porém como constatação de que as organizações em geral buscam legitimidade e, para isso, colocam um biombo entre palavras e ações, entre normas e o seu cumprimento. O conceito pode ser razoavelmente novo, mas as suas percepções em nossa realidade são antigas (cf., p. ex., TEIXEIRA, 1983; SANDER, 1977).

Quem não se lembra da contradição entre valores proclamados e valores reais, expressão de Anísio, nas instituições educacionais brasileiras? Quem ainda não observou inovações educacionais que mantêm quase tudo como dantes no quartel de Abrantes? É o caso do uso do computador e da internet quando “inocentemente” significa a troca do giz e da lousa pelo monitor e o *mouse*. É também o caso das *pesquisas*, a serem efetuadas pelos alunos, porque a educação deve tê-los como centro, em vez do professor. Todavia, como não ocorreram verdadeiras mudanças de mentalidade docente em face do ensino e da aprendizagem (FERRAZ, 2003), de nada adiantam os aparatos tecnológicos mais caros se o ensino continuar a ser concebido como simples transmissão e recepção passiva de conteúdos.

A hipocrisia é, assim, é um dos meios de gerir conflitos intergrupais. A probabilidade de se usar a hipocrisia aumenta à medida que outras alternativas se revelam pouco úteis, como as soluções de compromisso, em que as demandas dos diversos grupos são parcialmente atendidas, porém nenhuma o é plenamente. As tensões entre ideologia e prática, além da dificuldade de resolver determinados problemas (considerados até insolúveis), são também fatores de uso da hipocrisia. Não há garantia de que as ideias com melhor repercussão possam efetivamente ser praticadas. A hipocrisia é viável porque relativamente poucas pessoas têm conhecimento das verdadeiras ações. Como na execução de um orçamento público, as ações são muito menos transparentes que as falas e as decisões. Estas últimas são amplamente debatidas pelo Poder Legislativo, porém as ações do Executivo são menos transparentes, inclusive porque as pessoas e grupos que concebem ideias ficam separadas das que executam ações (BRUNSSON, 2007). Dentro da própria escola a sala de aula, uma vez fechada, é em

parte opaca para outros educadores, quanto mais para os pais, os responsáveis e a comunidade.

Metodologia

Este trabalho é um estudo de caso, de abordagem qualitativa, com objetivo exploratório, cujo universo investigado é a educação superior. Para a escolha da IES levou-se em conta: sua localização (área urbana); presença de um sistema on line bem estruturado e, sobretudo, ter sido uma das instituições de ensino selecionadas no país para fazer parte do projeto-piloto VEREDAS e ter 30 anos de EAD.

O presente estudo valeu-se de várias técnicas de coleta de dados (observação, análise documental e entrevistas semi-estruturadas) e de seus respectivos instrumentos (roteiros de observação, de análise documental e de entrevista semiestruturada). Quanto à análise documental, este estudo investigou o PPC do curso, em particular as suas proposições e alusões em relação à tecnologia e ao espaço destinado a ela e aos recursos e espaços reservados ao uso e à aprendizagem, envolvendo as TIC.

Discussão dos Resultados

Dentre as perguntas efetuadas, indagou-se é possível o acesso a todos ao ensino neste momento de distanciamento social? Ela respondeu: “Não, o que acontece lá é só lá [...] Atividades com *classmate* só em sala de aula”. Note que nesta realidade há, de um lado, salas de aula e do outro o computador e o estudante. Esta mesma pergunta foi efetuada aos professores que responderam:

Declarações como estas, feitas por professores do ensino superior, indicam mais do que a ausência de atividades coletivamente planejadas e realizadas, mas sugerem ideias preconcebidas, com evidente desconhecimento da relevância de se levar a todos a tecnologia como elemento integrador entre o ambiente educacional e o desenvolvimento dos alunos (cf. HILLESHEIM; FACHIN, 1999).

