



UNIVERSIDADE TIRADENTES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, DE PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ALICE VIRGINIA BRITO DE OLIVEIRA

**DISCURSOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR SOBRE AS
TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO EXERCÍCIO
PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
ALAGOAS**

ARACAJU

2020

ALICE VIRGINIA BRITO DE OLIVEIRA

**DISCURSOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR SOBRE AS
TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO EXERCÍCIO
PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
ALAGOAS**

Tese apresentada como pré-requisito para obtenção do título de Doutor em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Educação e Formação Docente - Universidade Tiradentes.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Andréa Karla Ferreira Nunes

ARACAJU

2020

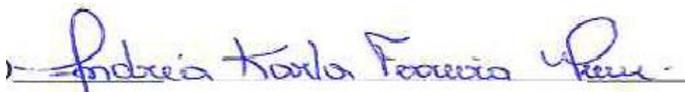
ALICE VIRGINIA BRITO DE OLIVEIRA

**DISCURSOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR SOBRE AS
TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO EXERCÍCIO
PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
ALAGOAS**

Tese apresentada como pré-requisito para obtenção do título de Doutor em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Educação e Formação Docente - Universidade Tiradentes.

Aprovada em: 28/01/2020

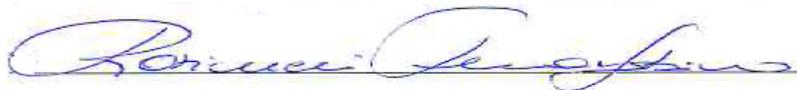
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dra. Andréa Karla Ferreira Nunes
Universidade Tiradentes (UNIT) – Orientadora



Prof. Dra. Maria Neide Sobral da Silva
Universidade Federal de Sergipe (UFS) - Examinador Externo



Prof. Dra. Rosimeri Ferraz Sabino
Universidade Federal de Sergipe (UFS) - Examinador Externo



Prof. Dr. Cristiano de Jesus Ferronato
Universidade Tiradentes (UNIT)



Prof. Dra. Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento
Universidade Tiradentes (UNIT)

ARACAJU

2020

O48d Oliveira, Alice Virginia Brito de
Discurso docentes da educação superior sobre as tecnologias digitais da
informação e comunicação no exercício profissional: um estudo de caso na
universidade estadual de Alagoas / Alice Virginia Brito de Oliveira; orientação
[de] Prof.^a Dr.^a Andréa Karla Ferreira Nunes – Aracaju: UNIT, 2020.

215 f. il ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tiradentes, 2020
Inclui bibliografia.

1. Discurso 2 Docência. 3. Educação Superior 4. Tecnologia digital da
informação e comunicação I. Oliveira, Alice Virginia Brito de. II. Nunes,
Andréa Karla Ferreira. (orient.). III. Universidade Tiradentes. IV. Título.

À Paulinho, meu companheiro das jornadas desta vida;
À Alyne e Paulo José meus filhos amados;
À minha família, em especial, aos meus pais, Ercílio e Rosimar (*in
memoriam*).

AGRADECIMENTOS

À Deus, por mais uma graça concedida;
À minha família pela compreensão de minhas ausências, impaciências, aflições e
incentivo durante todo curso;
Aos professores do PPDE da UNIT, em especial, à professora Andréa Karla Ferreira
Nunes pelas orientações acadêmicas ministradas;
À Banca Avaliativa, Prof. Dr. Cristiano de Jesus Ferronato, Profa. Dra. Ester
Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Maria Neide Sobral e Rosimeri Ferraz
Sabino, pelas diretrizes norteadoras para a qualidade deste trabalho;
À minha turma de Doutorado pelo acolhimento neste percurso, em especial a Márcia
Alves de Carvalho Machado;
À Universidade Estadual de Alagoas, campo profissional e *lócus* da pesquisa;
Aos docentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas que
colaboram com esta pesquisa;
Ao Estado de Alagoas, por meio da 5ª Gerência Regional de Educação pelo apoio
recebido.
Aos amigos e amigas que direta ou indiretamente contribuíram neste processo.

O Senhor é o meu pastor, nada me faltará. Ele
me faz repousar em pastos verdejantes. Leva-
me para junto das águas de descanso;
Refrigera a minha alma; Guia-me pelas
veredas da justiça, por amor do seu nome
(SALMO, 23, v.1-3).

RESUMO

A docência da educação superior é uma categoria que vem se constituindo profissionalmente, a partir das questões que foram emergindo neste âmbito de ensino em virtude das mudanças que se acentuaram no século XXI. É considerada uma profissão complexa em face dos desafios da sociedade, da educação e sua função na formação dos cidadãos, com a mediação, principalmente, das tecnologias. Nesta pesquisa, realizou-se a análise dos discursos que permeiam esse nível de educação brasileira no século XXI, mediante os atos legais, especialmente, a respeito do acesso, expansão e melhoria da qualidade da educação superior no país, bem como um reconhecimento da importância das políticas formativas docentes para a habilitação profissional e o trabalho com as tecnologias digitais. Intitulada “Discursos Docentes da Educação Superior sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Exercício Profissional: um estudo de caso na Universidade Estadual de Alagoas”. A tese teve como objetivo geral compreender o lugar dos discursos dos docentes da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em sua atuação profissional. Assim, delimitou-se como objeto de estudo os discursos desses docentes em relação às TDIC, apoiado na problemática do lugar que esses discursos ocupam sobre as TDIC em sua profissão. A metodologia foi de cunho qualitativo, com um estudo de caso na mencionada universidade. A pesquisa bibliográfica e documental serviram de base para o desenvolvimento deste trabalho. Dentre as licenciaturas, a escolha pelo curso de Pedagogia com seus docentes constituiu a amostra da pesquisa. Para coleta de dados, utilizou-se a entrevista, cujas respostas foram examinadas por meio da análise do discurso a partir do pensamento de Michel Foucault, com temas de sua discussão, saber, poder e subjetividade. Os resultados apontam que, apesar dos avanços de algumas políticas em relação aos docentes da educação superior, grande parte continua sem formação para as TDIC, atuando como autodidatas. Com isso, a responsabilização pessoal vai respondendo ao propagado oficialmente pelo “discurso da competência”, caracterizando-se como autoformação. Opondo-se ao “discurso da resistência”, os docentes reconhecem a importância do novo cenário educacional com as TDIC, a influência direta em sua profissão, as modificações necessárias para a prática pedagógica em detrimento das transformações culturais que atingiram também os estudantes da contemporaneidade e as contribuições que podem oferecer à educação superior. Mesmo com as dificuldades elencadas, tanto de ordem pessoal quanto estrutural do seu campo de trabalho, estas não impediram a utilização das TDIC, e tudo isso materializado institucionalmente na forma da gestão, no ensino, pesquisa e nas atividades desenvolvidas na comunidade acadêmica. Dessa forma, os discursos dos participantes têm representações legítimas em relação à formação inicial e continuada para as TDIC como preponderantes para a profissionalização docente na sociedade de cultura digital.

Palavras-chave: Discurso. Docência. Educação Superior. Tecnologia Digital da Informação e Comunicação.

ABSTRACT

The teaching of college education is a category that has been constituted professionally from the issues that have emerged in this area of education due to the changes that were accentuated in the 21st century. It is considered a complex profession through the challenges of the society, the education and its function in the formation of citizens, with the mediation, mainly, of technologies. In this research, it was analyzed the speeches that permeate this level of Brazilian education in the 21st century, through legal acts, especially regarding the access, expansion and improvement of the quality of college education in the country, as well as a recognition of the importance of professor training policies for professional aptitude and the work with digital technologies. Titled College Education Teaching Speeches on Digital Information and Communication Technologies in Professional Practice: a case study at the State University of Alagoas. It had as the general objective to understand the place of the speeches of the professors of the State University of Alagoas (UNEAL) on the Digital Technologies of Information and Communication (TDIC) in their professional practice. Thus, the object of study was delimited to the speeches of these professors in relation to the TDIC, based on the problematic of the place that these speeches occupy on the TDIC in their profession. The methodology was of a qualitative nature, with a case study in the mentioned university. The bibliographic and documentary research served as basis for the development of this work. Among the degrees, the choice of the Pedagogy course with its professors constituted the research sample. For data collection, it was used the interview, whose answers were examined through discourse analysis based on Michel Foucault's thought, with themes of his discussion, knowledge, power and subjectivity. The results show that, despite the advances of some policies in relation to college education professors, most of them remain untrained for TDIC, acting as self-taught. Therefore, personal accountability is responding to the officially propagated by the "competence discourse", characterized as self-training. Opposing the "discourse of resistance", the teachers recognize the importance of the new educational scenario with the TDIC, the direct influence on their profession, the necessary modifications to the pedagogical practice to the detriment of the cultural transformations that also affected the contemporary students and the contributions they can offer to college education. Even with the difficulties listed, both personal and structural, in their field of work, they did not prevent the use of TDIC, and all of this materialized institutionally in the form of management, teaching and activities developed in the academic community. Thus, participants' speeches have legitimate representations regarding initial and continuing training for TDIC as preponderant for professor professionalization in the digital culture society.

Keywords: Speech. Teaching College education. Digital Information and Communication Technology.

RESUMEN

La enseñanza de la educación superior es una categoría que se está construyendo profesionalmente a partir de los problemas que estaban surgiendo en este ámbito de enseñanza por los cambios que se acentuaron en el siglo XXI. Es considerada una profesión compleja ante los desafíos de la sociedad, de la educación y su función en la formación de los ciudadanos, con mediación, principalmente, de las tecnologías. En esta investigación, fue realizado un análisis de los discursos que permean este nivel de educación brasileña en el siglo XXI, mediante los actos jurídicos, especialmente con respecto al acceso, expansión y mejora de la calidad de la educación superior en el país, así como un reconocimiento de la importancia de las políticas de formación docente para la calificación profesional y el trabajo con las tecnologías digitales. Se tituló Discursos Docentes de la Educación Superior sobre las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación en la Práctica Profesional: un estudio de caso en la Universidad Estadual de Alagoas, tuvo como objetivo general comprender el lugar de los discursos de los docentes de la Universidad Estadual de Alagoas (UNEAL) sobre las Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación (TDIC) en su desempeño profesional. Así, se ha delimitado como objeto de estudio los discursos de esos docentes con relación a las TDIC, apoyado en la problemática acerca del lugar que ocupan esos discursos sobre las TDIC en su profesión. La metodología fue cualitativa, con un estudio de caso en esa universidad. La búsqueda bibliográfica y documental sirvió de base para el desarrollo de este trabajo. Entre los títulos universitarios, la elección del curso de Pedagogía con sus docentes, fue constituido la muestra de la investigación. Para la recopilación de datos, fue utilizada la investigación, cuyas respuestas fueron examinadas por medio del análisis del discurso a partir del pensamiento de Michel Foucault, con temas de su discusión, saber, poder y subjetividad. Los resultados indican que, a pesar de los avances de algunas políticas con relación a los docentes de la educación superior, muchos aún, quedan sin entrenamiento para las TDIC, actuando como autodidactas. Con eso, la responsabilidad personal responde a la propagación oficial por el “discurso de competencia”, caracterizado como auto-entrenamiento. Oponiéndose al “discurso de la resistencia”, los docentes reconocen la importancia del nuevo escenario educacional con las TDIC, la influencia directa en su profesión, los cambios necesarios para la práctica pedagógica en virtud de las transformaciones culturales que también han afectado a los estudiantes contemporáneos y las contribuciones que pueden hacer a la educación superior. Incluso con las dificultades enumeradas, tanto personal como estructural de su campo de trabajo, estas no impidieron el uso de las TDIC, y todo eso materializado institucionalmente en forma de gestión, en la enseñanza y en las actividades desarrolladas por la comunidad académica. De esta forma, los discursos de los participantes tienen representaciones legítimas en relación a la formación inicial y continua para las TDIC como preponderantes para la profesionalización docente en la sociedad de cultura digital.

Palabras-clave: Discurso. Docencia. Educación Superior. Tecnología Digital de la Información y Comunicación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Resultados e elementos da alfabetização midiática e informacional	49
Figura 02 - A ecologia da Alfabetização Midiática e Informacional: noções de AMI.....	50
Figura 03 - Estrutura Organizacional da UNEAL.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Padrões de competências em TIC para professores.....	45
Quadro 2 -	Programas ofertados pelo MEC.....	60
Quadro 3 -	Instâncias governamentais não governamentais que tratam sobre a Educação Superior no Brasil.....	83
Quadro 4 -	Mapa de Alagoas com indicação dos <i>campi</i> da UNEAL.....	91
Quadro 5 -	Linha de tempo dos atos institucionais da UNEAL	99
Quadro 6 -	Projetos das licenciaturas da UNEAL: disciplinas que contemplam as tecnologias.....	117
Quadro 7 -	Número de participantes da entrevista estruturada.....	133
Quadro 8 -	A forma como a comunidade acadêmica da UNEAL tem sido formada para o trabalho com as TDIC.....	137
Quadro 9 -	.Os recursos tecnológicos utilizados pelos docentes.....	141
Quadro 10 -	Lista de tecnologias e plataformas digitais.....	151
Quadro 11 -	Fatores que dificultaram o trabalho com as TDIC.....	165

LISTAS DE SIGLAS

AMI	Alfabetização Midiática e Informacional
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CES	Câmara de Educação Superior
Conae	Conferência Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Coneb	Conferência Nacional da Educação Básica
DINTER	Doutorado Interinstitucional
EaD	Educação à Distância
ES	Educação Superior
FAJEAL	Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Jurídicas e Sociais do Estado de Alagoas
FAPEAL	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas
FFPA	Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca
FNES	Fórum Nacional de Educação Superior
ForGRAD	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
FORUMDIR	Fórum de Diretores e Diretoras das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas
FUNEC	Fundação Educacional do Agreste Alagoano
FUNESA	Fundação Universidade Estadual de Alagoas
IES	Instituição de Educação Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-graduação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projetos Pedagógicos de Cursos
SEI	Sistema Eletrônico de Informações de Alagoas
SEMPESq	Semana de Pesquisa da UNIT
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TCLE	Termo de Consentimento Livre
UAB	Universidade Aberta do Brasil
EU	União Europeia
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, para a Ciência e para Cultura
Unit	Universidade Tiradentes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	34
2.1 O processo de internacionalização da educação e as implicações na legislação brasileira	34
2.1.1 O papel da UNESCO no cenário educativo	42
2.2 A chamada revolução digital, os efeitos na formação docente e nas universidades brasileiras	56
2.2.1 Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)	64
2.2.2 Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024)	65
3 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS POLÍTICAS E NOS DOCUMENTOS DA UNEAL	67
3.1 Formação dos docentes da educação superior: breve discussão sobre o lugar e a profissionalização	67
3.2 Profissionalização do docente da educação superior	76
3.3 Docência e TDIC: desafios e investimentos	85
3.4 A opção do âmbito da educação	89
3.4.1 A UNEAL como <i>locus</i> da pesquisa.....	93
3.4.1.1 Da Fundação à Universidade: breve trajetória histórica	94
3.4.2 Momento de integração com o objeto de estudo	100
3.4.3 A coleta de dados	101
3.4.4 Aproximação com os docentes	105
3.4.5 A UNEAL e a política de formação docente em TDIC	107
3.4.6 Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC)	117
4 DISCURSOS DOS DOCENTES DA UNEAL SOBRE AS TDIC NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL	121
4.1 Apresentação dos dados: categorias e conceitos	121
4.2 O campo e a caracterização das concepções dos participantes sobre as TDIC	128
4.2.1 A escuta dos docentes da UNEAL	131
4.3 Análises das vozes docentes da unéal sobre as TDIC	148

4.3.1 O entendimento docente sobre a educação na era digital	150
4.3.2 As percepções docentes sobre as TDIC no exercício profissional	153
4.3.3 Os discursos docentes sobre a utilização das TDIC na UNEAL	161
5. CONCLUSÃO	174
REFERÊNCIAS	183
APÊNDICES	195
APÊNDICE A - Catalogação dos Contatos Professores de Pedagogia da UNEAL.	196
APÊNDICE B - Levantamento da Formação dos Docentes do Curso de Pedagogia da UNEAL na Plataforma Lattes.....	197
APÊNDICE C - Roteiro da Entrevista Estruturada	200
APÊNDICE D - Roteiro da Entrevista Semiestruturada	203
APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	205
ANEXOS.....	208
ANEXO A - Matriz curricular de AMI para formação de professores.....	209
ANEXO B - Metas curriculares da UNESCO para a AMI e habilidades dos professores	210
ANEXO C - Parecer Consubstanciado do CEP	211

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, as modificações socioculturais ocorridas são evidentes, principalmente no campo tecnológico. As alterações sucederam pela globalização e complexidade que caracterizam esta sociedade, vinculadas também, em sua plenitude, aos processos sociais, comunicacionais e às formas de internalização, possibilitados pela educação formal e informal das pessoas na construção da realidade histórica em que estão inseridos.

Para Pérez Gómez (2005, grifo nosso), as mudanças comunicativas ocorreram em áreas importantes, como a economia, a política, a comunicação e a educação, pois as transformações digitais estão impactando a sociedade e delineando um metacontexto, significando um *caminho sem volta*, porque a humanidade passa a absorvê-las, o que é próprio da criação/evolução humana.

Castells (2005, p. 462) admite que “o novo sistema de comunicação transforma radicalmente o espaço e o tempo, as dimensões fundamentais da vida humana”. Portanto, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) contribuem para a inclusão ou exclusão dos indivíduos do processo produtivo, tornando-se imprescindíveis à formação dos sujeitos para esta sociedade. Gabriel (2013); Kenski (2002; 2013); Pérez Gómez (2005); e Santos (2014) relatam que as informações são produzidas praticamente de forma instantânea, imediata, e na mesma rapidez em que chegam também se tornam obsoletas.

Em decorrência desses fatores, articulados à velocidade que alcança a Internet¹, surgem obstáculos aos sujeitos relacionados às novas aprendizagens. A predominância das redes informacionais na socialização e na cultura das pessoas afeta seu desenvolvimento, emoções, pensamentos e comportamentos. Dessa maneira, a educação, a docência e as salas de aula são igualmente influenciadas pela ampliação dos recursos digitais, pela comunicação, pela distribuição da informação e do conhecimento, pelo potencial dos equipamentos, pela forma mais atrativa que as informações e conhecimentos chegam aos estudantes e, da mesma forma, pela possibilidade e criatividade humana.

Paradoxalmente, em relação à educação, há dificuldades dos sistemas educativos em consolidar políticas de inserção das TDIC em suas concepções, nos

¹ Sobre a história da criação da Internet, consultar Castells (2005, p. 82).

currículos, na formação docente e nas práticas cotidianas para atendimento à diversidade das novas formas de ensinar e aprender. A universidade, como centro de formação dos profissionais, das pessoas e, principalmente, dos docentes, precisa rediscutir sua função e seu currículo frente a esse contexto social.

Nesse sentido, refletir sobre a docência é de fundamental importância a partir da vicissitude que vem caracterizando-a assim como a definição proposta nesta tese de um profissional autônomo que participe efetivamente da instituição a que é vinculado. A concepção de docência a ser argumentada tem como base as ideias de Tardif (2002, p. 229), que concebe a docência “como sujeitos do conhecimento”, como “forma particular de trabalho sobre o humano” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 08); e Nóvoa (2017, p. 121) que afirma que “nas profissões do humano há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e profissionais”, o que nos torna convictos da necessidade das novas aprendizagens, da relevância das licenciaturas, das formações continuadas, da prática pedagógica, da identidade profissional, do coletivo docente e sua profissionalização.

Esse entendimento faz-nos acreditar que o professor tem capacidade intelectual criadora capaz de desempenhar sua profissão de forma autônoma, uma categoria estabelecida como prioritária para se compreender quem é e como se constitui profissionalmente o professor.

Respalhada pelos estudos de Contreras (2002, p. 193), a autonomia docente “no contexto da prática de ensino deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos”. Diante de vários fatores e percursos, a liberdade docente não deve ser reduzida a uma definição, mas esse autor afirma que tal liberdade é profissionalmente construída em articulação ao desenvolvimento da educação e da sociedade.

As reflexões realizadas, a visualização cotidiana dos discursos docentes e dos oficializados nos dispositivos legais sobre a qualidade educacional e a formação dos professores, minha carreira profissional, bem como a inserção no mundo da cultura digital foram os elementos decisivos na motivação para o desenvolvimento desta pesquisa. Isto porque os professores da educação superior precisam aprofundar essa discussão, já que são exigidos a participar do contexto digital,

buscando mudanças em suas concepções, em seus paradigmas e, essencialmente, em algumas práticas pedagógicas cristalizadas.

Nessa perspectiva, o que instigou este trabalho foi a biografia pessoal da pesquisadora (saberes, aprendizagens, dificuldades, angústias) e social na prática docente. A trajetória como professora da Educação Básica, há vinte e cinco anos, e do nível superior, há quinze anos, foi me constituindo como docente. Porém, neste caminho, os desconfortos com as tecnologias foram se transformando em desejo de aprender e buscar explicações que tornassem mais claros os processos de ensinar e aprender com as TDIC no cotidiano da educação.

A esse respeito, lembro as dificuldades relacionadas à aquisição material dos recursos tecnológicos sempre de responsabilidade pessoal, cada aprendizagem com as tecnologias, mídias que iam surgindo para uso na profissão: o retroprojetor, o videocassete, o disquete, o *Compact Disc* (CD), o *Digital Versatile Disc* (DVD), o primeiro computador com internet discada pela linha telefônica. Este último, inclusive, adquirido como “critério” para participar de um curso a distância, também, como condição para ministrar formações nos municípios alagoanos em que a IES em que trabalho era encarregada pela organização. À medida que fui participando de cursos, vivenciando as experiências, vendo as apresentações dos outros profissionais, aumentava o desejo de conhecer o mundo tecnológico sempre com a intenção de melhorar minha prática profissional.

Ao longo desse percurso de construções e desconstruções, as transformações e as inquietações sempre me acompanhavam, sobretudo no que concerne à educação, aos processos comunicacionais e às TDIC. A inserção em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública estatal que passa por várias dificuldades, principalmente as relacionadas à matéria tecnológica com as quais cotidianamente eu e meus pares convivemos, a falta de laboratórios de informática, bibliotecas de acesso virtual, recursos tecnológicos para serem utilizados no exercício profissional, tornaram-se questões estruturais que me levaram à delimitação deste objeto de estudo: “Discursos dos Docentes da Educação Superior sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no Exercício Profissional: um estudo de caso na Universidade Estadual de Alagoas”.

Esses fatos implicaram a delimitação do problema a que se pretendeu responder: Qual o lugar dos discursos docentes universitários da Universidade

Estadual de Alagoas (UNEAL) sobre as TDIC no seu exercício profissional? Essa problemática gerou algumas questões que permearam a pesquisa: Como as TDIC modificam o discurso e a prática profissional docente? De que forma os discursos sobre as TDIC nas práticas profissionais se relacionam com outras áreas de conhecimento? Como os discursos dos professores são apresentados, analisados e materializados nas IES? Essas indagações suscitaram um repensar da profissão docente da Educação Superior e terão respostas na quarta seção, com as vozes dos sujeitos da pesquisa.

A primeira aproximação com o objeto de estudo foi mediante a seleção do referencial bibliográfico a ser lido, uma definição a partir da problemática e dos autores que já pesquisam esse campo de estudo, depois o fichamento dos textos, a análise destes e também a elaboração de um banco de estudos com a revisão da literatura. Tudo isso viabilizou um embasamento teórico sobre a temática e a construção de um banco de dados com a elaboração de quatro quadros sobre os autores, os documentos, as teses e dissertações, os *ebooks* e os periódicos que tratam da temática.

Nessa etapa, também foram pesquisados os repositórios da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)² do Instituto de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), os quais reúnem teses e dissertações de todo o país. Utilizando o descritor Educação Superior, Docência e Tecnologias Digitais foi possível realizar um levantamento que, após filtro selecionado, resultou em treze documentos, seis dos quais foram teses e sete dissertações.

A pesquisa possibilitou o acesso ao Grupo Estratégico de Análise sobre a Educação Superior Brasileira (GEA-ES), que trabalha com proposta e ações voltadas para consolidar a democracia da educação superior do Brasil. É composta por profissionais de várias partes do país, os quais têm experiências com políticas para a educação superior, cujo objetivo é acompanhar e avaliar essas políticas e intervir nos debates sobre a expansão e democratização da ES no Brasil.

Dessa forma, é um interlocutor na discussão sobre as políticas de Educação Superior que visem à minimização do quadro atual da ausência de informações a favor das mudanças significativas para a democracia desse nível de educação. No site existem *links* para programas, projetos, biblioteca, comunicação, cursos,

²Disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>

agenda, parceiros e editais. Na biblioteca há artigos, áudios, cadernos temáticos, coleções, dissertações, documentos, ensaios, estudos, fotografias, leis e normas, livros, opiniões, revista fórum, séries, teses e vídeos, conta ainda com um *link* para portal de bibliotecas.

Os trabalhos do mencionado grupo estão estruturados em quatro linhas temáticas: expansão da Educação Superior no Brasil; ações e políticas de afirmação de direitos no ensino superior brasileiro; processos de diversificação e ampliação da oferta privada no ensino superior brasileiro e dinâmicas de internacionalização e o ensino superior no Brasil; e, as políticas de direitos humanos, de combate ao racismo e à discriminação de gênero, sexual e étnica.

A partir dessa revisão da literatura e fundamentada no pensamento de Foucault (1926-1984), nossa constituição histórica acontece mediante o discurso produzido socialmente pelos dispositivos que são criados em função do poder, e os saberes produzem as representações dos sujeitos. Isso estabeleceu para esta pesquisa o seguinte pressuposto: na relação institucional os processos de subjetivação docente efetuam-se mediante os desafios (im)postos pelo cotidiano das relações de poder que nos tornam convictos da hipótese de que os docentes da educação superior vêm incorporando os discursos da TDIC na prática profissional da educação, sem uma formação sólida sobre os dispositivos tecnológicos.

Para a renovação/inovação do exercício docente, o uso das TDIC na educação superior envolve um novo processo de conhecer, aprender, analisar os dispositivos digitais que estão emergindo e que podem ser utilizados, dependendo das finalidades neste âmbito de ensino e como estão interferindo em seu trabalho. Portanto, a tese a ser defendida considera que ao professor da educação superior tem sido exigida a utilização da TDIC nos processos comunicacionais e institucionais de seu trabalho, evidenciando seus discursos, diferentes enunciados: alguns sobre sua utilização técnica, de base instrumental, e outros, apostando nas potencialidades que tais tecnologias podem trazer para o desenvolvimento do trabalho profissional.

Para essa argumentação, o respaldo vem de Castells (2005), que analisa a sociedade da informação e o paradigma tecnológico, faz menção às consequências das novas tecnologias dizendo que, “como a informação é uma parte integral de toda atividade humana, todos os processos de nossa existência individual e coletiva

são diretamente moldados (embora, com certeza, não determinados) pelo novo meio tecnológico” (CASTELLS, 2005, p. 108). Por conseguinte, a partir dos discursos da *cibercultura*, a ampla utilização do *ciberespaço*, pelas novas condições e possibilidades do desenvolvimento educacional e da universidade que as pessoas, neste caso os docentes, vão usando o que se chama de “inovações”, obriga-os literalmente a incorporar no seu exercício profissional, de forma naturalizada, as novas formas comunicacionais e da cultura digital.

Complementando esse ponto, Pinto (2005, p. 321), em seu estudo sobre a definição de tecnologia, afirma o seguinte: “[...] verifica-se que a tecnologia, no sentido da teoria da técnica, funda-se na prática da ação, original ou rotineira, trazendo a marca das correlações a que está exposto o agente humano, obrigado a mover-se no meio social”. Isto significa dizer que a existência humana em sociedade, acompanhada pelas transformações culturais e sociais, vai determinando condicionantes de que não se pode escapar, e a consciência de si e de seus atos estará limitada por todos esses fatores, sendo ideológica por definição. Assim, a técnica como ação do homem na natureza torna-se qualitativa na medida em que corresponde ao que se faz no contexto social. Sua aplicação é inevitável, e nesta relação com o meio, ambos são modificados.

O conceito de tecnologia, neste trabalho com as TDIC, foi fundamental para a compreensão do objeto de estudo, essencialmente, com o reconhecimento da tecnologia como uma criação humana, sem uma visão impressionista, sensacionalista ou fantasiosa dessas tecnologias. A relação com a formação docente para a integração das TDIC é concebida a partir de uma visão mais ampla. Como aborda Pinto (2005, p. 245), a “tecnologia constitui verdadeira teoria da práxis”. Assim, o conhecimento e a aprendizagem, articulados à prática pedagógica dos professores da educação superior, são fatores preponderantes para a mudança almejada nas práticas universitárias, e que “não há como separar o sujeito que conhece do objeto a ser conhecido” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 223). Nas palavras de Mauri e Onrubia (2010), a ampliação dos ambientes de ensino e aprendizagem da nova era, sejam eles virtuais ou híbridos, é uma tarefa complexa e que demanda esforços fundamentais dos professores.

No campo profissional da docência do nível superior, não se tem uma formação específica para a atuação nesse âmbito de educação, mas muito se tem

falado na construção da identidade de ser professor. De acordo com Tardif (2002), torna-se incompreensível a construção da identidade dos professores sem associar esta com a história dos próprios atores, suas experiências, projetos e formação profissional. Ou seja, essa constituição perpassa tudo isso e mais as referências obtidas durante sua vida. Contudo, como fundamento da profissão, efetiva-se sua identidade na formação da área escolhida e, em alguns casos, de forma isolada, em cursos de curta duração, por meio de algumas especializações, cujas nomenclaturas, por exemplo, são metodologia do ensino superior, docência da educação superior, entre outros.

Algumas universidades têm implementado ações de formação continuada de seu quadro docente por meio de ações extencionistas voltadas para as carências dos professores. Essa tem sido por muito tempo a característica marcante dos profissionais do ensino superior. Assim, forçosamente sua formação vai acontecendo paralelamente à prática pedagógica cotidiana com suas nuances, condições, limitações, necessidades e desafios. Tardif (2002), quando trata da formação dos professores, afirma que a desvalorização dos saberes docentes, não é uma questão epistemológica. Trata-se, e sim, de uma questão política. “A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional” (NÓVOA, 2017).

O reconhecimento da natureza política, teórica e prática da profissionalidade e a coerência na definição de um corpo de conhecimentos fundamentais ao desenvolvimento da prática dos professores na associação ensino-aprendizagem do aluno são aspectos essenciais que estão diretamente vinculados ao defendido princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão da universidade. Esta inerência é entendida tanto do ponto de vista de sua função em relação à sociedade como também no tocante às formas metodológicas em que se utilizam as TDIC. Sobre a docência e a mediação das TDIC, diversos pesquisadores estudam esta temática, a exemplo de Badia e Monero (2010), Backes e Schlemmer (2013), Cunha (2009a), Gourlay (2017), Kenski (2002; 2013), Lüdke e Boing (2004), Morosini *et. al.* (2000; 2009), Silva (2006), dentre outros que respaldaram a discussão.

Para sistematização deste trabalho foi indispensável o estabelecimento de objetivos para o transcurso da pesquisa. O objetivo geral é compreender o lugar dos

discursos dos docentes da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) sobre as Tecnologias Digitais da informação e comunicação (TDIC) no exercício profissional.

Os objetivos específicos assinalados são: identificar os enunciados sobre os usos das TDIC dos docentes da educação superior em relação às atividades de gestão, ensino, pesquisa e extensão; relacionar os enunciados identificados a outros referenciais discursivos; e caracterizar com evidência o lugar desses discursos sobre TDIC. Para melhor compreensão e suporte aos objetivos propostos, necessário se fez a priorização dos conceitos de discurso, docência da educação superior e tecnologia digital da informação e comunicação, apontados como fundantes para a pesquisa e explorados por meio dos tratados dos autores citados no transcorrer deste texto.

Partindo do exposto, a investigação realizada configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa. Esta pesquisa foi alicerçada em alguns teóricos como Flick, que trata a pesquisa qualitativa, por ter como atributo do estudo das relações sociais na dinâmica cotidiana da vida, destacando-se por representar as novas incertezas, assim como esta “pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico” (FLIK, 2009, p. 20).

Assim, foi feita a opção pelo contexto da pesquisa ser à Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), e por ser esta a IES que trabalho. Esta instituição está localizada no Estado de Alagoas com seis *campi* distribuídos em praticamente todo o Estado, no sertão, no agreste, na zona da mata e no litoral alagoano, nos quais trabalham 222 professores em vários municípios. A IES em foco foi criada em 1970 como fundação particular, depois em 1990 foi estadualizada; em 2003 realizou um concurso público que demandou o ingresso de muitos professores com diversas formações, de várias regiões do Brasil, e no ano de 2006 foi reconhecida como Universidade³.

Nesse caso, o marco temporal da pesquisa foi estabelecido de 2006 a 2018 porque em 2006 a instituição tornou-se universidade assim como serve de referência às modificações que ocorreram a partir deste ano, no movimento das transformações, com a reformulação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), reorganização da infraestrutura,

³ Lei nº 6.785, de 21 de Dezembro de 2006. Publicada no Diário Oficial do Estado de Alagoas, em 22 de Dezembro de 2006: **Dispõe sobre a Reestruturação da Fundação Universidade Estadual de Alagoas – FUNESA como Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL** – e dá outras providências. Disponível em: <http://www.uneal.edu.br/legislacao>

entre outros ajustes importantes, dentre os quais estão os aspectos pedagógicos e burocráticos da utilização das TDIC pelos docentes. Em 2018, foi o ano em que foi realizada a pesquisa de campo.

Entre outras licenciaturas, o curso de Pedagogia foi definido como universo da pesquisa e está alocado nos seguintes *campi*: Campus I – Arapiraca, Campus II – Santana do Ipanema e Campus III – Palmeira dos Índios, e neste curso trabalham 32 professores, que foram entrevistados.

O mencionado curso foi escolhido porque, primeiro, na UNEAL é um dos cursos ofertado nos três *Campi*, foi implantado nesses *Campi* em 1996, período em que também foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), (BRASIL, 1996), com toda a orientação para a formação de professores, e tem o maior número de docentes, bem como a maior demanda de matrícula entre as licenciaturas; e, segundo, por acreditar que desde sua origem, a finalidade é a investigação dos processos de ensinar e aprender, embora o modelo inicial aqui no Brasil represente a célebre fragmentação dos “que pensam e dos que executam a educação” com a divisão da docência e dos especialistas em educação, consequência advinda internacionalmente pela incerteza dos campos de saber. Para Madeira (2011), entre os séculos XIX e XX ocorreu a utilização de forma indefinida do que são as ciências da educação e a Pedagogia. Momento que deu a entender que as ciências da educação representariam as teorias puras, e a pedagogia, as teorias de aplicação prática.

No Brasil, a Pedagogia caracterizou-se como a área da formação dos educadores em busca de sua legitimidade estatutária enquanto ciência da educação. Historicamente designada à formação dos professores, atualmente sofre com as fragilidades decorrentes da política brasileira, seus atos legislativos, as diretrizes especificadas para a formação dos professores brasileiros e as críticas quanto à intelectualidade desse profissional em consequência de sua formação (FREITAS, 2007) e (NÓVOA, 2017).

O curso de Pedagogia é destacado por sua natureza de habilitação dos futuros educadores, profissionais que irão atuar na base da educação, cuja incumbência é continuar proporcionando aos estudantes a compreensão da realidade digital cada vez mais diversificada. Compreende-se, também, que a Pedagogia responde ao conhecimento científico relacionado às práticas educativas

com os componentes didáticos inerentes à prática docente, ao planejamento didático-pedagógico, ao currículo, aos conteúdos programáticos, aos procedimentos metodológicos, aos recursos didáticos (as TDIC na contemporaneidade) e aos processos avaliativos.

Pimenta e Anastasiou (2002) asseveram que ensinar vai além da apresentação dos conteúdos, e para se alcançar o sucesso, necessita-se de metas, ações que envolvam o planejamento, definição dos limites da própria atividade de ensinar, as condições temporais e a participação dos professores e estudantes nesse processo. Sobre a responsabilidade da IES e suas competências na formação de seus docentes, essa instituição deve responder à sociedade, primeiro em rediscutir seu papel social, seu currículo, sua estrutura e as práticas metodológicas em função das reais carências de formação dos estudantes da educação superior.

