

O IMPERATIVO DE NAVEGAR OU NAUFRAGAR: A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Silvana Malusá Barauna¹
Aldeci Cacique Calixto²
Jociene Carla Bianchini Ferreira³

aldeci.cacique@gmail.com

Resumo: A expressão navegar ou naufragar indica a premência da utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na prática docente como exigência da sociedade do conhecimento. Faz-se necessária a escuta dos próprios docentes universitários quanto aos conhecimentos que acreditam necessários a docência. Com este objetivo, entrevistaram-se 37 professores de uma universidade pública na cidade de Uberlândia-MG, tendo as seguintes questões como foco de pesquisa (a) quais são os conhecimentos que o professor universitário considera fundamentais para o desenvolvimento da docência no mundo contemporâneo? (b) Estariam eles preocupados com as novas exigências globais e o uso das TICs em sua prática docente? Observou-se que as TICs são citadas pouco frequentemente como recurso ou estratégia de ensino, que demonstra um descompasso entre o discurso de necessidade e a materialização nas práticas dos professores. Os usos para comunicação e pesquisa são muito mais frequentes no cotidiano dos professores.

Palavras-chaves: docência universitária; tecnologia da informação e comunicação; saberes docentes; ensino-aprendizagem; ambientes virtuais.

1. Introdução

Prevê-se¹ para o ano de 2011 um aumento de 13% no investimento das empresas brasileiras em tecnologia da informação algo em torno de US\$39 bilhões, percentual acima dos 7% que representam o valor médio previsto para o restante do mundo. Poder-se-ia, a partir desta informação, repetir todo um discurso de valorização da chamada sociedade do conhecimento ou de sua crítica quando vista sob a ótica de sua relação com um projeto específico de sociedade capitalista. Não desmerecendo esta relação, mas colocando o foco apenas no registro absoluto do dado o que se torna inegável frente a um investimento tão

¹ Doutora em Educação. Professora da FAGED/PPGED - Universidade Federal de Uberlândia. Coord. Pedagógica do Programa de Doutorado DINTER/UFU/UNIFAP. silmalusa@yahoo.com.br

² Doutoranda em Educação pelo PPGED – Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Professora de Didática na FAGED/UFU. aldeci.cacique@gmail.com

³ Doutoranda em Educação pelo PPGED – Universidade Federal de Uberlândia - jocienecarla@hotmail.com

significativo em tecnologia é o panorama de uma sociedade que se organiza e se move cada vez mais dependente das tecnologias e da circulação da informação e do conhecimento.

2. Justificativa

É nesta ambiência, descrita como sociedade da informação, sociedade da informação e do conhecimento e sociedade da aprendizagem (ALARCÃO, 2003) que se configura a atuação do docente universitário. Apesar da profusão de designações o perfil de sociedade a que se pretende aludir é o mesmo. Neste estudo será usado o termo “sociedade do conhecimento”.

A presença de tecnologias nas práticas docentes no contexto da sociedade do conhecimento passou a ser tratada, na maior parte das vezes, como um caso de sobrevivência, de usar tecnologias a qualquer preço e custo. O imperativo de navegar ou naufragar traz aos processos educativos expectativas ambíguas que de um lado solicitam que os docentes instiguem os alunos a desenvolverem capacidades de trabalho coletivo, inovação, flexibilidade e ritmo acelerado, que são fundamentais aos modelos de sociedade do conhecimento e a estrutura econômica que ela sustenta. Por outro lado, demandam que os docentes militem contra os desvios destes mesmos modelos encarnados no isolamento e na perda da solidariedade, no consumismo e nas mais diferentes formas de desigualdade e exclusão (HARGREAVES, 2004).

Além da ambiguidade a presença das tecnologias produz a naturalidade, pois elas habitam de tal forma o cotidiano que não se apercebe seus artefatos como tecnologias e tais artefatos passam a ser vistos como parte da natureza humana.

Num contexto tão complexo, o que se interroga é em que medida este discurso de premência da inovação, do uso das tecnologias reverbera no trabalho efetivo dos professores universitários.

