

# **Formação do professor universitário e a integração das tecnologias digitais da informação e comunicação à prática docente: desafios e possibilidades**

Lucila Pesce\*  
Adriana Richa Bruno\*\*

*College teacher training and the integration of digital technologies of information and communication in teaching practice: challenges and possibilities*

---

\*Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com pós-doutorado em Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação (linha de pesquisa - Políticas Educacionais e Formação de Educadores) e colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Informática em Saúde (linha de pesquisa - TIC na Saúde, no Ensino e em Telessaúde), ambos da UNIFESP.

\*\* Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Gestão e Avaliação da Educação Pública - ambos da UFJF.

**RESUMO** No presente artigo refletimos sobre os desafios e as possibilidades que se descortinam à formação do professor universitário, dando especial destaque à integração das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) à prática docente. Para tanto, iniciamos com considerações acerca dos rumos da Educação, em tempos de Cibercultura. As reflexões sobre o campo da formação de educadores melhor contextualizam o relato analítico de um programa de formação de professores universitários desenvolvido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais. Encerramos o artigo com o alerta de que a integração das TDIC à formação da competência didática do docente universitário deve ser devidamente tematizada e problematizada, de modo a apontar as possibilidades que se descortinam à prática docente contemporânea e as contradições inerentes à presença das TDIC no campo da docência universitária.

**PALAVRAS-CHAVE:** tecnologias digitais da informação e comunicação, formação de educadores, docência universitária.

**ABSTRACT** This article reflects on the challenges and possibilities of college teacher training, particularly the integration of digital technologies of information and communication (DTIC) in teaching practice. For such, it starts with considerations about the future of Education in these times of Cyberculture. The considerations about training provide better contextualization for the analytic report of a teacher training program developed by a public university in Brazil: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Then, the article closes with the warning that the integration of DTIC to the development of didactic competence of college teachers should be properly conducted, so as to point both the possibilities and contradictions it brings to the contemporary college teaching practice.

**KEYWORDS:** digital technologies of information and communication, teacher training, college teaching.

**N**o presente artigo intencionamos contribuir para o debate sobre a integração das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) à docência no ensino superior, trazendo algumas considerações sobre os desafios e as possibilidades que se descortinam a essa esfera de formação do professor universitário.

Amparadas em Castells (1996), Johnson (1997), Lévy (1997), Manovich (2001) e Santaella (2004), iniciamos o texto com breve discussão sobre os caminhos da Educação, em tempos de Cibercultura.

A seguir, trazemos algumas considerações sobre o campo da formação de educadores, a partir de estudiosos como Giroux (1997), Kincheloe (1997) e Nóvoa (1997).

Tanto as considerações acerca da Cibercultura como as reflexões a respeito da formação de educadores ancoram-se em um olhar que se ergue em meio a algumas premissas da primeira e da segunda geração da Teoria Crítica, particularmente Adorno e Horkheimer (1947) e Habermas (2003; 2006).

Essa incursão teórica melhor contextualiza o relato analítico de um programa de formação de professores universitários desenvolvido por uma universidade pública federal brasileira, em que uma das autoras está diretamente implicada.

O artigo encerra-se com a advertência de que a integração das TDIC à formação da competência didática do docente universitário deve ser devidamente tematizada e problematizada, para que sejam deslindadas tanto as possibilidades que as TDIC podem trazer à prática docente contemporânea, quanto as contradições a elas inerentes.

## **1. EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CIBERCULTURA**

A cada dia, a Cibercultura vem ganhando mais espaço nas práticas sociais contemporâneas. Na atualidade, é impossível imaginar o exercício pleno da cidadania se os sujeitos sociais estiverem apartados de uma relativa fluência tecnológica. Mesmo componentes de segmentos sociais que não têm condições materiais para adquirir equipamentos que compõem as TDIC buscam os telecentros governamentais, *lan houses* e outros meios e recursos para

se inserir nas práticas sociais contemporâneas mediatizadas pelos aparatos tecnológicos.

Nesse contexto sociotécnico (MANOVICH, 2001), cada vez mais o Estado brasileiro vem engendrando modos de relacionamento com a população, por meio dos dispositivos midiáticos, conforme ilustrado por duas situações emblemáticas. A primeira refere-se ao crescimento exponencial do envio da declaração do imposto de renda, por meio da Internet. A segunda articula-se aos atuais programas sociais. Tomemos como exemplo uma pessoa que queira integrar-se ao programa “Minha Casa Minha Vida”. Em uma lógica perversa, ainda que o Estado não tenha oferecido oportunidade para que este ator social seja digitalmente letrado, ele terá que se cadastrar no Programa, por meio do seu sítio eletrônico.