Para Silva, (2005) há um “famigerado” processo de dicotomização do trabalho, uns (o corpo docente, a equipe técnico-pedagógica e a direção) planejam e os outros simplesmente executam o que é solicitado. Além disso, são sucessivas as transferências de responsabilidades entre o corpo docente para outros setores. E isto, conforme Silva, (2005),

deve-se à falta de clareza em relação ao papel pedagógico de ambos no âmbito da promoção da leitura.

Outro fator, constatado no caso investigado, trata do advento dos laboratórios de informática. São incisivas as afirmações que se seguem, feitas por professores: “Agora com os laboratórios, com as ferramentas do Google as pessoas estão mais independentes. Vê-se que a chegada dessa “novidade” relegou a responsabilidade docente a um papel secundário no que diz respeito à pesquisa, pois observou-se que os professores, frente ao “novo” recurso que dispunham em sala, pouco buscam indagar e pesquisar. O que poderá acarretar efeitos no decorrer da vida estudantil destes alunos, pois, tal postura compromete o ciclo gnosiológico, ficando este restrito ao ato de ensinar e aprender o conhecimento já existente, em detrimento do trabalhar (pesquisar) a produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, P., 1996).

Os professores parecem conceber o Google e a internet como capazes de abranger o conhecimento universal atualizado, quando se sabe que a indicação de certos materiais não implica, necessariamente, o acesso a eles pela *web*. Além disso, segundo Almeida (2003) não é tarefa fácil diferenciar a informação válida da falsa quando se navega na internet, sendo que até mesmo sítios respeitáveis são vítimas de engano. O exercício discutir, ouvir, falar, ter aula, pessoas para efetuar uma pesquisa pode contribuir com o desenvolvimento do discernimento e da vivência do leitor, elementos que, conforme Almeida (2003), são únicos na tarefa de verificar a validade das informações.

Outra questão levantada foi se o professor (seja o que atua em sala ou aquele que coordena) possui na educação suporte técnico para o uso de equipamentos (ex: computador, filmadora e câmeras digitais, gravador de áudio digital, impressora multifuncional etc.) e apoio pedagógico em relação aos mesmos.

As respostas obtidas foram às seguintes:

[...] Tem um rapaz (técnico) que resolve o problema da internet quando ela ‘cai’, essas coisas [...]

[...] O fulano (nome do técnico cedido pelo Sistema Positivo ao Projeto) ficava por aqui dando assistência [...]

[...] No início tinha muitas dificuldades, não sabia como incluir o as ferramentas do Google nas aulas, senti falta de apoio pedagógico sim, mas acho que estávamos todos meio que perdidos com a novidade [...]

A presença de um técnico em informática na IES é considerada propositada e benquista por todos. Silva, E. (2003) reitera o respaldo desse profissional na instalação,

atualização e manutenção dos recursos tecnológicos disponíveis na escola. Porém, é perceptível a dependência dos docentes e discentes para com estes profissionais.

Além disso, a supervisão e o assessoramento no emprego tecnicamente adequado e eficiente dos computadores e demais equipamentos existentes na IES, podem evitar fortuitos danos ou eventuais prejuízos causados por inabilidade no uso e desinformação.

Por outro lado, não menos importante é o apoio pedagógico, visto que se faz necessário o acompanhamento do que está sendo feito, por exemplo, em termos de utilização do computador para fins educativos. Observe as seguintes declarações:

[...] Sim, tem quem ajuda a gente com o Portal, por exemplo, e quem auxilia no planejamento [...].

[...] Tenho que me virar sozinha quase sempre.

Perguntou-se também para que fins pedagógicos o professor utiliza o computador e demais recursos tecnológicos disponíveis na IES? Eis o que responderam:

Criei um blog da turma, há nele o registro das atividades desenvolvidas em sala [...]. Os próprios alunos publicam as atividades que desenvolvem em sala [...]. Publicam também fotos da família, dos amigos [...].