Desse modo, o pensamento e as pesquisas em Educação são levados a problematizar os conhecimentos básicos à docência universitária no mundo contemporâneo. No enfrentamento do problema talvez seja preciso tomar, como ponto de partida, condições mais elementares do cotidiano da atuação dos docentes universitários em sala de aula. Em lugar de avançar nas discussões de grande extensão ideológica seria interessante tomar-se um objetivo um pouco mais modesto, como no caso particular deste trabalho: verificar se na concepção na dos docentes quanto aos conhecimentos necessários à prática da docência universitária no

contexto contemporâneo existe a preocupação com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

É nessa realidade de transformações, em que se abrem fronteiras para a inserção de um novo indivíduo, que se deve pensar a educação diante de uma nova linguagem, em especial no ensino superior, se quiser pensar em uma formação de futuros profissionais atuando com uma visão mais humana e menos técnica. (MALUSÁ, 2004)

3. A pesquisa:

3.1 Alguns elementos teóricos

A sociedade atual pode ser designada por diversas denominações: sociedade tecnológica (SANTOS E MORAES, 2003), sociedade da informação (COLL e MONEREO, 2010), sociedade do conhecimento (HARGREAVES, 2004), sociedade da aprendizagem (ALARCÃO, 2003). Todas as denominações mantêm como referência a presença intensiva das tecnologias e as consequências geradas por este traço característico da sociedade contemporânea. A presença das tecnologias se alarga na instância social a escola não se apresenta imune ou alheia a esta presença.

Uma questão natural frente a esta constatação seria a respeito de quais seriam os diversos os elementos que podem ser destacados como pertinentes ao fenômeno da presença da tecnologia e que alcança tanto a sociedade quanto os processos educativos formais. Compreende-se que qualquer eleição de elementos representativos de determinado fenômeno apresenta um ponto de vista específico que quando tomado exclusivamente implica o risco de restringir a compreensão do fenômeno. Desse modo, a guisa de desenhar contornos mais nítidos aos contextos nos quais se desenvolve a docência no ensino superior, no que tange a presença das tecnologias, alguns elementos necessitam ser apontados.

Na perspectiva deste estudo, não eliminando a possibilidade de existência de uma gama de outros elementos, as características apresentadas por Porto (2006) traçam um panorama bastante articulado do potencial educativo de alguns elementos que pertencem a essas novas tecnologias e que são ao mesmo tempo decorrentes da presença das tecnologias no contexto social.

A autora a sociedade com características dos processos educativos ou do potencial educativo das tecnologias, como ela nomeia: (a) rapidez; (b) recepção individualizada; (c) interatividade e participação; (d) hipertextualidade; (e) realidade virtual e (f) digitalização/ideologia.

Quanto à rapidez a autora chama atenção para velocidade com a qual as informações são postas disponíveis aos usuários, mas também a velocidade de processamento que se requer de todos os usuários. Um grande volume de informações, postas em circulação quase que instantaneamente e necessitando ser decodificada, classificada e armazenada em tempo igualmente curto. Ela ainda esclarece que:

Na maioria das vezes, a escola prepara para ler símbolos.(palavras e frases) em textos escritos, sem a consideração de imagens e/ou outras linguagens dos diferentes suportes tecnológicos presentes na realidade atual e, principalmente, sem a preparação para a abundância de “novidades” impostas pelo mercado tecnológico. (PORTO, 2006, p.45)

Ao falar sobre a recepção individualizada a autora destaca a importância das experiências e valores individuais mesmo em se tratando do coletivo da sala de aula ou da escola. Segundo a autora

As tecnologias põem à disposição do usuário amplo conjunto de informações/ conhecimentos/linguagens em tempos velozes e com potencialidades incalculáveis, disponibilizando, a cada um que com elas se relacione, diferentes possibilidades e ritmos de ação. (PORTO, 2006, p.46)

Interatividade e participação são temas recorrentes na literatura que discute tecnologia e processos educativos. Contudo, a autora situa a questão de forma focada e crítica em relação a escola:

Uma escola que, na maioria das vezes, está distante do universo dos jogos eletrônicos e não incentiva a autonomia e participação entre os jovens, possibilitando ensinamentos e experiências descontextualizadas do universo adolescente. (PORTO, 2006, p.46)

Quanto a hipertextualidade, a autora retoma o quanto as possibilidades do texto virtual de associações e mixagens o que permite a ampliação das escolhas e ausência de delimitação aos modos de processamento e operação. Em síntese ela afirma que:

A complexidade do mundo moderno não está presente nos ensinamentos da sala de aula. As relações de causa e efeito, o encadeamento linear seriado

dos currículos escolares não dá conta, por exemplo, de situações vividas pelos jovens em contato com outros jovens e/ou em situações do dia-a-dia de incertezas, acertos, erros, medos, entre outros aspectos. Nos jogos (eletrônicos ou não), a ubiqüidade de opções/vivências leva o estudante a diferentes caminhos. Mais do que os fins, os caminhos do jogo são procurados. (PORTO, 2006, p.46)

