

Percepção de professores de ensino superior, durante a formação continuada, sobre tecnologias digitais

RESUMO

Marly Krüger de Pesce

marly.kruger@univille.br

<http://orcid.org/0000-0002-8195-7634>

Universidade da Região de Joinville,
Joinville, Santa Catarina, Brasil

Berenice Rocha Zabbot Garcia

berenice.rocha@univille.br

<http://orcid.org/0000-0002-0353-4310>

Universidade da Região de Joinville,
Joinville, Santa Catarina, Brasil

Este artigo se propõe a apresentar alguns resultados de uma pesquisa cujo objetivo é compreender sobre como professores do ensino superior percebem a inserção das tecnologias digitais em suas aulas. De abordagem qualitativa, a pesquisa foi documental. Os dados foram coletados de atividades propostas em um curso de formação oferecido a professores iniciantes em estágio probatório de uma universidade comunitária do Sul do Brasil. Os professores participantes do curso desenvolveram atividades escritas sobre diferentes temáticas relacionadas ao fazer docente, que foram postadas em ambiente virtual de aprendizagem da instituição. Para tanto, tomou-se como referência autores como Nóvoa (1995), Formosinho (2009) e Kenski (2012). Os resultados indicam que os professores reconhecem a contribuição das tecnologias digitais para o processo de ensino-aprendizagem, porém ainda consideram como recurso a ser utilizado no modelo tradicional de ensino. Também confiam pouco na capacidade dos estudantes de fazer uso das tecnologias para aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Professores do ensino superior. Formação docente continuada. Tecnologias digitais.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta e discute dados de uma pesquisa, que surgiu da diversidade do material encontrado nas devolutivas de professores ingressantes em uma Universidade Comunitária do norte de Santa Catarina e que participam de curso *on-line*, parte dos deveres dos docentes em estágio probatório. O curso, oferecido pelo Centro de Inovação Pedagógica (CIP) da Instituição, é composto por cinco módulos, que é disponibilizado em plataforma da própria instituição, e os participantes contam com equipe pedagógica e técnica para acompanhamento das atividades.

As respostas das atividades são postadas e corrigidas durante o curso, de 40 horas, e a partir do acesso a tais respostas, percebeu-se que esse material apresentava um grande potencial podendo servir de dados para uma pesquisa afim de que se possa compreender a percepção sobre a atuação docente dos professores ao ingressarem na Universidade.

A criação do Programa de Profissionalização Docente (PPD), do qual faz parte o curso em questão, surge da necessidade da formação em serviço e se apresenta como essencial, pois é corrente que a grande maioria dos professores que atuam no Ensino Superior é bacharel da área do curso em que atual e, portanto, diferente do licenciado não teve as disciplinas próprias da área da educação. O professor que é bacharel traz sua profissão como forte elemento para atuação em sala de aula, não se detendo às questões que se referem à docência. Muitos dos professores ingressantes, mesmo com Mestrado e Doutorado têm pouca experiência no ensino, fazendo com que tenham dificuldades em lidar com as questões pedagógicas.

Então, não é incomum que em suas práticas em sala de aula, eles se reportam às que tiveram ao longo de sua formação básica e superior. Formosinho (2009, p. 95) assim ilustra tal afirmação:

[...] a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola pela observação do comportamento dos nossos professores. Não acontece isso com outras profissões. O professor utiliza, para transmitir o saber profissional, o seu próprio saber. Isto é, um profissional de ensino, ao ensinar, transmite inevitavelmente conhecimentos e atitudes sobre esse processo de Ensino, pelo que diz e pelo que faz.

Grande parte dos docentes tem o entendimento de que o conhecimento de sua área específica é suficiente para ministrar aulas; assim, não percebem a necessidade de investir em sua profissionalização para a docência, uma vez que não reconhecem as competências e os saberes próprios dessa atividade. Tais docentes compreendem que os conhecimentos técnico-científicos de sua área de formação são os únicos necessários para a sua atuação no processo de ensino e aprendizagem.

Os professores precisam se apropriar de conhecimentos teóricos da área da educação, da didática e da pedagogia para que possam exercer de forma competente sua atividade docente, sobretudo, e para que possam refletir e

avaliar sua prática diante do cenário contemporâneo que tem impresso à sala de aula, novas metodologias de ensino-aprendizagem.