[...] Fui eu que ensinei pra maior parte deles como usar um pendrive e criar um e-mail [...] Utilizo pra pesquisa, pra digitação de trabalhos [...].

[...] Uso o Portal Aprende Brasil, tem muito conteúdo bom lá [...].

O abandono da visita à biblioteca indica seu reconhecimento de que toda informação e comunicação por *bits* no ‘ciberespaço’ tornam ínfimo qualquer acervo escolar e que habilidades como “guardar” e “registrar” documentos, ainda que necessárias, devem ser incorporadas a outras (cf. SILVA e ABREU, 1999). Ao mesmo tempo, partilha da ilusão de que o Google dá acesso a “todas” as informações, como se todo o universo informacional estivesse na internet.

Contudo, no universo investigado, com o advento do *classmate* o uso dos “buscadores” em sala passou a ser recorrente, não obstante a dificuldade dos alunos apontada pelos próprios docentes, ora em localizar, ora em usar a informação pesquisada.

Eis alguns relatos:

[...] Coloco os passos no quadro, mostro onde cada um deve clicar [...]

[...] Uso o Portal, ele é muito complexo, se eu não coloco todos os passos eles não acham a informação [...]

[...] No início demoravam mais pra encontrar o assunto que pedia, agora nem tanto, também mastigo tudo pra eles [...]

[...] Encontrar eles encontram, mas alguns não sabem filtrar as informações, põem de tudo, não interpretam o enunciado, tem aqueles também que copiam do jeito que encontram, não sabem reescrever.

Estes relatos feitos são indícios de um estudante que “folheia” muito as páginas da *web*, mas pouco lê e, menos ainda, compreende o que foi lido. Todavia, é papel da escola, ente

responsável pela produção sistemática de conhecimento, desenvolver no educando a inteligibilidade das coisas e dos fatos, ora instigando a curiosidade, ora demonstrando que o uso ingênuo da mesma modifica a capacidade de “achar” a informação e obstaculiza a precisão do “achado” (FREIRE, P., 1996).

Não fica difícil inferir que o leitor do texto eletrônico não lê do mesmo modo que o do material impresso. Isto se deve, dentre outros fatores, às especificidades destes suportes (COSTA, 2005; ALMEIDA, 2003). Portanto, é motivo de recomendação que se oriente o aluno na leitura/escrita que faz de textos eletrônicos. Note o que foi dito por um professor:

[...] Quando peço uma pesquisa, digo a eles que quero saber de onde tiraram isso ou aquilo, quero os ‘endereços’ de pesquisa, isto porque não admito cópia, nada de “ctrl c” e “ctrl v”, o aluno tem que reescrever o que leu, mas com as palavras e entendimento dele.

Observe também o que esta professora diz a este respeito:

[...] Toda vez que mando os alunos fazerem uma pesquisa recomendo o uso da norma culta, não quero eles escrevendo do jeito que escrevem quando se falam no MSN [...] Às vezes falo que quero os trabalhos manuscritos, assim não “recortam” e “colam” o que leram ali e acolá.

Vê-se que os entrevistados estão preocupados: ora com a *pseudo-pesquisa*, atividade mecânica em que o aluno transcreve literalmente a informação encontrada sem tê-la examinado acuradamente ou, por vezes, sequer superficialmente (MILANESI, 1995); ora com a “escrita oralizada”, com a hibridação entre o falar e o escrito tão presentes nas conversas mediadas pelo computador. Com respeito à cópia literal de informações, esta deve ser de fato combatida e, pelo mesmo modo, deve-se encorajar e apoiar o aprendizado de um comportamento ético em relação à informação (CAMPELLO, 2003).

Perguntou-se, então, aos professores, se estes orientam a leitura/escrita que seus alunos fazem dos textos eletrônicos de modo diferente da que é feita em textos impressos?