Outro aparato tecnológico que vem se consolidando nas práticas sociais contemporâneas são as redes sociais, como o *Facebook* e o *LinkedIn* (este voltado às relações de trabalho). Por meio delas, os atores sociais entretêm-se, conhecem-se e se organizam em nichos de resistência, como nos esclarece Habermas (2006). No artigo “O caos da esfera pública”, este autor discute o papel do intelectual nas atuais organizações societárias. Ao fazê-lo, o filósofo deflagra o modo como os sujeitos sociais têm se relacionado com as TDIC, assinalando as contradições deste processo. Segundo o estudioso, de um lado, assistimos à ampliação da esfera pública midiática, à condensação das redes de comunicação e ao aumento do igualitarismo. De outro, assistimos à descentralização dos acessos à informação e à fragmentação dos nexos de comunicação. Nessa seara paradoxal assistimos a movimentos populares como a “Primavera Árabe” e, no contexto brasileiro, a “Ficha Limpa”. Ambos são movimentos representativos de uma utilização das TDIC vinculada à emancipação, uma vez que os sujeitos sociais buscaram modos de enfrentamento esclarecido aos desafios que se lhes apresentavam. Tais exemplos ilustram como os sujeitos sociais podem exercer plenamente a cidadania, utilizando-se das mídias digitais.

Contudo, apesar do diuturno adensamento das práticas sociais contemporâneas ancoradas na utilização das mídias digitais, nem tudo o que é veiculado na Cibercultura pode ser considerado substantivo na constituição dos sujeitos sociais e das organizações societárias. É pública e notória a utilização da Cibercultura que vai à contramão da emancipação dos sujeitos so-

ciais. A grande quantidade de mensagens de pedofilia e de preconceitos de toda ordem (gênero, orientação sexual, credo, relações étnico-raciais etc.) são exemplos deste polo nefasto de utilização das TDIC.

Em publicação anterior (PESCE, 2010), trouxemos as reflexões de teóricos de expressão, como Manuel Castells (1996), Pierre Lévy (1997), Steven Johnson (1997) e Lucia Santaella (2004), sobre o papel das mídias digitais na organização das sociedades contemporâneas.

Steven Johnson (1997) aponta os desdobramentos das interfaces digitais na forma como pensamos e nos comunicamos. Ao fazê-lo, deslinda o papel capital que o *design* de interface exerce na sociedade contemporânea.

Manuel Castells (1996) – ancorado em pesquisas realizadas nos Estados Unidos, Ásia, América Latina e Europa – analisa os efeitos da sociedade em rede nas organizações societárias contemporâneas. Igualmente, anuncia que a cultura da virtualidade real ergue-se em meio ao surgimento das redes interativas e, por conseguinte, em meio à integração da comunicação eletrônica e ao fim da hegemonia da audiência de massa.

Outro importante pensador é Pierre Lévy (1997), indicando que a Cibercultura traz novas formas de conceber o mundo e de pensar as relações com a produção do conhecimento, assim como o fizeram a escrita e a imprensa. Pontua que a simulação consubstancia-se como modo de conhecimento próprio da Cibercultura.

No cenário brasileiro, Lucia Santaella (2004) destaca que a interação situa-se na medula dos processos cognitivos erigidos nos ambientes de rede. Ancorada em Bakhtin e Peirce, Santaella assinala que o dialogismo **é basilar à compreensão do papel da** interatividade no desenvolvimento do perfil cognitivo do leitor imersivo.

Os autores acima referenciados amparam nosso entendimento de que a Cibercultura vem modificando o *modus operandi* das sociedades contemporâneas. Com ela somos capazes de experienciar novas relações com o tempo e com o espaço, com tudo o que isso implica, “para o bem e para o mal”. Essas novas relações ressignificam o que tradicionalmente conhecemos e modificam os modos de constituição dos sujeitos sociais e o exercício da cidadania. Entretanto, é oportuno observar que essas novas relações com o tempo e o espaço também podem nos tiranizar, em face do *frenesi* com que a

sociedade atual tem se organizado, como apontado em publicações anteriores (PESCE, 2008; BRUNO, 2012). O *frenesi* do *fast food*, das linguagens imagéticas dos *videoclips*, dos filmes hollywoodianos plenos de ação, para citar alguns exemplos, banaliza os espaços sociais nos quais nos constituímos e engendra relacionamentos planejados e aligeirados. Nesse movimento, as TDIC exercem papel primordial frente ao torpor com que a sociedade do capitalismo tardio organiza-se, nele inclusa a racionalidade instrumental, que suporta o fomento ao produtivismo acadêmico, como veremos adiante. A Cibercultura integra as práticas sociais contemporâneas, ao mesmo tempo em que por elas é erigida. Essa relação dialética contempla, de um lado, promissoras possibilidades de efetivação do esclarecimento e da emancipação dos seres humanos; de outro, ações que podem favorecer a coisificação do homem (ADORNO; HORKHEIMER, 1947), a depender do enfoque atribuído à utilização das TDIC.