Cabe aqui a posição de Mizukami (2004, p. 4):

A base do conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessárias para que o professor possa propiciar processos de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. É mais limitada em cursos de formação inicial, e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Não é fixa e imutável. Implica construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado.

A profissionalização do corpo docente deveria ser uma preocupação de todas as instituições de ensino superior, investindo em políticas de formação continuada, a fim de que o professor qualifique sua atuação. Segundo Nóvoa (1995), a formação continuada do professor deve ser o espaço de aquisição de conhecimentos e metodologias, de compartilhamento coletivo e de constituir-se como profissional da educação. Nesta perspectiva, Marcelo (2009, p. 112) afirma que “hoje em dia é imprescindível, que os professores – da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões – se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal”.

A fim de alcançar seus objetivos, a Universidade, por meio do CIP, ligado à Pró-Reitoria de Ensino, implementa, como já dito, o PPD, regulamentado pela Resolução n.º 12/14 do Conselho Universitário da Instituição e que tem como objetivos:

- I promover atividades que contribuam com a atualização didático-pedagógica dos docentes em conformidade com o PPI;
- II propiciar ao corpo docente o compartilhamento de concepções educacionais, metodologias de ensino e aprendizagem e recursos didático-pedagógicos inovadores;
- III oportunizar aos docentes a discussão, análise e reflexão sobre experiências no âmbito do processo de ensino e aprendizagem;
- IV contribuir na construção e consolidação da identidade do corpo docente da UNIVILLE;
- V contribuir na melhoria contínua da qualidade do processo de ensino e aprendizagem;
- VI propor atividades que desenvolvam competências e habilidades para o uso das tecnologias de informação e comunicação (UNIVILLE, 2014).

A Universidade em questão indica em seus documentos oficiais, como na Resolução n.º 12/14, assim como no seu Projeto Pedagógico Institucional, o conceito de competência ao se referir aos conhecimentos necessários para o exercício da docência. Já autores como Roldão (2009) e Tardif (2002) defendem a ideia de que os conhecimentos do professor são complexos, plurais e se constituem na formação e ao longa da vida profissional. Portanto, o PPD tem em sua base a concepção de que a docência exige saberes próprios da profissão, além dos disciplinares, há os saberes curriculares e os saberes da formação profissional (da ciência da educação e pedagógicos). (TARDIF, 2002).

Para os autores, a constituição da identidade profissional docente ocorre num contínuo de tempo que abarca suas experiências passadas e presentes num processo de socialização. Ressalta-se que a formação docente não ocorre linearmente, e não é o mero conhecimento de técnicas e estratégia de ensino, mas uma gama de saberes e experiências que constituem o docente.

Com vistas à profissionalização do professor, a Instituição participante da pesquisa oferece um programa de formação que pretende ajudar o professor a se constituir um profissional da educação. Como já se anuncia no próprio nome do setor, Centro de Inovação Pedagógica (CIP), a inovação é uma constante que tem orientado as ações propostas, especialmente, no que se refere a incentivar o uso das tecnologias de informação e comunicação pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem, bem como metodologias de aprendizagem ativa, que podem ser inseridas no cotidiano de sala de aula, com suporte e ferramentas *on-line*. As tecnologias digitais têm sido inseridas no ensino superior com o objetivo de aproximar a academia ao mercado de trabalho e melhorar o processo de aprendizagem. Todavia, deve-se perguntar se os professores sabem como inseri-las nas suas aulas e se foram preparados para fazê-lo. Considerando esse questionamento, esta pesquisa tem como objetivo conhecer como os professores ingressantes no magistério superior percebem a inserção das tecnologias digitais em suas aulas. Os resultados podem indicar caminhos para se propor uma formação continuada com maior significado para esses professores.

FORMAÇÃO CONTINUADA E ENSINO SUPERIOR

Alguns outros caminhos poderiam ser trilhados para se compreender a formação docente no contexto educacional da atualidade, entretanto, é fundamental dar maior enfoque à formação e à formação continuada na perspectiva reflexiva. Antes de seguir com as reflexões a que este artigo se refere, faz-se imprescindível apresentar as terminologias correlacionadas ao termo formação inicial para o posterior delineamento da discussão, reiterando que o foco da análise tem como premissa os elementos constituintes da formação continuada na perspectiva reflexiva, como uma trajetória necessária para o desenvolvimento profissional docente.