A realidade virtual articula-se com espaço real na percepção da autora. O indivíduo interage com a realidade e suas imagens, criando elementos próprios de significação que permitem sua interação tanto nos espaços reais quanto nos virtuais. O propósito e o lugar da interação com o virtual no espaço escolar é por ela entendido a partir de que:

... o prazer na aprendizagem pode ser obtido com modernas tecnologias, como o *videogame* e a Internet, assim como com tecnologias mais tradicionais, como a leitura e escritura de textos, desde que respondam aos anseios imaginários dos estudantes e propiciem vivências significativas e criativas para eles. (PORTO, 2006, p.47)

Finalizando a autora a autora comenta a relação entre digitalização e ideologia.

Os meios/tecnologias têm diferentes linguagens que lhes permitem se interrelacionar com outras linguagens. Com especificidades próprias – imagens, narrativas, sons e movimentos –, o meio chega ao receptor com fortes apelos de sedução, contribuindo para que o usuário crie códigos de entendimento e se envolva com as mensagens nele divulgadas. Há uma enorme distância entre o criador/ produtor do meio e o usuário. (PORTO, 2006, p.47)

As potencialidades expressas a partir da presença das tecnologias no contexto escolar imprime novas dimensões ao trabalho docente. Lopes (2005) apresenta estas novas dimensões para atuação do professor. A primeira dimensão seria a de se constituir como interface ativa. A autora afirma, valendo-se da ideia de interface como tecnologia digital. Ou seja, aquela que facilita e dá a maior transparência possível a relação. Requer-se uma competência profissional bem construída para o desempenho desta dimensão:

Apresentada como uma nova dimensão de atuação do professor, a interface significa a configuração de um novo mestre que, no estabelecimento de suas mediações entre o aluno e as informações, é alguém essencial, pois dá a direção, indica os caminhos, facilita a construção e a aquisição dos conhecimentos de uma forma simples e clara. (LOPES, 2005. p.41)

A autora indica uma segunda dimensão dizendo que o professor deve agir com um link. O que implica em dizer da sua responsabilidade em ser o promotor de associações e

vínculos, passando, segundo a autora de enunciador de informações a organizador de ambientes de aprendizagem dotados de uma multiplicidade de caminhos do aprender. Assim como o *link* permite uma navegação hipertextual, não linear, os contextos de aprendizagem geridos e criados a partir do planejamento e da ação docentes se constituem como ricos em possibilidades de conexões entre os mais diversos elementos e entre eles e os alunos.

A autora encerra suas indicações afirmando que colocando como dimensão da tarefa docente o fato do professor assumir o lugar de promotor de sensibilidades, pressupondo o entrelaçamento entre inteligência e emoções.

Provocar sensibilidades pressupõe seduzir o aluno e criar e/ou oferecer ambientes de aprendizagem coletiva que apresentem o maior número possível de possibilidades para o aluno escolher seu caminho, configurar suas trilhas e reconhecer-se com alguém inteligente e capaz. Para isso, o professor deve abandonar a figura de sábio e adotar a figura de representante da coletividade aprendente. (LOPES, 2005. p.50)

O equívoco de se pensar que a docência se estabelece a partir de modelos e que basta oferece-los aos docentes para que a prática experimente as modificações esperadas tem guiado a formação para a docência em um bom número de casos. Num modelo ideal ou idealizado da prática do professor poder-se-ia pensar como suficiente que se tomasse consciências das potencialidades apontadas e assume-se as dimensões apresentadas. Entretanto, é preciso que se compreenda que os traços potencializadores das tecnologias não definem, por si só, a ação dos docentes. A ação do professor se desenvolve a partir de diferentes saberes como tem demonstrado a ampla literatura sobre o tema há pelo menos duas décadas.

Numa retomada de pelo menos dois dos principais autores no campo do conceito de saberes, Gauthier(1998) e Tardif (2002), é possível fazer um resumo bastante modesto desta ideias. Os saberes estão vinculados de forma evolutiva ao tempo e ao contexto sócio cultural e envolvem um processo valorativo de atribuição de sentido e de racionalidade. Por se articularem de forma estruturada, os saberes podem constituir uma espécie de rede e desta forma serem mobilizados numa dinâmica em que o trabalho e a experiência são fatores articuladores transversais.