A universidade tem a função de qualificar e habilitar os profissionais mediante um ensino-aprendizagem articulado com o contexto dos cidadãos contemporâneos. É preciso, portanto, um cuidado frente às reformas educacionais que vêm acontecendo mundialmente e a partir das quais são pensados os currículos das universidades, sobretudo com a mediação das TDIC. Essa é uma questão muito importante que será abordada neste texto, haja vista a dimensão valorizada por muitos organismos internacionais e alguns deles tomando-a como um serviço mercadológico a serviço das políticas econômicas neoliberais de educação (COSTA, 2011).

Para Maués (2003), as reformas internacionais da educação e da formação de professores estão atendendo ao mundo do trabalho; e Rosa (2014) afirma que tais reformas estão se expandindo a partir de diretrizes do Estado, conforme exigências mercadológicas, em face da nova visão da inovação, tecnologia e conhecimento atrelado ao desenvolvimento econômico. Isto faz parte da agenda de discussões da educação superior e da pós-graduação pelo fato de a pesquisa ser vista como espaço para investimentos. Ristoff (2013, p. 524) reafirma: “A Educação Superior como bem público social enfrenta correntes que promovem sua mercantilização e privatização, assim como a redução do apoio e financiamento do Estado [...]”. Então, como bem público, não pode ser concebida como uma mercadoria para atender aos interesses do capital.

As reformas da universidade trazem, de forma indireta, a necessária incorporação das TDIC, com o discurso da inovação e da produção do conhecimento para o desenvolvimento econômico, conseqüentemente melhoria da educação do país. Como organismo multilateral e mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, para a Ciência e para Cultura (UNESCO), apresenta vários documentos relacionados a temática, aos quais, ao longo deste trabalho, vamos nos reportando. Em termos brasileiros se tem, mais diretamente, Ministério da Educação e o Ministério da Ciência e Tecnologia que por meio de suas publicações vai regularizando algumas discussões sobre as TDIC.

O exercício da profissão docente mediado pelas TDIC é outro ponto a ser revisitado nesta pesquisa, pois as pesquisadoras Gatti; Barreto; André (2011, p. 25) destacam “as novas condições de permeabilidade social das mídias e da informática, dos meios de comunicação e das redes de relações – presenciais ou virtuais –, das novas posturas na moralidade e nas relações interpessoais” [...]. São perceptíveis os impactos e as tensões que as novas formas comunicacionais causam nas relações entre as pessoas, incluindo os estudantes e os professores.

Dois fatores de interferência são apontados: os modos de vida cultural da família e das instituições e o modismo das formas sociais de comunicabilidade que afetam os estudantes. Outrossim, acrescenta-se que “nos processos educacionais, não é possível descartar as questões da subjetividade. Elas colocam-se inicialmente na relação educacional: seres humanos aprendendo com seres humanos, em condições sociais e psicossociais em uma dinâmica própria” (*Ibidem*, p. 26). Realmente, as ações de ensinar e aprender por meio das TDIC são tarefas que requerem estudo, planejamento e atividades integradoras interventivas desse pleito.

Cunha (2000, p. 47), refletindo sobre as TDIC e a comunicação de massa, é contundente ao afirmar que “a indecisão sobre as necessidades que estão por vir vem abalando o trabalho do professor historicamente situado na tradicional lógica da transmissão do conhecimento, em que o passado – no sentido do saber acumulado – tem mais importância do que o presente e o futuro”. Santos (2014, p. 40) reitera que “inclusão digital supõe apropriar-se ou apoderar-se do novo paradigma técnico midiático para empoderar-se como sujeitos autorais e participativos no espaço e no ciberespaço”. Já para Badia e Monero (2010), as TDIC favorecem um trabalho

menos rígido, mais procedimental e mais flexível, no qual a colaboração com os outros se torna uma chamada para a análise dos meios de aprendizagem.

Com a evolução da internet, a educação presencial e a *online* se entrelaçam, não sendo mais possível dividir as duas. Elas estão articuladas entre si, viabilizando o que se chama atualmente de educação híbrida (BACKES; SCHLEMMER, 2013). A educação *online* revolucionou o conceito de sala de aula, o que muda completamente com os Ambientes Virtuais de Aprendizagens (AVA) e os potenciais dos novos recursos tecnológicos que forçosamente motivam as instituições educacionais e aos docentes reverem novas formas de trabalho.

Nesse sentido, Backes e Schlemmer (2013, p. 250), essas autoras argumentam que “com a potencialização dos espaços de interação, os seres humanos são constantemente perturbados nas suas estruturas, quanto às diferentes formas de representação e comunicação, em função das especificidades e possibilidades das tecnologias digitais”. Essa situação pode afetar as ideias dos professores que não tiveram experiências com as TDIC em suas vidas ou em suas formações.

Na docência do magistério superior muitas questões vêm ocorrendo, além da célebre discussão acerca da constituição de ser professor da educação superior, os saberes desses docentes, a ausência de uma política formativa para esses profissionais, e a demanda da atualidade sobre as TDIC no exercício profissional. Naturalmente, os docentes vão se envolvendo com as tecnologias sem se dar conta dessa imersão em seu trabalho. Acerca disso, Gourlay (2017, p. 417) diz que “o ‘digital’ não existe como um domínio claramente separado, mas é construído a partir de práticas corporificadas, complexas, em rede, e estão sempre enredadas com o material”.

Essa modificação está articulada também à sociedade da informação que, para Castells (2005), é base material das transformações sociais. Esse autor apresenta cinco características que marcam o novo paradigma tecnológico. A primeira é que a informação é a matéria-prima desse paradigma, “são as tecnologias para agir sobre informações” (*Ibidem*, p. 108); a segunda é a penetrabilidade das consequências das novas tecnologias. Segundo ele, “como a tecnologia é uma parte integral de toda atividade humana, todos os processos da nossa existência individual e coletiva são diretamente moldados (embora, com certeza, não determinados) pelo

novo meio tecnológico” (*Ibidem*, p.108); a terceira, a lógica de redes em qualquer sistema ou conjunto de relações, usando essas novas tecnologias da informação; a quarta diz respeito ao sistema de redes, mas a distinção é que esse modelo é fundamentado na flexibilização. Este é um aspecto marcante desse novo paradigma tecnológico, e o autor chama atenção para a capacidade de reconfiguração que é um fator que identifica uma sociedade em constantes mudanças. A quinta característica é a convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado. Com isso, pesquisadores como Backes e Schlemmer (2013); Castells (2005); Gatti; Barreto; André (2011); Kenski (2002; 2013); Maués (2003); Santos (2014) afirmam que a vida das pessoas, as instituições e a docência estão imbricadas por essa conjuntura, da qual, de certa forma, não se tem como escapar.

Nesses estudos, evidenciam-se a preocupação e a angústia dos professores porque se muda a condição de ser professor, o *status* anterior que se tinha quanto a seu domínio de conhecimento, formas metodológicas e práticas é totalmente modificado, principalmente, pela velocidade alcançada pelas TDIC na comunicação.

Com relação a esse fato, Sobral (2016) indica que o antigo professor, caracterizado anteriormente como o mestre presente fisicamente, com sua observação atenta, em tempos do olho a olho está sendo transformado para o novo modelo do ‘olho na tela’, por meio dos recursos tecnológicos ligados pela internet que são transpostos para outros espaços e lugares para além da sala de aula, o que articula as antigas linguagens e mídias com o novo, obtendo outro *status* de ‘natureza de multi, hiper, supermídias’.

Corroborando com a ideia de Sobral (2016), Kenski (2002, p.124) diz: “sabemos, no entanto, que todas as informações de que precisamos ‘estão lá’, em não-lugar, morada de tudo no *cyberspace*, e que, na medida das nossas disponibilidades, poderemos acessá-las, sempre parcialmente”, porque a maior parte das informações escapa. Isso tem colocado outra questão para os professores, o mal-estar causado pelo excesso na produção de informações e conhecimentos, bem como a “necessidade de estar informado o tempo todo”, alterando o pensamento e as condições de trabalho dos professores.

Sobre os lugares que ocupamos nesta sociedade, na universidade e no *cyberespaço* recorreremos a Foucault (2008, p.19), quando nos diz que “[...] tentar definir esse espaço branco de onde falo, e que toma forma, lentamente, em um

discurso que sinto como tão precário, tão incerto ainda”. Os discursos contemporâneos, as “verdades” ditas pelos representantes governamentais, o pensamento, o conhecimento, o saber, o sujeito professor, a história viva da profissão com a realidade da multi, hiper, supermídias imersas na vida das pessoas, dos docentes da Educação Superior (ES), em seu exercício profissional mediado pelas TDIC, enfim, esses dispositivos tecnológicos são elementos dessa conjuntura que se fez procurar entender e questionar nas formas em que estão postos.

É pertinente salientar a importância da nova multiplicidade de ambientes. No caso da pesquisa em pauta, a diversidade está representada pelas novas concepções do exercício do magistério superior por meio das TDIC. Ainda sobre os estudos qualitativos, destacam-se aspectos como a atenção ao contexto da pesquisa sobre as experiências humanas no âmbito exclusivo no qual os acontecimentos e fenômenos devem ser compreendidos de forma apropriada (ESTEBAN, 2010; ROCHA; BARRETO e PASSOS, 2015).

Em vista disso, analisara-se como os professores do curso de Pedagogia da UNEAL apresentam seus discursos frente ao uso das TDIC, como foram habilitados para atuar nas instituições de nível superior e os enunciados do lugar que esses discursos ocupam.

Para Foucault (1996, p. 10): “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. Como esses professores estão se percebendo nesse contexto cultural em que tudo muda o tempo todo, interferindo nos modos organizacionais de sua profissão? A IES em que trabalham tem uma política curricular voltada para a discussão e implementação de estudos acerca dessa temática? Há aqui um pensamento que supõe algumas ideias, mas os docentes entrevistados da UNEAL que irão falar pelo que se luta, com diz Foucault, ou o que se quer apoderar e empoderar.

É uma pesquisa de cunho descritivo, tendo sido, inicialmente, utilizado um estudo bibliográfico com uma revisão das referências previamente selecionadas e, em seguida, a escolha de outros materiais para aprofundamento das literaturas existentes na área. Este trabalho é relevante para o meio acadêmico e para os professores, por explicitar as necessidades e aprendizagens sobre as novas linguagens. Inclusive relatado por Carolyn et.al. (2013) como sendo interesse

mundial a exigência de alfabetização midiática e informacional (AMI) e um currículo para os professores, pois estes são considerados os principais agentes de transformação.

Compondo o entendimento da formação docente para o ensino superior, o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi consultado com a finalidade de conhecer o que vem sendo pesquisado no Brasil sobre a temática em pauta.

A pesquisa documental foi também realizada mediante a consulta em relatórios de pesquisas, aos dados estatísticos, as leis que foram promulgadas na educação brasileira e na instituição estudada. Gil (2008) descreve esta pesquisa como semelhante à pesquisa bibliográfica, diferenciada pela natureza das fontes, pois essa forma se apoia em materiais que ainda não receberam tratamento analítico, mas podem ser reelaborados a partir dos objetos da pesquisa. Fizeram parte das fontes analisadas, documentos relacionados à UNEAL, como: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/2013-2017), Regimento Geral (2012), plano de cargos e carreiras do magistério e outros documentos que contribuíram para o entendimento do objeto pesquisado.

Partindo das ideias de Gil (2008), esta pesquisa foi identificada como um estudo de caso, pois também consiste na análise profunda do objeto que viabiliza amplo e detalhado conhecimento. Tem como base o princípio da formação continuada e da imprescindível relação entre teoria e prática. Assim, constituiu-se o universo desta pesquisa: o quadro docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) como apresentado anteriormente.

Confirmando a metodologia empregada, Teixeira, Brandão e Nascimento (2015, p. 103) registram sobre os instrumentos qualitativos de pesquisa e citam a narrativa “[...] como instrumento qualitativo de coleta de informações, possibilita o registro de lembranças e experiências oriundas do processo formativo da (auto) consciência”. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista concebida como sendo a mais viável neste tipo de pesquisa, pois a análise dos dados teve como suporte o pensamento de Foucault pela importância de seus estudos relacionados aos eixos poder, saber e sujeito relacionados neste trabalho à docência da Educação Superior, seus discursos e os enunciados sobre as TDIC.

A escolha por essa forma de análise se deu pelas leituras realizadas das obras de Foucault. A cada leitura, o fascínio sobre a maneira de análise dos acontecimentos históricos, sempre tendo como ponto de partida o sujeito, a produção do saber, do poder, a firmeza de suas concepções e a forma que revolucionou a pesquisa em educação. Acrescentando o desejo que Foucault tinha pelos acontecimentos, pelas verdades produzidas, a forma de tratamento do sujeito e o poder inerente à sociedade que tenta produzir “as verdades” e as formas de sujeição das pessoas. Dessa forma, as entrevistas realizadas tiveram como parâmetro os enunciados dos docentes universitários sobre as TDIC refletidas na materialidade de seu cotidiano. Acredita-se que em cada análise desta tem-se uma representação, a partir da subjetividade dos professores que criam e recriam seus saberes, seus fazeres, seus pensamentos, suas práticas nessa construção permanente dos conhecimentos que são produzidos cotidianamente.

Para Foucault, tem que ser feita uma análise das condições de produção e da emergência dos discursos que circulam na mídia, em determinadas épocas e lugares, das práticas institucionais, dos acontecimentos históricos, políticos, econômicos e culturais.

Com base nesse pensamento, emergiram as questões desta pesquisa: como os docentes da UNEAL percebem os discursos produzidos sobre a TDIC. As respostas foram elencadas na quarta seção por meio das vozes dos sujeitos da pesquisa. Sobre essa perceptibilidade, Fischer (2012) aborda que, na análise enunciativa pensada por Foucault, faz-se necessário abordar os espaços de enunciação dos discursos que são vinculados nos espaços institucionais de forma definida como, por exemplo, a escola, e nos espaços mais amplos, as mídias com as articulações com os saberes e com as instituições.

Dessa forma, as falas dos professores pesquisados foram efetivamente analisadas trazendo na íntegra os enunciados discursivos sobre as TDIC no seu contexto profissional. Para tanto, observa-se o que Foucault traz como condição de enunciação quatro elementos básicos que são: a referência, o fato de se ter um sujeito, o fato de o enunciado não existir isolado e a materialidade desse enunciado.

Não foi tarefa fácil realizar este estudo, haja vista sua temática e a complexidade nele envolvida. A análise se efetivou num primeiro momento mediante o contato inicial com os professores. Na época foi enviado um *e-mail* apresentando a

pesquisa, anexado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para aqueles que pudessem assinar a participação na pesquisa. Depois, para conhecer um pouco o pensamento do público-alvo, foi aplicada uma entrevista semiestruturada online enviada pelo *googles forms*. Posteriormente foi enviada outra entrevista aberta, também pelo mesmo aplicativo, com quatro blocos de questões voltadas para os eixos discursivos a que nos propomos a investigar.

Partindo dessas informações e conhecimentos deram-se a catalogação dos dados e a efetivação das análises. Neste item, os docentes participantes foram nominados pela catalogação P1, P2, P3, P4, sucessivamente, com a intenção de garantir o anonimato dos entrevistados no registro da construção deste trabalho, que está estruturado em cinco seções apresentando os conceitos, as teorias, os dados empíricos que respaldaram a tese defendida e a pesquisa desenvolvida.

A primeira seção, intitulada Introdução, discorre sobre o estudo realizado, o planejamento da pesquisa, as definições tomadas, os caminhos trilhados e como a tese está estruturada.

A segunda seção versa sobre Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Formação dos Docentes da Educação Superior, os acordos da chamada “revolução digital”, os impactos na formação docente e nas universidades. Ressalta-se o processo de Bolonha (1999) como marco regulatório da política mundial para a educação superior, analisando também as políticas brasileiras para a utilização das TDIC na Educação Superior a partir do final do século XX, assim como os discursos que elas apresentam a respeito das TDIC. Em seguida, as políticas formativas para os docentes deste âmbito de educação com o foco na sua profissionalização, especialmente do pedagogo.

A profissionalização do docente do magistério superior é um campo vasto, que precisa ser delimitado conceitualmente por ser considerado de valor incalculável, haja vista que seu objeto de trabalho é o ser humano. Ao longo da história dessa profissão ficam explícitos pontos críticos, como a deficiência de formação inicial e continuada, precariedade nas formações, inexistência de diretrizes nacionais que norteiem as formações, carência de planos de cargos e carreiras do magistério superior, ausência de profissionalização e a efetividade do papel das associações e dos sindicatos. Além disso, o contexto social, cultural e educacional deste tempo requer um trabalho voltado para as TDIC, sendo nesta seção abordada

a questão da alfabetização digital dos docentes brasileiros e o papel das TDIC em seu exercício profissional.

A terceira seção, intitulada “As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nas Políticas e nos Documentos da UNEAL”, apresenta a Educação Superior Brasileira, representada pela universidade como instituição, cuja função social de formar as gerações, vem sendo prejudicada em virtude da interferência direta dos organismos internacionais, deixa de assumir seu papel no ensino, na pesquisa e na extensão para servir aos interesses mercadológicos do capital. Posteriormente, é feito um recorte na instituição escolhida para a pesquisa, a UNEAL, trazendo um breve histórico de sua constituição em IES, seus documentos e sua política de formação de professores em TDIC.

A quarta seção, denominada Discursos dos Docentes da UNEAL sobre as TDIC na sua profissão, abordará os resultados da pesquisa fundamentados na análise do discurso, tendo como suporte o pensamento de Michel Foucault. Os docentes são de uma IES estatal, com todas as suas experiências, dificuldades, avanços, seus atos regulatórios e os discursos sobre as TDIC.

A quinta seção às Conclusões enfatiza o quanto é importante esta pesquisa para a comunidade acadêmica, ressaltando que a formação docente da Educação Superior é condição *sine qua non* para a melhoria qualitativa das universidades, dos profissionais que nela trabalham e dos que nelas são formados. Assim, é imprescindível uma revisão das características, das formações iniciais e a formação continuada, todas imbricadas ao contexto profissional no qual as mudanças conceituais são essenciais, principalmente na área das TDIC.

Frisa-se a necessidade da formação permanente para um novo perfil profissional capaz de enfrentar os desafios da educação, do ensino, da aprendizagem com as TDIC, devendo, pois, a própria instituição tornar-se o *locus* dessa formação, procurando ajustar os atuais problemas da ação docente ao novo contexto histórico da humanidade, o que certamente fortalecerá o ensino e proporcionará uma educação superior de qualidade.

2 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nesta seção serão tratadas questões inerentes às políticas de formação docente da educação superior relacionadas às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), dentre elas, o foco nos acontecimentos internacionais que afetaram diretamente as políticas para a educação, como o processo de Bolonha e as diretrizes da Organização das Nações Unidas para a Educação, para a Ciência e para a Cultura (UNESCO) sobre as competências docentes para o novo contexto tecnossocial. As mudanças tecnológicas e culturais, estão influenciando a educação, a universidade e a docência. Assim, este texto aborda a imersão digital dos professores brasileiros, o papel das TDIC na sua prática e sua profissionalização são itens preponderantes na discussão. Tudo isso, à luz do pensamento de Foucault mediante a análise dos mecanismos da produção dos discursos que circulam na política educacional brasileira em relação às TDIC na formação docente e como esses discursos constituem as “verdades” necessárias para a contemporaneidade.

2.1 O processo de internacionalização da educação e as implicações na legislação brasileira

As referências educacionais, tanto internacionais quanto nacionais, originam-se em nome da expansão e melhoria da educação superior, mas são caracterizadas neste trabalho como dispositivos reguladores da educação. Refletindo sobre esse processo e seu efeito na legislação brasileira, faz-se necessária uma breve menção a alguns eventos universais na área educacional que interferiram na política de educação superior, e, conseqüentemente, influenciaram a educação brasileira.

No cenário mundial, um fato importante na década de noventa do século XX foi o reconhecimento da relevância do Ensino Superior pela União Europeia (UE), esta união econômica e política dos Estados-membros quem impulsionava as discussões no âmbito internacional. Portanto, houve a preocupação dessa organização em estabelecer uma política para a transformação desse nível de ensino.

Por conseguinte, a título de exemplo, a Declaração de Sorbonne (1998)⁴, a Declaração de Bolonha (1999)⁵ e a Cimeira de Lisboa (2000)⁶ foram eventos fundamentais para o debate sobre a reformulação da Educação Superior, doravante (ES). E neste último acontecimento houve a aprovação de um programa de educação e formação (2000), o qual enfatizava um plano de formação permanente que atraía estudantes do mundo inteiro. A propósito, o modelo intercultural, transnacional, com a articulação das tecnologias da informação e comunicação, trouxe um crescimento nessa área, e toda mobilidade oferecida instigou a internacionalização da Educação Superior (ES).

Na relação com o Brasil, já existia um acordo da União Europeia (UE) datado de 1992 e um Plano de Ação Conjunta Brasil com a UE (2008-2009) que primava pelo diálogo, a elaboração compartilhada das ações. Sobral e Ramos (2012, p. 111), enfatizam esse diálogo,

[...] presentificou-se o diálogo setorial para tratar de questões de interesses comuns, eficácia e equidade dos sistemas de educação, internacionalização da educação (mobilidade, princípios de garantia de qualidade, modelos de avaliação de desempenho, oportunidades não formais de aprendizagem, formação e treinamento vocacional).

⁴ Declaração da Sorbonne (25 de maio de 1998) subscrita por quatro países: França, Alemanha, Itália e Reino Unido. Nesse texto ficaram expressas as preocupações em promover a mobilidade, a cooperação e o reconhecimento internacional dos sistemas europeus de ensino superior, apontando-se para a configuração de dois grandes ciclos de graduação e para a implementação de um sistema de créditos (ECTS – Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos) com base numa organização curricular em semestres. Entre as inovações preconizadas propõe-se uma generalização de experiências de mobilidade dos estudantes (a exemplo do Programa Erasmus), propondo que cada estudante frequente, pelo menos durante um semestre, uma universidade europeia fora do seu próprio país. Disponível em: <http://euroogle.com/dicionario.asp?definition=761>

⁵ Designa o conjunto de esforços conducentes à criação e consolidação de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), com o objetivo de tornar os diferentes sistemas europeus de ensino superior mais comparáveis, compatíveis e coerentes, com vistas a promover a mobilidade e a empregabilidade dos recursos humanos. No ano seguinte, em 19 de junho de 1999, a cidade de Bolonha acolheu 29 ministros da Educação europeus e na Declaração de Bolonha ficaram consagrados os princípios fundamentais que haviam já sido aflorados na Declaração da Sorbonne. Disponível em: <http://euroogle.com/dicionario.asp?definition=761>

⁶ O Conselho Europeu realizou uma reunião extraordinária em 23-24 de março de 2000, em Lisboa, a fim de acordar num novo objectivo estratégico para a União, tendo em vista reforçar o emprego, a reforma económica e a coesão social no âmbito de uma economia baseada no conhecimento. No início dos trabalhos foi efectuada uma troca de opiniões com a presidente do Parlamento Europeu, Nicole Fontaine, sobre os principais tópicos em debate. Disponível em: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm

Mediante a resolução formal do mencionado acordo, sucedeu uma agenda de atividades em comum voltadas para as políticas de Educação Superior. Tendo como fundamento o debate das autoras anteriormente referendadas, pergunta-se: em que condições foram e são ofertadas esse acordo de internalização? Princípios de garantia de qualidade, quem estabeleceu esses princípios? Que qualidade? Com qual intenção? Modelos de avaliação de desempenho, de quem? Com quais critérios? Oportunidades não formais de aprendizagem para atender a quem? Formação e treinamento vocacional a partir de quais necessidades? Estas questões suscitam reflexões sobre essa política internacional e seus efeitos na educação.

O modelo transnacional, segundo Sobral e Ramos (2012), põe a interculturalidade como princípio definidor da política educativa do nível superior, exigindo com isso um novo formato de cursos, currículos e formação universitária, transparecendo assim modelos de regulação que vão ganhando força a partir da interferência dos organismos internacionais, concretamente a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), além da União Europeia, que, de certa forma, já vinha impondo diretrizes voltadas aos objetivos do capital econômico.

Para Sobral e Ramos (2012), uma nova ordem mundial educativa, e na visão de Madeira (2011), um novo modelo para o ensino-aprendizagem, introduziu mudanças que atingiram as políticas educacionais da ES, estas visando ao processo econômico europeu. “A reconfiguração desses sistemas passa, em grande medida, pela transferência para o discurso educativo de um conjunto de conceitos claramente inspirados num léxico economicista (empregabilidade, competitividade, eficiência, certificação) [...]” (MADEIRA, 2011, p. 99).

O que nos leva a compreender que as modificações conceituais dão visibilidades às vontades de verdade sobre as formas vigentes da economia, de trabalho e de trabalhador mediante o discurso da época, transferindo para a educação uma gama de novas aprendizagens a partir da visão de mercado de trabalho como se a educação fosse mercadoria a serviço do capital. Então, Foucault (1996) afirma que cada momento histórico tem lugares organizados que controlam aquilo que se fala e para quem se fala, na ordem do discurso. Esse poder que é exercido por meio do discurso.

Do mesmo modo, o ensino foi afetado e incorporou, segundo Madeira (2011), novos descritores, que passam a reger as concepções para a educação. Quanto às concepções, estas estão materializadas nos dispositivos legais aqui analisados, sob a ótica dos enunciados apregoados pelo capital que transfere as responsabilidades da educação para a aprendizagem, “aprendizagem ao longo da vida”, “aquisição de competências e habilidades”, “capacitação”, “treinamentos em serviço”. Esta perspectiva direciona a responsabilização do sujeito por suas aprendizagens e percurso formativo.

Nesse sentido, Foucault (1996, p. 35) diz: “mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos reativar em cada um dos nossos discursos”. Alguns desses que é preciso aprender as novas informações, os novos conhecimentos, aprimorar a aprendizagem tecnológica e a necessária aprendizagem permanente, esta que discursivamente é estabelecida como um dos princípios e pilares para a educação ao longo da vida.

Como se vê, desde a declaração de Bolonha ocorreram alterações, sobretudo conceituais, em prol dos interesses econômicos, discursos que mexem diretamente com o imaginário docente, os saberes e conhecimentos dos profissionais, instigando-os à corrida por cursos de “capacitação” em busca da aquisição de competências, eficiência e certificação.

Esses discursos induzem de certa forma as universidades a modificarem seus cursos, os currículos. Mas de fato, o que deveria ter sido possibilitado significativamente, no tocante ao processo democrático, com a participação, mobilidade, aprendizagem, conhecimento e melhoria da ES, vem acontecendo insuficientemente. Esses discursos materializados nos documentos revelam o que Fischer (2003) afirma sobre as visibilidades das maneiras pelas quais os homens são sujeitados nos variados campos institucionais, mediante as técnicas, as estratégias e os discursos que são fabricados historicamente.

Relacionando essa discussão para à educação e à área desta pesquisa, Madeira (2011), em seu trabalho menciona que a separação dos discursos das Ciências da Educação e da Pedagogia no século XX teve várias implicações no campo das ciências refletidas em âmbitos governamentais territoriais, nos organismos internacionais, em governos estatais e nas universidades. Menciona ainda que em decorrência da perspectiva da globalização e desse sistema mundial,

os sistemas educativos se desenvolveram nesse período de forma similar em seus pensamentos, ações, organização, formação dos profissionais, dentre eles os professores. Por outro lado, fundamentada nos estudos comparados, essa autora Madeira (2011, 2011, p. 84) alega:

[...] Porém, a standardização do sector educativo não legitima uma visão dos fenómenos de globalização como um processo histórico inexorável contundente à criação de uma sociedade (ou de uma cultura) mundial. Pelo contrário, os processos de globalização suscitam ao nível regional e local respostas, oposições e apropriações culturais que podem efetivamente conduzir a uma cultura mundial cada vez mais fragmentada, sublinhando precisamente o carácter contingente e não linear dos fenómenos de internacionalização educativa.

Mesmo com a política de internacionalização da educação, não se pode negar que cada sistema é único, e no Brasil, a universidade também atravessa um momento singular de reformas, há urgência no redimensionamento de seu papel social. Aliás, como vimos desde o final do século XX, o processo de europeização estabeleceu a nova ordem mundial para o ensino superior. Vários eventos internacionais, como o de Bolonha (1999), evidenciam-se, por estarem explícitos diretamente nas políticas educacionais para a educação superior em seus princípios, fundamentos e em um dos seus elementos prioritários, que é o ensino.

Em 2008, a Organização das Nações Unidas para a Educação, para a Ciência e para Cultura (UNESCO) reconhece a ES como um bem público de competência de todos os investidores, principalmente dos governantes, sublinhando como um compromisso social. Nesta ótica, chama atenção da obrigação para investimentos nesse âmbito de ensino haja vista a notória incumbência que as Instituições de Educação Superior (IES) têm na formação das pessoas bem como de seus recursos humanos.

Na época, esse pensamento foi apresentado pelas mídias impressas e, de forma incipiente, as anteriormente chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), contribuindo para o processo de subjetivação, produção das ideias e das identidades materializadas em documentos oficiais sobre o papel da educação superior, sobretudo para a mobilização do setor econômico.

De acordo com o destacado acerca da Educação Superior e as IES, na Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no

Caribe – CRES/2008, foi enfatizada a convicção da ES como bem público no qual o conhecimento, a ciência e a tecnologia têm papel fundamental. “As tecnologias de informação e comunicação devem contar com pessoal idôneo, experiências validadas e um sistema de estrito controle da qualidade para ser uma ferramenta positiva de expansão geográfica e temporal do processo de ensino-aprendizagem” (CRES, 2008)⁷. Como a escrita é sobre os modelos educativos e institucionais, atribuem explicitamente essa função às instituições de ensino de orientação das novas tecnologias, relacionando-as ao consumo, à produção, à evolução tecnocientífica da sociedade contemporânea.

Esses acontecimentos marcaram e regulamentaram a ES no sentido de fixar o lugar das políticas para esse âmbito de ensino, apregoando a extensão para todas as pessoas e a reformulação dos sistemas educativos, visando às inovações na produção de conhecimentos e aprendizagens, bem como à promoção de parcerias entre governos, a sociedade, os setores produtivos e as IES.

Observa-se que a educação superior, no final do século XX, foi marcada por propostas de reformas que envolveram o contexto mundial, principalmente pelo paradigma tecnológico (CASTELLS, 2005). Impulsionadas pela globalização econômica que se instaurava no momento, provocando grandes transformações em vários setores da sociedade, tais como: político, social, cultural e, principalmente, econômico (CASTRO; SEIXAS; CABRAL NETO, 2010). O conjunto desses fatores interveio diretamente na estrutura da educação superior, colocando-a a serviço dos setores produtivos do Estado.

A sociedade brasileira, nessa época, passava por uma reestruturação que transitava entre o desenvolvimento industrial e o informacional, cabendo à educação superior atender às exigências do modelo informacional. Em outras palavras, foi dela a atribuição de produzir, interpretar e disseminar conhecimentos e informações tão necessários para as relações competitivas entre os países.

Destaca-se que as modificações foram abrangentes e a inclusão das TDIC fundamental neste processo, atingindo a formação não só do trabalhador da educação, mas de todos os que atuavam na sociedade. Consequentemente, para os

⁷ Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE). Periódico científico editado pela ANPAE. (RBPAAE – v.25, n.1, p. 167-180, jan./abr. 2009). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaae/article/view/19333/11235>

trabalhadores a exigência em aprimorar o nível de conhecimento para não perder espaço no mercado de trabalho. Segundo Nunes (2015, p. 53), “a sociedade do conhecimento, acoplada ao modo de produção capitalista e fazendo uso das TIC, procurara atuar na subjetividade do trabalho humano”.

Os estudiosos Castro; Seixas e Cabral Neto (2010, p. 38) ressaltam ainda que “o desenvolvimento acelerado da electrónica, da tecnologia digital e dos microprocessadores, propiciaram avanços na maioria das actividades humanas, principalmente na produção do conhecimento, nos processos de produção e nos métodos de comunicação [...]”. Dessa maneira, a tecnologia emergiu socialmente de tal forma que a sociedade foi reconhecida como a sociedade da comunicação e da informação, o que ocorreu em virtude da integração que se estabeleceu entre ambas, trazendo avanços e praticidade aos vários setores sociais.

Segundo Castelles (2005), a linha teórica que embasa essa concepção é a de que a sociedade é estruturada por relações constituídas pela produção do ser humano com sua ação na natureza, transformando-a nos produtos que são utilizados, alguns de forma irregular; também pela experiência dos sujeitos que representa suas ações sobre si mesmos a partir de sua identidade biológica, cultural em interação com o meio natural e social, assim como pelo poder da ação dos sujeitos nas relações que são estabelecidas de uns com os outros.

Com isso, as instituições estão para fazer cumprir as determinações do poder, e a tecnologia é a forma intrínseca dessa relação. As TIC tiveram papel determinante no acesso à informação, na diversificação nas formas comunicacionais, na flexibilização dos usos, viabilizando recursos para a criação de redes, comunicação e educação a distância. Se no fim do século XX já se dava todo esse destaque às TIC⁸, no século XXI, em formato digital, não se admite viver mais sem elas em nenhum setor social, tendo em vista a diversidade de inovações propiciadas pelas TDIC⁹.

É importante frisar que a relevância da tecnologia não está fundamentada na infinidade de conhecimentos e informações que ela proporciona, mas sim na forma como a sociedade as utiliza para produzir inovações. Gabriel (2013, p.44), quando aborda sobre inovações, afirma que em todo tempo elas “aconteceram em função da

⁸ Nomenclatura adotada na época, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) pela UNESCO (2008).

⁹ Nomenclatura adotada na atualidade, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e nesta tese.

construção coletiva do conhecimento, e todas as grandes invenções na história da humanidade foram, na realidade, uma combinação ou aperfeiçoamento de ideias anteriores, de forma que muitos contribuem sempre para que algo novo aconteça”. Portanto, inovação aqui é entendida como processo de melhoramento ou criação de algo novo.

Olhar para a sociedade dessa maneira é identificar nela a informação como matéria-prima; a penetrabilidade da informação em todas as atividades da vida cotidiana; a utilização e constituição de redes; a flexibilidade, não apenas dos processos, mas, também, das organizações e instituições; e, a crescente convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado.

Se referindo à sociedade informacional, Castells (2005) confirma três dimensões que assinalaram as mudanças neste panorama: as relações de produção, a produtividade e a competitividade nos setores econômicos; e as características dos novos trabalhadores, embora ele afirme que as tecnologias da informação transformaram o trabalho humano.

No entanto, mesmo com todo o desenvolvimento social e tecnológico, na educação vive-se um distanciamento dessa realidade em decorrência ainda dos paradigmas educacionais que, ao longo da história da educação brasileira, foram sendo implantados. Gabriel (2013, p.62) diz que “as instituições de ensino têm sido sociedades disciplinares por séculos. No entanto, as tecnologias digitais estão transformando, de forma consciente ou não, as escolas em sociedades de controle”.

Sobre as questões elencadas por Castells (2005) e Gabriel (2013), visualiza-se similarmente em Foucault (1996) quando já reconhecia que os dispositivos tecnológicos são cada vez mais sofisticados para o controle social, pois os sistemas de exclusão se usufruem das instituições, e estas sucederam como meios necessários para se propagarem os discursos, as práticas a serem difundidas na sociedade.

Consequentemente, pela sociedade são aplicados os saberes, distribuídos e valorizados. Logo, neste trabalho, será feita uma análise do modo como são ditos os textos relacionados às TDIC nas políticas para a formação dos professores e as exigências na elaboração dos novos enunciados dos organismos educacionais.

2.1.1 O papel da UNESCO no cenário educativo

A UNESCO, como instituição internacional voltada para catalisar a paz e segurança mundial por meio da educação, da ciência, da cultura e das comunicações, originou-se com a importante função na busca de solucionar os problemas que desafiam a sociedade, dentre eles a educação de qualidade. Não poderia deixar de ser analisada quanto a sua exigência de formação dos professores para as TIC, da mesma forma que alguns dispositivos legais brasileiros que tratam das questões tecnológicas para a educação.