No contexto sociotécnico (MANOVICH, 2001), a Educação pode protagonizar ações. Como prática social constituinte da formação do *ethos* societário, a Educação também pode incorporar as mídias digitais às suas práticas sociais. Isso certamente implica utilização crítica e consciente de tais meios, tematizando e problematizando esta apropriação, para além da mera capacitação técnica para a fluência tecnológica.

Deparamo-nos, portanto, com um cenário em que a utilização das TDIC tem se consolidado cada vez mais nas práticas sócias que constituem a Educação Superior, quer como apoio à educação presencial, quer no âmbito do *blended learning* ou, ainda, da educação *online*. Diante de tal contexto, quais os desafios impostos à formação do professor universitário?

## **2. FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E O USO EDUCACIONAL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Para o desenvolvimento deste item recuperamos algumas ideias trabalhadas em publicação anterior (BRUNO; PESCE, 2012), notadamente no que respeita à formação de educadores.

Giroux (1997) traz sua contribuição para o campo da formação de educadores, opondo-se à racionalidade tecnocrática e instrumental. Ao conceber os professores como intelectuais transformadores, que “[...] combinam reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos” (p. 158), o pesquisador nos chama à responsabilidade pelos propósitos do processo de ensino e de aprendizagem.

Esse entendimento de Giroux (1997) vai ao encontro da compreensão de que não devemos nos submeter à lógica capitalista do mercado globalizado, que vem aligeirando os processos educativos, para atender ao ritmo das mudanças impostas na atualidade. Ao contrário, podemos observar as realidades dos sujeitos sociais em formação, percebendo que a mudança nasce da relação do sujeito com seu contexto cultural. Como adverte Freire (2001):

Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrelaço de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade [...] Implica reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante (p. 60).

Podemos buscar a autonomia colegiada, de modo a nos contrapormos às propostas neoliberais, burocratizantes e intervencionistas, que desconsideram a formação docente autônoma e compartilhada dos professores. Nesse contexto, o professor de ensino superior pode encontrar na academia o *locus* de sua inovação e profissionalização docente, com vistas à ressignificação das ações realizadas junto a seus alunos, orientando e demais membros da comunidade acadêmica.

Nóvoa (1997), ao destacar a importância das pesquisas sobre o processo de constituição da identidade docente, assevera: “A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (p. 17). O entendimento de Nóvoa coaduna-se com a reflexão publicada anteriormente (BRUNO, 2007) sobre a relação entre teoria e prática. Nesta pesquisa evidenciou-se que a teoria subjacente à prática docente é construída no decorrer do processo vivido pelo professor, na relação que estabelece com o meio e sua história. Diante disso, Bruno

(2007) salienta que toda e qualquer prática é suportada por uma dimensão teórica, afirmando que é preciso buscar desvelar a(s) teoria(s) que ampara(m) certa(s) prática(s).

Nessa arquitetura teórica vale atentar para o perfil que a sociedade contemporânea tem demandado do educador. Nos estudos de pós-doutoramento, Pesce (2007) tece uma crítica contumaz à forte amálgama entre as exigências sociais e econômicas e as demandas que se impõem aos educadores. Retomamos essa crítica, salientando que tais exigências não podem se restringir ao pragmatismo imperante, que também se vê representado na “exigência, a qualquer custo” de integração das TDIC à prática docente. Em vez disso, devemos buscar contemplar os aspectos éticos e estéticos relacionados a tal questão, caso pretendamos auferir à aludida integração, a formação de educadores com *qualidade social*, na expressão do documento referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010). Em outras palavras, a construção do saber docente pode buscar superar o pragmatismo e tal superação pode se estender à incorporação das TDIC aos processos educacionais.

As considerações acima são oportunas, em um cenário em que a formação docente assume especial destaque nos processos de qualificação educacional. Daí a importância do campo da formação de professores, no âmbito das políticas públicas brasileiras. Tais políticas têm dado especial destaque à incorporação das TDIC à prática docente, conforme anunciado em documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica (2001), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (2006), o projeto de lei do Plano Nacional de Educação (PNE, 2010) e a CONAE (2010), dentre outros.

Em publicação anterior (PESCE e LIMA, 2012) havíamos apontado que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica (2001) salientam que, do mesmo modo como as tecnologias consubstanciam-se como relevante recurso para a Educação Básica, conseqüentemente, o é para a formação de professores. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006) esclarecem que os egressos precisam ser formados para a integração das tecnologias aos processos pedagógicos. Em sintonia, o projeto de lei concernente ao Plano Nacional de Educação (2010) destaca a importância das tecnologias, nos vários níveis,

esferas e dimensões da Educação, junto à formação de alunos e professores. O Decreto nº. 6.755 (2009), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, indica a necessidade de se promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos educadores, incluindo-se a utilização das tecnologias nos processos pedagógicos. O documento referência da CONAE salienta a importância da fluência tecnológica para a formação inicial e continuada dos educadores contemporâneos. O Plano Nacional de Pós-Graduação (2010, p. 172) também contempla os desafios que se impõem à escola, em face da emergência das mídias digitais.