Tardif (2002, p.53) descreve com propriedade a interação entre o saber experiencial, que nomearemos como saber dos professores e os demais:

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada dos saberes adquiridos e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os outros saberes retraduzidos e submetido ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

Ao contrário de estar vinculado exclusivamente ao tempo e espaço restritos da sala de aula, o saber dos professores possui como fundamentos condicionantes o tempo e o próprio trabalho. O tempo que se alonga desde a experiência pessoal e escolar anterior à formação inicial (familiares ligados ao ensino, relação afetiva com crianças, experiências docentes bem sucedidas, relações afetivas com certos professores, como alguns exemplos) até o percurso da carreira entendida como o resultado do diálogo entre o trabalho e o trabalhador, num processo de interação e transformação mútuas (reconhecimento de seu papel, de seus limites, aumento da confiança, domínio dos diversos aspectos do trabalho como liderança, gerenciamento).

É por entender a natureza dos saberes docentes que esta investigação parte não do que a teoria referencia, mas o que de fato os professores têm experimentado. Mas note-se que a ideia não é se deter no limite do diagnóstico descritivo do que é feito.

Não se quer dizer que todo o quadro teórico relativo as potencialidades e as novas dimensões da tarefa docente e apresentado no início deste ítem é inútil ou apenas exercício teórico ou de imaginação. A construção de um quadro teórico de referência é vital para se determinar o quanto a prática docente tem evoluído ou o quanto demanda de desenvolvimento em relação ao potencial educativo que a tecnologia oferece.

Nosso quadro de referência para a prática docente, portanto, concebe uma proposição pedagógica específica voltada para a interação e colaboração suportadas pelos recursos online. A proposição pedagógica e comunicacional da educação suportada pelas tecnologias está centrada na interação. Imprime-se a docência um caráter particular em relação ao que poder-se-ia chamar de ensino tradicional. Como reforça Baraúna e Álvares (2006, p.29) em relação a atuação docente no Ensino Superior “não há mais espaço para um ensino tradicional, livresco e limitado ao espaço da sala de aula. Os alunos precisam de situações desafiadoras e autonomia para viverem em uma sociedade competitiva e transformadora”.

Desse modo, este trabalho dialoga com elementos teóricos que tecem a apresentação dos dados que será feita a seguir, na pretensão de entender o ponto em que estão os professores. Mas, ao mesmo tempo, se mantêm os elementos discutidos anteriormente como

um pano de fundo que oriente os encaminhamentos possíveis e como contribuição ao entendimento do ponto em que os docentes deveriam estar.

3.2 Objetivos, metodologia e resultados

Com o foco no propósito de verificar se na concepção dos docentes quanto aos conhecimentos necessários à prática da docência universitária no contexto contemporâneo existe a preocupação com o uso da TICs foram entrevistados 37 professores de uma universidade pública na cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Duas questões orientaram esta pesquisa: (a) quais são os conhecimentos que o professor universitário considera fundamentais para o desenvolvimento da docência no mundo contemporâneo? (b) Estariam eles preocupados com as novas exigências globais e o uso das TICs em sua prática docente?

Optou-se pela entrevista estruturada como instrumento de pesquisa, na qual “o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas aos indivíduos são predeterminadas.” (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 197). Desse modo, as questões são padronizadas e, assim, permite-se a comparação entre as respostas. Construiu-se um protocolo de entrevista bastante simples: numa primeira parte arguia-se sobre quais os conhecimentos mais importantes para o desenvolvimento da docência universitária, se permitindo resposta livre do respondente. Numa segunda parte perguntava-se sobre a frequência de uso da internet como recurso de pesquisa e de comunicação. Nesta segunda parte as respostas não eram livres e se limitavam a indicação de 6 opções: (a) diariamente (b) 1 ou 2 vezes por semana (c) a cada 15 dias (d) raramente (e) nunca (f) não respondeu.

Apesar da estrutura do instrumento parecer mais adaptável a um questionário ou formulário escolheu lançar mão da entrevista pela facilidade de responder oralmente em lugar de registrar a própria resposta. Na pressa do cotidiano, a facilidade no processo estimula a contribuição dos participantes.

A partir da análise das respostas livres da primeira parte, construíram-se dez categorias: (a) práticas pedagógicas (b) Conhecimento teórico-científico-específico (c) Experiência em sala de aula (d) Tecnologias de Informação e Comunicação (e) Ensino com Pesquisa (f) Abordagem Humanista (g) Pós-graduação *strictu-sensu* (h) Aulas práticas (i) Conhecer o ambiente institucional onde atua como professor (j) Investir em conhecimentos gerais.