Neste trabalho, a ênfase foi dada aos documentos que passaram a produzir, distribuir, regular e circular os sentidos da discursividade pedagógica da educação superior mediada pelas TDIC, dentre as quais estão as publicações da UNESCO, especificamente as que versam sobre TIC na formação dos professores e os dispositivos brasileiros que estão diretamente vinculados a essa discussão.

Algumas considerações foram feitas sobre o documento intitulado “Enfrentar e Vencer Desafios da Educação Superior”, o qual foi publicado pela Secretaria de Educação Superior do MEC, o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), a apresentação da série “Tecnologias digitais na educação”, o Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024) e a Lei nº 13.415/2017, que atualiza a LDB nº 9394/96).

Em 2009 a UNESCO publicou uma obra com três volumes sobre os padrões de competência em TIC para professores, objetivando elaborar uma série de diretrizes comuns para utilização dos dirigentes que trabalham com o desenvolvimento dos profissionais na construção, identificação e avaliação de materiais e programas de treinamento para os professores, com a utilização das TIC no ensino e aprendizagem. Assim como qualificá-los para articularem as TIC na aprendizagem dos estudantes e em suas obrigações de trabalho, viabilizar a ampliação do desenvolvimento docente profissional com as habilidades requeridas “na pedagogia, colaboração e liderança no desenvolvimento de escolas inovadoras, usando as TIC” e adequar diferentes concepções e nomenclaturas acerca das TIC na formação de professores.

Para a análise dos discursos relacionados às TDIC na formação dos professores a partir do mencionado documento, descrevendo seus enunciados, recorreu-se a Fischer (2003), levando-se em conta alguns elementos básicos por ela

elencados para análise: primeiro, a referência a algo que identificamos; segundo, o fato de ter um sujeito, alguém que pode efetivamente afirmar aquilo; terceiro, o fato de o enunciado não existir de forma isolada, mas sempre em associação e em correlação com outros enunciados do mesmo discurso (no caso, o discurso pedagógico) ou de outros; e o quarto, a materialidade do enunciado, as formas muito concretas com que ele aparece, nas enunciações que aparecem nos textos pedagógicos, nas falas de professores, nas mais diferentes situações, em diferentes épocas.

Para a análise do “discurso da competência em TIC” para os professores, inicialmente foi relacionado a discussão à referência a algo que identificamos nesta obra, nos três volumes a menção ao conjunto de diretrizes comuns. Mas se é um documento de escala global, como pode responder por diretrizes para cada realidade educacional com suas especificidades?

Com a cultura digital os professores e os estudantes já não são mais os mesmos, e, assim, a educação deve ser reorganizada. A universidade, como campo de produção do conhecimento, precisa pensar seus currículos para uma nova concepção de ensinar e aprender com as TDIC, obviamente sem ser padronizada em determinadas competências.

Nos documentos, encontrou-se a referência a um conjunto básico de qualificações para os docentes “para competência em TIC”. Foi identificada a prioridade na dimensão técnica da profissão, mas, em nenhum momento, os instrumentos aludem à questão estrutural e financeira para as formações continuadas desses profissionais. No texto, tem um complemento, como “melhorar outras obrigações profissionais”, o que nos leva a entender as novas responsabilidades atribuídas às competências para as TDIC dos professores.

Além disso, sobre a formação docente, a questão central é a concepção que subjaz ao conceito de capacitação transparecendo que competências, ferramentas tecnológicas e obrigações profissionais são aquisições obrigatórias para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento econômico e social do país. Ainda, é reforçada no texto sobre a melhoria das habilidades dos docentes em pedagogia, como se trabalhar em conformidade com as diretrizes comuns contribuirá para o “desenvolvimento de escolas inovadoras”, o que também não deixa claro o entendimento sobre o que está chamando de pedagogia e qual a visão de inovação.

Sobre o sujeito, compreende-se que o professor é eleito o grande responsável pelas transformações tecno-científicas na educação. A ele é atribuída a aquisição de competências para se manter no *status* de qualificado para esta sociedade.

Quanto ao fato de o enunciado não existir de forma isolada, relaciona-se a educação e as suas instituições para efetivar a materialidade desse processo. Foucault (1996) nos diz que os dispositivos são criados para atender ao discurso daquele que está no poder ou dele se quer apoderar. As instituições surgem com a finalidade de disciplinarizar os sujeitos por meio dos discursos expressos nas normas e leis. As instituições educacionais e as universidades constituem-se, assim, parte integrante desse processo, vistas como meios necessários para se atingir os propósitos desta política formativa dos professores e materializar essas concepções.

O primeiro volume, chamado marco político, traz o debate sobre as políticas anunciadas sobre a responsabilidade designada aos professores quanto à aquisição dos novos saberes tecnológicos. Evidencia o enunciado concernente às tecnologias, pregoando “que para viver, aprender e trabalhar bem em uma sociedade cada vez mais complexa, rica em informações e baseada em conhecimento, os alunos e professores devem usar a tecnologia de forma efetiva [...]” (UNESCO, 2009a, p.1). Desta maneira, o discurso faz alusão à qualidade educacional que é mediada pelas tecnologias com a possibilidade de os estudantes serem pessoas qualificadas para várias situações da vida pessoal, cidadã e profissional. Deixando a compreensão, de que o simples domínio de alguns recursos tecnológicos é capaz de transformar a vida dos estudantes e dos professores.

Essa primeira obra, marco político, teve como objetivo especificar o Projeto Padrões de Competência em TIC para Professores (2009a), direcionado para os dirigentes ditos de “alto nível” e para os possíveis parceiros em desenvolvimento profissional, mas não delimita quem são esses dirigentes. Sobre a importância do desenvolvimento profissional dos professores, essa questão está diretamente relacionada às reformas educacionais e a necessidade dos países adequarem seus sistemas educativos para atender à demanda dos novos trabalhadores, “constituição de mão de obra competitiva, da coesão social e do crescimento pessoal” exigida no século XXI. Como se vê, outra questão complexa é a articulação desta proposta da UNESCO com o tratamento das políticas curriculares que direcionam os países,

atrelando-os às diretrizes desse conjunto de normativas pragmáticas que impõem conceitualmente modificações no âmbito curricular.

Neste enunciado “mão-de-obra competitiva”, revela-se, explicitamente, a concepção neoliberal de educação que capacita os profissionais da educação, de modo especial, o professor que está à frente do processo formativo para que ele efetive estratégias de ensino voltadas para o desenvolvimento dos estudantes em relação aos seus sentimentos e à ação de competição, pois quem adquirir “as ferramentas tecnológicas” estará mais “preparado” e em condições de competir profissionalmente.

O segundo módulo de padrão de competência objetivou uma revisão do currículo pelos educadores, para que estes examinassem o marco curricular e os padrões designados de competência com a intenção de revisão e elaboração de novos materiais, conseqüentemente o aprofundamento tecnológico e a produção de materiais. A partir desses padrões de competências, os dirigentes, gestores e educadores possam na organização curricular produzir novos materiais que auxiliem uma ou mais dessas abordagens. O texto lista vários componentes do sistema de ensino e programas de desenvolvimento profissional dos professores que fazem parte de uma distribuição de metas curriculares e as habilidades requeridas a estes profissionais. No quadro a seguir estão descritos os elementos que compõem a concepção de alfabetização tecnológica pela UNESCO.

Quadro 1 - Padrões de competência em TIC para professores

COMPONENTES	ABORDAGENS		
POLÍTICA E VISÃO	ALFABETIZAÇÃO EM TECNOLOGIA	APROFUNDAMENTO DO CONHECIMENTO	CRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS
CURRÍCULO E AVALIAÇÃO	CONHECIMENTO BÁSICO	APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES DO SÉCULO XXI
PEDAGOGIA	TECNOLOGIA INTEGRADA	SOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMPLEXOS	AUTOGESTÃO
TIC	FERRAMENTAS BÁSICAS	FERRAMENTAS COMPLEXAS	FERRAMENTAS ABRANGENTES
ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO	SALA DE AULA PADRÃO	GRUPOS COLABORATIVOS	ORGANIZAÇÕES DE APRENDIZAGEM
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	ALFABETIZAÇÃO DIGITAL	GERÊNCIA	PROFESSOR COMO ALUNO-MODELO

Fonte: Adaptação realizada pela pesquisadora a partir do documento da UNESCO, 2009b.

Todo trabalho é estruturado a partir de seis componentes direcionados para três abordagens na área das tecnologias. O tratamento sobre a alfabetização em tecnologia segue os passos do conhecimento básico, depois tecnologia integrada, ferramentas básicas, sala de aula padrão, até chegar à alfabetização digital.

Explicitamente como política e visão, registra-se o enunciado sobre a finalidade política em instruir os estudantes, cidadãos e os trabalhadores para eles sejam capazes “de adotar novas tecnologias para apoiar o desenvolvimento social e melhorar a produtividade econômica” (UNESCO, 2009b, p.10). Assim como, melhorar as habilidades básicas de alfabetização, inclusive a alfabetização tecnológica. Isso não deixa dúvida sobre o propósito primeiro, que é o atendimento à nova ordem mundial para a educação, esta concebida como meio propulsor de efetivação dos objetivos.

A segunda abordagem diz respeito ao aprofundamento do conhecimento sobre as TIC em que transcorrem as etapas da aplicação do conhecimento, solução de problemas complexos, ferramentas complexas, grupos cooperativos e gerência. No discurso pedagógico apresentado vai além, afirmando que “a meta política é aumentar a habilidade da força de trabalho para agregar valor à sociedade e à economia, aplicando o conhecimento das disciplinas escolares para solucionar problemas complexos que são encontrados em situações de trabalho, sociedade e no mundo real” (UNESCO, 2009b, p.11), tratando os estudantes puramente como meros trabalhadores a serviço do capital.

A terceira abordagem é a criação de conhecimentos, a qual perpassa as habilidades para o século XXI como a autogestão, ferramentas abrangentes, organização de aprendizagem e professor como aluno-modelo. Nessa abordagem, continua o mesmo pensamento técnico de política e visão dos volumes anteriores. Representado também na escrita do dito, “a meta política é aumentar a produtividade, favorecendo alunos, cidadãos e uma força de trabalho permanentemente envolvida com a criação de conhecimento e inovação” (UNESCO, 2009b, p.12). Estas ideias podem ser relacionadas ao pensamento de Foucault (1996, p. 8-9), que diz:

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar

seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Assim, as concepções que desencadearam as ações da UNESCO para o desenvolvimento do trabalho com as TIC foram selecionadas e organizadas em publicações que fazem transparecer a ideia de que é uma simples sequência didática de passos, e com o cumprimento destes, os docentes já estariam capacitados tecnologicamente. Uma análise desse material permite a compreensão do que foi pensado por Foucault (1996), no sentido de que o discurso tem um papel dentro do sistema no qual o poder está implícito e pelo qual opera.

O terceiro volume trata das diretrizes de implementação dessa política, cujo objetivo é “oferecer aos parceiros no desenvolvimento profissional docente as informações necessárias para analisar sua participação no projeto [...] bem como para rever ou preparar seu currículo e propostas de oferta de curso” (UNESCO, 2009c, p.05). O documento apresenta a estrutura geral dos padrões por meio das mesmas abordagens: alfabetização em tecnologia, aprofundamento do conhecimento e criação de conhecimento e os seis componentes de ação que “[...] incluem o treinamento em habilidades de TIC como parte de uma abordagem mais ampla à reforma do ensino, que inclui: política, currículo e avaliação, pedagogia, uso da tecnologia, organização e administração da escola e desenvolvimento profissional” (UNESCO, 2009c, p.06).

De início, o citado texto apresenta que as tecnologias são imprescindíveis para as pessoas viverem em sociedade, frisando que os estudantes e professores devem utilizá-las de maneira efetiva para serem pessoas eficientes, saberem das informações, dos conhecimentos, e serem bons comunicadores. O discurso atribui também as aprendizagens e o sonho de viver bem dos estudantes aos professores, endossando que “estar preparado para utilizar a tecnologia e saber como ela pode dar suporte ao aprendizado são habilidades necessárias no repertório de qualquer profissional docente” (UNESCO, 2009c, p.1). Assim, os saberes docentes para as TDIC entram no rol do que Madeira (2011) chamou de léxico gramatical, as novas linguagens, a competência, a eficiência, exigindo-se dos professores, em nome da modernidade, a corrida pelo aprimoramento dos conhecimentos.

A partir do exposto no quadro nº 01, elencaram-se os conceitos a serem trabalhados nas capacitações para professores com a concepção da tecnologia

como ferramenta, representando a ideia dos recursos tecnológicos apenas com uma aquisição, aperfeiçoamento e produção de uma técnica, sem considerar o processo histórico que é inerente a qualquer evolução social e, na base dessa produção, o sujeito humano em seu desenvolvimento social, cultural e educacional.

Tudo isso é previsto para ser implementado nas reformas da educação, pensadas para o controle e auxílio ao desenvolvimento econômico da sociedade. É perceptível nos referidos documentos a concepção dos recursos tecnológicos como meios de estímulos para um melhor desempenho do trabalhador. “No entanto, o fator tecnológico em si não é determinante: ele só é diferencial positivo se contar com a participação efetiva do professor e dos planos pedagógicos, porquanto instituições educacionais que têm projetos pedagógicos ruins usarão a tecnologia de maneira ruim” (GABRIEL, 2013, p.13). Não basta simplesmente se ter tecnologias à disposição da educação; necessário se faz a apropriação da criação, do planejamento do uso, das estratégias de utilização e apropriação do processo de incorporação para que ocorra aprendizagem e sejam tais tecnologias imersas no trabalho pedagógico, ou seja, que os docentes sejam partícipes do processo.

Em todas as publicações da UNESCO fica clara a visão de deslumbramento das tecnologias consideradas imprescindíveis ao trabalho, pois, conforme se faz acreditar, é somente com elas que se pode viver bem. “Com essas abordagens, os alunos e, por fim, os cidadãos e a força de trabalho adquirem habilidades cada vez mais complexas que são necessárias para apoiar o crescimento econômico e melhorar os padrões de vida” (UNESCO, 2009c, p.6). Desta forma, a estrutura modular é toda voltada para exigências aos professores, profissionais designados para a responsabilidade pelas transformações sócio-educacionais.

Pinto (2005, p.49) assegura que “[...] toda possibilidade de avanço tecnológico está ligada ao processo de desenvolvimento das forças produtivas da sociedade, a principal das quais cifra-se no trabalho humano”, porque na verdade “um dos sistemas complexos mais antigos é a mente humana e um dos mais modernos é a internet” (GABRIEL, 2013, p. 114). Tanto o pensamento humano quanto a internet funcionam com estruturas não lineares complexas e é tudo desencadeado pelo processo histórico da evolução do homem.

Partindo do exposto, vimos a produção da UNESCO, acerca da formação docente para as aprendizagens em TDIC. Em continuidade a esta discussão, faz-se

a explanação sobre a alfabetização digital dos professores, as propostas específicas para o currículo com a proposta da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) e outras publicações direcionadas ao Brasil, analisando-as em suas concepções, discursos e programas voltados para a formação dos professores em TDIC.

Em 2013, a UNESCO/Brasil publicou uma obra sobre a alfabetização midiática e informacional: currículo para formação dos professores, que contém uma matriz curricular de referência e módulos centrais que servem de base para a organização das políticas de formação docente. Deixa explícita, mais uma vez sua proposta que é “a preparação desse Currículo de AMI para Formação de Professores representa o componente de uma abrangente estratégia para fomentar sociedades alfabetizadas em mídia e informação e para promover a cooperação internacional” (WILSON, *et. al.* 2013, p.11).

Essa obra, Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores (2013), inicialmente faz um levantamento das definições sobre alfabetização informacional e alfabetização midiática. A figura 1 traz o que cada noção compreende:

Figura 1 - Resultados e elementos da alfabetização midiática e informacional¹⁰

Alfabetização Informacional

Definição e articulação de necessidades informacionais	Localização e acesso à informação	Acesso à informação	Organização da informação	Uso ético da informação	Comunicação da informação	Uso das habilidades de TICs no processamento da informação
--	-----------------------------------	---------------------	---------------------------	-------------------------	---------------------------	--

Alfabetização midiática

Compreensão do papel e das funções das mídias em sociedades democráticas	Compreensão das condições sob as quais as mídias podem cumprir suas funções	Avaliação crítica do conteúdo midiático à luz das funções da mídia	Compromisso junto às mídias para a autoexpressão e a participação democrática	Revisão das habilidades (incluindo as TICs) necessárias para a produção de conteúdos pelos usuários
--	---	--	---	---

Fonte: (WILSON, *et. al.* 2013, p. 18).

¹⁰Notas referendadas pelo autor da obra (WILSON, *et. al.* 2013, p. 18): 4 Adaptado de Ralph Catts e Jesus Lau (2008). Aqui, as habilidades de TICs ou a alfabetização digital não foram destacadas propositalmente. A intenção não é atribuir menor importância às TICs, e sim reconhecer que essa questão já foi suficientemente abordada pela série da UNESCO “Padrões de competência em TIC para professores”, de 2008.

Posteriormente, traz a defesa pela unificação das noções de alfabetização informacional, registrando a seguinte nota técnica:

No Brasil, os termos *alfabetização* e *letramento* são usados em referência a habilidades de leitura e escrita. Este documento não irá tratar das nuances dessas duas expressões. Os editores optaram pelo termo *alfabetização* para aproximar-se da expressão que tem sido usada em língua espanhola e praticada na Espanha e em países da América: *alfabetización informacional*, ou ALFIN (WILSON, et. al. 2013, p.18).

Representa-se na figura a seguir, a referência às terminologias utilizadas por diversos autores no mundo inteiro. Vejamos:

Figura 2 - A ecologia da AMI: noções de AMI



Fonte: (WILSON, et. al. 2013, p.19).

A tentativa de unificação de terminologias na expressão que a UNESCO adotou de AMI, buscou unificar as diferentes ideias sobre as questões midiáticas. Sobre a matriz curricular para a formação dos professores, esse autor frisa que foi pensada para países desenvolvidos e em desenvolvimento, composta por competências e habilidades para os professores.

Esta Matriz Curricular e de Competências em AMI é um modelo que a UNESCO busca usar para prover sistemas de educação de professores em países desenvolvidos e em desenvolvimento com uma matriz capaz de construir um programa de formação para professores alfabetizados em mídia e informação. A UNESCO também antevê que os educadores revisarão a matriz e assumirão o desafio de participar do processo coletivo de adaptar e enriquecer o currículo como um documento vivo. Por esse motivo, o currículo focaliza apenas as competências e as habilidades centrais requeridas que possam ser consistentemente integradas à educação já existente de professores, sem sobrecarregar demais os (já sobrecarregados) professores em formação (WILSON, et. al. 2013, p.19).

A distribuição didática da obra tem os mesmos critérios discursivos sobre os benefícios e requisitos da AMI, distribuídos nos seguintes itens: Principais tópicos do Currículo de AMI para Formação de Professores; A matriz curricular; Política e visão; Conhecimentos sobre mídia e informação para o discurso democrático e a participação social; Avaliação midiática e informacional; Produção e uso das mídias e da informação; Competências centrais para professores; Pedagogias no ensino e na aprendizagem da AMI: o uso do currículo.

Mesmo os autores fazendo alusão à sobrecarga dos professores, é direcionado para eles desencadearem todo trabalho com as TIC, já que esses profissionais são vistos sob o olhar da produtividade e sob o discurso político da importância de seu papel na multiplicação do conhecimento e aprendizagem dos estudantes. Completando essa ideia, Fischer (2003, p.377) diz que Foucault “insiste fortemente na produtividade ‘positiva’ da linguagem e dos discursos, naquilo que os discursos produzem historicamente, na vida das sociedades, do pensamento, dos sujeitos”. Destaca-se, assim, o papel da linguagem e do discurso nas relações de poder e saber na construção da subjetividade dos indivíduos, dotando-os primeiramente de conhecimento e depois se apropriando desse saber para o domínio do poder.

Esse pensamento pode ser verificado a partir das ideias contidas na matriz curricular de AMI para formação de professores (WILSON et. al., 2013, p.23), no anexo A, neste trabalho. Essa matriz foi organizada a partir de três áreas temáticas: o conhecimento e a compreensão das mídias e da informação para os discursos democráticos e para a participação social, a avaliação dos textos de mídia e das fontes de informação, a produção e o uso das mídias e da informação. Como metas curriculares da UNESCO para a AMI e habilidades dos professores, está representada uma proposta voltada para assimilação de competências e os resultados que se esperam por parte dos professores (WILSON et. al., 2013, p.29) em anexo B.

Destacam-se os sentidos que esses textos trazem, considerando todo o contexto histórico marcado pela produção de um discurso político a favor do desenvolvimento econômico, da melhoria da educação, das IES e da qualificação docente. Quando se analisam essas produções e o sentido de verdade que elas transmitem, reporta-se ao dizer de Foucault (2008, p.126) sobre o nível enunciativo “interrogar a linguagem, não na direção a que ela remete, mas na dimensão que a produz; negligenciar o poder que ela tem de designar, de nomear, de mostrar, de fazer aparecer, de ser o lugar do sentido ou da verdade [...]”. É preciso saber que estamos submetidos a essa verdade a partir do momento em que a lei propaga os efeitos do poder, mais ainda os acontecimentos que foram desencadeados internacional e nacionalmente a favor da construção dessa verdade. Conforme Foucault,

[...] em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade (FOUCAULT, 1998, p. 179-180).

Com isso, os docentes da ES estão sendo constituídos socialmente em seu fazer pedagógico a partir dos ditos das verdades do campo político como aquele profissional que também detém o poder, da multiplicação das informações e conhecimentos, bem como na aprendizagem dos estudantes. E a nova ordem social

perpassa o discurso pedagógico no trabalho com as TDIC, visto nesses enunciados da UNESCO como a panaceia de todos os problemas da educação. Foucault (2008, p.111-112) diz que o enunciado “[...] se delinea em um campo enunciativo onde tem lugar e *status*, que lhe apresenta relações possíveis com o passado e que lhe abre um futuro eventual”. A história da construção da identidade docente vem historicamente passando por vários enunciados da docência como feminização, vocação, missão e, atualmente competência.

Outra publicação da UNESCO em 2016 se refere à alfabetização midiática e informacional na qual constam diretrizes para a formulação de políticas e estratégias para utilização das TIC. É a primeira obra que traz “um conceito composto, [...], além de considerar a liberdade de expressão e o acesso à informação por meio das tecnologias de informação e comunicação (TIC)”, (GRIZZLE, et. al., 2016, p.7).

Segundo os autores da obra, Grizzle *et. al* (2016), a AMI reconhece a relevância das mídias (incluindo mídias comunitárias) e de vários outros provedores de informação, “incluindo bibliotecas, acervos, museus, editoras e aqueles na internet. O conceito se baseia na convergência entre telecomunicação e radiodifusão e entre as muitas formas de mídia e provedores de informação [...]” (GRIZZLE et. al, 2016, p.14).

Este discurso se relaciona a articulação com as, “políticas e estratégias nacionais da AMI mais sustentáveis, que descrevem o processo e o conteúdo a serem considerados” (*ibidem*, 2016, p.7). A mencionada publicação está materializada em duas partes: a parte 1 traz as experiências que estão dando certos e os países que utilizam a política e visão da AMI, e a parte 2, organizada por capítulos apresenta os seguintes temas relacionados à AMI: como ferramentas de desenvolvimento, os marcos conceituais desta discussão, modelos de políticas e estratégias que, segundo esses autores, pode ser adequado ao cenário de qualquer país do mundo.

Alguns enunciados se apresentam como necessários à análise, principalmente sobre o discurso da importância e os benefícios das políticas e estratégias da AMI na era digital, afirmando a viabilidade de maior participação dos cidadãos na sociedade, assim como os benefícios para os governos nas áreas de economia, saúde, governança e educação com a melhor qualidade de mídias e provedores de informações.

Sem políticas e estratégias da AMI, provavelmente, aumentarão as disparidades entre os que têm e os que não têm acesso à informação e às mídias, e entre os que exercem ou não a liberdade de expressão. Outras disparidades surgirão entre os que são e os que não são capazes de encontrar, analisar e avaliar de maneira crítica, além de aplicar a informação e o conteúdo midiático na tomada de decisão (GRIZZLE *et. al*, 2016, p.12).

Essa citação sobre as disparidades, mesmo sendo um discurso de quem está à frente do poder, justificando a necessidade das políticas e estratégias de AMI para as pessoas, revela uma problemática das limitações das políticas brasileiras quanto ao acesso à informação.

Gabriel (2013, p. 16) é da mesma linha de pensamento quando fala sobre esse acesso, articulando-o à educação e à banda larga¹¹. Ela diz que “o poder distribuído da produção e consumo do conhecimento/conteúdo/informação transforma significativamente a educação, pois, a partir de então, não apenas os professores têm o privilégio do domínio e da gestão da informação/conteúdo”, mas também os estudantes passam a ter acesso, independentemente de sua idade, lugar ou horário. Isso põe em questão o curso tradicional do conhecimento e da informação, assim como as alterações que as instituições educacionais precisam pensar, planejar e implementar em seu currículo.

As políticas e as estratégias da AMI são necessárias porque permitem que as pessoas adquiram competências para se defender de culturas dominantes e criar os próprios efeitos contrários a elas, ao compartilhar suas histórias por meio de discussões e engajamentos criativos e, dessa forma, proteger a diversidade cultural, o multilinguismo e o pluralismo (GRIZZLE *et. al*, 2016, p.60).

Ao atentar para o enunciado “adquiram competências para se defender da cultura dominante”, pergunta-se: Tem como? Se por muito tempo o sistema capitalista de produção, seguido do neoliberalismo, deixa margens ao empoderamento dos que estão excluídos socialmente? Neste ponto, Gabriel (2013, p. 229) referenda o professor como um agente fundamental da transformação digital

¹¹ Banda larga pode ser definida simplesmente como uma conexão rápida com a *internet* que está sempre ativada. Ela permite-lhe enviar e-mails, navegar na *web*, faça o *download* de imagens e música, assistir a vídeos, participar de uma conferência na *web* e muito mais. Banda larga tem a capacidade de reunir pessoas de diferentes regiões em um lugar comum de reunião, além de permitir que os funcionários trabalhem de casa, ou os alunos a participar de classe e concluir atribuições remotamente. Disponível em: <https://sites.google.com/site/sitesrecord/internet-banda-larga>

na educação e “que os professores e educadores sejam também atores do cenário digital, usem e experimentem o ambiente nas suas várias formas [...]. O empirismo é uma das principais habilidades necessárias aos *experts* digitais”, confirmando que é pelas experiências que se pode conhecer, aprender e apreender com eficiência o domínio de ambientes desafiantes haja vista a sua complexidade e a velocidade alcançada atualmente.

Em 2018 a UNESCO, por meio da representação no Brasil, editou um resumo executivo sobre a Gestão da educação pública com uso de tecnologia digital: características e tendências, no qual é publicada uma pesquisa desenvolvida (2017-2018) que teve como foco o uso de recursos digitais na gestão acadêmica e administrativa das redes educacionais e públicas.

Em linhas gerais, trata-se de saber como os órgãos centrais das Secretarias Estaduais de Educação, a gestão e os especialistas estão fazendo uso das tecnologias nos serviços públicos. Portanto, significa saber como estão organizando os processos de trabalho, utilizando-se de ambientes colaborativos que viabilizem a Utilização de vários instrumentos para pesquisar, processar, produzir e socializar novos conhecimentos, assim como “distribuir as informações necessárias com agilidade e precisão, tanto para a organização da gestão do sistema, como para a prestação de contas ao público externo” (UNESCO, 2018, p.4).

Como se vê, o discurso continua na linha política da percepção da aprendizagem permanente para todos, com o uso das tecnologias nas novas formas metodológicas de trabalho e de ensino, como solução para os problemas do dia a dia. Uma abordagem das tecnologias representada por inovações para a gestão da educação, como tecnologias educacionais que auxiliam no trabalho dos professores e estudantes no processo ensino-aprendizagem, assim como as tecnologias apropriadas para o ensino a distância e as tecnologias que possibilitam a troca de informações entre gestores e docentes das redes.

Há ainda a narrativa da responsabilização da aprendizagem das tecnologias aos gestores e professores.

[...] torna-se inócua ou improdutivo a introdução de recursos digitais na educação para a aprendizagem e a gestão, se os educadores e os gestores não desenvolverem anteriormente competências de uso do ferramental disponível, para a apropriação de informações e o gerenciamento do próprio trabalho (UNESCO, 2018, p. 4).

Isso relacionando ao contexto educacional, o temor e resistências apregoadas aos docentes com relação às TDIC são compreensíveis, considerando a forma como geralmente as mudanças são apresentadas, de forma verticalizada, partindo normalmente, das premissas econômicas com o discurso da modernização para a educação. De um lado, não há uma preparação *a priori* para que os profissionais da educação possam entender a necessidade, o funcionamento, a contribuição, entre outros requisitos implícitos nos programas. De outro, eles não podem opinar; simplesmente têm que aceitar. Daí, explica-se a resistência, ainda que velada, por parte deles.

2.2 A chamada revolução digital, os efeitos na formação docente e nas universidades brasileiras

No caso brasileiro, o primeiro passo para a implementação dessa política foi a reformulação dos dispositivos legais que regulamentam o ensino superior, convergindo para a aprovação da LDB de 1996, com ênfase dada à flexibilidade, competição e avaliação. A normatização garantiu ao Ministério de Educação (MEC) a reformulação do Conselho Nacional de Educação (CNE) que, por sua vez, possibilitou a diversificação do sistema, autorizando a abertura de novas modalidades de instituições para ES, a exemplo dos Centros Universitários.

Para atender às exigências desse período, a legislação precisava ser reformulada, pois mais uma vez evidenciou-se que o propósito era adequar-se ao momento social que se vivenciava. Martins (2001) explica que já se vislumbravam alguns traços da globalização da economia, o que imprimia transformações rápidas e complicadas na sociedade, não só em relação ao conhecimento, mas também ao convívio social. Considerando todos esses aspectos, as políticas para a educação superior não estavam mais coerentes com o atual contexto e, portanto, necessitavam atender às determinações econômicas e sociais.

Com base na constatação de que a sociedade reclamava que a ES se adequasse as suas solicitações, não tinha como as IES permanecer indiferente, pois as intenções era expandir a ES em função da urgência do país em ajustar-se ao desenvolvimento sócio-econômico do mercado, uma vez que “as novas tecnologias de produção e de serviço exigem profissionais cada vez mais qualificados. O acesso

ao ensino superior aumenta, portanto, as condições de empregabilidade [...]” (BRASIL, 2000, p. 07).

Entende-se, então, que as dificuldades apontadas naquele momento eram provenientes da inexistência de políticas públicas direcionadas para o ensino superior, que consistiam no “tamanho insuficiente do sistema de educação superior; falta de um sistema de avaliação; conservadorismo; ineficiência no uso dos recursos públicos e necessidade de modernização da estrutura organizacional e curricular” (MARTINS, 2001, p. 112). A partir desses indícios, foi desenvolvida uma nova política que visava a uma expansão com qualidade, mediante supervisão e avaliação mais eficientes, as quais ocasionariam a transparência do processo educativo e, conseqüentemente, extinguiriam os privilégios que eram comuns naquele ambiente; contudo, pouco se falava em investimento para a formação de professores, inserção das TDIC e melhoria da educação.

Em todos os documentos do MEC, o registro sobre a ampliação da ES, principalmente na modalidade Educação a Distância (EaD), e a inserção das TDIC, tornaram-se pontos cruciais para que o ensino pudesse dar sua parcela de contribuição ao crescimento do país. Isso ocorria sobretudo nas licenciaturas e na pós-graduação brasileiras com o aumento da qualificação dos docentes nos programas *stricto sensu*, um crescimento acelerado em todo o país, o que é confirmado nos dados do censo da educação superior brasileira (2019).

O aumento do número de ingressantes entre 2017 e 2018 é ocasionado, exclusivamente, pela modalidade a distância, que teve uma variação positiva de 27,9%, entre esses anos, enquanto nos cursos presenciais houve uma variação de 3,7%. Entre 2008 e 2018, o número de ingressos variou positivamente (10,6%) nos cursos de graduação presencial e triplicou (196,6%) nos cursos a distância; enquanto a participação percentual dos ingressantes em cursos de graduação a distância em 2008 era de 19,8%, essa participação em 2018 foi para quase 40% (BRASIL, 2019, p.14).

Pela primeira vez na série histórica, o número de alunos matriculados em licenciatura nos cursos a distância (50,2%) superou o número de alunos matriculados nos cursos presenciais (49,8%), (BRASIL, 2019, p.25).

A maioria dos docentes de cursos presenciais é composta por doutores. Na EaD, a maior parte é de mestres. Nos cursos presenciais, 87,5% dos docentes têm mestrado ou doutorado. Nos cursos EaD, esse percentual é de 90,0% (BRASIL, 2019, p.39).

Todavia, não se pode negar que as IES apresentam aspectos que condizem exatamente com os anseios expressos pela maioria dos indivíduos, tais como: a ampliação de inserção no sistema de ensino superior, disponibilizando um maior número de vagas; a garantia de qualidade dos cursos oferecidos; financiamentos para crédito educativo, dentre outros.

A partir do ano 2000, foram apresentados relatórios que divulgavam dados sobre como a pesquisa científica evoluiu no país. O que fez se perceber a existência de um conjunto articulado entre MEC, o Ministério da Ciência e Tecnologia, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Secretarias de Ciência e Tecnologia e outros setores por meio dos quais se tinha investimento de orçamentos para infraestrutura necessária ao ensino e à pesquisa. Ademais, foram detectados alguns problemas que estariam relacionados ao dilema das instituições públicas no que concerne à expansão e modernização da ES e à sua oposição a uma prática de supervisão mais presente em seu cotidiano.

Mas, de fato, destaca-se que os investimentos de infraestrutura e a reformulação do sistema de avaliação externa foram fatores que impunham às IES critérios e padrões de qualidade, a partir dos quais exigem das universidades repensarem as diretrizes para o desenvolvimento de suas ações, dos programas brasileiros de pós-graduação, e estes, por sua vez, responderem às novas demandas da sociedade.

Podemos dizer que a EaD também demandou estruturas de funcionamento diferenciadas da tradicional sala de aula, bem como a infraestrutura necessária para a utilização das multimídias, profissionais habilitados para trabalhar com a nova realidade educacional e novas formas teórico-metodológicas para o ensino e para a aprendizagem. No entanto, para além da chegada dos equipamentos tecnológicos e dos laboratórios de informática, a grande questão perpassa pela formação dos professores para que essas políticas se efetivem em sala de aula.

Entre o final do século XX e início do século XXI, em função das razões econômicas e culturais, as modalidades educacionais são estendidas para modalidades presencial, semipresencial e a distância. A evolução da *internet* é um fator que alavancou alterações significativas nos modos da vida cotidiana e educacional.

Com relação às novas aprendizagens tecnológicas, o MEC, no final do século XX, lança, por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED), alguns programas direcionados para formação dos educadores da educação básica. O principal deles, o programa “TV Escola e os Desafios de Hoje”, em cuja nomenclatura abrange as transformações que a escola deveria passar em função das mudanças tecnossociais. A mencionada Secretaria foi criada em 1996, “como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distancia aos métodos didáticos e pedagógicos” (BRASIL, 2009a, p. 4).

Em 2001, por meio da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), publicou a segunda edição do programa, “TV Escola e os Desafios de Hoje”, apresentado como curso de extensão a partir dos seguintes princípios:

(1) a tecnologia não como fim, mas a serviço da educação, (2) o respeito à autonomia das unidades federadas, universidades e escolas; (3) a pluralidade de propostas pedagógicas, (4) a convergência das diferentes mídias, de forma a alcançar uma população heterogênea e, (5) a promoção de atitudes de auto-organização e independência que favoreçam a formação contínua (BRASIL, 2002, p.36).

Para além dos programas implementados, foi visualizado nesses princípios o enunciado de uma concepção de tecnologia e educação pautada no serviço educacional, no respeito à autonomia institucional e na tão sonhada formação continuada. Mesmo assim, Nunes (2015, p. 65) diz que “as reformas pensadas para a educação com a implantação de recursos tecnológicos situam-se na reforma do Estado e da necessidade de implementação da eficiência gerencial para o atual cenário de configuração do modo capitalista de produção”. As instituições educacionais foram priorizadas nas reformas porque são consideradas espaços propícios para o desenvolvimento social, explicitando, desta forma, o discurso político da importância da utilização do computador na educação.