[...] Sim, a gente faz o que pode, orienta, procura auxiliar eles, pois, na internet você pode escrever de um jeito, mas no caderno tem que ser do modo correto.

[...] Toda vez que mando os alunos fazerem uma pesquisa recomendo o uso da norma culta, não quero eles escrevendo do jeito que escrevem quando se falam no WhatsApp [...].

No entanto, não obstante a preocupação dos entrevistados quanto ao uso do computador e da internet para leitura, pesquisa e produção de textos pelos educandos, nenhum esforço pensado e planejado entre biblioteca e sala de aula foi identificado no caso investigado. Ações coordenadas e simultâneas entre um setor e outro da escola poderiam,

conforme o Manifesto IFLA/UNESCO (1999), oportunizar aos estudantes vivências destinadas à compreensão, à produção e uso da informação.

Foi perguntado também a estes professores se, quando encaminham seus alunos à biblioteca, fornecem aos mesmos um roteiro ou informações que os oriente.

Às vezes [...].

Sempre que necessário [...].

[...] Passo um roteirinho ou simplesmente indico o livro aonde pesquisar [...].

[...] Facilito as coisas, já falo logo em que livro encontram o que pedi, pois, não dá pra perder tempo.

Contrapondo-se ao relato acima, a responsável pela biblioteca afirma:

[...] Eles (os professores) no geral mandam o aluno pra cá sem um roteiro de pesquisa, sem uma orientação direito (sic) sobre o que querem que seja pesquisado, assim fica difícil [...].

Silva, (2005) denuncia o que ele denomina de “falcatura docente”, ao encaminhar seu aluno à internet para mantê-lo ocupado e não para enriquecê-lo cognitivamente com algo realmente pertinente a ser investigado.

Foi perguntado também à responsável pela biblioteca se esta tem dificuldades em utilizar os “buscadores” (Google, WhatsApp, wikipédia, dentre outros) para encontrar o que deseja e se orienta (ou já orientou) sistematicamente os estudantes a este respeito. Note a resposta: “Às vezes, mas não com frequência, pois a maioria deles (os alunos) se sai melhor do que eu nisto [...]”.

Vê-se que a pesquisa tecnológica, ao afirmar que “a maioria deles se sai melhor do que eu nisto” corrobora a constatação de que os jovens utilizam-se da internet com relativo desembaraço, pois não a encaram como “aparato tecnológico”, mas simplesmente dela se utilizam para brincar, para se comunicar e formar relacionamentos (cf. AMARAL, 2003).

Noutro momento, os professores foram indagados acerca do estado de conservação e atualização do acervo da biblioteca escolar da IES, fizeram algumas alegações na tentativa de justificar o distanciamento das atividades que realizam do que é feito na biblioteca. Isto pode ser verificado nas afirmações que se seguem:

[...] O espaço é infelizmente muito pequeno e o acervo deixa a desejar [...].

[...] O acervo até que não é ruim, mas falta computadores [...].

[...] Não dá pra levar minha turma toda pra lá, não tem obra para todos [...].

No que tange ao acervo, Lopes (1989) recomenda que a educação recorra a aquisições alternativas de livros a fim de incrementar o material já disponível, sendo a organização de “campanhas do livro” (desde o estímulo a doações espontâneas junto à comunidade até estratégias mais elaboradas de arrecadação de livros) um artifício hábil traduzido em experiências bem sucedidas em outras localidades e situações.

Com respeito à falta de espaço, há outras vias cujo custo reduzido vale o esforço e tentativas a respeito, tais como: a caixa volante, a biblioteca de classe, rodízio de estudantes, dentre outros. Desse modo o espaço destinado para a leitura e sua fruição é ampliado, sendo a biblioteca o ponto de irradiação de tais práticas.