Definidas as categorias procurou-se registrar a frequência delas nas respostas. Teve-se como resultados, por ordem de prioridades: 65% - práticas pedagógicas; 49% - conhecimento teórico-científico-específico; 13% - experiência em sala de aula; 11% - TIC's ; 8% - ensino com pesquisa; 8% - abordagem humanista; 5% - pós-graduação *stricto-sensu*; 5% - aulas práticas; 3% - conhecer o ambiente institucional onde atua o professor e 3% - investir em conhecimentos gerais. Estes resultados foram organizados no quadro a seguir.

Quadro 1: Frequência dos saberes docentes.

Categorias	Nº de ocorrências	%
Práticas Pedagógicas	24	65
Conhecimento teórico-científico específico	18	49
Experiência em sala de aula	5	13
Tecnologias de Informação e Comunicação	4	11
Ensino com pesquisa	3	8
Abordagem Humanista	3	8
Pós-graduação <i>stricto-sensu</i>	2	5
Aulas práticas	2	5
Conhecer o ambiente institucional onde atua como professor	1	3
Investir em conhecimentos gerais	1	3

Dado o contexto específico de escrita deste registro que limita a extensão do texto, decidiu-se não fazer uma análise de cada uma das categorias isoladamente e explorar certos indicativos que perpassam ou integram os resultados de mais de uma categoria.

Esteve presente nas pesquisas sobre docência universitária brasileira das últimas décadas um diagnóstico da predominância do conhecimento do conteúdo específico sobre o conhecimento pedagógico na definição de saberes necessários à docência por parte dos professores.

Embora não se possa afirmar a partir dos dados deste estudo que há uma grande reversão deste quadro, o registro de maior frequência para categoria “práticas pedagógicas” pode ser um prenúncio de redimensionamento da sua tarefa por parte dos docentes.

S7: Infelizmente, ainda tem entre nós aqueles que acham que o professor da Universidade só precisa dominar bem o conteúdo que ele vai ensinar; ele não precisa trazer reflexões filosóficas, ou sociológicas, ou antropológicas, sobre aquilo que ele faz; então, essa questão acirra ainda mais a fragmentação. Para mim esse é o nó, essa possibilidade de religar os saberes, como diria o “Morin”.

S10: Além do conteúdo das disciplinas que eu trabalho, que é o conteúdo formal, eu sinto muita falta de recursos da área de educação, como didática, e também de refletir um pouco mais sobre o que eu estou fazendo. Eu tive um curso de didática no primeiro ano de faculdade na USP, mas não bastou para dar aula não, para chegar e já assumir as disciplinas em que eu atuava.

S14: ...a gente costuma dizer que nós somos profissionais que atuam na área de ensino, ou seja, nós não somos professores, nós estamos professores e isso é uma dificuldade.

A preocupação com os conhecimentos teórico-científicos específicos da área de conhecimento a que está ligado o curso por seu turno ainda permanece em falas como a seguinte:

S1: Outra coisa importantíssima é o conteúdo que ela tem que aprender, porque não adianta aprender como dar aula, técnicas, didáticas, se ela não tiver conteúdo.

Indica-se claramente como conhecimento necessário a docência que o professor deve ser competente em uma determinada área do conhecimento.

No entanto, este domínio cognitivo é muito pouco. Exige-se de quem pretende lecionar que seus conhecimentos e práticas profissionais sejam atualizados constantemente por participações em cursos de aperfeiçoamento, especializações, congressos e simpósios, intercâmbios com especialistas. (MASETTO, 1998, p.19)

Desse modo, a categoria “Pós-graduação *strictu-sensu*”, embora com uma frequência menos expressiva, adquire significação. Se os professores valorizam de forma acentuada o conhecimento específico, valorizar a titulação é apenas uma extensão desta postura.

S3: Se for pensar nos conhecimentos da área que você tem responsabilidade, é claro que tem que ter toda a formação de terceiro grau, pós-graduação, sempre estar se atualizando em termos de participação de eventos, leituras, pesquisando que se possa formar esse graduando da melhor maneira possível.

Professores que destacaram a necessidade de formação em nível de pós-graduação *strictu-sensu*, relatam que se sentem mais seguros na hora de lecionar. O título, além de *status*, parece trazer uma segurança extra para a entrada em sala de aula.

Ao lado da valorização do saber específico um professor ponderou sobre a necessidade de ampliação nos horizontes de formação.

S3: Formar o aluno dentro da concepção mais ampla, muitas vezes com conhecimentos de outras áreas como sociais, humanas, para realmente moldar essa educação não só na parte técnica e específica, mas dando essa amplitude na formação do acadêmico, porque ele não pode ficar só na sua área especializada, ele tem que ter uma visão dela no contexto geral da sociedade.