A mencionada autora, em sua pesquisa, faz um estudo das modificações técnico-científicas e econômicas e das políticas educacionais para o uso das TIC, deixando clara a interferência do Estado em obediência às orientações dos organismos internacionais para a educação. Nunes (2015, p. 65) evidencia essas

políticas no Brasil por meio dos vários programas e ações voltados para esta finalidade. Explicita também a ideia que subjaz a “proposta e o discurso de que os recursos tecnológicos iriam contribuir para a melhoria do ensino”.

A título de menção, elencaram-se alguns dos programas criados no início do século XXI, coordenados pela Secretaria de Educação a Distância, os quais estão sendo trabalhados por profissionais da educação:

Quadro 2 - Programas ofertados pelo MEC

PROGRAMA	OBJETIVOS
ProInfo Integrado ¹² : é um programa educacional para promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicações (TIC) na rede pública de ensino fundamental e médio.	Elaborar/implementar o desenvolvimento dos cursos: <ul style="list-style-type: none"> • a inserção das tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas escolas públicas brasileiras; • a inclusão digital de professores, gestores e alunos de escolas públicas da educação básica e a comunidade escolar em geral; • a dinamização e a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem, para melhorar a aprendizagem dos alunos, promovendo o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos.
Introdução à Educação Digital (60h)	Contribuir para a inclusão digital de profissionais da educação, preparando-os para utilizarem os recursos e serviços dos computadores com sistema operacional Linux Educacional, dos softwares livres e da Internet.
Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC (60h)	Oferecer subsídios teórico-metodológicos práticos para que os professores e gestores escolares possam: <p>Compreender o potencial pedagógico de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino e na aprendizagem em suas escolas;</p>
Elaboração de Projetos (40h)	Identificar as contribuições das TIC para o desenvolvimento de projetos em salas de aula; <p>Compreender a história e o valor do trabalho com projetos e aprender formas de integrar as tecnologias no seu desenvolvimento;</p> <p>Analisar o currículo na perspectiva da integração com as TIC;</p> <p>Planejar e desenvolver o Projeto Integrado de Tecnologia no Currículo (PITEC);</p> <p>Utilizar os Mapas Conceituais ao trabalho com projetos e tecnologias, como uma estratégia para facilitar a aprendizagem.</p>
Redes de Aprendizagem ¹³ (40h)	Preparar os professores para compreenderem o papel da escola frente à cultura digital, dando-lhes condições de utilizarem as novas mídias sociais no ensino.
Projeto UCA (Um	Preparar os participantes para o uso dos programas do

¹² Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologias Educacionais, por meio do qual são ofertados os outros programas que estão em destaque;

¹³ Ministrado pelas Instituições de Ensino Superior e Secretarias de Educação.

Computador por Aluno)	laptop educacional e propor atividades que proporcionem um melhor entendimento de suas potencialidades.
Portal Domínio Público	Promover acesso a obras literárias, artísticas e científicas em forma de som, texto, vídeo e áudio assim como publicações de teses e dissertações vindas de diferentes Instituições de Ensino Superior do país. ¹⁴
Programa Mídias na Educação ¹⁵	Incentivar e capacitar o educador no uso pedagógico das diferentes mídias tais como: TV, vídeo, informática, rádio e impresso, o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação.
Programa Banda Larga nas Escolas	Conectar todas as escolas públicas à <i>Internet</i> , rede mundial de computadores, por meio de tecnologias que propiciem qualidade, velocidade e serviços para incrementar o ensino público no país.
Curso de Especialização na modalidade a Distância Tecnologias em Educação	Propiciar a formadores/multiplicadores dos Programas: ProInfo Integrado, TV Escola, Mídias na Educação, Formação pela Escola e Proinfantil e a professores efetivos da rede pública de ensino e gestores escolares especialização, atualização e aprofundamento nos princípios da integração de mídias e a reconstrução da prática político-pedagógica.

Fonte: Adaptação do portal do MEC, 2019.

Correlacionando os programas mostrados no quadro à prática educacional, não foram percebidos na análise dos documentos/relatórios de gestão e/ou pesquisa registros do acompanhamento, como de fato estão sendo ou não articulados aos currículos escolares e às práticas pedagógicas docentes.

Ainda persistem dificuldades relacionadas ao trabalho com as TDIC nas práticas educacionais que são apontadas em estudos da área, publicados em periódicos, dissertações e, teses, a exemplo do trabalho de Nunes (2015), e outros que denunciam o descompasso entre educação e a vertiginosa inserção das TDIC em praticamente todos os setores da vida humana e dos estudantes.

Referindo-se à sociedade globalizada mediada pelas TDIC, Nunes (2015, p. 213) assevera: “[...] foi necessário que os governantes investissem em políticas públicas na área da educação de novos conhecimentos, confirmando, assim, o compromisso com os organismos internacionais em termos da nova ordem econômica”.

¹⁴ A publicação dos textos na internet tornou-se obrigatória no início de 2006 com a publicação da Portaria nº 13, da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

¹⁵ É um programa de formação continuada, modular, a distância, com foco nas diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e Vídeo, Informática, Rádio e Material Impresso. O Programa, em parceria com IPES (Instituições Públicas de Ensino Superior), é estruturado em módulos, nos quais há diferentes possibilidades de certificação: Extensão (120 horas), Aperfeiçoamento (180 horas) e Especialização (360 horas). (BRASIL, 2009).

Gabriel (2013, p. 108) relata que “independentemente da vontade, ciência ou permissão dos professores, os estudantes resgataram para si a interatividade e foco na aprendizagem por meio das tecnologias digitais. Estamos vivendo a *paideia* digital, potencializada pela internet, banda larga e mobilidade”. E para a educação e, para os professores, é desafiante e amedrontadora a nova realidade. A autora adverte que este panorama pode até parecer ameaçador, mas também pode se tornar a transformação de que a educação precisava para acompanhar as modificações em que a sociedade já se encontra. E neste contexto, o professor e muitos temiam ser substituídos pelas tecnologias. Ao contrário disso, o docente tem função primordial.

Com base nesse cenário e na real necessidade de inserção das TDIC na educação, o MEC lançou em 2009, por meio do programa “Salto para o Futuro”, uma série chamada Tecnologias Digitais na Educação, fundamentada em três eixos: a formação contínua dos professores, observando o novo estudante brasileiro e a inserção de diferentes recursos tecnológicos na escola; a implantação e fortalecimento de redes de aprendizagem, mediante criação de portais educacionais e redes sociais, na pretensão da garantia da democratização por meio do acesso a diferentes conteúdos, a colaboração entre educadores, a socialização das informações e dos conhecimentos produzidos; e, infraestrutura, manutenção e avaliação, possibilitando o debate sobre os recursos necessários para o desenvolvimento de projetos utilizando as TIC na educação, estratégias que auxiliem ao docente e na avaliação permanente do processo.

Mesmo sendo uma publicação oficial, toda a linha discursiva se apresenta de modo diferente aos anteriormente analisados. Nesta edição brasileira, não se usa a nomenclatura “capacitação”. Propunha-se a ser voltada para a formação de professores em uma concepção mais dialógica com base na essência de seu trabalho que é o ensino e a aprendizagem.

É de fundamental importância, nesse contexto, a formação dos professores para o desenvolvimento de currículos e projetos pedagógicos em que as tecnologias da informação e da comunicação não sejam apenas ferramentas, mas recursos instituintes de novas formas de aprender e ensinar, na perspectiva das redes colaborativas e da autonomia dos sujeitos (MENDONÇA, 2009, p. 3).

Do mesmo modo, é importante a implantação das políticas com as tecnologias digitais na educação, no desenvolvimento curricular e no aperfeiçoamento docente para as novas concepções de ensinar e aprender primando pela colaboração e autonomia. Todos estes aspectos ainda são desafiantes para o professor, principalmente para entender como os estudantes aprendem nesta cultura digital, integrar as TDIC a sua prática pedagógica, conhecer novas estratégias de ensino para motivar os alunos para a aprendizagem curricular e endossar o quanto sua formação é importante nesta sociedade de cultura digital.

Essa relação é desafiante, pois os estudantes desse tempo já nasceram em uma comunidade de cultural digital diferentemente dos professores, visto que muitos ainda não se apropriaram dos recursos tecnológicos cada vez mais aperfeiçoados e sofisticados, possibilitando-nos o acesso à informação em uma velocidade cada vez maior.

Nessa perspectiva, o professor deve ser um pesquisador ativo, mudar suas ideias, formas de agir, repensar sua prática para trabalhar com os estudantes, apoiá-los em suas aprendizagens, possibilitando-lhes que as informações sejam transformadas em conhecimentos significativos. Isso só pode acontecer com a vivência de experiências que permitam aos professores e alunos se reinventarem, transformando informações em aprendizagens significativas, assim como utilizando as TDIC, não como salvadoras do processo, mas como parte do planejamento didático-pedagógico, como estratégias de apoio ao professor, e que seja avaliado todo o processo de forma contínua.

Vale ressaltar o cuidado com as práticas discursivas e não discursivas inerentes a este momento da história, o qual exige competências digitais dos professores, pois estes vão se envolvendo no processo sem perceber como são constituídos sujeitos de determinados discursos, como alerta Fischer (2003, p.386) sobre as verdades naturalizadas em cada um de nós por meio das práticas:

[...] dar conta de como nos tornamos sujeitos de certos discursos, de como certas verdades se tornam naturais, hegemônicas, especialmente de como certas verdades se transformam em verdades para cada sujeito, a partir de práticas mínimas, de ínfimos enunciados, de cotidianas e institucionalizadas regras, normas e exercícios.

A partir desse argumento da autora (*ibidem*, 2003), paradoxalmente vamos naturalizando as necessidades apresentadas pelo cotidiano das práticas pedagógicas docentes, que são atualizadas pelas relações sociais e continuamente presas às relações de poder e saber. No campo da ES, como se viu, há o pensamento pedagógico advindo dos organismos internacionais incorporados pelas políticas públicas brasileiras e materializados nos documentos oficiais.

Dentre os inúmeros documentos oficiais publicados em formato de leis, decretos, portarias, planos, programas, periódicos e relatórios, contemplou-se a seguir o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), por tratar diretamente da universidade, e o Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024) como forma organizativa da política educacional brasileira.

2.2.1 Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)

Em continuação do debate sobre as políticas formativas docentes de inserção das TDIC, ressalta-se que a universidade, como campo de formação, tem uma grande parcela de responsabilidade neste contexto, e a pós-graduação com foco na pesquisa, e na inovação, evidencia as discussões temáticas primordiais para o desenvolvimento do país.

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) de 2010 representa um avanço nas discussões temáticas. Apresenta uma reflexão a partir de planos anteriores, demandando o comprometimento da ampliação para as novas temáticas a serem analisadas pela universidade, dentre elas as TDIC, reconhecidas como uma das áreas essenciais para mais investimentos. Inclusive é ponto de crítica em um dos enunciados do PNPG (2010), reportando-se à historização do início da pós-graduação brasileira na qual existia a separação da universidade e dos setores produtivos do país. Hoje, reconhecidamente pelos órgãos de gestão, a integração universidade e empresas, segundo relatórios de gestão do MEC, viabilizou a inovação para o setor econômico, e da mesma forma possibilitará uma nova dinâmica discursiva ao sistema, posicionando-o ao nível dos países avançados.

Dessa forma, tais pesquisas devem pensar a ciência e os conhecimentos tecnológicos voltados para a relação da sociedade com questões importantes, como o desenvolvimento sustentável, que também faz parte da agenda temática como

objeto de estudo, e a qualidade da educação básica. Para tanto, cabe ao sistema nacional de pós-graduação desenvolver estudos pertinentes à formação docente “[...] ao estabelecimento dos padrões mínimos de qualidade, à gestão das escolas e à adequação dos currículos tendo em vista as necessidades e os interesses dos adolescentes e jovens sujeitos da Educação Básica, notadamente do Ensino Médio” entram no rol do debate (BRASIL, 2010, p.21).

2.2.2 Plano Nacional de Educação

Sendo um instrumento que direciona as políticas públicas para a educação, em termos gerais, o Plano Nacional de Educação (PNE) / (2014-2024) trata das diversas etapas e modalidades da educação brasileira, fazendo alusão à nomenclatura inovação, tecnologias, sempre se referindo as tecnologias educacionais e as tecnologias pedagógicas em articulação com as práticas didáticas inovadoras, com a organização do tempo e do espaço.

Em todo o texto apenas três metas são incisivas quanto à formação dos professores e à necessária associação com as tecnologias. Na meta 5, na estratégia 5.6, menciona a formação inicial e continuada dos professores, articulando-a às novas tecnologias educacionais, e os programas de pós-graduação *stricto sensu*. A meta 14, na estratégia 14.4, explicitamente cita “expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 2014, p. 77), assim como na meta 15, na estratégia 15.6, frisa a importância de viabilizar a reforma curricular das licenciaturas, fazendo menção à incorporação das modernas tecnologias de informação e comunicação.

Um desafio posto para a educação na chamada era digital é a formação de professores para esta nova cultura, fazendo com que os estudantes, diante de tantos recursos digitais, se interessem pela escola, pelos conteúdos necessários a sua formação, transformem essas informações em conhecimentos, desenvolvendo pensamento crítico para viver nesta sociedade, essencialmente com uma formação cidadã e para o mundo do trabalho.

A formação inicial e continuada dos professores é um campo que ainda merece muita atenção haja vista as transformações contemporâneas que interferem diretamente no trabalho do professor, em seus saberes, em sua autonomia, poder e,

particularmente, no que é inerente ao seu trabalho, aos recursos humanos e a suas subjetividades.

Mesmo instituídos nesta lei como currículo oficial, os conhecimentos que carecem ser modificados em saberes para a formação dos professores, e para que a educação brasileira alavanque suas propostas, são muitos e, fazem parte de diversos campos do saber e poder que nem sempre estão ao alcance da população, principalmente por estarem no julgo das pessoas que por ora assumem o poder e determinam as finalidades para o trabalho.

Nesse sentido, as entidades sindicais, educativas e organizações não governamentais têm papel relevante na luta pela garantia dos direitos da população para o bem-estar social e para, a melhoria da educação, da ciência, para os avanços tecnológicos, a formação docente de qualidade e, neste estudo, os docentes da ES. Na seção seguinte será feita a explanação de questões importantes no direcionamento sobre essa formação no Brasil.

3 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS POLÍTICAS E NOS DOCUMENTOS DA UNEAL

A Educação Superior Brasileira, em sua constituição histórica, é marcada por eventos que passaram a ser considerados parâmetros mundiais, e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) tornaram-se elementos primordiais nesta sociedade. Assim, esta seção discorre sobre os enunciados discursivos sobre as TDIC nas políticas educacionais do Brasil, na docência da Educação Superior, restringindo-se neste segmento aos documentos da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), tomando por base seu contexto sócio-educacional. Nesse sentido, referenda-se à análise de sua história, do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), como uma diretriz da organização educacional, Regimento Geral, os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) com ênfase nas licenciaturas, fundamentando-se em suas finalidades, objetivos e metas específicas, principalmente a que se refere, à melhoria da educação superior no estado de Alagoas.

3.1 Formação dos docentes da educação superior: breve discussão sobre o lugar e a profissionalização

A explanação aqui evidenciada diz respeito aos aspectos elencados como essenciais para a formação docente para atuar na Educação Superior. Primeiro, será feita a discussão sobre a universidade, considerada como *locus* de trabalho e o lugar por excelência de sua formação; segundo, a conotação que a legislação em vigor faz aos programas de pós-graduação, estabelecendo-se também como sendo o local para este propósito. A profissionalização docente, conforme é frisado no Art. 66: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 2017, p.44) e terceiro as novas demandas profissionais em virtude das TDIC na prática educacional.

Ressalta-se que a universidade tem sofrido com a política neoliberal instalada na sociedade e com a pressão na tentativa de “se manter” perante a crise ideológica e hegemônica no *status* universidade mediante a regulação dos organismos

internacionais e nacionais no cumprimento de seu papel social. No que tange à formação dos docentes e à habilitação profissional para o exercício do magistério superior, a pós-graduação é vista como meio de viabilizar as pesquisas e as inovações de que precisam os setores econômicos para o desenvolvimento do país.

Na Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o século XXI: visão e ação (UNESCO, 1998), em seu Art. 2º, trata-se da função da universidade, dentre outras, a autonomia, que está referendada no inciso e) “desfrutar de liberdade acadêmica e autonomia plenas, vistas como um conjunto de direitos e obrigações, sendo simultaneamente responsáveis com a sociedade e prestando contas a mesma”. Este é o discurso de uma liberdade acadêmica direcionada a pensar seus currículos, planos e ações voltados para os critérios das avaliações externas e para a política do *ranking* das universidades. Então, observa-se um enunciado aparente de que a universidade é detentora de liberdade e autonomia acadêmica, mas de fato pode-se dizer que essa autonomia intelectual é o que faz dela uma instituição de produção de conhecimentos.

Weber (2010, p. 1251) também faz uma reflexão, quando diz que “a principal tônica do debate sobre reformas da educação superior, no Brasil, no contexto da globalização, é que ela induziria à perda de autonomia e de soberania nacional na definição de políticas educacionais”. Como falar de autonomia universitária se quem determina sua forma de organização, estruturação e ações são os critérios avaliativos estabelecidos pelos órgãos governamentais por meio das avaliações externas e da formulação dos parâmetros das ofertas de programas e seus requisitos avaliativos. Com isso, “as reformas propostas atingiram diretamente a política educacional que foi inserida num contexto de mudanças aceleradas para atender ao perfil desejado pelos organismos internacionais” (NUNES, 2015, p.55).

Na análise de Morosin (2009 p.82), “esses organismos foram ocupando uma posição determinante na Educação Superior”. Portanto, entra em jogo a autonomia universitária, já que as transformações acontecem em função das diretrizes internacionais, englobando nas discussões o atrelamento das políticas nacionais ao capital econômico, a exemplo da modificação das áreas prioritárias para estudos e pesquisas elencados pela pós-graduação brasileira, como vimos anteriormente. Nesse sentido, Fischer (2012) afirma que as pessoas incorporam também esses discursos das exigências sociais como verdades e passam a tomar para si essas

exigências. São as relações de poder aprimoradas socialmente e, queiramos ou não, sempre fazemos parte delas.

Um ponto abordado por que requer atenção é sobre os marcos orientadores da ES, como sendo discursos das pessoas que fazem parte dessa proposição e que estão relacionados ao contexto histórico do desenvolvimento da ES no país. Assim, podem ser “concebidos como discurso, como texto ou enunciado dotado de forma própria, em função do tema e do interdiscurso trazidos por interlocutores em uma situação social presente que, todavia, se articula com o passado e o futuro desse nível de ensino e do país” (WEBER, 2010, p. 1249).

Indubitavelmente, o discorrido pelo autor está representado na forma dos discursos dos dirigentes dos órgãos, das instituições ou entidades acadêmicas que organizam a educação superior no país. Com textos determinados e materializados na forma da lei, enunciados como a ES é um “bem público da sociedade”, “responsável pela formação das pessoas”, é dotada de “autonomia intelectual”, “produtora de conhecimento”, dentre outros que poderão ser analisados posteriormente.

No Brasil, os acontecimentos envolvendo a temática da ES, do crescimento avolumado da EaD e a inserção das TDIC nesse processo foram sendo realizados com mais ênfase a partir do século XXI, por meio da Câmara de Educação Superior do CNE responsável pela sistematização das diretrizes norteadoras. A ES passa a ser o lugar da produção do conhecimento, dos saberes e da habilitação dos profissionais para atender às novas demandas da sociedade. Para Nunes (2015), o país passa a incorporar o discurso da modernização da educação frente à dita revolução técnico-científica.

Realizou-se, também, o Fórum Nacional de Educação Superior-FNES/CNE, no qual o debate primordial foram os eixos temáticos definidos para a ação frente aos princípios defendidos pela Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe (CRES -2008) para as políticas de ES. No Brasil, o fórum tomou por base estes princípios para se estabelecer uma Educação Superior com qualidade: Democratização do acesso e flexibilização de modelos de formação; Elevação da qualidade e avaliação; e o Compromisso social e inovação.

O citado fórum tinha dois objetivos: o primeiro era propagar as diretrizes da Conferência CRES (2008) no país, para que a divulgação preparasse a participação

do Brasil na Conferência Mundial de Educação Superior, em 2009 (CMES/ 2009d), e o segundo era contribuir com o debate dos elementos importantes da política nacional para a ES nos eventos Conferência Nacional de Educação (Conae) e no encontro para a revisão das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2011-2020. Os dois eventos aconteceram em 2010.

No documento de referência que serviu de fundamento para as discussões do Fórum Nacional de Educação (BRASIL, 2009b, p.12), ressalta-se que “a ES tem clara responsabilidade com a produção de conhecimento e com a formação de professores para o sistema educativo, com vistas à educação de qualidade para todos e para toda a vida”. Este enunciado da responsabilidade das IES na produção é explicitado em vários documentos que endossam uma das suas missões para com a sociedade, mas quanto à formação de professores, apontam a escassez de profissionais qualificados; e a pouca valorização foi nitidamente expressa neste documento:

Com relação à formação de professores, em toda a América Latina a queda do investimento público e a deterioração das condições de trabalho dos profissionais da educação vêm gerando, há décadas, a má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas ao exercício do trabalho docente, com impacto negativo na qualidade da educação pública (Internacional da Educação, 2007). (BRASIL, 2009b, p. 20).

Como frisado no próprio documento-referência para o Fórum Nacional de Educação Superior (2009), o descaso com a formação dos professores tem causado um impacto na educação brasileira. A defasagem que aí se encontra tem sido comprovada nas estatísticas nacionais e internacionais quanto ao investimento em educação e à colocação do Brasil no *ranking* mundial.

Evidenciam-se, nesses documentos, falas que permeiam mundialmente a educação em nome da melhoria da qualidade, do atendimento à diversidade cultural. Para Foucault (1996, p.44), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. A educação é um sistema que produz, reproduz e transforma a apropriação dos discursos em saberes e poderes para os que detêm. Mas, de fato, os enunciados apregoados revelam o endosso a uma política nefasta em função dos objetivos econômicos dos países desenvolvidos.

Isaia (2006, p.66) faz uma crítica a essa situação quando diz que “nas políticas institucionais e nos órgãos reguladores e /ou de fomento, como o MEC, a Capes e o CNPq, não se encontram dispositivos que valorizem o aprimoramento da docência”. Igualmente, frisamos que a universidade em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) deve contemplar uma política de formação de seu quadro, pois, quando foi citado acima que a ES é um bem público, compromisso de todos e da própria universidade, o que não exime o Governo de sua responsabilidade.

A profissão docente no Brasil ganha destaque a partir da promulgação da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), em cujos artigos 66 e 67 determina que a preparação para o magistério superior deverá ocorrer nos programas de pós-graduação, essencialmente nos mestrados e doutorados, assim como a valorização desses profissionais mediante os estatutos e os planos de carreira do magistério público. Mas questiona-se por que preparação e não formação?

Muitos autores, a exemplo de Veiga (2006, p 88), fazem esta análise: “O docente universitário, de acordo com o enunciado legal, será preparado (e não formado) prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado”. Soares e Cunha (2010, p. 577) dizem que esses programas são vistos “como o lugar privilegiado para a formação do docente universitário; todavia, os coordenadores reconhecem que os programas concentram sua atenção na formação do pesquisador, consoante as práticas reguladoras da Capes”. Nesta ótica, fica evidente um modelo técnico de formação que atende aos propósitos das empresas por meio das pesquisas que são desenvolvidas.

Defende-se que a pós-graduação seja concebida como o local excepcional de formação e neste seja redirecionado em atendimento a sua responsabilidade com a formação de pessoas e dos profissionais da educação, principalmente os de que ela própria necessita, que são os docentes. Os professores precisam ocupar os espaços em branco pelos quais o Governo, a todo custo, quer intervir na vida da universidade e do seu corpo docente. De tal maneira, pensa Pachane (2006, p.98) quando estuda a formação docente da ES e a pós-graduação afirma que estas são “responsáveis pela formação dos professores universitários, têm, por sua vez, priorizado a condução de pesquisas e a elaboração de projetos individuais (dissertações ou

teses), pouco ou nada oferecendo aos pós-graduandos em termos de preparação específica para a docência”.

A isto se acrescenta, a parte pedagógica do ensino, a qual é muito criticada pelas questões epistemológicas que envolvem a produção do conhecimento, como também os professores, que se veem perturbados pelo modelo de aligeiramento de vida que foi estabelecido na sociedade a partir do século XX, sobretudo com o advento da *internet*, democratizando o consumismo, e melhorando o poder de compra e a vida material das pessoas. Todos esses fatores modificam a tradicional personalidade do professor e afetam diretamente a educação, a universidade e a relação professor/aluno.

Segundo Gabriel (2013, p.112), o mundo do trabalho está se transformando, e com isso necessita de novos trabalhadores com novas habilidades e formas diferentes de atuação. Considera que a docência é uma das profissões mais isoladas, mas esse “[...] o isolamento é inimigo do progresso. A tecnologia hoje não só permite como também favorece a colaboração, consubstanciando uma oportunidade”, porém reafirma que o professor é insubstituível neste contexto.

Pachane (2006, p.99) frisa que desde a década de 90 do século XX, o Plano Nacional de Graduação (1999) considera que a pós-graduação tem a função precípua de integrar a formação do pesquisador e do professor, bem como articular a formação do professor, contemplando a pesquisa, o ensino e as questões pedagógicas, observando o respeito à aplicação dos métodos específicos na produção do conhecimento científico. Soares e Cunha (2010, p.583) também colocam que a pós-graduação *stricto sensu*, de acordo com a legislação em vigor, torna-se o espaço “preferencial para a formação acadêmica, alguns elegem o campo da educação para a sua formação, no intuito de alcançar o reconhecido título e, ao mesmo tempo, satisfazer os seus interesses no campo da docência e da educação”. Então, muitos docentes à procuram para “firmar-se”, “formar-se” na carreira.

Quando se parte do pressuposto de que não existe preparação prévia para ser professor do ensino superior, a docência é entendida como um processo complexo que se instaura ao longo de um percurso que engloba, de forma integrada, as ideias de trajetória e de formação, consubstanciadas no que se costuma denominar de trajetórias de formação (ISAIA, 2006, p.71).

Na ausência de uma política pública de formação para o docente da ES fica registrada a complexidade que é ser professor nesse nível de ensino e o árduo caminho da formação que vai se consubstanciando ao longo de seu percurso como docente. Therrien e Dias (2016, p.16) corroboram com essa ideia quando falam, que “a pós-graduação, nos moldes atuais, não cumpre essa exigência, uma vez que o foco está na pesquisa. Ao lado disso, defendemos a necessidade de diretrizes curriculares nacionais referentes à formação docente para a educação superior [...]”. Com isso, fica explícita a inexistência de uma política de formação para professores da educação superior e de uma Diretriz Curricular Nacional que norteie esta formação.

À vista disso, a pesquisa torna-se o eixo condutor da formação docente da ES, questão a ser problematizada e direcionada ao ensino, o qual vem sendo afetado pelos desafios da contemporaneidade, principalmente com a chamada revolução digital, o que poderá transformá-lo radicalmente, seja ele na educação formal ou informal, inclusive nesta última, o acesso é mais facilitado e incide diretamente na relação pedagógica com os modos de aquisição dos conhecimentos.

Por conseguinte, “a universidade como espaço de formação pode ou não se transformar em lugar de formação. O lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição” (CUNHA, 2008, p.184). Isso não tem acontecido na universidade brasileira pelo sucateamento das universidades públicas, pela fragmentação no processo formativo docente, o que vem proporcionando lutas recorrentes dos profissionais que fazem parte das IES para conquistar espaço e para torná-lo seu lugar de fato e de direito.

Na continuidade da discussão Cunha (2008, p. 185) reporta-se ao comentário no sentido de que “o lugar, então, é o espaço preenchido, não desordenadamente, mas a partir dos significados de quem o ocupa. Nem sempre os espaços na universidade na formação dos docentes da educação superior são ocupados e, por essa razão, não se transformam em lugares”. Desta forma, concorda-se com a concepção de Soares e Cunha (2010) de que os programas de pós-graduação *stricto sensu* são, por primazia, o local para a formação do docente da ES e precisam ser redimensionados para de fato tornarem-se o local efetivo dessa formação.

O que se vê são belíssimos discursos que na prática não são efetivados. Além do mais, há urgência de um debate nacional acerca de uma política pública para a formação do docente da ES. Os professores, por sua vez, devem ser mobilizados para a luta em defesa da conquista de seus direitos. Nesse sentido, Foucault (2008, p.19) assevera que “tentar definir esse espaço branco de onde falo, e que toma forma, lentamente, em um discurso que sinto como tão precário, tão incerto ainda”, principalmente nesta sociedade das incertezas expressas pela fluidez, volatilidade, mobilidade e desmaterialização.

Esses fenômenos têm inquietado as pessoas, alterando seus modos de vida e de trabalho. Na educação, na universidade e nas políticas públicas parece distante essa realidade e se apresenta com muitas indefinições, mas só existe a certeza de que precisamos de mais pesquisas, aprofundamento teórico e empírico das problemáticas que ora atingem a docência da Educação Superior.

Uma reflexão sobre os princípios e diretrizes para a formação do professor da ES, nos dias de hoje, deve-se ter cautela pela polêmica em concordar ou não com uma diretriz nacional, isso porque alguns teóricos defendem outros não. Therrien e Dias (2016), citados anteriormente, defendem a necessidade se haver diretrizes curriculares nacionais. Por outro lado, os estudos encaminham-se para a compreensão de que as universidades em seu papel social, “gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2004, p. 52).

As universidades, como instituições “pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 1996), têm autonomia para criação, elaboração, organização de cursos e programas previstos na LDB, em seus Art. 52 e 53 (BRASIL, 1996). Considerando essas prerrogativas da legislação, cabe à universidade, em função de sua autonomia a ser preservada, deva ter o compromisso com a formação seus docentes.

Além disso, a interferência do Governo, no caso da formação dos professores de Educação Básica, tem sido bastante criticada pelo fato de os programas serem encaminhados para as secretarias de educação estaduais e municipais já prontos, circunscritos na ótica de quem os elaborou, habitualmente a partir das concepções

de quem está no poder, sem a mínima discussão com a universidade. Por esta razão, a universidade deve repensar sua autonomia didático-científica em favor da reorganização de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e seus Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), no sentido de atender a essa demanda.

Ao sustentar a ideia de princípios sobre a formação docente da ES, vale acrescer o fenômeno das TDIC que emergiu nos últimos anos, articulando-as ao debate da inovação na universidade e na prática docente em alguns dos documentos anteriormente mencionados. No entanto, para atender à demanda dos desafios para o ensino e para a aprendizagem em uma perspectiva crítica de utilização das tecnologias pelo docente, é urgente realizar formações continuadas que articulem as TDIC ao currículo e à prática pedagógica cotidiana docente.

Outro fator a ser lembrado nesse debate e que contribui para a realização das ações na universidade são os recursos financeiros, que não serão fonte deste estudo. Contudo, não se pode deixar de abordá-lo porque dele dependem os orçamentos das universidades que atualmente têm sofrido com os contingenciamentos do Governo, o que tem afetado diretamente as condições estruturais do ensino, da pesquisa e da extensão, levando ao sucateamento das IES e à precarização do trabalho docente.

Destarte, fica evidente que a legislação atual é omissa quanto à formação didático-pedagógica do professor da ES, e o Estado transmite toda a responsabilidade para as IES. Portanto, é unânime pelos estudiosos do tema que a formação educacional do professor da ES necessita ser pensada a partir das experiências que deram certo.

Esta pesquisa tem revelado que o tema da formação do docente da ES é atual, inovador e desafiante, tendo em vista que pouco se tem publicado acerca dessa reflexão. Como exemplos, citam-se os documentários do MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), CAPES e outros, nos quais existem diversas publicações voltadas para a formação dos professores da Educação Básica. Todavia, a partir do século XX é que começa a ser sistematizada as discussões relacionadas para a ES.

Os registros nas monografias, dissertações, teses e periódicos aglutinam os temas originalmente expressos sob a forma de pesquisas, artigos científicos e periódicos relacionados a essa área. Nesse sentido, há uma gama de textos,

normalmente produzidos pelos estudantes nos cursos de pós-graduação e alguns pesquisadores da temática, os quais estão explicitando, ora denunciando, ora confirmando, ora discutindo as problemáticas apresentadas na docência da ES e mais recentemente a questão das TDIC na prática educacional. O Inep também publicou uma série chamada Educação Superior em Debate, trazendo importantes discussões em torno da área.

Acredita-se ser fundamental a definição de princípios e diretrizes que norteiam as políticas públicas para formação dos docentes da ES, compreendendo a relevância da formação inicial, aquela que os habilita para a profissão, a institucional, que precisa ser planejada, implementada, desenvolvida e avaliada no *lócus* de seu trabalho, que é a universidade. Assim como a formação continuada que habitualmente acontece de forma individualizada por temas específicos da educação, justamente por falta dessa formação mediante política estatal em parceria com as universidades.

3.2 Profissionalização do docente da educação superior

Para discorrer sobre essa temática, a definição conceitual auxilia no delineamento da discussão sobre a profissionalização docente. Vejamos o que se conceitua por profissão. Os dicionários da língua portuguesa trazem a arte de professor, exercício de um ofício ou de um trabalho.

As autoras Pimenta e Lima (2004, p. 64), versando sobre o tema dizem: “características e modos de se exercer uma profissão”, relatam que envolve os saberes, os critérios da categoria profissional e as condições de trabalho. A profissão do professor, numa visão mais ampliada, tem “o sentido de contrapor a atividade docente ao amadorismo, contribuindo para extraí-la do âmbito da atividade provisória, complementar, cujo acesso independe de formação adequada” (*idem*, 2004, p.117). Este é um ponto que requer atenção no que concerne aos critérios para alguém ser professor bem como o reconhecimento e valorização dessa profissão. Com isso, admite-se a necessária qualificação, a constituição de uma epistemologia e da categoria profissional. Para as pesquisadoras Soares e Cunha (2010, p.37) é importante:

Evidenciar a complexidade da docência universitária, que clama por sua afirmação como um campo profissional, ainda que a sua profissionalização e conseqüente construção de uma nova identidade impliquem o reconhecimento acadêmico-institucional, político, social e pessoal dos atuais e futuros professores universitários acerca da necessidade de sua formação específica.

A profissionalização tem a ver com as carreiras profissionais, a formação inicial e continuada, as lutas sindicais e as relações de trabalho. O desenvolvimento profissional está inter-relacionado aos contextos institucionais em que se encontra o profissional e “se refere a uma determinada concepção de formação continuada dos professores em exercício, entendidos como profissionais da docência” (SOARES E CUNHA, 2010, p.36).

Historicamente a profissão docente vem se constituindo a partir das concepções de cada época e a profissionalização docente da Educação Superior é analisada por alguns autores (CUNHA, 2009b; SOARES E CUNHA, 2010; VEIGA, 2005; 2006; 2011; 2014; dentre outros) pelo ângulo da heterogeneidade, haja vista a limitação das políticas de formação do docente da ES, o que se colocou anteriormente quanto à indefinição de um perfil, de uma identidade. Na universidade existem os docentes de formação inicial e os de diversas áreas que vão assumindo a docência universitária em função das carreiras profissionais e esta construção viabiliza a profissionalização pela sua formação inicial e continuada.

Um indicador da heterogeneidade dos profissionais que trabalham na docência da ES é como esses chegam a ser professores. Pimenta e Lima (2004, p. 104) falam sobre a inserção na carreira docente superior quando afirmam que, “assim, sua passagem para a docência ocorre ‘naturalmente’; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!”. Então, mais uma vez, a quem de competência é a formação desses profissionais? Como viabilizar sua profissionalização?

As pesquisadoras (*ibidem*, 2004), mediante resultados de seus estudos, apontam alguns aspectos significativos dos processos e profissionalização continuada. São eles: conhecimento da realidade institucional, a precípua ação diagnóstica para o conhecimento, levantamento das dificuldades, necessidades para o planejamento e propostas de intervenção a partir das problemáticas elencadas.