A exigência de uma permanente formação é inerente ao momento em que vivemos, tendo em vista, as rápidas mudanças ligadas às tecnologias digitais. Para o professor exige-se ainda mais, pois está atuando na formação das novas gerações:

o valor das sociedades atuais está diretamente relacionado com o nível de formação de seus cidadãos e da capacidade de inovação e empreendimento que eles possuam. Mas, em nossos dias, os conhecimentos têm data de validade, e isso nos obriga, agora mais que nunca, a estabelecer garantias formais e informais para que os cidadãos profissionais atualizem constantemente sua competência. Ingressamos numa sociedade que exige dos profissionais uma permanente atividade de formação e aprendizagem. (MARCELO, 2009, p. 110).

O professor é, assim, chamado à responsabilidade em relação à ativação e ao desenvolvimento de seus próprios processos formativos, porém é

fundamental que sejam oportunizados contextos de aprendizagem e condições para que o docente possa se engajar a fim de enfrentar os desafios da formação continuada e em serviço, desmistificando que, apenas, os conhecimentos específicos seriam suficientes para atuação como docente.

Se por um lado, uma grande parcela dos professores que atuam no ensino superior não cursou licenciatura e, sendo assim, não tem alguns dos saberes necessários para o exercício da docência, como os pedagógicos e curriculares, por outro, espera-se que eles desempenhem essa profissão como se tivessem sido “formados” para tal. Nessa perspectiva, compreende-se que a formação continuada é fundamental para que eles se constituam na profissão e consigam superar a visão de que o domínio de conteúdos específicos seja suficiente para atuação como docente.

Há diversos modelos de formação continuada, os mais comuns são palestras, treinamentos e cursos de curta duração. Esses modelos têm sido alvo de críticas, pois a formação docente

[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

Tornar-se professor é um processo longo e gradativo, de constantes aprendizagens. Trata-se de algo abrangente e complexo que precisa de envolvimento pessoal como um ato de autoconstrução, emancipatório, autônomo e reflexivo. Todavia a reflexão não pode ser entendida como mera observação sobre a prática; deve estar fundamentada teoricamente, considerando o contexto da realidade, o que possibilita possíveis mudanças no fazer educacional. Conforme Libâneo (2004, p. 227), é por meio da reflexividade, proporcionada na formação continuada, que o professor pode tomar “consciência de suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las”.

A formação docente é um trabalho de (re)construção, de (re)significação e de permanente reflexão crítica sobre as práticas. Roldão (2009, p. 23) caracteriza a reflexividade como elemento fundamental para a constituição da própria profissionalidade docente e defende a ideia de que o profissional deve

[...] refletir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fonte de novos saberes questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos, os resultados, os constrangimentos, a diversidade e os contextos em ação, re-orientando-a através da tomada fundamentada de decisões.

Outro aspecto apontado pela pesquisadora é a importância das trocas de experiências entre os pares. A compreensão de que o professor pertence a um corpo coletivo mostra-se fundamental na constituição desse profissional, o que deve ser considerado também quando se fala da formação continuada.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO SUPERIOR

As tecnologias digitais¹ têm modificado grande parte das atividades da vida moderna. Seu uso afeta as relações humanas e a forma como o conhecimento é adquirido e produzido. Amplamente utilizadas no cotidiano, elas modificam a experiência com o mundo e alteram como ocorre o aprendizado. Da mesma forma, comportamentos, valores e atitudes novos passaram a ser requeridos socialmente (KENSKI, 2003a).

Considerando tal cenário, as instituições de ensino vêm incorporando as tecnologias na proposta curricular, o que exige uma nova configuração da prática pedagógica. No entendimento de Moran et al. (2000, p. 30), o professor deve tornar-se um “orientador/gestor do processo de aprendizagem, integrando de forma equilibrada a orientação intelectual, a emocional e a gerencial”. Os referidos autores também salientam que, na atualidade, as abordagens de ensino mais tradicionais não se justificam. Ao se persistir com elas, os estudantes podem ficar desinteressados ou apresentar dificuldade de aprender. Portanto, o professor precisa “criar uma consciência de mudança nos processos de aprendizagem, de modo que a educação possa ser aliada ao uso das novas tecnologias, e de busca autônoma e constante do saber” (LÉVY, 1999, p. 17).