Logo, não é difícil inferir que tais fatores interferem no funcionamento da biblioteca e no atendimento aos estudantes e professores. Desse modo, também dificulta a integração entre os espaços escolares: a sala de aula situa-se cada vez mais distante da biblioteca e vice-versa. É mister, portanto, a reformulação e ampliação do espaço da biblioteca para que, de fato, seja um “centro de recursos educativos, integrado ao processo de ensino-aprendizagem” (FRAGOSO, 1996, p. 78).

Considerações Finais

Este estudo procurou discutir, por um lado, a presença da tecnologia, o acesso e o trabalho home office, seu papel e “lugar” pedagógico ocupado na IES e, por outro, as TIC como elementos integrantes do espaço pesquisado. Optou-se por abordar e discorrer, dentre outros aspectos, sobre os obstáculos existentes quanto ao fato de termos muitos estudantes sem acesso à tecnologia básica para seus estudos.

Fez-se esta opção porque a presente pesquisa entende que a função docente e o trabalho home office estão intrinsecamente interligados e que se integrados podem contribuir e muito com a formação de estudantes-leitores e como processo educativo como todo. Desde que haja, obviamente, comprometimento, competência profissional, anseio e disposição em refletir práticas, abertura para o diálogo, bom senso, tolerância e sinergia entre os atores escolares envolvidos.

É possível inferir que há um contrapasso na destinação de recursos e investimentos oriundos do Poder Público que privilegia o implemento e o advento da tecnologia, e ao mesmo tempo não oportuniza condições para todos. Ao que parece, a lógica dos investimentos está atrelada à perspectiva de demanda e consumo ditados pelo mercado

quando, de fato, o papel do Poder Público é equalizar o acesso aos bens culturais e educacionais, fornecendo infra-estrutura tanto à tecnologia quanto preparo e adequação da educação para receber às TIC (Cf. AMARAL, 2003; SILVA, E. 2003).

Sugere-se, portanto, que nesta crise que vivemos atualmente, surja políticas públicas que observem as particularidades do nosso grande país, pois, mesmo no espaço dos privilegiados tecnologicamente, é preciso pensar e agir para que se possa criar mecanismos para que este recurso possa ser mais bem aproveitado, pois, conforme Freire, (1996), é inadmissível que a “burocratização da mente” e o conformismo continuem asfixiando a criatividade.

Para tanto, o Poder Público precisaria, rever suas estratégias de inclusão digital e de universalização do acesso aos bens educacionais e culturais. A pretensa democratização de acesso à informação e ao saber deve ir além de simplesmente colocar um computador na mão de cada aluno matriculado em uma escola pública neste país. É preciso integrar a internet e o computador com os recursos já existentes na escola, fazendo isto de modo conexo e harmonioso (MORAN 1999).

Referências

ALMEIDA, Rubens Queiroz de. **O leitor navegador**. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2003a, p.89-106.

AMARAL, Sérgio Ferreira do. As novas tecnologias e mudanças nos padrões de percepção da realidade. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003a, p.107-114.

BRASIL, Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo**, Brasília, DF, 7 abr. 1998.

BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 2, de 3 de abril de 2020. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo**, Brasília, DF,

BRUNNER, José Joaquin. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, Juan Carlos (Org.). **Educação e novas tecnologias**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2004, p. 5-27.

CAMPELLO, Bernadete. **A função educativa da biblioteca escolar no Brasil: perspectivas para o seu aperfeiçoamento**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5, 2003, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2003. 1 CD-ROM.

CARVALHO, Maria da Conceição. Escola, biblioteca e leitura. In: CAMPELLO, Bernadete S. et al. **A biblioteca escolar: temas para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.13-16.

COSTA, Jorge Adelino da. **Imagens organizacionais da escola**. Porto: Asa, 1996.

COSTA, Sérgio Roberto. (Hiper)textos ciberespaciais: mutações do/no ler-escrever. In: Televisão, internet e educação. Estratégias metodológicas com crianças e adolescentes. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 65, p.1-128, jan./abr. 2005.