A abrangência do processo é um aspecto de grande relevância por tratar da ação que deve acontecer no coletivo institucional. Outro elemento identificado e

normalmente não valorizado é o tempo que precisa ser considerado em função da proposta elaborada e da participação dos docentes. As condições concretas para a efetivação das mudanças são outro elemento abordado, pois nem sempre se tem a condição ideal, mas deve ser viabilizada pelos docentes que estão envolvidos no processo. Todos esses elementos caracterizam a amplitude do trabalho coletivo, que é outro elemento defendido por vários pesquisadores. E por fim, a adesão dos professores, a qual deve ser voluntária.

Embora ainda se encontrem resistências no meio acadêmico para formações continuadas e para os processos de profissionalização, esse é um caminho que possibilitará a construção do ser docente da ES. “A profissionalização da docência universitária não pode estar dissociada do processo de formação e desenvolvimento profissional e das condições objetivas de trabalho” (VEIGA, 2005, p. 8), o que, infelizmente, tem sido prejudicado no Brasil com a política de cortes na educação e na universidade pública, visível quando os governantes não investem na formação inicial de professores, quando não primam por condições viáveis para efetivação da gestão do ensino, pesquisa e extensão, com um piso salarial digno, plano de cargos e carreiras condizente com essa profissão.

A esse respeito, Contreras (2002, p.33) argumenta que os docentes “[...] enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho, como nas tarefas que realizam, que os aproximam cada vez mais das condições e interesses de classe operária”. Desta maneira, reafirma-se a urgência de reflexões sobre o desmonte da educação, a precarização do trabalho do professor, neste caso, pelas exigências dos organismos externos financiadores da educação; pelas avaliações externas criadas para regular a educação, a universidade e o docente; pela má formação oferecida aos professores, a falta de investimento na infraestrutura das universidades, na parte pedagógica e na tecnológica tão exigida na atualidade.

Nesse sentido, convém mencionar a importância dos movimentos dos educadores em prol de uma melhor educação. Um deles, que surgiu há 36 anos, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2016), no embate para uma formação digna desse profissional, vem também, ao longo destes anos, trabalhando em prol das políticas de formação e valorização

profissional que garantam o reconhecimento social da docência e sua profissionalização.

Essa associação atua por meio de reuniões da categoria em fóruns, encontros, emitindo pareceres mediante a divulgação de cartas de reivindicações, de repúdios sobre as ações impostas pelo Estado por intermédio de seus órgãos. Desse modo, essa entidade tem um papel relevante frente à situação em que se encontra atualmente a educação nacional brasileira. Ela “repudia todas as formas de ameaça à institucionalidade democrática e ao Estado de Direito, opondo-se a quaisquer tentativas de redução de direitos arduamente conquistados e assegurados pela Constituição Federal” (ANFOPE, 2016, p.6).

Com o entendimento da profissionalização como formação e valorização do docente da ES, acredita-se ser necessário assumir uma perspectiva política de luta frente ao Estado que, em nome da avaliação, impõe a regulação da educação nacional. No cenário atual, em que o propagado não é concretizado, a luta deve ser permanente pela profissionalização docente da ES, e é somente pela luta das associações dos profissionais da educação e dos movimentos sindicais que as pautas temáticas são emitidas e dialogadas em algumas gestões, mas nem sempre são atendidas.

Acredita-se também que a profissionalização acontece no coletivo dos professores em face das reivindicações da categoria, principalmente na participação efetiva dos movimentos da classe e nos eventos, a exemplo da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), em 2010, e na Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2014. “No campo político-organizativo, a Anfope [...] buscou aprofundar o estudo e a discussão sobre a temática da formação e da profissionalização do magistério, articulando-se às lutas mais gerais dos educadores brasileiros” (ANFOPE, 2016, p. 12).

Sempre na luta e no confronto com as problemáticas do magistério, a ANFOPE envolveu-se também na construção do Plano Nacional de Educação (2014-2024), e com esse trabalho tem demarcado espaço na discussão nacional com o esforço para congregar os princípios, os desafios, as diretrizes e as metas estabelecidas para o reconhecimento, formação, valorização e profissionalização dos profissionais da educação.

No Plano Nacional de Educação (2014-2024) há metas que tratam indiretamente do investimento na educação, especificamente a Meta 18, que tem como objetivo garantir a elaboração dos planos de carreira, estabelecendo “[...] assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino [...]” (BRASIL, 2014, p.12).

Mesmo com esses aportes sobre o magistério, infelizmente ainda é uma carreira pouco reconhecida e não valorizada pelo poder público. Algumas iniciativas ou discursos textuais são postos no PNE 2014-2024, pois se sabe que a motivação para o ingresso, permanência e profissionalização da carreira ainda depende, dentre outros aspectos apontados anteriormente, de um plano de cargos e carreiras “moralmente” decente, o qual seja compatível com as demais profissões do mercado e possibilite a esse profissional ter condições efetivas de exercer sua profissão e se formar continuamente.

Somente dessa forma, com uma política de valorização profissional dos professores e, nessa discussão, da ES, é que as pessoas irão para o magistério por desejo e não por oportunidade de ingresso no mercado de trabalho. A partir desta ótica, dos profissionais habilitados, motivados e comprometidos com o trabalho, advém a melhoria da qualidade educacional, da universidade, do ensino e da aprendizagem como eixos integradores do trabalho docente.

No que concerne à profissionalização docente da ES, várias entidades colaboram para esta finalidade, atuando criticamente em defesa de uma educação de qualidade, bem como do reconhecimento e valorização dos profissionais da educação. Dentre essas entidades, destaca-se a ANFOPE anteriormente citada e outros discriminados a seguir.

A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) há 40 anos também vem atuando de forma responsável frente às lutas pela universalização educacional brasileira, tendo como objetivos fortalecer o ensino de pós-graduação e a pesquisa em educação e, conseqüentemente, promover a participação das comunidades acadêmicas e científicas na política nacional do país. Possui *site* eletrônico próprio, no qual se encontra o histórico, as ações, boletins e artigos, além da Revista Brasileira de Educação (RBE), que aglutina publicações de temas relacionados à educação. Conta ainda com o Fórum Nacional de

Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da ANPEd (Forpred), que existe desde 1992, cujo intuito é organizar os sócios institucionais.

Outra entidade é a Rede Universitas/Br¹⁶, que se originou nos anos 1990 e caracteriza-se como uma rede acadêmica que conta com pesquisadores de universidades de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) de todas as regiões do país, visando à pesquisa e à interlocução entre pares que têm em comum a área do conhecimento “Políticas de Educação Superior”. Essa rede congrega pesquisadores do Grupo de Trabalho (GT 11) – Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e de várias IES do país. Tem por base os projetos de pesquisas que resultam nos eventos e publicações do grupo, dispõe de um *site* eletrônico no qual arquiva informações, notícias, artigos, periódicos e *ebooks* organizados em bancos de dados. Possui um Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-graduação (FOPROP) como instância dialógica.

A Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES) é outra entidade que se originou em benefício da produção na área da ES. Surgiu nos anos de 1998 e foi criada por pesquisadores de várias IES do Sul do país envolvidas com a temática da Educação Superior. Alavancaram o debate e a organização de ações com o propósito de construir uma caminhada coletiva.

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (ForGRAD)¹⁷, destinados a todos os Pró-reitores de graduação das IES, constitui-se em outra entidade importante, tendo por objetivos elaborar políticas e diretrizes básicas que permitam o fortalecimento das ações comuns e inerentes às Pró-Reitorias, em níveis nacional e regional, e contribuir para a formulação e implementação de políticas públicas de ES que visem ao pleno desenvolvimento do país, de forma articulada com órgãos governamentais e outros segmentos da sociedade civil.

Como entidade governamental institucionalizada, faz-se menção ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁸, criado na década de 30 do século XX como entidade federal vinculada ao MEC. Originou-se com os objetivos de sistematizar a documentação histórica do país e organizar a documentação relativa à história, ao estado atual das doutrinas e técnicas

¹⁶ Informações do sítio eletrônico <http://www.redeuniversitas.com.br/2015/01/rede-universitas.html>

¹⁷ Informações do sítio eletrônico <http://portal.mackenzie.br/forgradnacional/>

¹⁸ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>

pedagógicas; realizar intercâmbio com instituições do país e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; oferecer serviços técnicos às instâncias estaduais, municipais e particulares de educação, administrando, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções para os problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos.

Partindo dessas intenções, a missão posta pelo Inep é de “subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com o intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país” (INEP, 2015). Expressa um discurso de assistir a elaboração de políticas em diferentes níveis. Mas, a ES continua sem a devida atenção no que tange à formação, pois é o que se pode identificar do Inep, que é um órgão regulador do acompanhamento e monitoramento da educação brasileira.

Essa citação descreve bem a alusão feita por Foucault (2008, p.28), à necessidade de considerar os acontecimentos históricos. Ele afirma que não é preciso se reportar à sua origem, mas analisá-lo a partir do jogo de suas instâncias. “É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado [...]”.

A relação que se faz no momento é sobre uma visão técnica de educação que se reflete nas ações dessa entidade como um órgão que se caracteriza pela normatização e regulação da educação brasileira por meio das avaliações externas às quais são submetidas as instituições de ensino. Com isso, não se está desmerecendo seu papel social assim como a importância das avaliações, que dependendo das concepções, devem assumir a função de monitoras e indicadoras do desenvolvimento da educação.

Dessa maneira, o Inep representa-se como o primeiro órgão nacional a ser institucionalizado, constituindo-se como uma autarquia federal vinculada ao MEC e a permanecer até os dias atuais como um banco de dados da educação nacional, com acervo de documentação e estatísticas nas atividades educacionais desenvolvidas no país e nas ações internacionais.

Existem, portanto, as instituições governamentais e não governamentais atuando em ações para a ES, e o acompanhamento vem sendo realizado pelas

instâncias acima abordadas e outras que não foram citadas neste trabalho. A título de exemplo, vejamos no quadro a seguir:

Quadro 3- Instâncias governamentais e não governamentais que tratam sobre a Educação Superior no Brasil

EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	
GOVERNAMENTAL	NÃO GOVERNAMENTAL
Ministério da Educação e-MEC	Fórum Nacional Popular de Educação
Secretaria de Educação Superior	Conferência Nacional Popular de Educação
Conselho Nacional de Educação	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Câmara de Educação Superior	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-graduação
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Educação Superior
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico	Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior
Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência	Rede UNIVERSITAS
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (Andifes);
Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
Plano Nacional de Educação	Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
Fórum Nacional de Educação Superior	Academia Brasileira de Ciências
Conferência Nacional de Educação Superior	Grupo Estratégico de Análise Sobre a Educação Superior Brasileira (GEA-ES)
	Fórum de Diretores e Diretoras das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR)

Fonte: Elaborado pela autora (OLIVEIRA, 2019).

Além dos Programas de Pós-Graduação das universidades que têm as linhas de pesquisa com seus núcleos e grupos de pesquisa voltados para a Educação Superior para a formação docente, conta-se com a mobilização dos profissionais da ES na criação de sindicatos, associações, fóruns, redes formativas, todos estes com a finalidade da luta pela universalização da educação e por uma universidade qualificada.

As mobilizações acontecem mediante a realização de reuniões, encontros, simpósios, conferências e seminários que resultam em anais, periódicos e produções científicas que vêm respaldando as pesquisas nesta área de estudo e, conseqüentemente, sua profissionalização. São estas forças instituintes que não permitem que as concepções ideológicas dessa política neoliberal atual cheguem à universidade, e esta deve ser concebida como espaço intelectual de transmissão, produção e disseminação do conhecimento a ser zelado por sua comunidade acadêmica.

Partindo do exposto, recorreremos mais uma vez a Fischer (2012) para entender essas formações discursivas a partir do que historicamente foi sendo constituído na profissionalização do docente da ES no Brasil. A pós-graduação como lugar de formação dos docentes da ES tornou-se efetivamente uma referência do professor “cátedra”, aquele que ensina no ensino superior mediante aprovação em concurso, caracterizando o sujeito aqui em análise, o docente da ES, aquele que ensina por competência e mérito.

Como a citada autora registra, o fato de o enunciado não existir isolado e se associar a outros enunciados, atualmente, no caso do docente da ES, está relacionado ao notório saber em virtude das reformas que modificaram o sistema educacional brasileiro. Outro elemento que provocou a emergência de mais professores foi a expansão da EaD e, conseqüentemente, a contratação de maior quantidade de professores para atender à demanda volumosa de matrículas, principalmente nas licenciaturas.

Tudo isso está materializado no formato das leis, documentos acadêmicos e no próprio discurso docente que toma para si a responsabilidade por sua formação, a luta na concorrência para entrada em um processo seletivo e pelo estabelecimento de planos e carreiras do magistério superior.

Tanto nas práticas discursivas quanto nas não discursivas foi se constituindo culturalmente o fato de que qualquer pessoa poderia ensinar em uma IES. Bastava para isso ter graduação. Depois da LDB (1996), com a premissa da formação docente e a entrada mediante concurso público, o que possibilitou, de certa forma, a exigência das áreas específicas do conhecimento e/ou a formação na pós-graduação na área da educação.

Mas as análises trazem à tona a questão do lugar da formação desse docente, ao tempo que a legislação afirma ser na universidade/pós-graduação. Visualiza-se também que a profissionalização vem sendo efetivada concomitante à formação, por meio de instituições governamentais e órgãos não governamentais, que oportunizam a reflexão, a crítica, o estudo, as estatísticas e a luta para uma profissão mais valorizada e mais qualificada.

3.3 Docência e TDIC: desafios e investimentos

A Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) já faz parte da vida particular de grande parte dos professores, tendo em vista que a *internet*, o *Word*, o *Excel*, o *Power Point*, a TV por assinatura, a TV convencional e o uso de filmes têm uma frequência constante no cotidiano dos docentes. Gabriel (2013, p.40) indica que “a proliferação de tecnologias e plataformas digitais, somadas às plataformas e tecnologias tradicionais, oferece um cenário fértil para as mais diversificadas ações em virtualmente qualquer área do conhecimento”. Na educação muitos docentes transferem essa prática também para a sala de aula.

A utilização das TDIC como recurso pedagógico consiste em um dos maiores desafios para os docentes. Como afirma Kenski (2013), não basta usá-los, o mais importante é fazer deles uma forma de potencializar suas aulas. Este é o ponto essencial da questão porque é muito comum o professor usar uma das TDIC, mas a metodologia continua a mesma. O que mudou foi apenas a presença de um meio didático diferente que não contribui para a melhoria da aprendizagem do aluno. Para superar esse entrave, o profissional da educação precisa estar comprometido com sua formação, com a profissão e com o indivíduo que vai atuar na sociedade. Mas isso só é possível se ele tiver sua formação continuada voltada para o desenvolvimento de competência técnica e política no que concerne ao uso das tecnologias.

No início de 2010 o Ministério da Educação disponibilizou computadores portáteis para professores e para os alunos da Educação Básica, com o intuito de inserir a tecnologia no ambiente escolar e auxiliar a aprendizagem desses estudantes. Este fato foi uma verdadeira “revolução” nas escolas e provocou muita euforia, mas também muitas adversidades.

Estudos relevantes sobre a utilização de computadores portáteis como recurso de sala de aula, apontaram algumas dificuldades e desafios que muitas vezes inviabilizam seu uso. A primeira delas está relacionada aos problemas técnicos que esses computadores apresentam com certa frequência, fazendo os professores perderem tempo tentando resolvê-los em detrimento da orientação das aulas. Verifica-se que nem todos os professores têm o domínio da área de informática à disposição, forçando-os a buscarem por si as soluções. Este fator gerou a todo custo e de qualquer jeito uma corrida para formações. Outro obstáculo bastante recorrente é que uma quantidade considerável de educadores que se mostram desorientados durante o processo de planejamento das atividades não sabe como integrar as potencialidades das tecnologias no currículo.

Independentemente dos problemas apresentados, é necessário reconhecer que os computadores portáteis trouxeram igualdade de oportunidades para os alunos, de modo que as diferenças entre classes sociais foram minimizadas. Essa assertiva está embasada no fato de que os estudantes oriundos das periferias tiveram o mesmo acesso que aqueles com maior poder aquisitivo. Entretanto, a atribuição do baixo êxito desse dispositivo no ensino e aprendizagem dos educandos à forma como ele é utilizado na sala de aula implica necessariamente a mudança das estratégias de ensino. Caso contrário, ele não cumpre o papel pelo qual foi inserido no ambiente escolar. “A cultura tecnologia exige a mudança radical de comportamentos e práticas pedagógicas que não são contemplados apenas com a incorporação das mídias digitais” (KENSKI, 2013, p.68).

Isso suscita uma reflexão que envolve não somente o professor, mas também todos os envolvidos no processo de ensino. Então, pode-se afirmar que o fracasso na utilização do computador portátil com função pedagógica ocorreu porque o docente foi deixado sozinho; ele não teve a formação adequada. De um dia para o outro o profissional se viu com todos os alunos diante de um computador, deixando-o desorientado. Desta maneira, a tecnologia não foi concebida como essencial no trabalho pedagógico e no desenvolvimento de competências tanto para o professor quanto para o estudante. Esses percalços não acontecem apenas na Educação Básica; eles estão presentes também na universidade, considerando que a inserção das TDIC ainda é muito tímida. A ausência das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem tem influência direta na centralização do trabalho docente com ênfase

na exposição do conteúdo, o qual pode ser dinamizado a partir de todas as possibilidades que elas oferecem. Nesse sentido, aponta Gabriel (2013, p. 102):

Uma das principais mudanças de paradigmas educacionais causados pelas tecnologias de comunicação e informação é que o modelo de aprendizagem predominantemente focado no professor (*one-to-many*) passa a ser distribuído (*many-to-many*) e personalizado (*one-to-one*). Essa transformação também alavanca a colaboração entre os pares, o que favorece o desenvolvimento da criatividade, inovação e pensamento focado na solução de problemas.

Essa autora chama a atenção para as alterações no panorama educacional, o que só é possível se os professores trabalharem no coletivo e se empenharem em criar situações de aprendizagem que viabilizem a utilização das TDIC como meio de potencializar as habilidades dos alunos. Daí, a importância de a universidade rever seus currículos e a formação de sua comunidade acadêmica, devendo estar voltada para a cultura digital, considerando que Kenski (2013, p.95) afirma que “as mudanças são profundas e englobam hábitos, posicionamentos, tratamentos diferenciados, da informação e novos papéis para professores e alunos”.

Diante da realidade anteriormente apontada, é importante salientar que a inserção das TDIC na prática pedagógica requer que o professor ultrapasse os seus limites de dificuldades em relação a tudo o que envolve a aplicação das tecnologias. Essa é uma atitude docente imprescindível porque o professor deve sair da condição de expositor do conteúdo para mediador do conhecimento, despertando no estudante a habilidade e a eficiência necessárias ao trato das tecnologias.

A falta de professores formados ou com conhecimentos na área de informática é mais um desafio enfrentado pela educação, pois a resistência em incluir as TDIC no exercício docente por parte de uma quantidade considerável desses profissionais deve-se ao fato de não ter conhecimento de como utilizá-las adequadamente.

Como diz Sobral (2010, p.9), deve-se entender que o trabalho com as TIC “[...] nas práticas educativas não garante, por si só, alguma mudança. Mas, sim, ser professor com amadurecimento intelectual, emocional e comunicacional, capaz de ajudar os alunos na construção de seus modos de aprender”. Associado a essa dificuldade, há outra a ser elucidada, que é o repensar da própria prática. São duas atitudes fundamentais para minimizar o primeiro problema, tendo em vista que

quando se admite a necessidade de mudança e aprendizagem, as possibilidades se abrem até mesmo para aqueles professores que ocasionavam as resistências.

Os professores não podem ficar alheios às tecnologias. Eles precisam se apropriar do cenário das TDIC na educação. Por outro lado, é preciso considerar também que essa questão leva a outra, agravando ainda mais a aproximação da educação com a tecnologia que está diretamente ligada às condições de trabalho, que diga-se de passagem, não são das melhores. Se as instituições de ensino não cumprirem sua responsabilidade no que tange à infraestrutura e à aquisição de recursos tecnológicos fica extremamente difícil para o professor se apropriar da nova realidade digital.

Nesse contexto, faz-se oportuno lembrar que Gabriel (2013) assinala, com a popularização dos *smartphones* os estudantes mesmo que presencialmente em uma sala de aula, fazem parte do mundo real no qual o processo de conexão se acentua cada vez mais e convivem com celulares e *whatsApp*, que têm câmeras digitais, as quais fazem filmagens; celulares com cartão de memória que repassam músicas, fazem fotos, enviam mensagens e assistem a vídeos, recebem mensagens instantâneas; possuem *tablets*, computadores com internet, fazem pesquisas, conversam pela *webcam* com pessoas a quilômetros de distância etc. Isso se caracteriza como mais uma barreira a ser trabalhada pelos professores.

Essa afirmativa está embasada no fato de que há uma discrepância muito grande entre o conhecimento tecnológico do professor e o do aluno. O primeiro tem dificuldade em utilizar os recursos mais elementares tanto no celular quanto no computador, sendo denominado de imigrante digital; e o segundo tem total domínio sobre eles representando os nativos digitais (KENSKY, 2013). Na concepção da ANFOPE, um dos maiores desafios da educação é justamente o manuseio e a compreensão que os professores têm no que concerne às múltiplas possibilidades tecnológicas que estão presentes no cotidiano dos alunos, considerando o cenário anteriormente descrito.

Todos os entraves apontados são agravados pela falta de investimentos mais direcionados para a área educacional. Kenski (2013) expõe que o momento atual exige que haja a mudanças na formação docente, nos saberes acadêmicos, nos currículos e nas práticas pedagógicas. Isso não está acontecendo a contento,

porque a contrapartida por parte dos órgãos competentes é ínfima diante da demanda das instituições educacionais, principalmente das universidades.

É notório que já se presenciaram algumas iniciativas governamentais mencionadas na segunda seção, como é o caso do Projeto Um Computador por Aluno (UCA), que se iniciou em 2007, com a distribuição de laptops doados “pelas empresas Telavo e Intel e da organização não-governamental *One Laptop per Child*, aliado a interesses comerciais aos de teste e avaliação de desempenho dos protótipos” (Brasil, 2008). No entanto, devido à falta de formação dos professores para lidar com os computadores, assim como de manutenção, eles foram vistos apenas como equipamentos tecnológicos com os quais deveria se ter o cuidado, na hora do uso para “não quebrar” e que invadiram as escolas em forma de empacotamento tecnológico.

Vale salientar que, mesmo nas escolas “informatizadas”, a qualidade do ensino não mudou muito, pois o despreparo dos docentes não permitia que fossem utilizadas todas as potencialidades dos recursos tecnológicos. Assim, concordamos com Gabriel (2013, p.7), quando afirma que o centro da discussão é a inserção digital e, “quais sistemas e equipamentos [...]. No entanto, não adianta em nada discutir ferramentas antes capacitar o seu uso. Em minha opinião, o principal investimento deve ser em pessoas para capacitá-las e educá-las para esse cenário”. A falta de formação docente para essa conjuntura tem viabilizado um descompasso no desenvolvimento da educação em relação às rápidas transformações técnico-científicas. É o que vem ocorrendo com algumas IES. No próximo item será apresentada a realidade da UNEAL, que não difere desse pensamento.

3.4. A opção do âmbito da educação

A princípio, a escolha da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) aconteceu por ser o local de trabalho da pesquisadora e por nele ocorrer o desenvolvimento de suas vivências profissionais. O contexto desta pesquisa diz respeito a um estudo de caso realizado nessa universidade, que está presente em praticamente todo o Estado alagoano.

A origem desta pesquisa surgiu quando se aflorou o desejo de aprofundar o conhecimento sobre a docência superior na sociedade contemporânea,

principalmente com a mediação das TDIC no exercício profissional. Assim sendo, os caminhos metodológicos pensados desde a elaboração do projeto de pesquisa foram sendo delimitados ao longo da imersão das discussões teóricas, dialogadas nas disciplinas do curso bem como as recebidas pela orientadora.

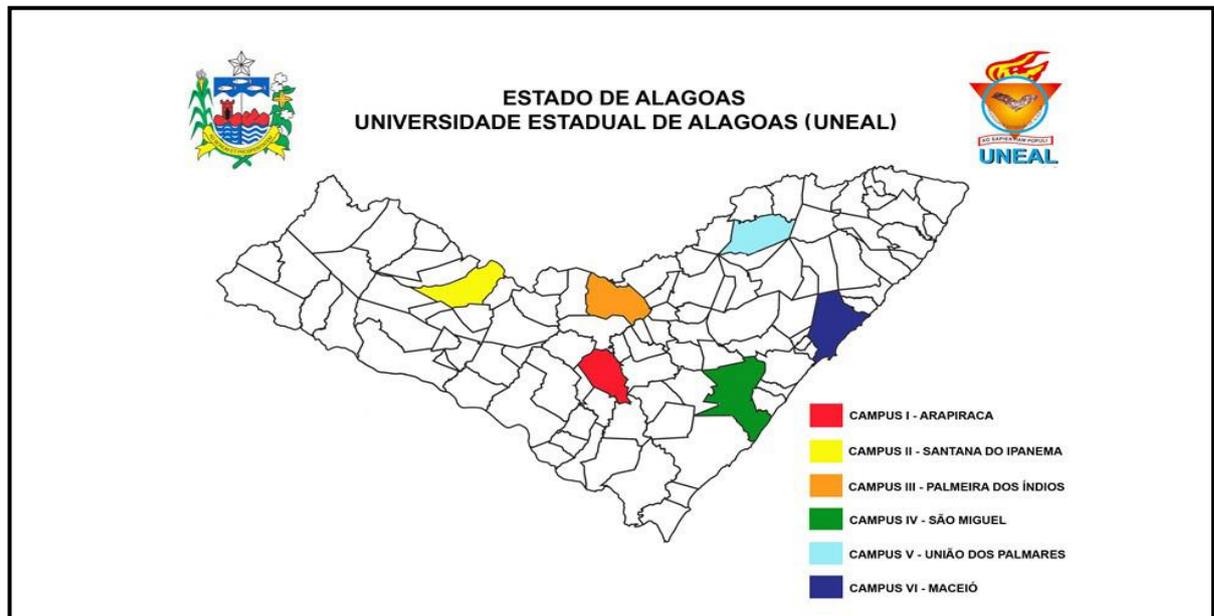
Caracterizada como uma pesquisa qualitativa, Rocha, Barreto e Passos (2015, p.17) acrescentam que “não tem sido fácil conceituar a pesquisa qualitativa por envolver dimensões da realidade que são essenciais, mas, ao mesmo tempo, imprecisas”, sobretudo, quando se refere ao humano e circunda a imaterialidade. Neste fato, reside a crítica de alguns autores quanto à qualidade das análises em ciências humanas, como também há outros que sustentam a defesa da pesquisa empírica.

As ocorrências da vida são múltiplas e variadas, e este tipo de estudo “responde a questões muito particulares das ciências humanas e sociais, e seus pesquisadores procuram entender ou interpretar fenômenos humanos altamente subjetivos relativos aos significados que as pessoas a eles conferem” (ROCHA, BARRETO E PASSOS, 2015, p.18), o que se assemelha à designação da docência como uma função complexa por trabalhar com as subjetividades dos envolvidos no transcurso educativo.

Esses elementos implicaram a opção pela análise do discurso fundamentado em Michel Foucault (1926-1984), acreditando que este teórico contribuiu com a pesquisa em educação, possibilitando um novo olhar no empírico, nas multiplicidades das práticas, nos fatos e nos objetos investigados. Essa diversidade foi percebida nas concepções dos docentes participantes, conseqüentemente por envolver os conhecimentos e as práticas, uma vez que é aplicada no contexto real do objeto estudado. Os significados sociais e subjetivos também foram averiguados, viabilizando a interpretação das inter-relações existentes no campo analisado.

Atualmente a UNEAL tem uma estrutura de seis *campi* distribuídos no sertão, no agreste, na zona da mata e no litoral alagoano, os quais estão discriminados no mapa de Alagoas.

Quadro 4 - Mapa de Alagoas com indicação dos *campi* da UNEAL



Fonte: Elaborado pela a autora (2019).

Ao todo, a UNEAL tem um quadro de 222 professores, 96 dos quais atuam no Campus I – Arapiraca, considerado o maior dessa IES. Desses, 41 são professores do Bacharelado e 55 das Licenciaturas. Esta foi uma das razões pelas quais, inicialmente, este campus estava previsto para ser pesquisado. Mas na sequência das definições, a definição pela Pedagogia deu-se pelo fato de este curso ser contemplado em três *Campi* da Instituição: Campus I, II e III, assim como por representar melhor a amostra do estudo.

Considerando a temática, dentre outras Licenciaturas da UNEAL a decisão pelo curso de Pedagogia, como universo da pesquisa, justifica-se por sua essência, que é habilitar os futuros formadores dos professores. Ghedin e Franco (2011, p. 125) ressaltam que o pesquisador deve ter precaução ao realizar a pesquisa em seu ambiente de trabalho “[...], pois o distanciamento, o estranhamento ao familiar, passa a ser muito difícil. [...] É preciso que ele encontre espaços, técnicas, meios de estranhar um ambiente tão impregnado em seu ser e em seu fazer profissional”.

Essa preocupação realmente mereceu cautela, visto que as concepções pré-estabelecidas do pesquisador não deveriam interferir no trabalho. Flick relata que pesquisadores e entrevistados são elementos imprescindíveis à coleta dos dados; ou melhor, são os principais componentes, e os pesquisadores não podem assumir um papel de neutralidade no campo. Complementando Flick (2009, p. 110), diz que

“as informações a que o pesquisador terá acesso e das quais permanecerá excluído dependem essencialmente da adoção bem sucedida de um papel ou postura apropriada”.

Verificou-se essa apreensão desde a realização da pré-qualificação, quando as duas avaliadoras falaram sobre a dificuldade de atuar na própria instituição de trabalho e nossos pares em responder aos instrumentais de coleta de dados, principalmente com a entrevista. Uma delas apontou que a escolha de apenas uma instituição de pequeno porte não era tão expressiva, sugerindo na época que fosse acrescida mais uma instituição de grande porte. Após análise da orientação, manteve-se a UNEAL e os instrumentos delimitados, acreditando que este fato não implicaria na validade e significância da pesquisa.

O receio de tomar a UNEAL como único campo de estudo permaneceu, mas no momento da apresentação do estudo na Semana de Pesquisa da Universidade Tiradentes (Unit) / (SEMPESq), em 2017, a banca avaliadora dos trabalhos pontuou como um desafio trabalhar com análise dos discursos dos professores, reafirmando ser Foucault o autor indicado, e no mesmo momento confirmou também a decisão de continuar apenas com esta IES.

Tomando esse posicionamento, a reflexão sobre as instituições de ES e a produção dos discursos, Foucault (1996, p. 07) é contundente quando se pronuncia que não precisa ficar temeroso. Ele diz que “estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra, mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém”.

Nesse sentido, concorda-se com esse pesquisador que as instituições surgem como materialização dos discursos, do poder em controlar a formação dos sujeitos, mas elas estão realmente e se fazem presentes para serem estudadas. Portanto, o empenho na coleta dos dados com a certeza única do desejo de conhecer, analisar, aprofundar a temática, ouvir os pares sobre seus pensamentos, conhecimentos, anseios, preocupações, privações, dificuldades, seus discursos sobre seu trabalho e a mediação das TDIC foi ocorrendo gradativamente.

Por esse contexto real, foi feita a opção pela UNEAL, que é uma IES que vem se constituindo paulatinamente no cenário regional e nacional na afirmação de universidade. Historicamente, à mercê das vontades e verdades estabelecidas pela

política partidária. Que sentido fez ou faz em pleno século XX, ter sido administrada por pessoas alheias à realidade educacional, o que muito lhe custou a demora em demandar as reais necessidades e o atraso no desenvolvimento educacional e no crescimento institucional.

Conforme o tempo passava, a interferência direta do governo estatal perdurou por alguns anos com a indicação dos dirigentes, que vinham acompanhados de seus cargos comissionados, consubstanciando as relações de poder, explicitamente reveladas pelos discursos da ordem, da disciplina, dos dispositivos legais, que respaldavam os ditos autoritários desses administradores.

A condição da antiga Fundação Universidade Estadual de Alagoas (FUNESA) não era a das mais favoráveis, mas existia um grupo de profissionais comprometidos com a causa maior, que era a implantação da Educação Superior na região e com isso articulado ao enunciado discursivo da necessidade, bem como sua importância para o desenvolvimento material, cultural e social da região, foi aos poucos se firmando em Arapiraca-AL para a formação profissional da população do interior do Estado.

Os fundadores da UNEAL, ao vislumbrarem a relevância de uma instituição dessa natureza e reconhecerem a necessidade de profissionais habilitados para atenderem ao mercado de trabalho, desencadearam lutas em prol de sua expansão. Foram amparados pelo discurso da época da modernização da sociedade e do crescimento econômico do país por meio da ES. Assim, esse quadro de docentes impulsionaram o ensino, em contrapartida ficando à mercê a pesquisa e a extensão pelas próprias condições da realidade institucional, as quais serão abordadas a seguir.

3.4.1 A UNEAL como *locus* da pesquisa

Com base no percurso histórico dessa instituição, sua legislação, órgãos colegiados e atos normativos, foram analisados os discursos sobre as TDIC e os principais aspectos que influenciaram na implementação, expansão, desenvolvimento e qualidade dessa IES mediante a referência ao pensamento de Foucault. Nesse sentido, pode-se conhecer o enunciável nos vários momentos que a UNEAL vivenciou, assim como os diversos regimes de visibilidades.

Para compreensão do processo transitado pela UNEAL, foi elaborada uma sucinta linha de tempo, na qual é possível visualizar seu crescimento de instituição privada a uma universidade no interior do Estado de Alagoas. Inicialmente, houve a visibilidade nos interesses de cunho financeiro como IES privada, em seguida a modificação para IES pública, em atendimento às demandas profissionais para a formação de professores, posteriormente as carências em outras áreas profissionais e a transformação em universidade.

A citada IES é marcada por três fases distintas nas quais transcorreu sua expansão institucional e foram fundamentais para seu desenvolvimento, pois até então não se tinha interesse em investimento para essa região. Mesmo assim foi instituída a primeira IES do interior do Estado focada para a demanda da formação de professores e, posteriormente, para o bacharelado.

No transcurso desta IES, observam-se as reformas tanto internacionais quanto nacionais que estão intimamente relacionadas aos discursos dos dirigentes governamentais que presidiram a FUNESA, com referência aos enunciados de crescimento, modernização, qualidade que representavam de fato as relações sociais de poder que aniquilavam a democracia, a autonomia e a democratização desta instituição. Desta forma, uma IES com a concepção de educação como prestação de serviços e a formação de profissionais para atender o mercado de trabalho.

3.4.1.1 Da Fundação à Universidade: breve trajetória histórica

A Universidade Estadual de Alagoas foi criada em 1970 com a denominação de Fundação Educacional do Agreste Alagoano (FUNEC)¹⁹, com o propósito de promover o progresso material, cultural e social da região, bem como manter os estabelecimentos de ensino de qualquer grau compatíveis com as necessidades. Esse discurso assemelhava-se às ideias do modelo produtivo adotado no país e que interferia na própria definição da oferta de seus cursos.

No ano seguinte foram autorizados os cursos de formação de professores em Letras, Estudos Sociais e Ciências de curta duração, nascendo assim a Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca (FFPA), sendo a primeira instituição de

¹⁹ Fundação Educacional do Agreste Alagoano (FUNEC) estadualizada em 1990 pela Lei Estadual nº 5.119, de 12 de janeiro de 1990.

Ensino Superior do Estado de Alagoas para a formação docente, mas de cunho privado. Sem sede própria, em 1978 o governador Divaldo Suruagy, atendendo às pressões e aos anseios dos corpos discente e docente e da comunidade, autorizou a doação do prédio do Grupo Escolar Costa Rêgo.

Nessa primeira fase, embora a FFPA prestasse relevantes serviços à sociedade, as demandas regionais sinalizavam para urgência de ampliação, a qual foi consolidada em 1985 quando o MEC permitiu o funcionamento das licenciaturas plenas em Letras, com habilitação em Português/Inglês e Português/Francês; em Estudos Sociais, com habilitação em Educação Moral e Cívica, e em Ciências, com habilitação em Biologia, Física, Matemática e Química. Esta autorização viabilizou à instituição abrir um leque de novas possibilidades, não só para os arapiraquenses, mas também para os municípios circunvizinhos.