No que se refere aos professores do ensino superior, o tema é ainda mais urgente, haja vista que uma das finalidades desse nível da educação é a formação de profissionais capazes de transformar o conhecimento científico de sua área em ações efetivas para uma sociedade que tem nas tecnologias digitais uma das principais ferramentas, tanto no mundo do trabalho quanto na vida social.

Os rápidos avanços na área da informática exigem uma constante atualização do profissional de qualquer área, o que para o professor significa apropriar-se de tecnologias tanto no âmbito profissional específico quanto como recurso pedagógico. Para isso, é necessário que se invista em formação continuada, especialmente para que o professor possa apropriar-se das ferramentas tecnológicas a fim de que elas constituam parte do processo de aprendizagem do estudante.

Todavia não se trata de uma tarefa fácil, isso porque

[...] muitos dos atuais professores nasceram num tempo em que a televisão era o principal meio de comunicação e que, como tal, provocou muitas mudanças. [...] Esses mesmos professores convivem hoje com crianças e jovens que estão, quase todo o tempo, numa realidade tecnológica e virtual muito mais avançada do que aquela que eles experimentaram em sua trajetória [...] É natural que estas diferenças provoquem a emergência de problemas, desencontros e desafios que obrigam um permanente reinventar da formação e do trabalho docente (SANTOS NETO; FRANCO, 2010, p. 12).

É importante salientar que a habilidade necessária para o uso dos recursos digitais na educação não é a mesma requerida em seus usos pessoais, portanto, faz-se indispensável uma formação intencional para que tais recursos possam fazer parte da proposta pedagógica. Por isso a importância da referida formação em serviço, pois o professor, de dentro de sua profissão, não pode ficar alheio às

mudanças; ele precisa de apoio para que consiga enfrentar os desafios dessa mudança e até mesmo lutar contra sua própria resistência ao novo.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, é documental. Analisaram-se produções textuais realizadas por professores ingressantes e em estágio probatório de uma Universidade Comunitária da região norte de Santa Catarina. Oferecido na modalidade a distância, com 40 horas, o curso é dividido em cinco temas, com validação de 8 horas cada. Os temas abordados são: 1) Docência na Universidade e a importância de planejar; 2) Uso das ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem (AVA); 3) Metodologias de ensino e aprendizagem; 4) Avaliação da aprendizagem como componente pedagógico; 5) Relação professor-aluno e a dinâmica em sala de aula. Cada tema apresenta textos de referência e atividades que devem ser desenvolvidas pelos professores participantes e postadas em uma plataforma da própria Universidade. As atividades são avaliadas por um grupo de docentes que integra o CIP, e os professores recebem *feedback* das atividades por eles desenvolvidas.

As produções textuais que são concernentes aos temas das atividades propostas no curso constituem um denso material produzido pelos docentes, passível de ser utilizado como dado para uma pesquisa. Para Corsetti (2006), diferentes materiais (cadernos das atividades dos estudantes, registros de professores, entre outros) podem servir como documento de pesquisa a fim de se desvelar a complexa ação de educar e aprender.

Os documentos analisados são parte do acervo digital do CIP da Instituição, coparticipante da pesquisa. O acesso ficou restrito às pesquisadoras, sendo disponibilizado em um banco no sistema informatizado. Os documentos contêm variadas informações que possibilitam aprofundar a compreensão num contexto histórico, social e cultural determinado. A pesquisa documental permite “a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros” (CELLARD, 2008, p. 295).

Neste artigo será analisado como os professores do ensino superior compreendem o uso das tecnologias digitais. Para tanto, foi selecionado o tema do curso “Uso das ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem (AVA)”. A atividade a ser elaborada pelos docentes consistiu na leitura de um artigo de José Moran e, após, eles deveriam responder a duas questões: a primeira, se concordavam com a posição do autor; a segunda, qual a sua posição pessoal no tocante ao uso das TICs em uma disciplina presencial.