Assim, apesar de a menor frequência ser atribuída a categoria “Investir em conhecimentos gerais”, cabe lembrar que a educação não pode ser vista como ação neutra e desvinculada das relações estabelecidas entre o homem e sua realidade. É fundamental que atente para as experiências intersubjetivas de cada indivíduo, considerando o momento histórico-social no qual se realiza a prática educativa, que aconteça no espaço de vivência do educando, ou seja, no seu micromundo, buscando conhecê-lo para transformá-lo. (MALUSÁ, 2004, p. 114).

Embora os estudos sobre saberes docentes em sua multiplicidade tenham tido destaque nas últimas décadas, pode persistir, para alguns, o mito de que os professores “aprendem a ensinar com a prática, pela experiência do ofício.” (BORGES, 2004, p. 33). Talvez esta ideia seja a que apoia as ocorrências expressivas, dentro do contexto desta pesquisa, da categoria “Experiência em sala de aula”. Observe-se como podemos incluir nesta reflexão as duas ocorrências registradas na categoria “Aulas práticas”, denotando o valor da experiência como fator de formação na área específica do curso do mesmo modo que se mostra valiosa a formação do professor.

Sob a indicação da experiência como conhecimento necessário a docência vale lembrar a análise de que:

Os principais problemas relacionados com a fragilidade da formação prática dos cursos de formação de professores não se relacionam apenas com a fragmentação a que está sujeito o conhecimento, mas situam-se, fundamentalmente, na dicotomia que existe na formação de professores entre a teoria e a prática. (DIAS e ANDRÉ, 2009, p.77)

O percentual da categoria “Tecnologias de Informação e Comunicação” aponta para possíveis ressonâncias da Sociedade do Conhecimento no âmbito das práticas do professor universitário.

S16: Não podemos fechar os olhos quanto às inovações, os avanços tecnológicos, que vem ajudando e facilitando a educação. É o conhecimento adquirido, somado à um pouco de modernidade, de aceitar algumas coisas que vão sendo colocadas, não podemos ficar esperando eternamente para incorporá-las.

É possível perceber a demanda por inovação, pelo aprendizado permanente numa perspectiva de ensino e pesquisa, daí a categoria “Ensino com pesquisa”.

S22: Como a gente trabalha numa área predominantemente tecnológica, que hoje em dia é muito volátil, e se torna obsoleta em muito pouco tempo, o professor tem, tanto para pesquisa quanto para ensino, que fazer uma atualização constante.

O uso da Internet para busca em bibliotecas digitais é apontado como algo inovador e de grande contribuição para o trabalho docente e como apoio a uma postura de aprendizado permanente.

Do ponto de vista de uma proposta pedagógica de ensino indissociável da pesquisa, a questão, então, é perguntar-se como nasce a dúvida intelectual, aquela que move o sujeito no sentido de debruçar-lo sobre o objeto do conhecimento. Parece ser na trajetória experiencial que isto acontece; pode-se perceber que a dúvida nasce da observação e da leitura da prática do campo de conhecimento que a pessoa vive ou se propõe a estudar. (CUNHA, 1998, p.30)

O uso dos recursos tecnológicos deve fazer parte de um processo reflexivo em que se somam todos os conhecimentos necessários a docência. Em se tratando da atuação dos professores, na perspectiva do presente estudo, não se trata apenas de acompanhar a onda ou ritmo da evolução das tecnologias e da informação, mas ao que parece de posicionar o papel dos educadores em relação a como ensinar as novas gerações a se inserirem na sociedade do conhecimento tendo em conta as demandas de competências desta sociedade bem como enfrentamento dos efeitos negativos de seu projeto. O que confere aos docentes o protagonismo neste processo.

Uma prática pedagógica enriquecedora, seja a distância ou presencial, é aquela capaz de apresentar os objetos técnicos não como resposta a uma determinada necessidade, mas, antes disso, como imaginados, suscitados ou encorajados pelo movimento criador de educadores. (MARASCHIN, TANIKADO, TSCHIEDEL, 2010, p.81)

A segunda parte do protocolo de entrevista, com relação ao uso do correio eletrônico e uso da internet para pesquisa, registrou as frequências apresentadas nos gráficos 1 e 2 respectivamente.