Com o crescimento da IES, que até então era Fundação, surgiu a visibilidade dos momentos difíceis, pois a sua sobrevivência dependia das mensalidades pagas pelos alunos que, por sua vez, sofriam as consequências do declínio da cultura do fumo, principal fonte de renda da região. Este fato influenciou na economia da cidade, na vida das pessoas e no desenvolvimento da instituição, gerando um índice muito alto de inadimplência e, conseqüentemente, dificultando o funcionamento dessa IES. Os impasses se acumularam de tal modo que a comunidade acadêmica e a sociedade se mobilizaram reivindicando a elucidação deles, e, em 1990, a FUNEC passou a ser regida pelo Poder Público Estadual.

A estadualização segunda fase ocasionou avanço em duas direções: aumentou a demanda pelos cursos ofertados, considerando-se que não havia mais as implicações financeiras para os alunos, viabilizando desta maneira que grande parte da população da classe média-baixa tivesse acesso ao ensino superior, e a manutenção da instituição pelo Governo Estadual. É importante evidenciar que a gerência do Estado nas questões financeiras foi fundamental para a sobrevivência da instituição, embora não tenha sido suficiente para atender a outros requisitos que não foram contemplados, a exemplo da ampliação da estrutura física, de modo que permitisse a introdução de mais cursos para atender às demandas da região.

Apesar das limitações, em 1992 foi criada a Escola Superior de Administração e Negócios do Agreste, com o curso de Administração de Negócios, que ofertou mais um espaço do conhecimento para os arapiraquenses e entorno. A criação

desse curso mostrou o anseio de crescimento da FUNEC em se fazer presente na sociedade alagoana, dando oportunidade para aqueles, cujo intuito era atuar no setor administrativo já em ascensão na época.

Após a primeira implantação, a instituição intencionava ultrapassar as fronteiras de Arapiraca, e em 1994 foi criada a Escola Superior de Ciências Humanas, Físicas e Biológicas do Sertão em Santana do Ipanema, com a oferta dos cursos de Pedagogia e Zootecnia, não obtendo êxito na autorização para funcionamento. Diante do entrave, o curso de Pedagogia foi ofertado como extensão daquele já existente na FFPA, disseminando-se mais uma vez não somente para a população da cidade sede, como também para as cidades adjacentes.

No mesmo ano, dando prosseguimento à ampliação da FUNEC, a cidade de Palmeira dos Índios recebeu a Escola Superior de Ciências Humanas e Econômicas de Palmeira de Índios (ESPI), com os cursos de Ciências Econômicas e Pedagogia, atendendo à população dos municípios vizinhos. Assim como em Santana do Ipanema, eles também não foram autorizados, sendo, mais uma vez, trazidos de Arapiraca os que já estavam em funcionamento: Letras, com habilitações em Português/Inglês; Português/Francês; Estudos Sociais, com habilitações em História e Geografia; e Ciências, com habilitações em Biologia, Química, Matemática e Física. Convém frisar que foi este último suspenso por falta de demanda.

O ano de 1995 foi marcado por três relevantes progressos: Primeiro, reconhecendo-se as necessidades do sertão alagoano, no Governo de Fernando Henrique Cardoso foi autorizado o funcionamento dos cursos de Pedagogia e Zootecnia em Santana do Ipanema. Em Arapiraca, a FFPA deu mais um passo rumo ao crescimento e iniciou o curso de Ciências Contábeis, que se transformou em 1998 em Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Jurídicas e Sociais do Estado de Alagoas (FAJEAL). E por fim, a FFPA teve o seu nome alterado para Fundação Universidade Estadual de Alagoas (FUNESA)²⁰.

O caminho percorrido indicava uma ascensão promissora em direção à transformação da FUNESA em universidade e, finalmente, trazer para o seu cotidiano o ensino, a pesquisa e a extensão. Todavia, uma árdua crise política se abateu sobre o Estado, e medidas drásticas foram tomadas para enxugar a máquina administrativa, e essa instituição foi um dos alvos.

²⁰ Fundação Universidade Estadual de Alagoas (FUNESA) respaldada pela Lei Estadual 5.762/1995.

Nesse contexto, ela teve sua verba de custeio reduzida significativamente sem nenhuma preocupação por parte do Governo com o destino da Fundação, ignorando totalmente os apelos da comunidade acadêmica, que lutava para mantê-la funcionando. Para acentuar ainda mais a situação, o governador Fernando Collor de Melo (1987-1990) assinou um acordo com os usineiros isentando-os dos impostos, causando um impacto negativo nas finanças do Estado, cujos efeitos atingiram diretamente a citada IES. Nota-se como o político e o econômico vão interferindo diretamente no educacional, especificamente nessa IES, já fragilizada pelo contexto do Estado de Alagoas, que na época só piorava.

Nos governos seguintes de Geraldo Bulhões (1991-1994) e Divaldo Suruagy (1995-1997), a crise se agravou principalmente no último, no qual foi instituído o Programa de Demissão Voluntária²¹, oferecendo inúmeras vantagens para os profissionais que aderissem. Essa medida desfalcou consideravelmente tanto o quadro de professores da IES quanto os servidores técnico-administrativos, que já vinham sendo massacrados pelos salários que, além de defasados, passavam por constantes atrasos. Faz-se necessário registrar que a perda foi avassaladora para a FUNESA porque, além da quantidade de docentes que se afastaram, houve ainda o prejuízo irreparável daqueles que contribuíram com sua vasta experiência de sala de aula em decorrência dos anos a ela dedicados.

Com a inviabilidade de funcionamento da IES, o Governo autorizou a admissão de professores em caráter emergencial, a qual serviu de paliativo para a realidade vivenciada. Vale ressaltar que os “contratos precários”, como foram denominados, tinham um desenho totalmente atípico para uma instituição de ensino superior, haja vista que os salários eram muito abaixo da média, comparando-se com os dos efetivos, sendo adotado o regime horista, que não estabelecia qualquer vínculo empregatício com a FUNESA e não oferecia o mínimo de estabilidade, deixando os docentes por vezes seis meses sem remuneração.

Esse período foi bastante conturbado, devido às questões anteriormente descritas. Os horistas priorizavam outras atividades que lhes garantissem a segurança da sobrevivência e assim aderiram às greves que se tornaram cada vez mais frequentes na rede pública de ensino estadual. Os prejuízos acadêmicos foram incalculáveis, de modo que o ano letivo de 1997 foi deixado para trás sem ter sido

²¹ O Programa de Demissão Voluntária (PDV) ficou conhecido pela repercussão negativa e pela tragédia que foi na vida de muitos profissionais, que foram obrigados a pedir demissão.

concluído, trazendo grande transtorno para o alunado. Além do mais, a instituição vivia sob a gestão de políticos partidários indicados pelo Governo do Estado, o que agravava a situação dada a ingerência de alguns diretores presidentes, assim chamados os gestores na época.

Mesmo diante desse quadro caótico, os docentes remanescentes da demissão voluntária, os que foram admitidos pelo contrato precário, discentes e corpo técnico-administrativo não desistiram de lutar pela condição de universidade que tanto almejavam, e em 1999, por meio de várias assembleias, ficou definido o Estatuto e Regimento Geral para a FUNESA, assim como o Conselho Universitário Provisório, primeiro passo para a gestão democrática e para a concretização do propósito de ser uma universidade.

Apesar de todos os entraves em 1998, o Conselho Estadual de Educação autorizou que a FFPA instalasse uma extensão em União dos Palmares com a oferta do curso de Letras, abrindo vagas para Português/Inglês e Português/Francês, e assim várias cidades da região foram contempladas. Para garantir seu funcionamento, buscou-se parceria com a Prefeitura do citado município, considerando a inviabilidade de recursos por parte da FUNESA. Ainda nesse ano e nas mesmas condições, a instituição se expandiu para São Miguel dos Campos, concedendo à população da região o curso de Letras e as habilitações já referenciadas anteriormente. Toda a expansão demonstrava a importância da FUNESA para o Estado de Alagoas, quando se observou sua presença nas cidades onde instalou seus polos; e mais que isso, porque ela atende não só às localidades dos polos em si, como a todas as outras cidades que se encontram em seu entorno.

Com a estabilização do quadro de professores efetivos via Concurso Público em 2003, o Sindicato dos Professores e a presidência da instituição encaminharam aos órgãos superiores do Estado o anteprojeto de lei solicitando a transformação da FUNESA em universidade. Mediante avaliação realizada por uma comissão externa de docentes nomeados pelo Conselho Estadual de Educação, em 2006 a IES foi credenciada como Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)²². Contudo, o credenciamento veio atrelado à exigência de reestruturação administrativa da instituição quando também um terço do corpo docente deveria ser composto por mestres e doutores.

²² Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) credenciada e autorizada pela Lei Estadual nº 6.785, de 21 de dezembro de 2006.

Em 2012 mais um campus foi aberto, desta vez na capital, Maceió, disponibilizando à população maceioense o curso de Administração Pública. Essas foram algumas das lutas travadas quando se vivenciaram não só problemas, mas também vitórias pelo empenho e compromisso que moveram docentes, discentes e os servidores técnico-administrativos da IES. Porém, muitas outras se constituíram em verdadeiros desafios transpostos pelo anseio de tornar a UNEAL uma universidade forte, capaz de formar cidadãos e cidadãs alagoanos para a profissionalidade.

É possível constatar este percurso histórico por meio da linha de tempo dos atos institucionais desde a fase de criação até a transformação em universidade.

Quadro 5 - Linha do tempo dos atos institucionais da UNEAL

ANOS	ATOS INSTITUCIONAIS
1970	Criação da Fundação Educacional do Agreste Alagoano (FUNEC). Lei Municipal nº 719/70;
1971	Autorização de funcionamento dos cursos de formação de professores em Letras, Estudos Sociais e Ciências e Criação da Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca (FFPA);
1977	Reconhecimento dos cursos existentes. Decreto Federal nº 79.866 de 1977.
1978	Doação do prédio da Escola Estadual Costa Rêgo à FUNEC.
1985	Autorização das licenciaturas plenas em Letras, Estudos Sociais e em Ciências, com habilitação em Biologia, Física, Matemática e Química. Portaria Ministerial nº 145/1985;
1990	Estadualização da FUNEC. Lei Estadual nº 5.119/1990.
1992	Criação da Escola Superior de Administração e Negócios do Agreste (ESAG), com o curso de Administração de Negócios.
1993	Extinção do Curso de Estudos Sociais e criação, em seu lugar, das licenciaturas plenas em História e Geografia.
1994	Criação da Escola Superior de Ciências Humanas, Físicas e Biológicas do Sertão (ESSER), com os Cursos de Pedagogia e Zootecnia. Criação da Escola Superior de Ciências Humanas e Econômicas de Palmeira dos Índios (ESPI)-Lei N.º 5.606, de 26 de janeiro, com os cursos de Letras, Estudos Sociais e Ciências, com habilitações em Biologia, Química e Matemática.
1995	Autorização de funcionamento do curso de Pedagogia à Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca (FFPA) e recebimento do nome Fundação Universidade Estadual de Alagoas (FUNESA). Lei Estadual 5.762/1995.
1998	ESAG torna-se Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Jurídicas e Sociais do Estado de Alagoas (FAJEAL)-Lei Estadual nº 6.086/98 e autorização de funcionamento de duas extensões da FFPA: uma em União dos Palmares e outra em São Miguel dos Campos.
2000	Realização do primeiro Fórum Universitário (FORUNIV) ²³ .
2003	Segundo Concurso Público que demandou a aprovação de 211 candidatos

²³ Neste fórum definiu-se o Regimento Geral e uma Proposta Pedagógica Institucional.

	professores na FUNESA.
2006	Reestruturação da instituição em Universidade Estadual de Alagoas-Lei 6.785/2006 e criação da Extensão da UNEAL em Maceió, com o curso Administração Pública.
2010	Primeira Eleição direta para reitor e vice-reitor.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Destaca-se que a instituição foi se expandindo sem a preocupação dos administradores com a gestão democrática, as TDIC e a infraestrutura. Alguns problemas ainda persistem até o momento atual, a exemplo da precariedade tanto estrutural quanto de recursos humanos. Há cursos desfalcados à espera de professores das diversas áreas.

Em relação a questão financeira não é ideal. O orçamento supre apenas o que é estritamente essencial, ficando à mercê ações relativas ao ensino, à extensão, à pesquisa, ao apoio ao pesquisador e ao estudante. Apesar de tudo, a comunidade acadêmica segue firme lutando para a consolidação da gestão democrática, que é o princípio maior de uma instituição desse porte e dela a garantia do direito à voz dos seus integrantes, a efetivação dos objetivos em comum, assim como a melhoria estrutural, sobretudo com recursos tecnológicos.

Indubitavelmente, a UNEAL, como primeira e única universidade estadual no âmbito da educação, exerce uma função de destaque no contexto alagoano. Abrange praticamente todo o Estado de Alagoas, proporcionando formação, oportunidade de trabalho, conhecimento e propiciando que seus egressos trilhem novos caminhos na vida acadêmica.

3.4.2 Momento de integração com o objeto de estudo

Já *in loco*, a universidade UNEAL, fonte do caso foi receptiva desde o início, no mês de janeiro de 2017, quando solicitada a Pró- Reitoria de Pesquisa a permissão para desenvolver a pesquisa, o que ocorreu por meio do pró-reitor, que assinou toda a documentação para ser inserida na Plataforma Brasil. Nesta plataforma, sucedeu o cadastro do projeto de pesquisa, os documentos comprobatórios de autorização tanto da Universidade Tiradentes (UNIT) quanto da UNEAL. Esta etapa deu-se no mês de maio de 2017 até a homologação do Parecer

Consubstanciado em junho de 2017. A partir daí ocorreu a elaboração dos instrumentos para a coleta dos dados.

O estudo de caso, na concepção de Gil (2008), é uma averiguação aprofundada que envolve uma pesquisa detalhada sobre determinado tema. Esse autor esclarece ainda que nesse tipo de investigação, o pesquisador não pode se concentrar em vários focos. Ele deve priorizar um e a partir deste, explorar todas as possibilidades que forem possíveis para extrair dele a maior quantidade de informações. Esse método é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados (YIN, 2016).

Com esse enfoque de Yin (2001), a UNEAL se tornou *locus* de estudo, um campo fértil de informações e conhecimentos, pois tem um histórico pautado na administração estatal, e antes de se tornar universidade, foi gerida por políticos partidários indicados pelo Governo do Estado de Alagoas, que reproduzia os discursos de ordem do poder, e assim não atendia aos princípios de uma comunidade universitária, a começar pela gestão democrática.

Além disso, os discursos afirmativos de sua relevância socioeducacional foram verificados no caminho percorrido ao longo dos anos por essa IES e nos quais ela vem conquistando espaços mediante os processos de enfrentamento constante de sua comunidade acadêmica com o executivo estadual, primeiro para transformá-la em universidade e segundo, melhorar os serviços prestados à comunidade alagoana. Diante destes acontecimentos, foi diagnosticada o reconhecimento de sua importância para o referido Estado, desde 1970, como uma das pioneiras em formação de professores com a oferta das licenciaturas e, posteriormente com a expansão dos os cursos de bacharelados.

3.4.3 A coleta de dados

Antes de iniciar o levantamento dos dados propriamente dito, necessário se fez cadastrar a pesquisa na Plataforma Brasil. Para esse registro, foram inseridas as declarações obrigatórias quanto à questão da infraestrutura e de autorização das instituições Unit e UNEAL para a realização da pesquisa, o cronograma desta, o

modelo de Termo de Consentimento Livre (TCLE), o projeto completo, a declaração do pesquisador responsabilizando-se pela pesquisa e o roteiro da entrevista. Inicialmente, a pesquisa era intitulada “Docência na Educação Superior: Formação Continuada e Tecnologias da Informação e Comunicação”, protocolada com o número: 66034717.8.0000.5371.

A primeira versão ficou pendente por duas questões: a primeira quanto à definição da amostra dos sujeitos a serem abordados 32 e a justificativa de sua seleção, uma vez que na Folha de Resposta há indicação de 30 participantes, em cuja resposta foi cometido um erro de digitação, pois na Metodologia consta o número 33, mas sendo realmente o quantitativo de 32 participantes, conforme Folha de Resposta; e a segunda pendência foi a solicitação do anexo dos instrumentos a serem utilizados na coleta de dados, a qual foi respondido com o envio do roteiro da entrevista. Após essas correções o projeto foi aprovado por meio do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).

As Considerações Finais a critério do CEP comunica que, de acordo com a Resolução CNS nº 466/12, Diretrizes e normas, a incumbência do pesquisador é indelegável, e indeclinável bem como compreende os aspectos éticos e legais.

Com a autorização formalizada pelo CEP e o cuidado com as recomendações anteriormente frisadas, em janeiro de 2018 foi iniciada a pesquisa na UNEAL. E como já fazemos parte do quadro efetivo desta casa, não tivemos problema com o acesso aos documentos. Uma parte já se encontra no *site* da IES e outra tive que procurar o Registro Acadêmico para informações sobre o histórico mais detalhado da instituição, principalmente a legislação de seu percurso até chegar ao *status* de universidade, também o contato com os Coordenadores do Curso de Pedagogia para apresentação da pesquisa e solicitação da relação nominal com os dados de comunicação dos professores para entrar em contato com eles, o que ocorreu em fevereiro de 2018. Antes disso, em março desse mesmo ano, fizemos um teste-piloto com um colega de trabalho que ajudou a compreender o *google forms* e melhorar algumas questões.

Os instrumentos da coleta de dados foram os documentos oficiais, materializados no formato da legislação brasileira; os documentos institucionais da UNEAL, especificamente o PDI; Regimento Geral, os Projetos Pedagógicos de

Curso, o Sistema Acadêmico e os discursos docentes do Curso de Pedagogia, mediante o registro autorizado da entrevista.

Quanto à entrevista, esta é um instrumento validado na pesquisa qualitativa, sendo a mais indicada para a análise dos dados, principalmente quando a análise do discurso é prioritária. Diversos autores, a exemplo de Flick (2009, 2004), Yin (2016), Moreira e Caleffe, (2006), Rocha, Barreto e Passos (2015) referendam a entrevista como instrumento qualitativo. Neste tipo de estudo, quando se decide fazer a descrição da linguagem dos sujeitos investigados, a entrevista é o método mais apropriado, pois ela oferece condições de reproduzir a fala desses com fidedignidade. Este pensamento está referendado em Foucault (1999, p.516), que afirma que “todo conhecimento se enraíza numa vida, numa sociedade, numa linguagem que têm uma história”. Portanto, a história e os conhecimentos dos professores relacionados ao objeto de estudo foram analisados por meio desse instrumento de pesquisa.

A entrevista, na opinião de Moreira e Caleffe (2006), traz a vantagem de retorno imediato para o pesquisador no que concerne à obtenção das informações solicitadas, uma vez que o investigador e o investigado estão lado a lado. Mas nem sempre acontece desta maneira. Alguns respondentes demoraram muito, sendo necessária a comunicação direta e insistente por várias maneiras para poderem fazer a devolutiva.

Foram aplicadas duas entrevistas aos docentes do curso de Pedagogia, uma entrevista estruturada com o propósito de realizar um diagnóstico, um perfil e a observação das concepções dos docentes acerca das tecnologias. A outra foi uma entrevista semiestruturada com questões abertas, cuja intenção foi verificar informações que respondessem aos objetivos e às questões norteadoras propostas para a pesquisa. Ambas as entrevistas foram elaboradas no *google forms* e seus *links* foram enviados por *email* ou pelo *whatsapp*.

A opção por realizar a entrevista *online* é justificada pelo interesse nas TDIC, que vêm ganhando espaço na educação, e por ser uma forma metodológica de acesso mais facilitado aos participantes. Para Sobral (2016, p. 189), “a pesquisa em educação em espaços virtuais de aprendizagem tem se constituído no âmbito das ciências sociais ou humanas e assumido os mesmos solavancos de suas mutações teóricas e metodológicas”. Já Flick (2009, p.243) apresenta que “a entrevista online

produz dados já disponíveis na forma de textos, o que permite a omissão da demorada etapa da transcrição das entrevistas”, além da vantagem do acesso a pessoas que se encontram distante, que foi nosso caso, por se tratar de *campi* diversos, e o pesquisador não precisa fazer a transcrição textual.

Pela necessidade inicial de fazer um diagnóstico sobre os conhecimentos dos professores sobre as TDIC, foi prevista a primeira entrevista *online* (Apêndice-C), organizada a partir de quatro eixos temáticos, e continha 30 questões divididas em quatro blocos de estudo que foram nominados A, B, C e D. No bloco A, foi priorizada a compreensão geral sobre as tecnologias; no bloco B, destacou-se o exercício profissional e as TDIC. No bloco C, fez-se a abordagem sobre a docência em sala de aula e as TDIC. No bloco D, priorizou-se a formação docente para as TDIC.

Da revisão da literatura, surgiram os conceitos centrais que alicerçaram a busca por responder aos objetivos propostos, a elaboração da segunda entrevista semiestruturada e também *online*, a partir desses conceitos delimitados como sendo prioritários à compreensão da problemática elencada.

A segunda entrevista (Apêndice-D), foi composta de 15 questões abertas, distribuídas em quatro blocos temáticos. No bloco A, contemplaram-se as indagações sobre as TDIC; no bloco B foi elencado o pensamento sobre docência da educação superior, e as perguntas envolviam esse entendimento e as TDIC. No bloco C, tratou-se especificamente da compreensão dos enunciados discursivos dos docentes relacionados às TDIC e de como estes se caracterizam em outros enunciados. Nesse sentido, destaca-se o que Foucault (1996, p.22), quando diz que “em suma, pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os que se dizem e os ditos”. Então, os que os professores produzem e os que têm relação com outros enunciados. No bloco D, finalmente, foi indagado como os professores estão percebendo as TDIC no seu trabalho. A importância deste trabalho e desse instrumento na coleta de dados foi confirmada com a leitura de Ghedin e Franco (2011, p. 78) quando manifestam:

O pesquisador reatualiza o mundo no objeto que investiga. A investigação é uma forma de ação que procura tornar visível o invisível, fazendo perceber o que não se percebe e ver o que normalmente não se vê. Esse exercício de desvelamento do mundo é o que permite o avanço no processo de humanização por meio do conhecimento sistemático e assistemático.

A expressão das autoras revela a grandeza que são a pesquisa e a responsabilidade do pesquisador no comprometimento com a realidade e a produção do conhecimento a partir da investigação. Foucault (1999, p. 44) frisa que “conhecer será, pois, interpretar”. A entrevista foi, sem dúvida, um instrumento pelo qual se permitiu conhecer as concepções dos professores sobre as TDIC e possibilitou ao participante expressar-se da forma que melhor lhe convém.

3.4.4 Aproximação com os docentes

Antes mesmo do contato com os professores quando pensava-se em pesquisar apenas o Campus I, realizou-se um levantamento na plataforma *lattes*, buscando os currículos de todos os professores de Pedagogia. A procura era por detectar aqueles que já tinham cursos de tecnologias em sua formação (Apêndice-B). Em seguida foi solicitado a Pró-Reitoria de Recursos Humanos o contato de todos os professores da instituição, mas o contato com os coordenadores da Pedagogia dos três *campi* facilitou com a disponibilidade dos contatos dos docentes desse curso.

Em março de 2018 aconteceu a aproximação com os professores, que, a princípio deu-se por *email*, com a apresentação da pesquisa e com o TCLE anexo à comunicação para assinatura e devolutiva. Com os docentes que iam assinando e mandando foi realizado o agradecimento e o envio da primeira entrevista estruturada. Neste instrumento, a dificuldade diagnosticada foi a resposta dos participantes, pois nem todos retornaram, apenas 12 foram os respondentes de um total de 32 professores. A primeira entrevista teve a intenção de conhecer o perfil dos docentes selecionados, identificando suas concepções sobre TDIC, usabilidade, dificuldades e possíveis usos potenciais desses recursos em seu exercício profissional.

A experiência obtida permitiu tomar a decisão em utilizar a entrevista semiestruturada e a inclusão ao final do termo de consentimento para que o professor apenas clicasse, autorizando sua participação. Desta maneira, o instrumento foi modificado, mas mesmo com a inclusão do TCLE ao final da entrevista, alguns professores não responderam. Transcorreu-se, então, a emissão da mensagem com o *link* da entrevista pelo *whatsapp*, o que melhorou

significativamente, bem como a realização de chamadas telefônicas na tentativa de crescer a amostra. Para supervisão desta etapa foi também organizado um quadro (apêndice-B) para acompanhamento desse processo, com o propósito de não perder de vista nenhum contato.

Finalmente, conseguiu-se uma amostra de 18 professores, que significativamente contribuíram com a entrevista. Os obstáculos enfrentados foram relevantes para o processo em dois sentidos: primeiro, porque a partir deles foram sendo reajustados os instrumentos para a coleta dos dados aprimorando o acesso e a resposta do participante; segundo porque facilitaram a comunicação entre a pesquisadora e os entrevistados, melhorando, assim, a qualidade da pesquisa.

Contudo, sobre o começo, normalmente representado nos discursos dos silêncios, Foucault (1996, p. 07), ao abordar a instituição diz o seguinte: “[...] pois que torna os começos solenes, cerca-os de um círculo de atenção e de silêncio, e lhes impõe formas ritualizadas, como para sinalizá-los à distância”. Esta citação Foucault se referia a constituição do discurso médico. Representa também a expectativa gerada pelo pesquisador, como se as verdades sobre essa instituição fossem reveladas de modo transparente desde o início da pesquisa.

No decorrer da aplicação da entrevista, desde março até dezembro de 2018, computados dez meses neste trabalho com os professores, constatou-se a dificuldade em sensibilizar a participação docente para disponibilizar um tempo da sua vida para colaborar com a pesquisa. Um fato interessante foi de uma professora (P4), que, após várias tentativas, por *email* e *whatsapp*, disse que não tinha interesse em participar porque não gostava de pesquisa. No momento a pesquisadora agradeceu a atenção. E, não sei os motivos, mas quando foi realizada a chamada telefônica, falando pessoalmente, levou-a responder à segunda entrevista.

O preocupante foi o revelado no discurso do silêncio pelos docentes contatados e não respondentes. Este discurso explicita elementos importantes que caracterizam a docência da ES, a individualização de seu trabalho, conseqüentemente, a ausência do trabalho coletivo na universidade, uma má vontade profissional em contribuir para o avanço da pesquisa educacional, tão prejudicada pelos modelos de educação, de universidade, de reformas da ES do nosso país e a reflexão sobre o *locus* de sua profissão. Um fator que suponho ter

ocorrido com alguns docentes é a falta de habilidades em TDIC, assim como a adoção dessa forma metodológica *online* do trabalho, o que pode tê-los inibido e eles não se sentiram preparados para lidar virtualmente com as entrevistas, e esta foi uma questão que pontuaram sem querer.

Na primeira entrevista estruturada, dos 32 contatados, apenas 12 responderam e, na segunda entrevista semiestruturada, 18 professores responderam. Portanto, a amostra foi caracterizada de 18 participantes, os quais representaram 56% (cinquenta e seis por cento). Desta forma, considerou-se significativa a adesão dos entrevistados, haja vista que, no início da pesquisa, algumas circunstâncias contribuíram para que o total de docentes previsto não fosse atingido, tais como: momento eleitoral na IES, 20 professores da área da educação estavam no Doutorado Interinstitucional (DINTER) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), entre outros.

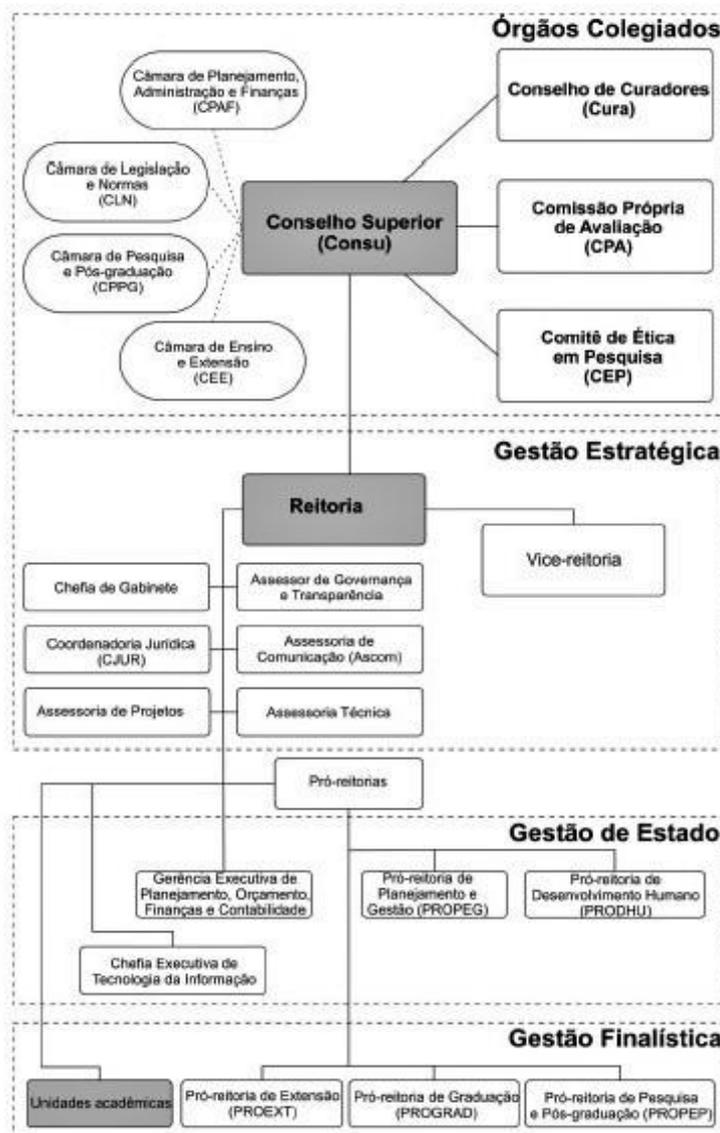
3.4.5 A UNEAL e a política de formação docente em TDIC

Por se tratar de uma IES pública mantida pelo Governo do Estado que, ao longo dos anos, vem se firmando no *status* de universidade, a formação docente para as TDIC é uma das questões que merece ser aprofundada nos âmbitos administrativo e pedagógico. Não se pode afirmar que exista uma política para a formação docente em TDIC nessa instituição, mas em vários instrumentos documentais faz-se menção à questão tecnológica.

A começar pela estrutura organizacional da UNEAL como uma IES na competência de conceber e desenvolver políticas de educação superior em algumas áreas de conhecimento e implementar planos anuais e plurianuais, tendo em vista a expansão da Educação Superior nas variadas regiões de Alagoas.

Na análise de sua organização, percebe-se que articulada às pró-reitorias, existe a Chefia Executiva de Tecnologia da Informação, mas observe na imagem a seguir que essa chefia está inserida na gestão do Estado, significando dizer que a UNEAL ainda não tem servidor próprio de *internet* ficando dependente do servidor do Estado.

Figura 3 - Estrutura Organizacional da UNEAL²⁴



Fonte: Estrutura Organizacional da UNEAL (2015).

Por não ter servidor de *Internet*, a UNEAL enfrenta muitos problemas e dificuldades no planejamento de suas ações tecnológicas por não dispor de tecnologia própria, principalmente no campo pedagógico, sem redes de *wifi* de boa qualidade para o acesso dos estudantes, a criação de ambientes virtuais de aprendizagem, a utilização de *softwares* educacionais, entre outros.

²⁴ Estrutura Organizacional da UNEAL, de acordo com a Lei Delegada n.º 47, de 10 de agosto de 2015, a qual institui o modelo de gestão da Administração Pública Estadual do Poder Executivo e dá outras providências.

O Instituto de Tecnologia em Informática e Informação do Estado de Alagoas (ITEC)²⁵ é quem disponibiliza o provedor e uma rede de *internet*, dos quais dependem as atividades tecnológicas da UNEAL. Esse instituto gerencia os aplicativos governamentais e o Sistema Eletrônico de Informações de Alagoas (SEI)²⁶, pelo qual tramitam todos os processos relacionados ao Estado, a página da *web* e o Sistema Acadêmico da UNEAL.

Origina-se com o objetivo de desenvolver junto aos órgãos estaduais uma política de informática e informação, bem como consultoria e informatização desses órgãos, expressas no discurso institucional colocado na página que diz: “assessorando-os na elaboração e execução dos programas e projetos de modernização institucional e na utilização da tecnologia da informática e informação; orientar as demandas de produtos e serviços relativos ao uso da tecnologia da informática e informação” [...]”²⁷.

Constata-se nesse discurso o que Foucault (1996) diz sobre a série de discursos que vão surgindo em razão das polarizações sociais, endossando que cada um tem sua regularidade e maneiras de coerção. “É, contudo, a partir deles que uma nova regularidade se formou, retomando ou excluindo, justificando ou descartando alguns dos seus enunciados” (*Ibidem*, p.68). Neste excerto, constata-se à recorrência a modernização institucional agora por meio das TDIC materializado por meio de um instituto tecnológico, nos *sites* estatais e nos projetos de orientação de produtos e serviços inerentes às tecnologias. O novo ordenamento chama-se tecnologia, incongruente assiste-se à falta de estrutura tecnológica da educação, e de modo especial, a da UNEAL.

Apesar de constar escrito no citado organograma a Chefia Executiva de Tecnologia da Informação, perpassando toda a estrutura da UNEAL, ela faz parte da gestão do Estado. Em seu Regimento Interno (2012), ela não é visualizada, passando a ter neste documento, no item, Órgãos Complementares de Apoio, no inciso I, os órgãos pertencentes à Reitoria, à Coordenação de Tecnologia da Informação (NUTEC), a qual tem a incumbência de administrar as questões tecnológicas no âmbito da gestão da UNEAL.

²⁵ Disponível em: <http://www.itec.al.gov.br/>

²⁶ Disponível em: <https://portal.sei.al.gov.br/>

²⁷ Sítio Eletrônico do ITEC. Disponível em: <http://www.itec.al.gov.br/inst-institucional>

O Governo Estadual continua disseminando o discurso de modernização tecnológica e propagando a inclusão digital dos alagoanos por meio do ITEC, com a elaboração do Plano Diretor de Tecnologia da Informação e da Comunicação, publicado em Novembro de 2010, no qual a UNEAL está na lista de abrangência dos programas, dentre eles, o Programa de Inclusão Digital Digitalagoas, que objetiva viabilizar a inclusão digital em Alagoas, incentivando e oferecendo apoio ao desenvolvimento educacional, social e cultural. Este programa é coordenado pela Secretaria de Estado da Ciência, da Tecnologia e da Inovação (Secti), possui uma página²⁸ web, tem vários projetos e parcerias com diversos órgãos federais, estaduais, municipais e de iniciativa privada nos campos da acessibilidade, conectividade, educação e na produção de conteúdos.

Não se pode deixar de mencionar o imprescindível apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL)²⁹ no trabalho ao estímulo da pesquisa “e indução tecnológica, além de ser gestora do Ponto de Presença (PoP), da Rede Nacional de Pesquisa (RNP), que “liga pioneiramente o Estado de Alagoas à Internet, oferecendo serviços de conectividade à comunidade científica, instituições governamentais e ONGs”³⁰. Essa fundação passou a ser administradora da rede vinculada à Secretaria de Estado da Ciência, da Tecnologia e da Inovação (Secti) a qual a UNEAL possui um *link* autorizado, mas não está funcionando.

A FAPEAL também disponibiliza edital com bolsas de estudo, que têm sido de fundamental importância para iniciação científica, para o auxílio ao pesquisador e para as instituições, o que tem mobilizado bastante a UNEAL nos segmentos do ensino, pesquisa e na extensão, para a produção de conhecimentos e intelectualidade dos pesquisadores.

No entanto, em um dos enunciados discursivos da FAPEAL- “liga pioneiramente o Estado de Alagoas à Internet”- realmente um marco, pois temos um histórico de atraso nas políticas públicas. E como se anuncia o novo tempo, a internet passa a ser considerada a revolução digital e, obviamente, não se deve ficar alheio a esse processo, até porque nos aspectos social, cultural, econômico e educacional dependemos dela. Esta revolução impressiona pelo grau de rapidez das transformações que em nenhuma época se viram tão rápidas (GABRIEL, 2013).