A análise dos documentos seguiu as indicações de Franco (2012) no que concerne à garantia do rigor e legitimação, buscando novas interpretações que valorizam os dados coletados, tanto em relação ao seu conteúdo manifesto quanto ao latente, sempre que considerados os diferentes contextos, como sintetizado a seguir:

Resumindo: o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e a interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos. E, para o efetivo caminhar neste processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como o pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens (FRANCO, 2012, p. 17).

Foram selecionadas as produções textuais de sete professores da área das engenharias e de seis da área da saúde. As produções foram coletadas no acervo digital, identificadas com P1, P2, P3, P4, P5 e P6 e compiladas em um só documento. Após várias leituras flutuantes para identificar recorrências, elaboraram-se os indicadores, que levaram às categorias que serão analisadas a seguir.

ANÁLISE DOS DADOS

Nas produções textuais elaboradas para as atividades desenvolvidas no curso de formação, os professores participantes reconhecem que as tecnologias digitais devem integrar a prática pedagógica, porém com diferentes concepções para o que representa a mediação *on-line* como processo de aprendizagem do estudante.

Com base na escrita de professores ingressantes, conforme descrito no percurso metodológico deste artigo, chegou-se às categorias que serão discutidas a seguir.

A primeira categoria que surgiu foi a que trouxe como constante as **tecnologias como recurso didático**.

Nota-se que os professores as reconhecem como importantes para a prática docente, conforme pode ser constatado nos seguintes excertos:

P1: [...] a inovação [tecnológica] será sempre a minha busca para trazer os alunos para dentro da sala de aula.

P2: [...] as TICs podem vir a ser uma ferramenta fundamental na construção do conhecimento, na melhora da didática e na apresentação de diversas formas diferentes de se aprender o conteúdo ministrado.

P4: [...] o emprego de novas tecnologias durante as aulas se faz necessário para tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas, principalmente diante da geração de estudantes que estão ingressando.

P5: [...] totalmente a favor, pois a possibilidade de diversificar as aulas é algo fantástico, para quebrar a monotonia de certos conteúdos e apresentar aos estudantes diferentes maneiras de aprendizado.

Percebe-se que as posições convergem para a necessidade da utilização das TICs em sala de aula. Elas surgem como mobilização, dinamismo, quebra da monotonia e diversificação das aulas. Nota-se que as tecnologias são compreendidas como um recurso. Todavia a sua incorporação deve ir além da simples utilização como recurso periférico; tem de estar calcada em uma

proposta teórico-metodológica de educação, o que significa uma transformação dos sujeitos e de sua forma de pensar e aprender.

De acordo com Kenski (2003b, p. 95),

a preocupação dos educadores precisa ser a de contribuir para a formação de pessoas ativas socialmente, cidadãos de seu próprio país e do mundo e que possam ter autonomia e conhecimento suficientes para a compreensão e análise crítica do papel das novas tecnologias no atual momento da sociedade.

A posição de Kenski deve ser tomada tanto para os estudantes como para os professores diante das tecnologias digitais, uma vez que ambos precisam se reconhecer como desafiados pelas mídias que exercem forte pressão sobre seus fazeres e saberes.

Ainda sobre a questão, tem-se a posição de Allan (2015, p. 66), ao defender que é necessário conhecer quem é o estudante e como se relaciona com as tecnologias, a fim de se propor uma abordagem de ensino-aprendizagem que considere o graduando.

Nessa perspectiva, com o acesso à informação por meio das tecnologias digitais, é sabido que o não é o professor o único que detém o conhecimento, nas palavras de Lira (2016, p. 98),

[...] esse novo profissional do ensino não é mais somente aquele que informa, pois tal função, agora, é feita com rapidez e certa exatidão por meio do computador. Se a base da prática didática não é mais a mera informação, qual a verdadeira função dos professores? O computador dá a informação, mas é o professor que a faz a mediação, oferece sentidos aos conteúdos e ensina para a aplicação social com ética, a partir de valores que humanizam. Mas o computador não é o centro das práticas didáticas, pois o sujeito do processo vai ser sempre o estudante com a mediação de seu professor.

Ambas as posições ilustram e respaldam as percepções dos professores sobre o papel didático-pedagógico das TICs no processo ensino-aprendizagem. Há convergências de posição entre os professores, nesse âmbito.