Como podemos observar as políticas públicas concernentes ao campo da formação de professores da Educação Básica asseveram a importância das questões relativas à utilização pedagógica das TDIC serem devidamente tematizadas nas licenciaturas. E sabemos que tais questões também devem estar presentes na formação do professor universitário.

No que se refere aos processos cognitivos, gostaríamos de apontar os seguintes aspectos. Em face da sua natureza hipermediática, a Cibercultura integra linguagens sonoras, imagéticas, textuais, vídeos e simulações (LÉVY, 1997). Essa característica hipermediática engendra o “perfil cognitivo do leitor imersivo” (SANTAELLA, 2004). As possibilidades de registro das interações nos ambientes de rede podem contribuir para a metarreflexão dos atores sociais em formação. A Cibercultura pode vir a ampliar os tempos e os espaços da sala de aula tradicionalmente por nós conhecida. Tal ampliação, ao mesmo tempo em que pode ressignificar, de modo positivo, as práticas professorais, também pode colaborar com o aumento do produtivismo acadêmico.

A Cibercultura, por suas características coautorais, pode colaborar com uma formação calcada em um agir comunicativo (HABERMAS, 2003). O filósofo situa a razão comunicativa como opositora da razão instrumental (calcada no sujeito egologicamente constituído), na medida em que se efetiva na materialidade histórica do contexto social e se manifesta nas relações cotidianas, mediante o agir comunicativo. Neste último, os sujeitos sociais buscam um entendimento mútuo oriundo da fala e da ação intersubjetivas. Habermas (2003) diferencia os tipos de ação social em dois níveis contraditórios: o agir estratégico, orientado pela lógica instrumental e voltado ao sucesso e aos fins de controle e dominação; o agir comunicativo, fundamentado na

intersubjetividade do entendimento linguístico e voltado à emancipação humana. O erudito percebe a técnica e a ciência como instâncias fundamentais à consolidação do capitalismo tardio, por se consubstanciarem como vetores ideológicos e de força produtiva no atual contexto histórico.

Apesar das promissoras possibilidades, para que a incorporação das TDIC ao cotidiano do docente universitário ocorra sob a égide da dimensão crítico-reflexiva, na expressão de Kincheloe (1997), é necessário superar a dimensão meramente técnica e avançar em direção à vontade política de se imprimir uma racionalidade dialógica aos programas de formação.

Em suma, a contribuição da Cibercultura para a formação de educadores carrega contradições. De um lado, a potência para democratizar o acesso ao conhecimento socialmente legitimado. De outro, a possibilidade de consolidar a pseudoformação, na expressão de Adorno e Horkheimer (1947).

Os dispositivos e interfaces da Cibercultura, quando utilizados de modo consciente, podem potencializar os processos de formação docente, por meio do uso contextualizado da simulação, da realidade ampliada, dos Recursos Educacionais Abertos, dentre outros, além dos tradicionais espaços de interação, como fóruns, *chats* e listas de discussão, dentro ou fora dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Todavia, o uso inconsciente e/ou aético dos dispositivos e interfaces da Cibercultura também pode contribuir para a consolidação de programas de formação docente aligeirados, pasteurizados, massificados, autoinstrucionais - que utilizam as TDIC tão somente para promover economia de custos - ou, ainda, para uma pseudointeração entre formadores e professores em formação. Mais uma vez, o que importa são as questões éticas e políticas que suportam o projeto de formação. Nesse sentido, achamos oportuno trazer à baila o relato analítico de um projeto desenvolvido pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

### **3. FORMAÇÃO DOCENTE NA E PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES MEDIADOS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

A educação superior tem se deparado com um grande desafio: a formação didática de docentes. Se, por um lado, a educação básica tem sido alvo de investimento público na formação de docentes ao longo das últimas décadas, a educação superior tem sofrido de uma carência significativa na formação para a docência dos que integram os quadros de professores universitários. Dito de outro modo, a educação superior tem recebido professores formados para atuação em pesquisa, visto que os modelos alemão e norte americano em que se alicerçam os cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros pautam-se em processos investigativos: “[...] separa-se aí a pesquisa do ensino, deixando à graduação a responsabilidade de formação dos quadros profissionais [...] e destinando à pós-graduação a responsabilidade da pesquisa” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 152).