Gráfico 1: Frequência com que usa correio eletrônico

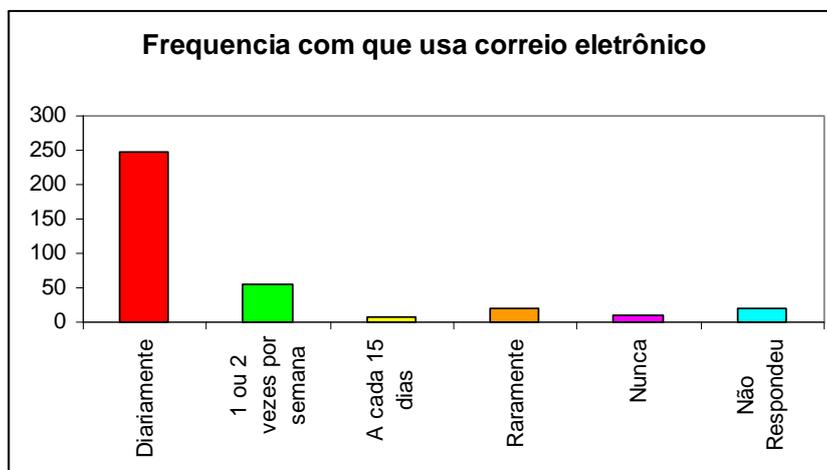
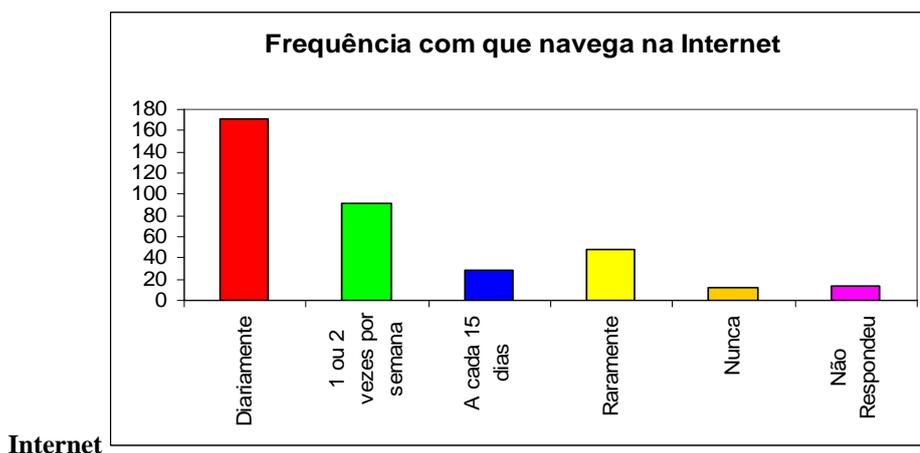


Gráfico 2: Frequência com que navega na



Internet

Frente aos gráficos acima, percebe-se que os avanços das telecomunicações estão cada vez mais presentes nas atividades dos docentes universitários. Pode-se pensar que tal fato aconteça, pois a profissão de professor emerge em dado contexto e momento históricos, tomando contornos conforme necessidades apresentadas pela sociedade, e constrói-se com base nos significados sociais que lhe são dados, e as novas tecnologias de informação trazem novas possibilidades à educação, exigindo dos educadores uma nova postura e competência em relação à docência.

As novas tecnologias apresentam recursos importantes para auxiliar o processo de transformação da escola- a criação de ambientes de aprendizagem que enfatizam a construção do conhecimento e não a instrução, levando ao entendimento da tecnologia como uma nova maneira de representar o conhecimento provocando um redimensionamento dos conceitos já conhecidos e possibilitando a busca e compreensão de novas ideias e valores. Usar o computador com essa finalidade requer a análise do que significa

ensinar e aprender e rever o papel do professor neste contexto. (MERCADO, 1999, p.16)

Desta forma, as mudanças ocorridas na sociedade provocam alterações no trabalho docente, aumentando suas obrigações e responsabilidades, e necessita que haja transformação na aprendizagem, nas competências e nas formas dos professores realizarem seu trabalho pedagógico. Concorda-se com Mercado (1999, p. 22), que “a Internet é uma poderosa ferramenta/ mídia, quando utilizado como tecnologia mediadora no processo de formação reflexiva de professores”.

Dessa forma, com a análise dos dados, os docentes universitários pesquisados atribuem importância a essas novas tecnologias que auxiliam no desenvolvimento do trabalho docente e na relação professor- aluno.