DECLARAÇÃO de Jomtien (Tailândia). Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 9 mar. 1990. Disponível em: <http://app.crea-rj.org.br/portalcreev2midia/documentos/declaracaojomtien_tailandia.pdf>. Acesso em: 03 abril. 2020.

FERRAZ, Ademir Gomes. Uso da internet como ferramenta de mediação pedagógica no ensino superior de graduação e sua possibilidade de substituir as tradicionais. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S.l.], n. 36, 1º semestre, 2005. Disponível em: <<http://www.rioei.org/deloslectores/1026Gomes.PDF>>. Acesso em: 2 abr. 2020. Florianópolis, v. 4, n. 4, 1999. p. 64-79.

FRAGOSO, Graça Maria. Biblioteca na escola. **Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 1-8, 2002. Disponível em: <[http://dici.ibict.br/archive/00000883/01/Rev\[1\].AC-2005-78.pdf](http://dici.ibict.br/archive/00000883/01/Rev[1].AC-2005-78.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2020.

FREIRE, Fernanda M. P. **A palavra (re)escrita e (re)lida na via internet**. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003a, p.19-29.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGERIO, Graciela. As reformas educacionais reformam as escolas ou as escolas reformam a reforma? In: **UNESCO/OREALC**. Educação na América Latina: análise de perspectivas. Brasília: UNESCO, OREALC, 2002, p. 193-214.

GARBIN, Mônica Cristina. Construção de um ambiente educacional interativo na internet: a biblioteca escolar digital. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S.l.], n. 45, abr. 2008. Disponível em: <<http://www.rioei.org/expe/2378Amaral.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

IFLA; UNESCO. Manifesto **IFLA/UNESCO para biblioteca escolar**. [S.l.]: UNESCO, nov. 1999. Disponível em: <<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

LOPES, Ilza Leite. Estratégia de busca na recuperação da informação: revisão da literatura. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 31, n. 2, abr. 2020. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652002000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 mai. 2008.

MARTUCCI, Elisabeth Márcia. Rompendo o silêncio: a biblioteca escolar e a trajetória de um pesquisador. In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete S; MOURA, Victor Hugo Vieira. **Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica**. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999. p. 31-38.

MENOU, Michel J; MCHOMBU, Kingo. Os profissionais da educação em comunidades desfavorecidas. In: VALENTIM, Marta Lúcia (Org.) **Atuação profissional na área de informação**. São Paulo: Polis, 2004. p. 129-150.

MILANESI, Luis. **O que é biblioteca**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MORAN, José Manuel. Como utilizar a internet na educação. **Rev. Ciênc. da Inf.**, [online], v. 26, n. 12, p. 146-153, mai./ago. 1997.

RIBEIRO, Antônia et al. **Tecnologias na sala de aula: uma experiência em escolas públicas de ensino médio**. Brasília: UNESCO, MEC, 2007.

SANDER, Benno. *Educação brasileira: valores formais e valores reais*. São Paulo: Pioneira, 1977.

SILVA, Calixto Neto; CARVALHO, José Oscar Fontanini. O programa de inclusão digital do governo brasileiro sob a perspectiva da interseção entre ciência da informação e interação humano computador. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 5, n. 2, p. 25-52, jul./dez. 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Helena Pereira da; ABREU, Aline França de. Considerações sobre o bibliotecário frente às tecnologias de informação. **Revista ACB**, Florianópolis, SC, v. 4, n. 4, p.1-13, 1999.

SILVA, José Fernando Modesto da; O impacto tecnológico no exercício profissional em ciência da informação: o bibliotecário. In: VALENTIM, Marta Lúcia (Org.) **Atuação profissional na área de informação**. São Paulo: Polis, 2004, p. 83-96.

TEDESCO, Juan Carlos (Org.). **Educação e novas tecnologias**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições educacionais brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 64, n. 148, p. 243-256, set./dez. 1983 [2ª ed. do original de 1962].