²⁸ Sítio Eletrônico do DIGITALAGOAS. Disponível em: <http://www.digitalagoas.al.gov.br/>

²⁹ Sítio Eletrônico da FAPEAL. Disponível em: <http://fapeal.br/>

³⁰ Sítio Eletrônico da FAPEAL. Disponível em: <http://fapeal.br/institucional/sobre/>

A chamada revolução digital reflete necessariamente em todas as atividades cotidianas das IES, e a FAPEAL, quando registra que está “oferecendo serviços de conectividade à comunidade científica, instituições governamentais e ONGs”, tem contribuído com alguns projetos relacionados à inclusão digital e a vários editais abertos nesse sentido. Porém com a UNEAL a rede de internet não está disponível.

Por se tratar das TDIC, outro aspecto importante apresentado no Regimento (2012, p. 14), constante da seção IV, da Assessoria de Comunicação, no que tange à responsabilidade desse setor, está no Art. 34 quando reza que a essa assessoria, “compete estabelecer os vínculos da Universidade Estadual de Alagoas -Uneal com os meios de comunicação, com a sociedade, capazes de tornar públicas as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas por todas as instâncias da Universidade”. Hoje, a supracitada IES tem as comunicações impressas e conta com um *site* e uma *rádio web* que tem esse objetivo. A comunicação, em todo o processo de evolução da humanidade, tem sua importância e na universidade torna-se aspecto relevante para o bom andamento de suas ações junto à comunidade acadêmica e à comunidade externa em linhas gerais, fator preponderante para o desenvolvimento dessa IES.

Quanto à política formativa de seu quadro estabelece no Regimento Geral, no Art. 51, no parágrafo único, que:

Em obediência ao que determinam as diretrizes para formação de professores, assumidas pela Universidade Estadual de Alagoas- Uneal em seus Projetos Pedagógico Institucional-PPI e Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI, que serviram de peça fundamental para seu credenciamento como Universidade, será constituída, junto à PROGRAD, uma COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA GERAL DAS LICENCIATURAS-CPGL vinculada à Gerência de Graduação, à qual caberá a coordenação das políticas de formação de professores de toda a IES, por meio das Coordenações Pedagógicas Comuns às Licenciaturas - CPCLs a serem implantadas nos diversos *Campi* da Universidade (REGIMENTO, 2012a, p.17).

No Regimento da UNEAL, no Título IX, que trata sobre a Comunidade Universitária, também é abordado à formação de seus profissionais, frisa-se no Art. 127: “É compromisso permanente da Universidade Estadual de Alagoas – Uneal elevar os níveis de qualificação da comunidade universitária, desenvolvendo, para tanto, programas de formação inicial e continuada que possibilitem a contínua

qualificação dos serviços prestados à sociedade” (REGIMENTO, 2012a, p.36). A propósito dessa política, a Coordenação Geral das Licenciaturas existe, mas até o presente momento não é de conhecimento da comunidade acadêmica uma proposta de formação dos professores. Nesse texto, para “a melhoria dos serviços ofertados à comunidade”, expressa-se realmente que dela vêm as expectativas para que a formação responda às demandas profissionais exigidas socialmente e tão almejadas pela população.

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)³¹, como perfil institucional é mencionado seu papel social, divulgando a missão de pesquisar, produzir e transmitir “conhecimento para formar profissionais éticos e competentes que atuarão na sociedade, contribuindo para solucionar problemas locais e regionais, visando ser uma Universidade reconhecida como polo de referência em Educação, Tecnologia e Desenvolvimento” (PDI, 2012b, p.13).

Para Fischer (2012), as formações discursivas constituem-se em matrizes de sentidos por meio dos quais os falantes passam a se reconhecer, assim como os significados das falas parecem óbvias, naturais e nas práticas discursivas as relações se estabelecem por meio de um discurso, o que vai se consolidando a partir nos enunciados discursivos da UNEAL para corresponder a solicitações mundiais, nacionais e regionais.

Desde 2008, que a UNESCO vem disseminando o discurso global para o desenvolvimento social e econômico dos países. Com isso, percebem-se na missão designada à UNEAL três conceitos que estruturam o discurso atual das políticas educacionais para a educação superior, educação (direito subjetivo), tecnologia (a evolução da inteligência humana que produz a técnica) e desenvolvimento (o eixo que move o mundo).

O enunciado contido na expressão “reconhecida como polo de referência” supõe um trabalho voltado para a qualidade almejada na educação, sendo pautada também na qualidade dos serviços disponibilizados à comunidade. Para tanto, possuir estrutura adequada, orçamento compatível com as demandas ofertadas, profissionais habilitados e de excelência, tudo conforme os critérios exigidos nas avaliações externas no acompanhamento das IES e estabelecidos pelo MEC/CAPES. A UNEAL atualmente encontra-se com o Índice Geral de Curso (IGC)

³¹Disponível em: <http://www.uneal.edu.br/institucional/pdi/3pdi-uneal-2013-2017.pdf>

de três pontos, o que significa a necessidade de melhorar muito. Este é um ponto importante para a análise, mas não foi objeto de estudo neste trabalho e que indiretamente se apresenta ao longo das discussões.

Tomando por base a história da UNEAL, pode-se dizer que esta é uma instituição nova enquanto universidade de fato e de direito; tem pouco mais de uma década. Mas, o que tem dificultado seu crescimento no atendimento à população e a melhoria da qualidade são, sobretudo, os recursos financeiros. Como pode uma IES se desenvolver sem investimento financeiro? Esta é uma questão séria, pois a UNEAL sobrevive de exíguo orçamento estadual o que diretamente afeta suas atividades, assim como o investimento em tecnologias.

Apresentada a UNEAL como missão em sua função social tornar-se “referência em Educação, Tecnologia e Desenvolvimento”, admite-se que isso não é fácil na conjuntura socioeconômica atual e exige se um redirecionamento do trabalho acadêmico e a intensificação junto ao Governo do Estado para ampliação de recursos financeiros, tecnológicos e humanos com a autorização de abertura de mais vagas para concurso público. Nesse sentido, Kenski (2013) aponta aspectos importantes a serem considerados:

Para alcançar o mundo e responder aos anseios da sociedade contemporânea, a universidade precisa, em primeiro lugar, resolver muitas de suas rupturas internas ou, ao menos, minimizá-las. Criar uma cultura de colaboração e parceria entre todas as áreas, modalidades e ações-de ensino, pesquisa, gestão e extensão-é apenas o primeiro passo. As tecnologias digitais de informação e comunicação podem facilitar muito esse caminho de integração e intercomunicação entre os acadêmicos, em vários sentidos. A vontade e a força política para que isso ocorra dependem das pessoas envolvidas. (KENSKI, 2013, p.81).

Indubitavelmente, na UNEAL as rupturas internas vêm sendo geradas pelos órgãos colegiados na luta constante em sua organização interna relacionada à parte documental, estrutural, de gestão administrativa e pedagógica, financeira, nos serviços prestados à comunidade e com os órgãos estatais, aos quais está vinculada para a garantia do mínimo que o Estado pode ofertar.

Retomando a questão da formação de professores, esta é uma ação prioritária na UNEAL desde a década de 70 do século XX, contribuindo efetivamente para a demanda do Estado, fato comprovado nos resultados dos concursos

públicos, principalmente de Alagoas, e na a entrada nos programas *stricto sensu* das universidades.

A FAPEAL também vem proporcionando essas formações com editais para bolsas de estudo nos programas de Mestrado e Doutorado Interinstitucional para qualificação do quadro docente da UNEAL. Conta também com projetos de pesquisas em áreas específicas a partir da carência do Estado como exemplo o:

Pró-Ciências, que capacitou mais de seiscentos professores das disciplinas de Matemática, Física, Química e Biologia, e o Projeto Nordeste de Pesquisa e Pós-Graduação que estimulou cursos de Pós-Graduação realizados em Alagoas, sem contar com as centenas de bolsas e auxílios que oferece anualmente, melhor qualificando e contribuindo para a formação de recursos humanos de alto nível para Alagoas³².

Dentre as finalidades da UNEAL, algumas chamam a atenção pelo discurso atrelado a esse pensamento do desenvolvimento social e econômico, ou para os profissionais que nela atuam e/ou para os que ela habilitam. No PDI (2012b, p.13), o inciso III consta que essa IES deve “aplicar-se ao estudo da realidade brasileira, em busca de soluções para os problemas do desenvolvimento social e econômico, contribuindo com os recursos à sua disposição para o desenvolvimento do bem-estar social”, uma declaração que reproduz outras relações discursivas postas nos documentos que foram analisados na seção anterior e tornaram diretrizes para as políticas de formação de professores para as competências em TDIC.

Logo se veem os discursos oficializados para a Educação Superior, materializados nas práticas e nos documentos da UNEAL como finalidade expressa no PDI, inciso IX - “constituir-se em fator de integração e de promoção dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações e de outras formas de comunicação” (PDI, 2012b, p, 14), - que traz o discurso constituído na verdade da educação como um direito subjetivo, portanto patrimônio da humanidade, da função preponderante da universidade na produção e disseminação de conhecimento, informações e na comunicação da sociedade.

³² Sítio Eletrônico da FAPEAL. Disponível em: <http://fapeal.br/institucional/sobre/>

Foucault (1996, p.52-53) já dizia que “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem”. Isto é comprovado no PDI (2012b) da instituição quando evidencia os enunciados relacionados a uma série de acontecimentos que foram produzidos e controlaram a educação, a formação profissional superior, assim como a aprendizagem para os recursos tecnológicos, conforme explicitado no inciso “XI- ministrar ensino gratuito para a formação de profissionais e especialistas indispensáveis ao desenvolvimento político, econômico e social de Alagoas, do nordeste e do país” (PDI, 2012, p.14).

Quanto à formação dos estudantes e de seus profissionais, o PDI aponta como finalidades:

V - formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da criação e difusão da cultura, promovendo a educação através da formação de valores para a humanização da sociedade (PDI, 2012b, p. 13).

XIII - garantir a capacitação, atualização e o aprimoramento dos seus corpos docente e técnico-administrativo, considerando as especificidades das ocupações previstas. (PDI, 2012b, p.14).

Essas citações representam o discurso oficializado da UNEAL pelo qual fazem alusão aos referenciais oficiais e, diferentemente, acrescentam a formação das pessoas sob a ótica da humanização da sociedade. Quanto à formação do quadro docente frisa a, “capacitação, atualização e o aprimoramento”, reproduz esta IES a concepção decretada em lei da preparação e não da formação docente, além do mais quando diz: “para as ocupações previstas”, revela uma concepção meramente técnica da função de ser professor e como se esse profissional assumisse apenas a sala de aula, entrando em questão as múltiplas funções que os docentes têm de assumir o ensino, pesquisa, extensão, gestão e outros.

O PDI (2012b) traz os objetivos e as metas pelas quais se tem uma representação das concepções e ideais desta IES. Os seis itens a seguir descritos estão articulados ao tripé da universidade, que é ensino, pesquisa e extensão. Evidentemente faz associação à educação, ao aperfeiçoamento científico e econômico, ao mundo do trabalho, à produção, ao desenvolvimento e à propagação dos conhecimentos científicos e tecnológicos, bem como aos processos educativos para geração de trabalho e renda.

I-ministrar educação de nível superior de qualidade consoante aos anseios da sociedade alagoana com vistas ao aprimoramento científico, econômico e cultural;
II-ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais;
III-realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções científicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
IV-desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação superior, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
V-estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
VI - ministrar em nível de educação superior cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação científica e tecnológica (PDI, 2012b).

Diante da realidade institucional em que se encontra a UNEAL, reafirma-se que não existe uma política formativa docente para as TDIC, mas nos documentos analisados (PDI, 2012b), Regimento Interno (2012a) e Estrutura Organizacional (2015), é feita alusão às tecnologias sempre as relacionando ao desenvolvimento e à inovação do conhecimento. O discurso que vem sendo construído desde a criação dessa IES está em comunhão com os ideais do paradigma da modernidade pregados pelos organismos institucionais.

Foucault (2008) falou que o discurso para além do sentido, da verdade, tem história, significa as relações entre o discursivo e o não-discursivo. Pode-se dizer dos acontecimentos da vida que estão interligados nos relacionamentos humanos. Para Fischer (2012, p.89), “[...] significa falar na ‘economia’ dos discursos - em sua produtividade visível -, enfim, na relação entre pensamento e vida, poder e saber, continuidade e descontinuidade da história, temas tão caros ao autor de *As palavras e as coisas*” Esse discurso é observado nas práticas diárias da instituição para conseguir articular o poder que emana do Estado, dos seus órgãos colegiados e da comunidade acadêmica com os saberes construídos, desconstruídos e em construção na história desse tempo.

3.4.6 Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC)

Constam na página da UNEAL os projetos dos cursos de graduação do bacharelado e das licenciaturas, às quais iremos nos deter. Diante do levantamento realizado, foram elencadas sete licenciaturas, a saber: Biologia, Geografia, História, Letras (que se subdivide em Português, Inglês e Frances), Matemática, Pedagogia e Química. Todas elas dispõem de uma disciplina identificada como eletiva voltada para as TDIC.

Quadro 6 - Projetos das licenciaturas da UNEAL: disciplinas que contemplam as tecnologias.

LICENCIATURA	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	EMENTA
Biologia	Lógica e Informática na Educação	80	Informações por meio de instrumentais básicos para o uso da linguagem, indução e dedução; novas tecnologias de comunicação, usos do computador e da Internet; expressão escrita, análise, interpretação e crítica textual dentro da realidade vivenciada pelos cidadãos.
Geografia	Novas Tecnologias em Cartografia	60	Introdução das novas tecnologias utilizadas em cartografia; Noções de Sistema de Posicionamento Global (GPS); Cartografia Digital; Sensoriamento Remoto e Sistema de Informação Geográfica como ferramentas para os estudos da geografia.
História	Novas Tecnologias do Ensino em História	40	Inserção da informática na Educação Escolar; Articulação entre o uso diversificado das novas tecnologias da informação e comunicação no ensino de História; Novas tecnologias e educação contemporânea; Competência e tecnologia; Utilização qualificada dos recursos digitais na prática pedagógica; Uso do computador em sala de aula e no cotidiano; Noções básicas de editor de texto, planilha eletrônica e slides.
Letras	Educação e Tecnologias	40	Desenvolver uma visão crítica frente à utilização das novas tecnologias na educação discutindo os fundamentos e paradigmas existentes na utilização destas tecnologias no processo

			educativo e sua articulação com o trabalho docente.
Matemática	Tecnologias para o Ensino da Matemática	40	O uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em Educação Matemática, situando-as como instrumental para o processo de ensino e aprendizagem, por meio de discussões teóricas, análise e desenvolvimento de atividades com <i>softwares</i> educativos; Estabelecimento de processos investigativos em ambientes que utilizam essas tecnologias.
Pedagogia	TIC's Aplicadas à Educação	60	Conceito e função das TICs; A construção do sujeito pós-moderno e a Educação na sociedade pós-industrial; <i>Cibercultura</i> e Educação; Educação, espaço virtual e interação; TICs e transdisciplinaridade na era do conhecimento; A comunicação e a experiência estética na <i>práxis</i> sociovirtual; As TICs promovendo processos de hibridação cultural na Educação.
Química	Tecnologia do Açúcar e do Álcool	80	_____

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Fundamentando-se na análise do PPC das licenciaturas, observa-se que apenas Química não possui uma disciplina voltada para as TDIC. As demais licenciaturas estão inter-relacionadas às tecnologias da educação, ao ensino e à aprendizagem voltadas para sua área de conhecimento. As licenciaturas Biologia, Geografia, História e Matemática utilizam o termo “novas tecnologias” se referindo aos processos da informação e comunicação; e em História há dois tópicos: “Competência e tecnologia”. “Utilização qualificada dos recursos digitais na prática pedagógica”, os quais evidenciam os enunciados discursivos da contemporaneidade.

A ementa de Letras é a única que trata de uma abordagem crítica quando menciona “Desenvolver uma visão crítica frente à utilização das novas tecnologias na educação, discutindo os fundamentos e paradigmas existentes na utilização destas tecnologias no processo educativo e sua articulação com o trabalho docente”, o que revela a preocupação do entendimento que se tem das tecnologias e seus possíveis usos na educação. Quanto ao curso de Pedagogia, o conteúdo de sua

ementa chama atenção pela proposta de trabalho com os conceitos de TIC, *Cibercultura*, Transdisciplinaridade, Práxis sociovirtual e Híbrida cultural na Educação. Estes são conceitos atuais que merecem ser estudados e aprofundados na formação inicial dos licenciandos.

Para além das disciplinas, seu ementário, as concepções, as formas metodológicas e as práticas formativas, os laboratórios de informática, o trabalho docente com as TDIC na chamada era digital, necessita-se pensar mais nos processos do que nos recursos tecnológicos.

O uso das tecnologias digitais deve planejado para que possa desenvolver a capacidade crítica dos alunos, e eles saibam discernir o valor delas em suas vidas. A partir dessa ideia, Gabriel (2013, p.127) afirma que com esse trabalho, os alunos, “consigam discernir sobre o que essas tecnologias representam em nossas vidas, como nos afetam e como extrair conhecimento e inteligência do ambiente hiperinformacional por meio dessas tecnologias”.

Kenski (2013) lembra que não basta a universidade ofertar laboratórios digitais e ambientes virtuais para alunos e professores; mais importante que isso é suscitar neles uma nova forma de ensino e aprendizagem mediados pelas TDIC. A reflexão dessa autora sustenta-se no fato de que trabalhar nessa perspectiva vai além da simples inserção desses aparatos no cotidiano acadêmico.

É preciso que haja uma transformação profunda na postura do docente/pesquisador em relação as suas práticas. Ela alerta que se faz necessário, a mudança nas práticas docentes porque “há um grande abismo entre o ensino mediado pelas TDIC, praticado em muitas das universidades e faculdades, e os processos dinâmicos que podem acontecer nas relações entre professores e alunos *on-line*” (KENSKI, 2013, p. 115). Isto se torna incoerente com as várias possibilidades que as tecnologias digitais oferecem, haja vista que, em grande parte das universidades, prevalecem as práticas docentes tradicionais com ênfase na exposição oral. Em outras palavras, isso acontece mesmo quando o professor quer “inovar” e utiliza vídeos ou *slides*.

Kenski (2013) atenta também para a questão de que até esses mesmos professores e pesquisadores fazem uso das tecnologias fora do âmbito universitário, mas, ao executar suas atividades de ensino, deixam-nas à margem. Vale frisar que, no momento da elaboração de propostas ou projetos para serem apresentados às

agências financiadoras, a aquisição de equipamentos tecnológicos está sempre no topo da lista, pois se entende que eles favorecem o trabalho do pesquisador, possibilitando-lhe mais agilidade na coleta das informações, assim como na sistematização de todo o trabalho.

Fundamentada nas discussões sobre a importância de uma política de formação dos professores da ES para a inserção das TDIC no seu exercício profissional que registro ser urgente a UNEAL pensar em seu planejamento e plano de trabalho com uma proposta de formações continuadas na área das TDIC, contemplando seu quadro docente, assim como convidando-os a fazer parte de um trabalho coletivo nessa discussão.

4 DISCURSOS DOS DOCENTES DA UNEAL SOBRE AS TDIC NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Esta seção contempla o resultado da pesquisa realizada na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e a análise dos conhecimentos acerca dos discursos docentes sobre as TDIC em seu exercício profissional. Teve-se a pretensão de responder aos objetivos específicos em identificar os enunciados sobre os usos das TDIC dos docentes da educação superior em relação às atividades de gestão, ensino, pesquisa, extensão, assim como relacionar os enunciados identificados a outros referenciais discursivos e caracterizar com evidência o lugar desses discursos sobre as TDIC. Para compreensão dessas intenções se fez necessária a retomada dos documentos oficiais para suporte na análise das falas docentes, dos conceitos discurso, docência da Educação Superior e TDIC, que estruturaram esta tese, bem como as ideias de Foucault sobre saber, subjetividade, poder e discurso que serviram de fundamento para este estudo.

4.1 Apresentação dos dados: categorias e conceitos

Tendo como base o pensamento de Foucault sobre a arqueologia como método de análise relacionada às questões do saber, a genealogia como a tática e como a história que se preocupa com a formação do poder, da ética e dos discursos, esta seção descreve as etapas do processo de levantamento, descrição e análise dos dados. Verificaram-se as relações estabelecidas no âmbito da UNEAL por meio os docentes participantes da pesquisa sobre seus saberes, as relações de poder e a construção da subjetividade, principalmente sobre as TDIC.

Quanto à organização da pesquisa, no primeiro momento realizaram-se as leituras bibliográficas, que foram sendo referenciadas em fichamentos individuais. O processo de catalogação dos dados englobou algumas fases: fichamento textual dos documentos oficiais, produção de quadros, tabelas e listas, elaboração e arquivo do TCLE e do roteiro da entrevista, transcrição e tratamento dos dados. A documentação da Instituição de Ensino Superior pesquisada foi arquivada em pasta virtual e está haja vista sob os cuidados da pesquisadora.

No que tange à importância do registro, Yin (2016, p.138) afirma que “um registro final necessário em pesquisa qualitativa é a manutenção de um diário pessoal do pesquisador”. Isto foi considerado nesta pesquisa, dado o grande volume de informações, o que poderia fazer com que deixasse passar algo despercebido. Teve-se o cuidado de realizar anotações em agenda pessoal, procurando registrar temáticas que foram sendo usadas no momento da análise e escrita desta tese.

Diante dos dados coletados, realizou-se a seleção do que era significativo para a escrita deste trabalho, momento ímpar no qual a aprendizagem, em meio, às vezes, à exaustão, não contribuiu para a produção da escrita científica. “A escrita nem sempre dá uma ordem aos nossos achados, por vezes, nos trai e diz coisas diferentes do que gostaríamos, possibilitando inúmeras interpretações” (SOBRAL, 2016, p. 17).

Para essa autora, a materialização desse processo representa uma forma de poder mediante as expressões, paixões e dos itinerários da pesquisa. Esse processo requereu dedicação em atendimento aos objetivos propostos pela pesquisa, à instrução da professora orientadora, às diretrizes da metodologia científica, aos fundamentos teóricos e às prescrições significativas da banca avaliadora no exame de qualificação.

Apoiando-se em Foucault (2008, p.48), “[...] o discurso é algo inteiramente diferente do lugar em que vem se depositar e se superpor, como em uma simples superfície de inscrição, objetos que teriam sido instaurados anteriormente”. Muitos dos dados levantados precisaram de uma análise minuciosa. Nem todos foram utilizados na sistematização. A análise desses dados tornou-se um desafio, principalmente neste tipo de pesquisa, devido às solicitações anteriormente evidenciadas.

Buscou-se o apoio dos estudos de Michel Foucault, para fundamentar os propósitos dessa investigação, bem como os requisitos necessários para a elucidação das questões em discussão, o que nos levou a participar de uma palestra em dezembro de 2017, ministrada pelo professor Romero Venâncio Júnior, do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), em uma turma de Doutorado em Educação dessa IES.

No momento, percebeu-se de que para se entender Foucault seria fundamental compreender que sua Filosofia é uma ontologia histórica. Ontologia

porque se ocupa dos entes da realidade em que ocorre. Sobre o conceito de ontologia, o palestrante discorreu a partir do significado, que é o estudo do ente (tudo que existe), ou seja, plano da existência. E, histórica porque pensa a partir do empírico, dos documentos e, que para Foucault, era histórica porque adjetiva a palavra, significando os dados empíricos, pois esse estudioso trabalhava com as fontes, os documentos e os arquivos. Estas abordagens foram importantes para este estudo.

O palestrante diz que a respeito do Ensino Superior, Foucault coloca ao questionamento a nomenclatura superior. Por que “superior”? Assim, fazendo a relação com o surgimento das instituições e a não-naturalização das instituições. Segundo Romero Junior (2017), para Foucault não existe a origem e sim o social; a origem da discursividade sobre a instituição e a arqueologia discursiva da chamada instituição, sendo necessário definir o marco temporal da produção do discurso sobre as IES. Para tanto, Foucault cria os chamados procedimentos, o discurso, o dispositivo e as narrativas.

Nesse sentido, três conceitos tornam-se fundamentais: o dispositivo, a genealógica e a ética. O Dispositivo, como o procedimento de possibilidades que não tem limites, é elemento concreto da narrativa. A Genealógica, que não significa a origem e sim por meio da moral a centralidade estabelecida dos campos de controle e poder. A Ética torna-se a constituição do sujeito com agente da moral.

Dentre várias passagens dos temas Foucaultianos foi abordada a Educação. A educação como sistema que produz, reproduz e transforma a formação dos indivíduos. Mas afirma que a educação é vista como apropriação social. Outras ideias importantes para o filósofo em discussão foram as relacionadas aos processos educacionais, que são o Doutrinal e o Disciplinar. Por fim, Romero Junior (2017) fez alusão à questão das instituições que acolhem o ato de educar. Frisou que toda instituição tem limites, e que estes já se constituem na caracterização da instituição, assim como o rompimento desses limites se dá pela ruptura.

Em continuidade pelo entendimento sobre o conceito de discurso, percebeu-se na área da comunicação e nos estudos de Foucault que tal discurso está implícito em um contexto mais abrangente, em um ambiente onde a ação se torna viável e no qual, o que se diz, lhe confere uma condição de verdade. Os elementos

comunicativos não existem por si sós; eles estão em movimento constante. Ou seja, à medida que são produzidos, também se produzem.

A partir dessa ideia, pode-se afirmar que os discursos são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos” (FOUCAULT, 2008, p. 56). Dito de outro modo, os discursos estão presentes em todas as formas de vida social onde se constata certa existência, fazem uma nova interpretação dessa realidade do mundo e dão sentido na sua produção.

Fischer (2001) mostra que os recursos metodológicos utilizados por Foucault têm a prática como ponto de partida, pois esta está permeada pelas relações de poder e de saber e assim vivem em perfeita harmonia. Isso evidencia que “enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam” (*ibidem*, p. 200).

Então, o discurso tem uma abrangência tão vasta que não se limita aos textos escritos ou verbais. Ele tem particularidades que são inerentes a si mesmo. Essas características sustentam a fala de Foucault, quando este afirma que as regras dão origem às formações conceituais, não estão no modo de pensar das pessoas, mas se impõem “a todos os indivíduos que tentam falar nesse campo discursivo” (FOUCAULT, 2008, p.69).

É importante destacar que os discursos devem ser observados como práticas desconexas; ou seja, essas práticas não devem caminhar sempre na mesma direção, há momentos em que seguem rumos divergentes. Porque para Foucault (2008), o discurso é um acontecimento histórico em sua essência. Esta constatação parte da afirmação de que o indivíduo o produz diretamente relacionado aos interesses e às relações de poder daqueles que estão à frente de sua produção.

A partir desses acontecimentos históricos, as subjetividades são produzidas a partir dos discursos apontados como verdadeiros, assim sendo, o discurso também subjetiva. Considerando o discurso dessa forma, é possível evidenciar que ele não se restringe a um sistema de signos. O discurso diz respeito a várias “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que fala [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 55). O autor justifica a complexidade que envolve o relacionamento entre as palavras e as coisas, dizendo que isso acontece porque ela (a complexidade) é histórica e sofre

uma série de interferências da sociedade, que de um modo ou de outro, fica sujeita às relações de poder.

Mediante essas relações, o que se vê como verdade constitui uma série de caminhos que possibilitam ao indivíduo elaborar enunciados que são tidos como legítimos continuamente (FOUCAULT, 2008). Em outras palavras, a verdade está sempre em construção. Logo, pensar os enunciados é constatar que as pessoas quando dizem algo estão expressando acontecimentos que, por sua vez, se referem a situações bastante peculiares “[...] no interior de certa formação discursiva – esse feixe complexo de relações que ‘faz’ com que certas coisas possam ser ditas (e serem recebidas como verdadeiras), num certo momento e lugar [...]” (FISCHER, 2003, p. 373).

Na concepção de Foucault (2008), o enunciado como parte do discurso é tido como verdadeiro no meio social, porém só acontece se ele estiver sempre em movimento, se atualizando, sendo repetido e transmitido. É importante frisar que é o momento histórico, social e cultural que determina essa mobilidade, assim como o enunciado não exista por si só, sua presença está atrelada a outras situações que envolvem o jogo enunciativo. Em vista disso, cabe ao pesquisador a responsabilidade de organizar as unidades enunciativas de modo que seus sentidos sejam expandidos e suas correlações formadas.

Segundo Yin (2016), nesse momento é preciso ao pesquisador compilar, decompor e recompor os dados. Inicialmente foi o que aconteceu com a compilação desta pesquisa, que teve uma gama de referenciais que foram lidos, selecionados e fichados. Houve também uma releitura dos documentos da UNEAL, a análise das entrevistas e a organização das unidades enunciativas recorrentes nos discursos dos docentes. Por meio dessas vozes, quando falaram de suas aprendizagens, formação e formação continuada originaram-se as categorias de autonomia e autoformação.

A verificação do objeto de estudo ocorreu com a análise sobre a Educação Superior Brasileira e com os marcos que vêm regulando-a no transcurso da história da educação. Com a promulgação das leis, os discursos nelas embutidos revelaram o controle que as autoridades tinham na época e, por que não dizer, ainda se tem da educação, das políticas de educação superior no país. Portanto, os discursos, o

poder e o controle efetivado por meio dos atos regulatórios foram elementos essenciais para a compreensão dos discursos docentes.

A formação passou a ser classificada como essencial na discussão das políticas formativas docentes, principalmente para os profissionais da Educação Superior. A sistematização da caracterização, formação e profissionalização docente possibilitou evidenciar o debate sobre a aprendizagem, a formação, assim como a formação continuada desses profissionais.

Os resultados da pesquisa realizada na UNEAL, por meio do estudo de caso dos discursos dos docentes dessa IES, revelaram que o trabalho dos professores da ES com as TDIC requer autonomia intelectual e técnica para criação e autoria no desenvolvimento da prática pedagógica. Desta maneira, foi expressa a categoria autonomia sendo também detectada a recorrência nas falas docentes sobre as TDIC como recursos de poder, reproduzindo desta forma a concepção posta na legislação educacional em vigor.

Partindo do exposto, nesta seção foram realizados o tratamento e a análise dos dados, tendo como referência as categorias autoformação e autonomia suscitadas neste percurso. Para compreensão dos discursos dos docentes sobre as TDIC em seu exercício profissional, a escolha dessas categorias está relacionada aos elementos que permeiam os conceitos sobre discurso, docência da ES e as TDIC.

Articulando essas categorias e conceitos ao pensamento de Foucault, procurou-se entender como os saberes produzem as representações dos sujeitos e como o sujeito é objetivado. Ao pensar as diferentes formas de constituição do sujeito, concebe-se que ele é produto e que produz saberes, mediante os variados modos de subjetivação do ser humano por meio da cultura. Pode-se correlacionar essa discussão a docência da ES em sua constituição, nos campos de saber, em seus discursos e nas formas de seu trabalho.

Foucault ressalta em seus estudos que a criação dos dispositivos cada vez mais especializados tem função definida nas relações do sujeito com o meio, e estas vão transformando-se em relações de poder. Têm funções estratégicas de controle, classificação, separação e interdição. Considerando essas finalidades, a relação que se faz com a docência, no sentido de saber o que deve dizer e fazer no exercício da profissão porque o poder controla e regula o discurso.

Partindo dessa perspectiva, as categorias estão diretamente associadas ao debate da formação docente e de sua profissionalização. Os processos de formação docente são abrangentes, e esta é caracterizada pela formação inicial com as concepções teórico-metodológicas e a formação continuada, que vem se configurando como autoformação.

O pesquisador Nóvoa (2007), quando discute os rumos internacionais sobre a formação dos professores, afirma que três tendências devem ser levadas em consideração: primeiro a lógica de mercado, pois essa formação foi transformada em empreendimentos grandiosos e rentáveis no mercado de trabalho; a segunda é a universitarização, compreendida como a passagem para exigência do nível superior associada à ideia da pesquisa, da criação e da profissionalização. A esse respeito Nóvoa (2007, p.203) diz que “a universidade tem de aprender a trabalhar com os ‘saberes da prática e da experiência’, mas parece ser definitivamente o lugar de referência para a formação de professores”; a terceira tendência é o controle das formações de professores relacionado às novas formas de regulação e às novas linguagens que têm papéis definidos nesta sociedade.

Essa terceira tendência, já abordada na segunda seção, tem implicações para a formação profissional, pois as exigências mercadológicas impulsionam novos saberes aos docentes, e estes, na incumbência de responder ao compromisso social e ético para uma ação criadora na educação dos estudantes, submetem-se ao investimento de forma individual, no sentido mesmo de isolamento. Desta maneira, a autoformação é vista como formação individual o que a descaracteriza do seu sentido verdadeiro.

A autoformação deve ser concebida como a conscientização de uma necessidade, como busca de conhecimentos. É compreendida no sentido do que lhe é próprio de utilidades, desejos, dificuldades, conhecimentos, assim como na inter-relação com os outros a partir de cada contexto histórico. Essa tomada de consciência transformada em poder articula-se nessa compreensão da autoformação como desenvolvimento pessoal e profissional em atendimento às exigências detectadas em sua formação no processo de interação conceitual, prática e das representações da profissão.

Desse modo, desencadeia-se a categoria autonomia perpassando o significado da ação criadora, da tomada de decisão, na construção do exercício

profissional ciente das finalidades de seu trabalho e compreendida no diálogo permanente sobre perspectivas da profissão. Para Contreras (2002, p.204), a autonomia “[...] deve ser entendida como independência intelectual que se justifica pela ideia de emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas ao questionar criticamente nossa concepção de ensino e da sociedade”.

Essas categorias constituíram-se como essenciais para a compreensão dos conceitos percorridos nesta tese. Por conseguinte, as análises foram fundamentadas no pensamento de Foucault e na orientação elencada por Ficher (2012), com o intuito de serem fidedignas às concepções dos docentes participantes, registrando a identificação dos enunciados sobre os usos das TDIC desses docentes em relação às atividades de gestão, ensino e pesquisa. Além disso, relacionaram-se também os enunciados identificados a outros referenciais discursivos e o que se caracterizou como o lugar desses discursos sobre TDIC.

4.2 O campo e a caracterização das concepções dos participantes sobre as TDIC

Tomando por base a relação que Foucault (1998) fez entre poder, saber e subjetivação, identificaram-se os discursos docentes da UNEAL, relacionando-os à caracterização desses profissionais, suas práticas e os saberes relacionados às TDIC. Saber, compreendido como “o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam” (FOUCAULT, 2008, p. 204); poder entendido como “uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (*ibidem*, 1998, p. 8), e subjetividade relacionada mais “como o cuidado de si, e particularmente as práticas estoicas de prova, [que] fazem do mundo, enquanto ocasião de conhecimento e de transformação de si, o lugar de emergência de uma subjetividade” (*ibidem*, 2006, p.635).

A partir dessas ideias, retomamos a função da universidade com a responsabilidade social da formação de sua comunidade. Cunha (2008) é enfática quando diz como espaço de formação, pode ou não transformar-se em lugar de

formação. Assim, é imprescindível que a universidade, realize a discussão de como está articulando-se à sociedade digital para formação de seus quadros e o que pensam os docentes da ES sobre o trabalho com as TDIC nesta sociedade digital.

Nesse sentido, a UNEAL em seu regimento, no título IX sobre a comunidade universitária, especifica no “Art. 127. Que é compromisso permanente da [...] Uneal elevar os níveis de qualificação da comunidade universitária, desenvolvendo, para tanto, programas de formação inicial e continuada que possibilitem a contínua qualificação dos serviços prestados à sociedade” (UNEAL, 2012, p.36). A instituição expressa nesse enunciado discursivo os princípios da nova ordem social associados à formação, à qualificação e ao desenvolvimento, como também a intenção de oferecer formação para o seu quadro. Contudo, as relações com o Estado não têm permitido recursos orçamentários para serem designados a essa causa, e, assim as formações têm ocorrido de forma escassa.