É sabido que os professores da educação superior são formados para o desenvolvimento de pesquisas e, não necessariamente, para o ensino. No entanto, são os cursos de pós-graduação os verdadeiros ‘certificadores’ da docência universitária<sup>1</sup>.

[...] considerando que os programas de mestrado e doutorado em áreas diversas se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, e não à formação de professores, permanecem estes sem condições institucionais de se formar na docência (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 154).

Tal demanda desdobrou-se em um processo de carência na formação didática. Nessa direção, a formação para a docência universitária tem se configurado em um cenário um tanto frágil, que gesta profissionais com lacunas na ação de ensinar. A seu turno, as instituições de ensino superior têm assumido com maior intensidade tais problemas, especialmente a partir da expansão de vagas docentes nas instituições públicas, com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) – instituído pelo Decreto n°. 6.096 (BRASIL, 2007), uma das ações do Plano de Desenvolvimento Nacional (PDE)<sup>2</sup>.

Diante de tal cenário restam às instituições de ensino buscar alternativas para a formação docente neste campo. Especificamente a UFJF, identifi-

cando tal situação, tem buscado algumas alternativas para superar este desafio e, por meio da Coordenação de Inovação Acadêmica e Pedagógica do Ensino Superior – CIAPES, da PROGRAD-UFJF, desenvolve ações formativas para a docência na educação superior, destinadas aos professores da instituição. Um dos caminhos para estas ações formativas, considerando as relações espaço-temporais dos docentes da educação superior, pauta-se em atividades constituídas no que temos denominado de Educação Híbrida (BRUNO, 2012), com ações fundamentadas na Educação Aberta<sup>3</sup>, que integram encontros e atividades presenciais e *online* ou mediadas pelas TDIC. Este formato tem se ajustado às demandas apresentadas pelos docentes, pois atende às subjetividades e especificidades do contexto dos professores da Universidade.

A CIAPES foi criada em 2011 e tem buscado ações formativas para auxiliar a docência no Ensino Superior da UFJF. Em 2011 e início de 2012 esta coordenação promoveu uma pesquisa, por meio de questionários destinados a professores e alunos da UFJF. Ela buscava mapear a relação didático-pedagógica que aqueles sujeitos estabeleciam com os processos de ensino e de aprendizagem. As questões versavam sobre estratégias e recursos didáticos mais utilizados. Tivemos mais de 512 docentes e 8398 estudantes (presenciais) respondentes ao questionário, número significativo, que representa mais de 50% do total de docentes e discentes da UFJF. Com estes dados – que sinalizaram o predomínio de aulas expositivas dialogadas e uso de *PowerPoint* –, somados a uma pesquisa desenvolvida pela CIAPES, em que se buscou conhecer ações formativas para docentes do ensino superior desenvolvidas em outras instituições federais, aliadas à experiência pedagógica da equipe de coordenação, desenvolveu-se um Projeto Piloto denominado “Ações Formativas para a Docência no Ensino Superior”. O projeto contou com a parceria dos professores da UFJF. Ocorrido no período de maio de 2012 a março de 2013, contou com a participação e colaboração de docentes da UFJF (Farmácia, Enfermagem, Engenharias, Institutos de: Artes e Design, Biológicas, Exatas e Humanas, Letras, Educação, Economia, Odontologia, Medicina, Direito, Serviço Social). Tal fato foi fundamental para o planejamento de um programa de ações formativas que atendessem às demandas dos professores da UFJF. Optamos por trabalhar junto a professores ingressantes em 2011, por compreendermos que haveria convergência com a atuação destes, como

parceiros do Projeto Piloto, a saber: 1) possuírem mais tempo disponível para dedicação às ações propostas, pois, por terem ingressado recentemente, ainda não estariam totalmente consumidos pelas demandas da universidade e da vida acadêmica; e 2) apresentarem um olhar exotópico, no sentido bakhtiniano, e ideias potencializadoras e oxigenadas por quem está iniciando um trabalho em uma nova instituição. O convite foi endereçado a 93 docentes.

Foram desenvolvidos dois módulos de formação, sob responsabilidade da CIAPES/PROGRAD: o primeiro ocorreu durante os meses de maio e junho de 2012 e o segundo, semipresencial, iniciou-se no final de outubro de 2012 e foi finalizado em 19 de março de 2013. As ações formativas destes módulos foram divididas em dois momentos: um de fundamentação teórica, com palestras ministradas por pesquisadores de outras instituições de ensino superior, referências nas temáticas escolhidas para o Projeto Piloto: a) Docência no Ensino Superior (Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina D'Ávila - UFBA/UEBA); b) Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino Superior (Prof. Dr. José Armando Valente (UNICAMP/PUCSP); outro momento, semipresencial e teórico-prático, que utilizou um AVA e contou com dois encontros presenciais, no início e no final do processo. Por meio deste módulo foram oferecidas unidades de fundamentação teórica, com múltiplos materiais disponibilizados digitalmente (vídeos e áudios, webconferências, artigos, *e-books*, apresentações em slides, fóruns de discussão e de dúvidas etc.) e foi proposta a realização de uma única atividade – A Criação de um Projeto de Ensino Inovador – desmembrada em três partes e acompanhada por docentes da UFJF e por professores tutores.