Considerações finais

Com relação as questões da investigação (a) Quais são os conhecimentos que o professor universitário considera fundamentais para o desenvolvimento da docência no mundo contemporâneo? (b) Estariam eles preocupados com as novas exigências globais e o uso das Tecnologias Contemporâneas de Informação e Comunicação em sua prática docente? foi possível concluir que os docentes universitários ainda não reconhecem as TIC's como ferramenta importante para uma nova percepção do processo de ensino-aprendizagem. A indicação das TICs como conhecimento necessário a docência não corresponde a sua materialização nas práticas dos professores, pois nem mesmo são mencionados como recurso ou estratégia de ensino. As TICs tem presença muito maior em suas possibilidades comunicacionais e de pesquisa em situações que poderíamos considerar como periféricas a atuação em sala de aula.

A partir desta constatação poder-se-ia abrir a discussão quanto as TICs como componentes da formação para a docência. Neste caso, para este texto basta o alerta quanto à necessidade de estas serem incorporadas a formação dos professores sob uma concepção de artefato cultural e, portanto, como produto da ação e criação dos professores e não somente de seu consumo. Ocupando, deste modo, suas atividades nos espaços educativos e não como ocorrência isolada de um ou outro curso de capacitação ou como disciplina optativa na formação inicial.

Percebe-se, por parte dos professores, uma grande preocupação com o conhecimento dos conteúdos específicos das diversas áreas e ainda com as questões metodológicas sobre as práticas pedagógicas e seus desdobramentos. Há que se refletir que as TICs não deixam de ser uma nova preocupação dentro das próprias práticas pedagógicas já existentes. Talvez esta perspectiva precisasse ser mais bem difundida entre os docentes, considerando-se que tal aspecto ainda é pouco pensando entre os professores universitários como ficou evidenciado.

Finalizando, cabe pensar que, a exemplo da formação que se pretende para o aluno, a formação e a prática dos docentes devem incluir o conhecimento tanto das possibilidades formativas quanto das possibilidades deformativas das TICs inseridas num repertório amplo de variados conhecimentos. Exige-se um posicionamento crítico que ultrapasse a ideia de simplesmente optar por aderir ou não ao uso das TICs como recurso de ensino, indo além do impasse entre navegar ou naufragar. Pois como se demonstrou a questão está bem além desta dualidade.

Referências

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

BORGES, C. M. F. (2004) *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara, Junqueira Marin, 2004.

COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, César; MONEREO, Carles. *Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, M. I. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASSETO, M. *Docência na Universidade*. Campinas: Papirus, 1998. pp.27-38

DIAS, H. N.; ANDRÉ, M. A incorporação dos saberes docentes na formação de professores. *Revista Brasileira de Formação de Professores*: RBFP, 1, dez, 2009, pp. 76-89.

FRANCISCO, D. J.; MACHADO, G. J. C. (2006) Sociedade, EAD, inclusão digital e formação de professores. *Revista Iberoamericana de Educación – versão digital*. Disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/1172Francisco.pdf> . Acesso em 23 mar 2011.

GAUTHIER, Clemont. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora unijuí, 1998.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

HARGREAVES, A. *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2001.

MALUSÁ, S. Didática: qualidades e aporias das tecnologias da informação e comunicação no ensino superior. In: SCRIPTORI, C. C. (Org.) *Universidade e conhecimento: desafios e perspectivas no âmbito da docência, pesquisa e gestão*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. pp.107-121.

MARASCHIN, C.; TANIKADO, G.; TSCHIEDEL, R. G.(2010) Educação a distância: transformando circunstâncias em potências. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (orgs) *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. pp. 73-93.

MASSETO, M. *Docência na Universidade*. Campinas: Papirus, 1998.

PORTO, Tânia Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis- relações construídas. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 31 jan./abr. 2006, pp. 43-57. Versão online Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a05v11n31.pdf>

SANTOS, Gilberto Lacerda; MORAES, Raquel de Almeida. A educação na sociedade tecnológica. In: SANTOS, Gilberto Lacerda (org). *Tecnologias na educação e formação de professores*. Brasília: Plano, 2003. pp.11-30.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ⁱ Os dados tem como fonte a IDC (International Data Corporation), empresa líder em inteligência de mercado, consultoria e conferências nos segmentos de Tecnologia da Informação e Telecomunicações, utiliza sua extensa base de conhecimento sobre o mercado, provedores e consumidores para auxiliar seus clientes no endereçamento de questões estratégicas relativas à oferta e ao uso de soluções tecnológicas. A IDC possui mais de mil analistas, distribuídos em 110 países, e há mais de 44 anos provê informação global, regional e local sobre tecnologias, oportunidades e tendências. A IDC é subsidiária da IDG, líder mundial em mídia de tecnologia. Para mais informações sobre a IDC visite www.idc.com