Seguindo na análise, é de amplo conhecimento que a rede mundial de computadores proporciona acesso ao conhecimento sem precedentes na história. Esse potencial das tecnologias é reconhecido pelos professores, ao indicá-las **como meio de acesso à informação**, configurando-se como segundo ponto de análise. Vejamos os excertos a seguir:

C P1: [...] a sociedade está interligada a várias fontes de conhecimento simultaneamente.

P4: [...] a pesquisa, a busca pelo conhecimento deve ser feita utilizando as tecnologias existentes.

P6: A facilidade de transmissão de informações e de busca de conhecimento tornou-se muito mais rápida do que em outras décadas.

Pode-se inferir que, o uso das tecnologias digitais, especificamente, a internet é vista como uma forma de buscar novas e atuais informações. Porém os

docentes participantes, não deixaram evidente que as redes podem auxiliar os estudantes a romper as barreiras da sala de aula, possibilitando que eles avancem em seu próprio ritmo e desenvolvam autonomia do seu processo de aprendizagem.

Em relação aos pontos levantados, Moran (2008, p. 170) nos diz:

As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes.

Considerando as falas dos professores, salienta-se que o acesso à informação tem sido facilitado de forma radical pela rapidez proporcionada pela web, entretanto há que se considerar a reflexão a seguir como contraponto ao que representam as TICs para a aprendizagem dos estudantes:

Com o avanço tecnológico, é importante salientar que hoje para haver aprendizagem, mais do que acesso à informação, é necessário a construção desse aprendizado, que se efetiva na relação de quem ensina e de quem aprende, podendo ser mediado ou não por uma tecnologia de informação (SOEK; GOMES, 2008, p. 170).

Nas categorias de análise até aqui discutidas: recurso didático e acesso à informação, as tecnologias são reconhecidas pelos professores como sendo parte integrante do cotidiano do fazer docente.

Quando, todavia, se parte para o terceiro ponto de análise, percebe-se que, permeando a visão de que as TICs são recursos didáticos importantes para as práticas docentes e fontes significativas de informação, surgem as **resistências ao uso pedagógico das tecnologias**.

Em uma das atividades requisitadas aos professores no curso de formação, eles deveriam justificar se usavam ou não as tecnologias em suas aulas. Alguns afirmam utilizar com certa frequência, porém três dos professores participantes da pesquisa disseram que não pois:

P1: Os alunos de hoje **não estão preparados** para usar as tecnologias oferecidas durante as aulas, pois a grande maioria usa essas tecnologias para outros fins e não o do estudo.

P5: [...] deve tomar cuidado no uso dessas tecnologias em sala, pois, caso não sejam bem administradas (pelos estudantes) se tornam um problema. [...] as [minhas] aulas ainda são bastante expositivas, e a sua apresentação através de **palestra dialogada tem-se se mostrado a melhor solução**.

P6: [...] existem certos **assuntos que são difíceis de lecionar virtualmente**, pois você não está presente com seus estudantes, não há aquele olho-no-olho, a percepção se o aluno entendeu ou não.

Nos excertos, percebe-se que as justificativas de P1 e P5 está na falta de preparo dos estudantes em utilizá-las com propósito de estudo. Já P6 entende que há assuntos que não são possíveis de serem ensinados por meio digital, enfatizando a importância da interação presencial. Sabe-se que a interatividade é possível de ser oportunizada ao se optar por ferramentas digitais como fórum, chat, aulas online (síncronas). Porém, quando P5 argumenta que adota aulas expositivas ou palestras dialogadas, entende-se que a aula está centrada nele, até pela escolha da palavra “palestra”, que remete à exposição de ideias para uma plateia.

Nas falas dos docentes, fica evidente o reconhecimento de que as tecnologias digitais devem ser inseridas nas aulas, porém alguns deles apontam pontos para não inseri-las. Pode-se inferir que a resistência em utilizá-las pode estar ligada ao que nos traz Allan (2015, p. 91), quando anuncia:

O uso das tecnologias digitais na rotina escolar leva alguns professores a pensar que assim serão descartados do processo. Podem ficar tranquilos. Isso não vai acontecer. Se bem utilizadas, essas novas ferramentas tornam as aulas mais dinâmicas, permitem personalizar o ensino de acordo com a necessidade de cada aluno e incentivam a autonomia.