Cabe destacar que compreendemos por inovação qualquer ação docente que seja desafiadora para o professor e que ele nunca tenha desenvolvido. Não se trata de algo inédito, mas de “*innovare*” – do latim renovar ou “*in-novare*”, tornar novo para aquele docente, de modo a se constituir em uma prática transformadora de sua ação pedagógica. O projeto foi realizado colaborativamente e com a opção de que os professores pudessem desenvolvê-lo também em parceria, o que eventualmente ocorreu, integrando áreas, olhares, práticas e conhecimentos.

Nos dois módulos tivemos a participação voluntária de 74 professores, em um total de 93. No módulo semipresencial, o mais longo, computa-

mos mais de 61% de acessos ao AVA *Moodle*. Neste módulo, os professores participaram mais intensamente do desenvolvimento dos projetos propostos, interagindo e ajudando a repensar as propostas. Esse envolvimento potencializou o resultado, culminando em um encontro presencial final muito rico, com apresentações de projetos, propostas, comentários e sugestões.

O diálogo crítico com os professores da UFJF que aceitaram o desafio de debater os múltiplos aspectos afeitos à docência nos tempos atuais foi a tônica do Projeto. Isso fomentou uma avaliação muito positiva, por parte dos participantes, com intensos elogios à proposta, aos materiais produzidos e socializados, aos palestrantes, às dinâmicas realizadas e, especialmente, aos debates e trocas ocorridas entre os docentes.

O foco destas ações formativas foi trabalhar com a docência no ensino superior e não especificamente com as TDIC. Ou seja, compreende-se docência como uma dinâmica múltipla, ampla e potente; portanto, o foco não está nas tecnologias. Porém, vivemos imersos na cultura digital; assim, as TDIC vêm ao encontro das necessidades dos professores e dos estudantes. Nesse sentido, as mídias e as tecnologias são parte de tais ações, precisam ser problematizadas e estão incorporadas a qualquer ação profissional. A docência não se reduz ao uso de tecnologias ou a estratégias didáticas, contudo, hoje não se pode debater docência apartada das TDIC.

As mudanças estão em nossa sociedade. As relações entre pessoas e também com o conhecimento foram potencializadas e ampliadas com a cultura digital, a Internet, as redes sociais e os ambientes virtuais de aprendizagem. As transformações já estão nas salas de aula e o perfil dos docentes e dos estudantes também é outro. Falamos de educação híbrida, em que os espaços presenciais e *online* se integram. Tanto a sala de aula presencial é habitada por *notebooks*, *tablets*, *Iphone*, enfim, dispositivos móveis conectados à Internet, quanto os espaços *online* são cada vez mais impregnados de elementos da presencialidade.

É fundamental falar da docência no ensino superior, na atualidade, de forma crítica e propositiva. Vivemos em um mundo mediado pela cultura digital, com demandas de ensino e de aprendizagem que implicam múltiplas possibilidades de docência. Portanto, promover ações formativas por meio do diálogo e da parceria com os docentes não apenas ratifica a preocupação

e o compromisso das instituições e dos educadores-pesquisadores nesse processo, mas também insere a todos como corresponsáveis por criar campos operacionais que atendam às necessidades de formação docente específicas, de forma crítica.

Considerando a realidade dos professores que atuam em diversos espaços acadêmicos e científicos, em um contexto produtivista, em que precisam driblar o tempo, diante dos inúmeros compromissos e produções, é oportuno o desenvolvimento de ações formativas em formato híbrido, que incorporem o debate e fomentem ações críticas frente aos desdobramentos que as políticas produtivistas massificadoras impõem aos docentes.

### **À GUISA DE ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Muitas perspectivas acenam para os processos de constituição das identidades na atualidade e, para os propósitos deste artigo, para a formação dos professores universitários, como a simulação, a realidade ampliada e os recursos educacionais abertos (REA), dentre outros. Tomados na sua face emancipatória, os recursos hipermediáticos da Cibercultura podem contribuir para o recrudescimento da democratização do conhecimento e consequente consolidação de uma *scolé* sem fronteiras temporais, geográficas ou culturais.

No âmbito da formação de educadores e particularmente no ensino superior, um dos grandes desafios a ser enfrentado está na construção de metodologias voltadas à criação de circunstâncias favoráveis à construção de significações crítico-reflexivas (KINCHELOE, 1997), no *modus operandi* do cotidiano professoral. Entretanto, não podemos deixar de lado uma importante preocupação: a relação entre as tecnologias e o aumento do produtivismo acadêmico.

Em duas publicações (BIANCHETTI; MACHADO, 2009; MACHADO; BIANCHETTI, 2011), os autores tecem críticas contundentes, fundamentadas e oportunas acerca dos efeitos nefastos da lógica produtivista sobre os docentes universitários, com destaque para os que atuam na pós-graduação.

Godoi e Xavier (2012) lembram que a grande crítica ao produtivismo acadêmico assenta-se nas sequelas individuais, institucionais e sociais de um modelo que privilegia a quantidade, em detrimento da qualidade científica e/ou da relevância social da publicação.

Juntamente com tais autores, asseveramos a problemática relacionada à nova lógica auferida à produção, na vida universitária. Sabemos que esta lógica emana, sobretudo, de uma racionalidade há muito consolidada nas universidades norte-americanas, que buscam aproximar a academia das regras do mercado. Nesse movimento mundial, as tecnologias desempenham um papel fulcral no fomento a uma produtividade docente, que visa a atender a um ritmo alucinado, não importando os custos psicológicos e sociais.

Asmann (1998) sinaliza, de modo muito oportuno, que as tecnologias carregam consigo uma contradição: apesar de se anunciarem como instâncias que economizam o tempo dos seres humanos, deixando-os mais livres para o lazer, elas consubstanciam-se como instâncias cronofágicas, devoradoras do tempo. Tal alerta é primordial à consideração sobre um importante desafio que se impõe aos processos de formação docente: a necessidade de trabalhar os tempos de formação “na exatidão dos relógios” (ASMANN, 1998, p. 217), sem, contudo, desconsiderar a dimensão *kairológica* do tempo vivido. Nesse sentido, os programas de formação voltados à integração das TDIC à prática docente devem estar atentos ao torpor proporcionado pelas tecnologias. Esse torpor manifesta-se, por exemplo, quando se elabora um programa de formação docente que colabora com a coisificação do homem, ao se restringir ao mero treinamento para a fluência tecnológica e, ainda, quando, à contramão da emancipação humana, não problematiza as contradições inerentes às TDIC. O trabalho no campo da formação docente pode vir a ratificar o entusiasmo ingênuo com a inserção das TDIC na Educação Superior e, por conseguinte, contribuir para a apropriação acrítica dos recursos tecnológicos pela academia. Esse movimento vai de encontro ao recomendado pelo documento referência da CONAE (2010): o de se imprimir sentido educativo ao conteúdo das mídias.

Em suma, além do saber específico a uma dada área do conhecimento, o docente universitário também deve desenvolver sua competência didática, que inclui a apropriação das TDIC na prática professoral. Esse acúmulo de saberes integra o produtivismo acadêmico e pode trazer sérios problemas individuais e sociais (MACHADO; BIANCHETTI, 2009; GODOI; XAVIER, 2012) aos atores envolvidos.

Habermas, apoiado na racionalidade comunicativa (2003) sinaliza que

as sociedades capitalistas contemporâneas jamais necessitaram tanto da emergência de consensos qualificados, construídos em processos argumentativos abertos, livres de coação e balizados pela ética do discurso. Esse entendimento ampara nossa proposta de que a incorporação das TDIC à formação do docente universitário deve ser problematizada, de modo a perceber as possibilidades que se descortinam à prática docente contemporânea e as contradições inerentes à presença das TDIC, no campo da docência universitária e suas decorrências na tríade ensino, pesquisa e extensão. A incorporação das TDIC não deve ser naturalizada, mas devidamente problematizada. Tal problematização tem como objetivo contemplar a integração das TDIC às práticas sociais desenvolvidas pelos docentes universitários e o enfrentamento esclarecido das questões que se lhes interpõem, como, por exemplo, a relação entre as TDIC e o produtivismo acadêmico. Nesse contexto, esperamos que as considerações aqui tecidas possam contribuir para o necessário aprofundamento do debate, no atual momento histórico da docência universitária.

## NOTAS

- 1 Tal cenário encontra-se em processo de alteração, a partir da Lei 12772/12 que, em seu contravento artigo 8º, prevê que o ingresso dos professores em instituições públicas federais ocorra no primeiro nível da classe de auxiliar, mediante concurso em que se exija apenas o diploma de graduação, a despeito dos devastadores desdobramentos desta decisão na qualidade da Educação Superior. Para mais informações: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1033759/lei-12772-12> Felizmente, o projeto (PLS 123/2013) corrige o equívoco. Para mais informações: <http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2013/04/24/ce-aprova-exigencia-de-pos-graduacao-para-professor-de-universidade-publica>
- 2 Não tocamos nesta seara, pois não é foco da presente discussão. Entretanto, cabe pontuar que tal programa tem sido um dos pontos nevrálgicos, em debate na Educação Superior.
- 3 A Educação Aberta é um movimento que ganhou força a partir da década de 1970, baseado nos pensamentos de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), na França, de Liev Tolstói (1828-1910), na Rússia, e no pensamento progressista americano das décadas de 1920-30. Atravessou décadas e tem sido significativamente explorada, especialmente a partir dos estudos sobre Recursos Educacionais Abertos (REA) e *Massive Open Online Courses* (MOOC). Para aprofundar esta temática recomendamos Peters (2003) e Santos (2012).