Essa resistência é compreensível, mas poderia ser minimizada se fosse considerada a posição de Kenski (2012, p. 103):

A relação professor-aluno pode ser profundamente alterada pelo uso das TICs, em especial se estas forem utilizadas intensamente. Na resolução de um problema, na realização de um projeto, na coleta e análise de dados sobre um determinado assunto, o professor realiza um mergulho junto com os alunos, para poder responder a suas dúvidas e questões. A proximidade com os alunos ajuda-o a compreender suas ideias, olhar o conhecimento de novas perspectivas e a aprender também. As TICs proporcionam um novo tipo de interação do professor com os alunos.

Portanto, é necessário que haja discussões constantes sobre o tema do uso das tecnologias de informação e formação para sua inserção nas aulas. Cabe às instituições de ensino superior promover uma formação docente significativa, que envolva o professor de forma que, além de aprender a utilizar as tecnologias e inovar as metodologias de ensino, possa reconhecer-se como profissional da educação, cuja função é mediar o processo de aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta o objetivo desta pesquisa – compreender como professores do ensino superior percebem a inserção das tecnologias digitais em suas aulas –, a análise dos relatos indicam uma percepção dicotômica dos professores: ao mesmo tempo em que os professores da pesquisa reconhecem que as tecnologias são aliadas para a aprendizagem dos estudantes, parecem ter alguma resistência em inseri-las. O uso das tecnologias é percebido como uma possibilidade de inovação na sala de aula, porém elas também são identificadas como um problema, haja vista alguns professores consideram que os estudantes não têm responsabilidade ao acessá-las, provavelmente, por ficarem conectados às redes sociais.

A não utilização das tecnologias é justificada pelo argumento de que é preciso ter certeza de que o estudante aprendeu, sendo possível apenas em aula presencial. Todavia essa afirmação opõe-se ao que os próprios professores dizem, ao indicarem que as TICs teriam vindo para solucionar o modelo tradicional de ensino.

Pode-se inferir que o posicionamento dicotômico dos professores surge como incerteza, mais do que como resistência em lidar com situações novas, em adequar as práticas pedagógicas. Há o reconhecimento de que as TICs devem ser incorporadas no processo de ensino-aprendizagem, porém como recurso que se baseia no modelo tradicional e diretivo de ensino. Tal modelo, vivenciado pela maioria dos professores participantes da pesquisa na graduação da sua área específica, é reproduzido na sua prática docente.

Por essa razão, a transformação do modelo só se torna possível por meio de uma formação docente que considere esse sujeito e o ajude a refletir sobre sua prática. Tal reflexão deve ter como base os referenciais teóricos e metodológicos da área da educação e sua experiência cotidiana. Dessa forma, o professor se constitui como profissional da docência para além da profissão na qual se graduou e que se reconhece.

As tecnologias não podem ser pensadas como recurso que possibilitará uma inovação pedagógica; a sua incorporação na proposta metodológica do professor deve ser respaldada em um modelo de ensino que considere o estudante como protagonista do seu processo de aprendizagem, a fim de que desenvolva sua autonomia. A esse respeito Nóvoa (2003, p. 5) afiança que as “novas tecnologias acentuam o papel do professor como construtor de sentidos e pontes”. Sendo assim, as metodologias precisam ser pontes, sob a pena de ruírem ou não alcançarem a outra margem.

Por fim, sabe-se que a efetividade da utilização de meios digitais está longe de ser uma unanimidade para os professores participantes da pesquisa, mas esses recursos estão presentes na vida dos estudantes e precisam ser contemplados na proposição de uma formação docente que vislumbre o contexto da contemporaneidade.

Undergraduate education teachers' perception, during continuing education, on digital technologies

ABSTRACT

This article aims to present some results of a research, which objective is to understand how about higher education teachers realize the insertion of digital technologies in their classes. This research, based on qualitative approach, was a document search. The data were gotten from activities proposed in a teaching education course offered to incoming teachers in experimental training period at a community university in southern Brazil. The teachers who participated in the course developed written activities on different topics related to teaching, which were posted in the institution's virtual learning environment. Authors such as Nóvoa (1995), Formosinho (2009) and Kenski (2012) were taken as reference. The results indicate that teachers recognize the contribution of digital technologies to the teaching-learning process, but they have still considered them as a resource to be used in the traditional teaching model. They also rely little on students' ability to make use of technologies to their learning process.