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. G. A. de Almeida. RJ: Jorge Zahar, 1985.

ASSMANN, Hugo. Tempo pedagógico: chrónos e kairós na sociedade aprendente. In: **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 189-236.

BIANCHETTI, Lucidio; MACHADO, Ana Maria Neto. Trabalho docente no *stricto sensu*: publicar ou morrer?!. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente**. Tecnologias e produtividade. Campinas São Paulo: Papirus, 2009, v. 1, p. 49-91.

BRUNO, Adriana Rocha. **A aprendizagem do educador**: estratégias para a construção de uma didática *on-line*. 2007. 352f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, SP, 2007.

\_\_\_\_\_. Ações formativas para educação online no Ensino Superior: a didática online e a aprendizagem do adulto em perspectiva. In: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido; GOMES, Marineide de Oliveira; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores** (E-BOOK). Araraquara-SP: Junqueira & Marin Editores, 2012, v. 2, p. 1-23.

\_\_\_\_\_; PESCE, Lucila. Mediação partilhada, dialogia digital e letramentos: contribuições para a docência na contemporaneidade. **Atos de Pesquisa em Educação** (FURB), v. 3, n. 7, p. 683-706, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/3461/2175>>. Acesso em: 21 abr. 2013.

CASTELLS, Manuel. **The rise of network society**. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONAE. Construindo o sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias - Documento Final. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 abr. 2013. Brasília, DF: MEC, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. D. Bueno. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

GODOI, Christiane Kleinübing; XAVIER, Wlamir Gonçalves. O produtivismo e suas anomalias. **Cad. EBAPE.BR**. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, opinião 1, p. 456-465, jun. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679-39512012000200012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679-39512012000200012&script=sci_arttext)>. Acesso em: 21 abr. 2013.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2. ed. Trad. G. A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

\_\_\_\_\_. O caos da esfera pública. Caderno Mais. **Jornal Folha de São Paulo**. 13 ago. 2006.

JOHNSON, Steven. **Interface Culture: how new technology transforms the way we create and communicate**. New York (USA): Harper Edge (Harper Collins), 1997.

KINCHELOE, Joe. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Trad. N. M. C. Pellanda. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

LÉVY, Pierre. **Cyberculture**. Paris: Éditions Odile Jacob, 1997.

MACHADO, Ana Maria Neto; BIANCHETTI, Lucidio. (Des)feticização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. **ERA**.

São Paulo, v. 51, n. 3, p. 244-254, mai./jun. 2011. Disponível em: <[http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590\\_S003475902011000300004.pdf](http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S003475902011000300004.pdf)>. Acesso em: 21 abr. 2013.

MANOVICH, Lev. **The language of new media**. Cambridge: The MIT Press, 2001.

NÓVOA, António (Ed.). A formação da profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

PESCE, Lucila. **As contradições da institucionalização da educação a distância pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Tese. Pós-doutorado em Filosofia e História da Educação, 2007.

\_\_\_\_\_. A problemática do tempo nos programas de formação docente online. In: XXXI REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED) – Constituição brasileira, direitos humanos e educação, 2008, 10, Caxambu. **Anais...** Caxambu – ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT16-3962--Int.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Contribuições da Web 2.0 à formação de educadores sob enfoque dialógico. In: DALBEN, Angela; DINIZ, Julio; SANTOS, Luciola (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 251-278.

PESCE, Lucila; LIMA, Valéria. Linha de pesquisa inclusão digital e formação de professores: relato analítico do trabalho desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo. **Rev. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia**, São Paulo, v. 1, n. 2. p. 29-41, 2012. Disponível em: <[http://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.files.wordpress.com/2012/04/unifesp\\_2012.pdf](http://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.files.wordpress.com/2012/04/unifesp_2012.pdf)>. Acesso em: 21 abr. 2013.

PETERS, Otto. **Didática do Ensino a Distância**. Tradução Ilson Kayser. São Leopoldo-RS: Editora Unisinos, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Andreia Inamorato dos. Educação Aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de Luca (Orgs.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. Salvador: EDUFBA, São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 71-89. Disponível em: <<http://www.livrorea.net.br/livro/home.html>>. Acesso em: 27 abr. 2013.