KEYWORDS: Undergraduate education teachers. Continuing education for teachers. Digital technologies.

Percepción de los profesores de educación superior, durante la formación continua, en tecnologías digitales

RESUMEN

Este artículo pretende presentar algunos resultados de una investigación cuyo objetivo es entender cómo los profesores de educación superior perciben la inserción de las tecnologías digitales en sus clases. Con un enfoque cualitativo, la investigación fue documental. Los datos se obtuvieron a partir de las actividades propuestas en un curso de formación ofrecido a profesores principiantes en formación de prueba en una universidad comunitaria del sur de Brasil. Los profesores participantes en el curso desarrollaron actividades escritas sobre diferentes temas relacionados con la enseñanza, las cuales fueron publicadas en el entorno de aprendizaje virtual de la institución. Para lo tanto, autores como Nóvoa (1995), Formosinho (2009) y Kenski (2012) fueron tomados como referencia. Los resultados indican que los profesores reconocen la contribución de las tecnologías digitales al proceso de enseñanza-aprendizaje, pero siguen considerándolo como un recurso a utilizar en el modelo tradicional de enseñanza. También tienen poca confianza en la capacidad de los estudiantes para hacer uso de las tecnologías para el aprendizaje.

PALABRAS-CLAVE: Profesores de educación superior. Formación continua del profesorado. Tecnologías digitales.

NOTAS

1 Diferentes expressões são empregadas ao se abordar o tema sobre os recursos de informática, como Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) e também Tecnologias Digitais. Esta última, mais ampla, se refere ao conjunto de tecnologias que permitem a aquisição, produção e transmissão de informações utilizando, além de textos, áudios, imagens, vídeos, jogos e outros recursos.

REFERÊNCIAS

- ALLAN, L. **Escola.com**: como as novas tecnologias estão mudando a educação na prática. Barueri: Figurati, 2015.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNIrevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 32-46, 2006.
- FORMOSINHO, J. **Formação de professores** – aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto, 2009.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.
- KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez. 2003a.
- KENSKI, V. M. Novas tecnologias na educação presencial a distância. In: BARBOSA, R. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003b.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LIRA, B. C. **Práticas pedagógicas para o século XXI**: a sociointeração digital e o humanismo ético. Petrópolis: Vozes, 2016.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo / Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan./abr. 2009.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Aprendizagem da docência**: algumas contribuições de L. S. Shulman. 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/r3htm>. Acesso em: 16 maio 2012.

MORAN, J. M. **Desafios na Comunicação Pessoal**: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

MORAN, J. M. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

NÓVOA, A. **Novas disposições dos professores**: a escola como lugar da formação. Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Bahia, Brasil), em julho de 2003. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf. Acesso em: 3 nov. 2018.

NÓVOA, A. **Os Professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

ROLDÃO, M. do C. **Estratégias de ensino**: o saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.

SANTOS NETO, E. dos; FRANCO, E. S. Os professores e os desafios pedagógicos das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. **Revista Educação do GOGIEME**, São Paulo, ano 19, n. 36, jan./jun. 2010.

SOEK, A. M.; GOMES, D. L. As relações de ensino/aprendizagem na educação a distância e o trabalho do tutor como mediador do conhecimento. **Revista Intersaberes**, Curitiba, ano 3, n. 6, p. 166-176, jul./dez. 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UNIVILLE – UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE/UNIVILLE. CEPE. **Resolução n.º 12/2014**. Cria o Centro de Inovação Pedagógica. Joinville, 2014.

Recebido: 04 ago. 2019

Aprovado: 06 mar. 2020

DOI: 10.3895/rtr.v4n0.10450

Como Citar: PESCE, M. K.; GARCIA, B. R. Z. Percepção de professores de ensino superior, durante a formação continuada, sobre tecnologias digitais. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 4, e1910450, p. 1-16, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Marly Krüger de Pesce
marly.kruger@univille.br

Direito Autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