Na pesquisa sobre as TDIC na UNEAL, quando tratado do servidor, falou-se do ITEC, que é o instituto responsável para as questões tecnológicas do Estado de Alagoas. Verificando-se as informações do *site*, estas fazem alusão ao contexto da sociedade digital e à relevância do planejamento da TIC para a administração pública. No Plano Diretor³³ (2007) exhibe como objetivos “[...] apresentar o diagnóstico da situação de TIC do Estado; construir uma visão de futuro da TIC para os próximos 4 anos (2011-2014); definir os Projetos Estruturadores de TIC e estabelecer o Modelo de Governança de TIC para o Estado”.

Essas são metas voltadas para a inserção digital da população que usufrui dos serviços oferecidos pelo Governo Estadual. Nesse plano, quando trata das áreas de abrangência desse trabalho, lá está a UNEAL, mas o propagado no *site* não condiz com a realidade. Dentre as várias fases do projeto contido no citado Plano Diretor lista, levantamento de infraestrutura computacional, elaboração e gestão em TIC e capacitação dos gestores, a propósito, ainda não foram efetivadas no âmbito da UNEAL. Percebeu-se que ainda são necessários nesse *site* do ITEC e da própria UNEAL relatórios para análise dessas ações e as devolutivas para a sociedade.

³³ Disponível em: http://www.itec.al.gov.br/jdownloads/projetos/apresentacao_ptdic_alagoas-1.pdf

Essa discussão encontra amparo em Foucault (1996, p. 17), quando afirma, que “essa vontade de verdade, como outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um sistema institucional”. Trata-se de um enunciado alinhado às concepções modernas sobre as sociedades digitais, conseqüentemente das instituições para materializar os produtos e elas (as instituições), como diz Foucault (1996), são o suporte para circulação desses produtos.

Ainda com base no Regimento da UNEAL, verifica-se o declarado no “Art. 128. A Universidade prestará, na medida de sua capacidade, assistência aos membros da comunidade interna, observadas as disposições do Estatuto e deste Regimento Geral” (UNEAL, 2012, p.37). Para tanto, em outras passagens, relata o desenvolvimento de programas que proporcionem bolsas de estudo, programas de formação inicial e continuada, os quais viabilizem a permanente melhoria da qualidade dos serviços oferecidos por essa universidade.

O friso, “na medida de sua capacidade”, deixa transparecer as fragilidades institucionais que acompanham os vários momentos da história da UNEAL, ainda que timidamente abordada a possibilidade de oferecer os programas de estudo e formação, mas não menciona nada a respeito das TDIC. Este enunciado representa o lugar do discurso dessa IES materializada no seu Regimento, que tem a finalidade de fazer circular e produzir as verdades a serem incorporadas.

Esse enunciado tem sentido quando se analisam as relações com o poder político, o que se pode e se deve dizer a partir da posição que ocupa uma IES pertencente ao Estado, quando se fala a partir de determinadas normativas. No caso da UNEAL, os acontecimentos históricos foram e vão determinando as ações desta IES, principalmente no que tange aos recursos financeiros. Segundo Foucault (2008, p. 133), ao conceituar as práticas discursivas, diz que estas são um agrupamento “[...] anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”.

A UNEAL deixa transparecer certa conformidade com a situação em que se encontra, quando deveria propagar um discurso mais incisivo e coerente com a garra que demonstrou ter em todas as lutas travadas com o poder estatal. A compreensão do significado dessas lutas tem que ser representada nas linguagens

produzidas e materializadas também nas lutas discursivas. À vista disso, urge ser transformada em lugar de formação, principalmente nas questões tecnológicas.

4.2.1 A escuta dos docentes da UNEAL

Essa aproximação com os docentes da UNEAL foi realizada em dois momentos relatados na terceira seção. Com o intuito de elaborar uma descrição dos participantes, realizou-se no primeiro momento uma entrevista estruturada *online*. Posteriormente, realizou-se a segunda entrevista semiestruturada *online* com a intenção de obter respostas aos objetivos delimitados na pesquisa e conhecer o pensamento dos docentes participantes da pesquisa sobre as TDIC na sua profissão.

A primeira aproximação com os docentes deu-se por meio de uma entrevista estruturada *online* (Apêndice-C) a qual foi organizada a partir de quatro eixos temáticos, com trinta questões, divididas em quatro blocos de estudo, os quais foram denominados: A- Compreensão geral sobre as tecnologias; B-As TDIC e o exercício profissional; C-A docência em sala de aula e as TDIC, e D- A formação docente para as TDIC. O que levou à elaboração e aplicação foi a necessidade de fazer um diagnóstico sobre os conhecimentos tecnológicos dos professores.

A segunda aproximação com os participantes aconteceu mediante a entrevista semiestruturada *online* (Apêndice- D), organizada em quatro blocos: no bloco A, contemplaram-se as indagações sobre as TDIC; no bloco B foram elencados o pensamento sobre docência da educação superior, e as perguntas que envolviam esse entendimento e as TDIC; no bloco C, tratou-se especificamente da compreensão dos enunciados discursivos dos docentes relacionados às TDIC e de como estes se caracterizam em outros enunciados; e no bloco D, finalmente, foi indagado como os professores estão percebendo as TDIC no seu trabalho.

Para a análise, os docentes participantes foram nominados pela catalogação Professor 1 (P1), Professor 2 (P2), Professor 3 (P3), Professor 4 (P4), sucessivamente, com a intenção de garantir o anonimato das falas no registro da construção desta tese. No total tivemos, na primeira aproximação, a resposta de 12 docentes.

Na estruturação da entrevista, antes das questões propriamente ditas, procurou-se conhecer o perfil docente, área de formação, a idade, Campus em que lecionava e o tempo de docência na universidade. Estas informações são importantes para a pesquisa por levantar dados que caracterizavam os participantes sobre o tempo que têm em docência na educação superior, como foi se constituindo essa docência e como se deram os processos formativos que vivenciaram, bem como a contribuição dessas formações para sua prática profissional. Nesta etapa, a entrevista estruturada foi enviada para 32 professores.

Com os resultados caracterizaram-se as áreas de formação dos participantes em Ciências Exatas (apenas um), Sociais e Humanas, com destaque para a Pedagogia, 34% (trinta e quatro por cento), e a faixa etária dos participantes era de 41 a 68 anos. O interessante é notar que essa faixa etária dos docentes está associada ao que Gabriel (2013) cita em sua pesquisa sobre as gerações, estas chamadas de geração X, que é anterior a toda essa revolução digital, mas se encontra em atividade de docência com os estudantes nominados da geração Y, aqueles que já nasceram em sociedade de cultura digital.

Ao discutir as diversas gerações, é possível entender a complexidade da docência na relação do processo ensinar e aprender, entre os saberes, com as subjetividades e as relações de poder. Ao tempo em que os saberes docentes passam a ser questionados, as subjetividades são construídas nesse processo histórico, na contemporaneidade imergida na cultura digital e nas relações de poder.

Alega Fischer (2012, p. 141): “penso, a partir de Foucault, que os discursos e todas as normas e regras institucionais, no mais diferentes campos de poder e saber; são sempre e por definição ‘práticos’”. Nesse sentido, os docentes carecem visitar seus conhecimentos, suas teorias, suas práticas para desenvolver um trabalho autônomo voltado para a construção dos saberes na própria docência para além dos ditos dominantes, representada nas políticas públicas educacionais.

Em continuidade às entrevistas, os professores responderam sobre o Campus em que lecionavam, registraram obviamente para os que têm o curso de Pedagogia. Do total de 32 professores, 12 responderam a primeira entrevista o que foi registrado no quadro a seguir:

Quadro 7 - Número de participantes da entrevista estruturada

CAMPUS	NÚMERO DE PROFESSORES	PARTICIPANTES DA PESQUISA
I-Arapiraca	12	3,3%
II-Santana de Ipanema	08	25%
Campus III-Palmeira dos Índios	12	41,7%
TOTAL	32	70%

Fonte: Elaboração da autora, 2019.

Esses números nos fazem refletir sobre a participação dos docentes da UNEAL nesta pesquisa. O Campus I, considerado um dos maiores, tem um menor percentual de respondentes, e foi possível relacionar este dado ao afastamento de alguns professores para estudos de doutoramento pelo DINTER em Educação. Observou-se que, por ser o Campus mais antigo e com um grupo de docentes também mais antigos, é que tem professores que se interessam mais pelo ensino.

O tempo de serviço na Instituição variou entre dois a 34 anos de atividade. O tempo com maior índice foi 14 anos, representando 16,7%, o que coincide com a data do último concurso público que aglutinou um maior número de vagas para docentes. Este fato - o último concurso - que ofereceu um número grande de vagas e efetivou alguns docentes que já lecionavam como contratados na IES. Estes, juntamente com os mais antigos, correspondem aos docentes que participaram da elaboração dos documentos institucionais e da luta em transformar a IES em universidade.

Esse é o momento da construção das concepções teórico-metodológicas institucionais, das subjetividades docentes em meio às relações com o Estado e as formas de sujeição às políticas públicas educacionais do Estado alagoano. Ao tempo em que também os docentes dessa IES vão se constituindo nesse processo como profissionais da ES em formação, tomando consciência de si na responsabilização do cumprimento da função; em outras palavras, tomando consciência do compromisso social enquanto categoria, como docentes da educação superior.

Nesse sentido, quando Foucault (1998, p.131) analisa as relações de poder, coloca: “mas quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem,

sua vida cotidiana”. Desse modo, afeta todos os indivíduos, incluindo-se aí os docentes da UNEAL quando vivem a Instituição em sua história e em seu cotidiano sujeito aos discursos de verdade do Estado.

A pergunta inicial foi o que eram para o docente as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). As respostas, em sua maioria muito técnicas, abordaram, em linhas gerais, as TDIC como “ferramentas” de conhecimento, aprendizagem da era digital. Vejamos a escrita do professor 2:

Conjunto de técnicas, processos ou instrumentos que viabilizam a aplicação prática do conhecimento científico em diversas áreas e setores da sociedade. Como consequência, foram criados equipamentos eletrônicos que baseiam seu funcionamento em uma lógica binária (0 e 1) (P2).

Esse discurso deixa visível a nova característica da sociedade e dos recursos disponíveis neste tempo. Castells (2005, p.89), quando trata dos recursos tecnológicos afirma: “Esses dispositivos, muitos deles portáteis, comunicam-se entre si, sem necessidade de sistema operacional próprio [...]”. Este aperfeiçoamento dos dispositivos móveis facilita a comunicação e a vida das pessoas. Ainda nessa conceituação, outro docente escreveu:

“São recursos atuais mais modernos (possibilitados pela ‘era digital’) para facilitar as comunicações e transferência de informações. Todas as tecnologias que podem ser mobilizadas dentro ou fora do espaço escolar para melhor trabalhar os saberes escolares” (P5).

As concepções enraizadas deixam transparecer os enunciados ideológicos dos discursos tidos como verdadeiros que vão sendo incorporados pelas pessoas. Nesse caso, a “era digital” é vista com euforia e que todas as tecnologias podem ser mobilizadas dentro ou fora do espaço escolar como panaceia para todos os problemas da educação. Kenski (2013) ressalta que há uma grande disparidade entre a sociedade atual e os modelos de instituições educacionais de hoje.

A cultura tecnológica exige a mudança radical de comportamentos e práticas pedagógicas que não são contempladas apenas com a incorporação das mídias digitais ao ensino. Pelo contrario, há um grande abismo entre o ensino mediado pelas TICs - praticado em muitas escolas, universidades e faculdades - e os processos dinâmicos que podem acontecer nas relações entre professores e alunos on-line (KENSKI, 2013 p, 68).

Essa situação requer que as instituições educacionais transformem suas concepções e perspectivas de ensino/aprendizagem para o Século XXI, pois não conseguiram acompanhar em tempo real a evolução das tecnologias em suas rápidas mudanças e o desenvolvimento dos estudantes desta geração. Acredita-se que a inserção das TDIC nos currículos possa trazer benefícios, sobretudo para a renovação das formas metodológicas e para a mediação do ensino e da aprendizagem, de forma significativa, para os docentes e estudantes deste novo tempo.

Quanto à abordagem sobre as possibilidades que as TDIC oferecem, as respostas foram unânimes quanto às possibilidades de informação, comunicação e o incremento para a prática pedagógica. Vejamos: *“São ferramentas indispensáveis que facilitam no desenvolvimento da prática pedagógica e também como meio de comunicação mais rápida, tanto na função docente, quanto em outras situações profissionais”* (P2).

Esse comentário faz aproximação com o discurso de outro docente: *“ferramentas tecnológicas usadas para ampliar o espectro de possibilidades no processo de ensinar/aprender-aprender/ensinar”* (P15).

Nesses enunciados visivelmente aparece o discurso pedagógico transmitido desde o século XX das tecnologias, especialmente as TDIC, como recursos “que facilitam o desenvolvimento”, “meio de comunicação mais rápido”, “ampliação do processo de ensino-aprendizagem”, enunciados disseminados como verdades e que foram incorporados sem apropriação conceitual do que realmente é importante para a educação.

Como vimos na terceira seção, os discursos são materializados na forma de legislação educacional, nos materiais produzidos pelos órgãos internacionais e nacionais, nos discursos das autoridades, que direcionam as políticas educacionais. Analisando os discursos midiáticos, Fischer (2012, p. 137) vai dizer “tratar-se de uma luta, de disputas de poder muito específicas, a partir das quais (ou no interior das quais) se fazem e refazem os discursos, os saberes especializados, bem como os modos de nos tornarmos sujeitos de certas verdades”. Então, a subjetividade e os saberes são construídos por meio dessas relações de poder.

Quando solicitados a identificar algumas TDIC que aplicavam em sua prática pedagógica, os docentes, em sua maioria, citaram as mais comuns, como as redes sociais, o sistema acadêmico, *software* de apresentações e navegação na *internet*. No entanto, a fala de um respondente chama atenção quando ele registra não utilizar as TDIC na sala de aula. Eis o relato do Professor 12:

Não costumo aplicar TDIC de forma direta na prática pedagógica (sala de aula). As TDIC têm me auxiliado muito para um aprimoramento pessoal (através da facilidade de obtenção de novas informações) e, assim, contribuem grandemente para minha atuação concreta como docente (P12).

O distanciamento de que trata esse docente reforça o pensamento de Gabriel (2013), quando faz a análise da evolução da sociedade no uso das TDIC, e em contrapartida, as instituições educacionais ainda não conseguiram garantir aos estudantes a articulação desses recursos no ensino e na aprendizagem. Como diz o docente em caso, ele utiliza as TDIC pessoalmente, mas não tem conseguido planejar e integrá-las à prática pedagógica, dificuldade que já abordamos quando falamos a questão da formação para tal finalidade.

Sobre o uso do computador, especificamente, pediu-se aos docentes que qualificasse como consideravam seu conhecimento. Nessa questão não registraram nenhuma objeção. Já na pergunta se conhecia e/ou utilizava Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), a resposta foi surpreendente, porque 25,5% dos participantes disseram que não. Isso comprova o que Gabriel (2013) aborda a respeito da *internet* e das mudanças que esta tem proporcionado em virtude das transformações sociais. Assim, o professor conteudista precisa também mudar para ser interface, ou seja, compartilhar o conhecimento, mediar as relações entre o professor, os estudantes, a disciplina, o conteúdo, o computador.

A citada pesquisadora aponta o desafio de ser interface haja vista o desafio de oferecer a informação correta, na hora certa e do modo preciso. Desta maneira, “a busca da interface perfeita é a busca da liberdade em si. Por trás do interfaceamento está uma mudança no polo do poder - tanto na *internet* quanto na sociedade e, por consequência, também na sala de aula”. (GABRIEL, 2013, p.111). Em discussão, a função do professor na era digital não detém mais o poder que ele tinha em seu *status* social, em seus ditos como verdades absolutas.

As mudanças tecnológicas que se impõem nesta sociedade requerem novas aprendizagens e diferentes formas metodológicas aos docentes. Com isso, o papel e o poder do professor são modificados. Segundo Foucault (1998, p.175):

Dispomos da afirmação de que o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força.

Assim, a centralidade exercida pelo docente e seu isolamento não conseguem mais incidir no estudante porque o poder, como afirma Foucault, existe em ação e, principalmente, na relação de força. Na educação digital, as TDIC assumem esse papel preponderante. A comunicação está mais facilitada, a informação está em toda parte. Os estudantes vivem circulados pelos recursos tecnológicos, e assim, suas ações dependem cada vez mais das TDIC.

Quanto à indagação: A Instituição de Educação Superior em que trabalha como docente tem uma política de formação continuada para a inserção tecnológica em seu currículo?, os professores, em 91,7%, foram contundentes em dizer “não”, e 8,3% colocaram que tal proposta estava em andamento. Na sequência, para a pergunta: De que forma a comunidade acadêmica da UNEAL tem sido formada para o trabalho com as TDIC?, as respostas expressas no quadro abaixo evidenciam a ausência de uma política de formação continuada institucional.

Quadro 8 - A forma como a comunidade acadêmica da UNEAL tem sido formada para o trabalho com as TDIC

FORMAÇÃO EM TDIC	PERCENTUAL
Iniciativa própria	75%
Iniciativa da Instituição	0%
De maneira alguma	8,3%
Iniciativa própria e da instituição	8,3%

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Esses dados confirmam uma das categorias que emergiu durante a pesquisa, a saber: a autoformação, essencialmente por causa da política do Estado Mínimo e da responsabilização dos profissionais por sua formação, o que leva os profissionais docentes a correrem para adquirir as competências exigidas para o novo perfil do trabalhador em atendimento ao mercado de trabalho. Essas relações estão sujeitas,

segundo Foucault (1998), aos dispositivos de poder que, por meio dos “novos enunciados” e da “nova ordem social”, direcionam para modificação das “novas estruturas” de poder.

Contudo, outra questão analisada, foi a formação docente, quais saberes os profissionais têm, como são constituídos. A partir do entendimento colocado neste trabalho dos docentes como sujeitos de conhecimento e que têm saberes específicos de sua profissão (TARDIF, 2002), saberes advindos socialmente das experiências, da formação, da profissão, os didático-pedagógicos da própria sala de aula, dentre outros. Nesse sentido, questiona-se: As formações continuadas trazem de fato conhecimento e mudança na prática dos professores?

Esse aspecto é amplamente debatido com base em seu processo de formação, pois se acredita que este acontece tanto individual quanto coletivamente. Daí, a categoria que emergiu nesta pesquisa, a categoria autoformação, foi compreendida como o momento em que o docente toma consciência de sua necessidade e a tomada de decisão em procurar meios para sanar suas dificuldades. Assim, as formas de subjetivação docente, ou seja, o processo cognitivo demanda as relações de forma individual consigo mesmo, com os outros no coletivo e com o meio cultural em que o profissional está inserido.

Dessa forma, não deveria ser concebido como isolamento, individualismo, porque se precisa de outros saberes, do conhecimento de outras pessoas. Mas, pelo modelo econômico atual, traduzem-se a competitividade e a produtividade que levam as pessoas, neste caso até os próprios docentes, a terem uma visão egocêntrica neste percurso.

Quanto às formações continuadas, defende-se sua importância e que elas sejam pensadas a partir do cotidiano profissional, com suas reais necessidades, e os docentes sejam coadjuvantes nessas formações, tendo como ponto de partida sua práxis pedagógica constituída nos espaços e tempos de sua profissão. Em relação às TDIC, estas também devem ser trabalhadas não, no individualismo dos professores, mas, sobretudo, na construção coletiva dos saberes necessários à sua prática pedagógica.

Mesmo diante do enunciado da UNEAL em seu PDI (2012, p.13) no sentido de que a intenção é ser “reconhecida como polo de referência em Educação, Tecnologia e Desenvolvimento”, a instituição em pauta não tem infraestrutura

tecnológica, nem sequer formações continuadas nessa área, precariedade afirmada pelos docentes participantes da pesquisa. Como identificado nas falas do Professor P12: *“Acredito que a falta de recursos, equipamentos e pessoal qualificado tem dificultado o uso das TDIC nesses ambientes. Muitas exigências, porém nenhuma condição”* (P12), assim como o discurso do Professor P4:

Faltam equipamentos e recursos e capacitação. A internet é precária, quando tem; datas-shows com defeito; a maioria do corpo docente é de uma época com menos dinâmica informacional comparada à atual e não recebeu formação específica na época nem em tempo recente (P4).

Tal escassez é comprovada nas respostas dos 75% dos profissionais dessa IES que disseram ser de iniciativa própria as aprendizagens nas TDIC. O percentual de 8,3% afirmou que não há formação, e 8,3% também registrou que há iniciativa da própria instituição. Acredita-se que este percentual esteja diretamente relacionado à formação que houve na época da implantação do sistema acadêmico com o técnico do sistema para orientar os docentes sobre o seu uso.

Na escrita do Professor P6 encontra-se semelhança com os relatos de alguns docentes que disseram: *“o fato de não possuir uma política de formação não implica que a instituição não esteja agindo. A presença das TDIC em seus currículos demonstra esta inserção. Porém, seria necessário sistematizar melhor o modo de trabalho com as TDIC”* (P6).

Certamente, na seção anterior o levantamento das matrizes curriculares das licenciaturas com as disciplinas relacionadas ao tema referenda a escrita do professor P6. Mas Kenski (2013) comenta que os docentes precisam experimentar e aprender de maneira significativa a utilizar o computador, a *internet*, e que apenas uma disciplina é insuficiente, alertando essa estudiosa, para a necessária revisão dos currículos dos cursos de formação docente.

Percebe-se que na UNEAL, as TDIC estão sendo inseridas gradativamente na vida acadêmica. Nessa perspectiva, uma questão que precisaria ter sido melhor elaborada tinha o vocábulo “obrigado” no sentido de imposição. A pergunta foi a seguinte: Na Universidade quais TDIC você é obrigado a utilizar? Dos professores respondentes 99% afirmaram ser o sistema acadêmico e a caderneta eletrônica. Todavia, teve um professor, que respondeu da seguinte forma: *“Não se trata de*

obrigação, mas utilizo aquelas que melhor se adapta a certas circunstâncias. Utilizo-me do email para veicular algum texto que iremos trabalhar em sala. Faço uso do projetor para exibir algum documentário ou curta metragem” (P11). Esta resposta serviu de reflexão para a pesquisadora na elaboração da entrevista semiestruturada a fim de que em nenhuma questão transparecesse um pré-julgamento.

Na mesma linha de pensamento, a questão posterior foi a seguinte: A Instituição ofereceu alguma formação para utilização do sistema acadêmico? Vinte e cinco por cento registraram que não, 58,3% foram sinceros ao responder que teve, mas não participaram desta formação para utilização do sistema acadêmico que a IES ofereceu; e 41,7% efetivamente participaram da citada formação. Nesse sentido, comprova-se que a UNEAL ofereceu tal formação, mas nem todos participaram dela. Chamou-nos atenção a resposta dos 25%, que disseram não, por demonstrar a falta de conhecimento desses docentes quanto a essa informação.

Conseqüentemente, foi indagado se a IES fez alguma consulta ao corpo docente sobre a necessidade de implantação de um sistema acadêmico. Cinquenta e oito vírgula por cento disseram não, e 41,7% afirmaram que foram consultados. Nessa mesma questão foi perguntado se sentiram dificuldades em usar o sistema acadêmico, um grupo pequeno de 16,7% afirmou que teve obstáculos.

Levando em conta esses dados, a IES não dialogou com o corpo docente sobre a necessidade de implantação do sistema acadêmico quando este passa a ser obrigatório e considerado muito importante para a organização das informações das turmas, das disciplinas em sua forma de registro dos programas, das atividades e resultados da aprendizagem dos estudantes, principalmente pelas questões de infraestrutura tecnológica; neste caso, as dificuldades anteriormente apontadas de acesso à *internet*.

Outro elemento importante vinculado ao uso das tecnologias é o fator tempo. A este respeito foi perguntado também se para utilizar o Sistema Acadêmico ele (o docente) precisaria de mais tempo de seu trabalho. Dez professores afirmaram que sim, identificando-se, desta forma, que os ambientes de trabalho foram modificados em virtude do novo contexto sócio-técnico do trabalho. Quando Castells (2005) aborda as mudanças ocorridas na sociedade, por ele denominada em rede, faz relação à nova sociedade com as transformações estruturais que ocorreram em vários segmentos, sobretudo nas relações de produção e de poder, o que afetou

diretamente as formas sociais de espaço e de tempo, conseqüentemente uma nova cultura.

Kenski (2013) registra em seus estudos a reflexão acerca do tempo e do modelo de trabalho com as TDIC. Temporalmente falando, esses são mais flexíveis e trazem benefícios para os profissionais: aumento da produtividade, autogestão do tempo, a integração, a ação profissional individual ou de grupo. No entanto, “As tecnologias digitais alteram esse quadro, colocando os profissionais em redes ou comunidades onde podem estar frequentemente presentes, mesmo quando situados em locais e tempos diversos” (KENSKI, 2013, p.43). Isto afeta os usos e o tempo do trabalho docente, como diz do Professor P10, quando foi perguntado se precisava de mais tempo para as TDIC, afirmando que “*sim. Ao mesmo tempo que facilita a construção de materiais abre múltiplas possibilidades de navegação para outros estudos, demanda mais tempo*” (P10).

Retomando a discussão sobre a infraestrutura tecnológica da UNEAL foi questionado sobre a estrutura desta IES e a disponibilidade de recursos tecnológicos, se tinha laboratório de informática e se oferecia suporte para o uso do computador. Como as respostas eram fechadas, perceberam-se pelos números apresentados as dificuldades de infraestrutura, principalmente tecnológica que têm a instituição. Os docentes disseram que utilizam muito o computador para o trabalho e, além deste recurso, usavam outros. O resultado está descrito no quadro a seguir:

Quadro 9 - Os recursos utilizados pelos docentes

RECURSOS UTILIZADOS	PERCENTUAL
Email	91,7%
Word	83,3%
Redes Sociais	75%
Software Educacional	8,3%
Sistema Acadêmico	91,7%
Software de Apresentações	50%
Navegação na <i>internet</i>	83,3%

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Considerando o perfil da idade e do tempo de serviço dos participantes da pesquisa, outra característica marcante é o tipo de recurso tecnológico que cada um mais utiliza. Por exemplo, os docentes, como mostra o quadro anterior, utilizam mais

o *email*, o editor de texto, o sistema acadêmico e a navegação na *internet*. A partir das pesquisas de Gabriel (2013), relacionadas ao uso das tecnologias pelos estudantes, afirma que a mais utilizada são os aparelhos celulares, com modelos novos lançados a cada instante e com funções cada vez mais específicas, que diferenciam a habilidade tecnológica entre professores e estudantes.

No entanto, apesar de a Geração Y ter crescido utilizando a internet e a Geração Z ter nascido nela, os modelos educacionais da grande maioria das instituições de ensino continuam baseados nas estruturas lineares dos últimos séculos. Esse é o grande descompasso atual na educação que precisa ser solucionado: transformar os modelos educacionais para funcionarem apropriadamente nos sistemas complexos hipermidiáticos de aprendizado (GABRIEL, 2013, p. 115).

Partindo do exposto, professores e estudantes de gerações diferentes, imersos nesta cultura digital, fazem parte do mesmo processo de ensinar e aprender no qual as IES necessitam repensar suas concepções, currículos e formas metodológicas para atendimento ao novo perfil de estudante.

Em continuidade, houve a introdução de enunciados discursivos que perpassavam a utilização dos recursos tecnológicos nas atividades da docência, especificamente com o uso do computador e do AVA em sala de aula. Sobre a utilização do computador nas atividades da docência, os entrevistados demonstram não ter nenhuma dificuldade. Já em relação à utilização de AVA nas aulas, 91,7% disseram não, e 8,3% sim sobre o uso de algum *software*, 83,3% respondeu não, e 16,7% sim. Isso comprova mais uma vez o que Gabriel (2013), Kenski (2013) e Castells (2005) endossam em suas pesquisas.

Um dos pontos cruciais desses estudos é o avanço da *internet* e com ela, o acesso às plataformas digitais e o aumento das informações, dos conteúdos e ultimamente a disseminação das tecnologias e plataformas digitais. Para Gabriel (2013), a solução é a educação digital permanente. Para Kenski (2013), a fluência digital deve acontecer por meio de formações continuadas para os docentes da ES, e Castells (2005) coloca que as transformações centradas nas tecnologias da informação modificam a sociedade em movimento crescente.

Analisando sobre o planejamento das aulas utilizando as TDIC, quanto à indagação se lhes exige disponibilizar mais tempo do trabalho docente, 81,8% responderam sim e 18,2% não, o que mostra o quanto se tem alterado o tempo

docente. Kenski (2013) fala sobre o tempo docente, ressaltando que é necessário repensar muitas questões do trabalho, os elementos das relações temporais na prática docente, tendo em vista o desenvolvimento tecnológico da sociedade.

Isso é evidente, por exemplo, na sua análise pela qual o novo formato de organização social -- a sociedade em rede, baseada no paradigma econômico-tecnológico da informação se traduz, não apenas em novas práticas sociais, mas em alterações da própria vivência do espaço e do tempo como parâmetros da experiência social (CASTELLS, 2005, p.36-37).

Fazendo alusão à sociedade em rede, Castells (2005) resalta o novo paradigma que rege a economia tendo por base as tecnologias da informação e as novas práticas sociais necessárias às modificações deste espaço e do tempo. Nunes (2015, p.213) também aborda que as alterações sociais ocorridas afetaram a vida das pessoas, afirmando que, elas são oriundas das mudanças técnicas, científicas e, “contribuíram para a expansão do conhecimento e estabelecimento de novas relações com o trabalho e o modo de vida das pessoas, exigindo um fluxo maior de desenvolvimento, produtividade e competitividade”. Concorde-se com esta ideia, pois as tecnologias fazem parte desse processo, elas já vêm idealizadas para incremento das inovações no setor produtivo com o intuito de aumentar o desenvolvimento sócio-econômico.

Persistindo sobre esse assunto, a próxima questão foi a seguinte: As TDIC têm modificado sua práxis docente universitária? Mesmo anteriormente falando das problemáticas institucionais, os participantes, em sua maioria 75%, deixaram claro que de modo significativo as TDIC têm transformado sua práxis de docente na educação superior.

A partir da indagação: Que estratégias acontecem no processo de ensino-aprendizagem entre você e seus discentes com a utilização das TDIC?, em linhas gerais os entrevistados frisaram maior interesse e participação, sobretudo com o acesso à informação, ao conhecimento e aos recursos didático-pedagógicos. Um deles disse que *“há uma interação maior e ajuda na compreensão do conteúdo, principalmente, pelo fato de acessarem os recursos didáticos via smartphone ou e-mail. E o uso dos recursos audiovisuais facilita no diálogo e na atenção”* (P7).

O discurso de outro docente aborda o seguinte: *“Em geral, dividimos os trabalhos em reflexões teórico/filosóficas sobre as TDIC, aprendemos a utilizar*

algumas delas e apresentamos, à escolha das equipes, algum software educacional com finalidade específica” (P13,) revelando aqui as possibilidades da utilização das TDIC na sala de aula. Apenas um justificou-se direcionado à “responsabilização” ao sistema acadêmico com esta resposta: “não há essa interação na instituição, pois o sistema acadêmico não disponibiliza tal espaço” (P10).

As dificuldades docentes para utilização das TDIC no exercício profissional foram detectadas nesta pesquisa e apresentadas no decurso da escrita desta tese. Também foi questionado sobre os fatores em que eles acreditavam contribuir para o impedimento da utilização do computador, quando marcaram vários elementos, pois nesse item podiam assinalar mais de uma opção.

Relacionaram, assim, aspectos da formação pedagógica (58,3%), a falta de suporte técnico da instituição (50%), as condições estruturais do laboratório de informática (50%) e insegurança quanto a alguns recursos (41,7%). Esse percentual maior, atribuído à formação pedagógica é uma questão referente às TDIC aplicadas em sua profissão. São questões já discutidas neste trabalho e apontadas por Nóvoa (2017) como essencial à profissionalização docente. Primeiro, a imprescindível formação pedagógica dos docentes bem como a formação continuada e, segundo, a instituição como *locus* dessa formação. Para agregar a discussão foi perguntado sobre os desafios docentes vivenciados por eles na universidade envolvendo as TDIC: foram expressas várias narrativas do que está contribuindo para algumas problemáticas. Apenas um participante disse: “*Não tive grandes desafios*” (P4).

Dentre as falas, salientam-se algumas que refletem seus sentimentos e dificuldades: “*ausência de uma conexão de internet ‘decente’, minha maior dificuldade. Tenho um plano de dados gigante para utilizar em minhas aulas e, eventualmente, compartilhar com os alunos e alunas*” (P1). Outro professor: “*tenho muita dificuldade em usar o excel e coreldraw, pois são muito ricos de funções para a criação de planilhas e ilustrações*”(P9).

Com relação à estrutura tecnológica e aos equipamentos, foi dito o seguinte: “*estrutura, por exemplo: manutenção e organizações dos recursos multimídias ficarem sob responsabilidade do docente. Facilitaria se as ferramentas já estivessem devidamente organizadas em sala de aula, oportunizando agilidade ao docente e auxílio do suporte técnico*”(P12).

Na mesma linha discursiva, disse um professor: “*não temos rede wi-fi disponíveis para alunos ou professores, o que nos leva a transferir nossos trabalhos, para casa*” (P8). Mais uma opinião do Professor: “*disponibilizar internet de qualidade nos campi para possibilitar o uso das TDIC nas Aulas*” (P5). Correspondente à fala do professor P6, temos esse depoimento: “*falta de laboratórios com computadores que possam atender a 40 alunos; dificuldades no acesso a internet*” (P6). Outro professor: “*não há investimentos, poucos recursos para a quantidade de discentes e docentes*” (P17). Eis a explicação do Professor (P13):

As TDIC são fundamentais para que tenhamos um trabalho com um rigor didático- pedagógico capaz de produzir múltiplas aprendizagens, pois lidamos com a palavra escrita, mas também com imagens e movimentos, etc. No entanto, por vezes há muitas falhas no acesso, bem como nas configurações dos equipamentos, deixando por vezes a gente sem realizar as atividades de forma completa. É sempre um desafio escolher e adaptar a nossas necessidades com as necessidades institucionais.

Esses tópicos dizem respeito à condição de infraestrutura da IES e influenciam diretamente no trabalho docente e nas adversidades elencadas nesta pesquisa. Mesmo com tudo isso, quanto à indagação sobre a sociedade digital e ao que pensam das TDIC para a docência universitária, os entrevistados responderam que são imprescindíveis ao trabalho (83,3%). O item “dispensáveis ao trabalho” não teve nenhum respondente e a alternativa, “auxiliares ao trabalho” houve 16,7%.

Logo se vê que os objetos do desejo dos docentes passam a ser as condições efetivas para inserção das TDIC na IES para ampliação de sua prática pedagógica. Foucault (1996, p. 10), ao analisar o discurso, diz: “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder”. Assim sendo, essas aspirações dos professores significam as lutas com o sistema educacional, de modo específico com o estado de Alagoas, mas também esse desejo representa o poder que os docentes almejam e do qual querem se apropriar-se.

No Bloco C, a discussão sobre a compreensão dos enunciados discursivos dos docentes relacionados às TDIC e de como esses se caracterizam em outros enunciados foi evidenciada na formação docente para o uso das TDIC. Nesse bloco foi perguntado se os docentes tiveram na sua graduação disciplinas direcionadas

para o uso das tecnologias na educação, quando 83,3% dos respondentes disseram que não e apenas 16,7% dos docentes afirmaram que sim.

Questionados sobre a docência na educação superior e se têm buscado formações continuadas sobre TIDC para empregassem em sua práxis pedagógica, 75% dos entrevistados disseram que não; 16,7% falaram que sim e outros 8,3% afirmaram: *“trabalhar de modo autodidata, uma vez que esta não é minha área específica. Tenho me dedicado à pesquisa nesta área”*.

No final da entrevista estruturada *online* respondida pelo *googles forms* havia em aberto um espaço para registrar algo que os entrevistados quisessem abordar sobre a temática. Essas falas tiveram respostas que trazem reflexão: *“na pergunta que questionou sobre se a IES ofereceu formação, só havia duas respostas: sim ou não; penso que deveria haver a opção: não sei responder”* (P4); *“acredito que o site da Instituição deveria ser bem mais utilizado e atualizado”* (P12); *“Não tenho buscado formalmente uma formação continuada até pela questão temporal. No entanto, gradativamente, quando me deparo com situações envolvendo necessidades da docência, busco conhecer para superar as dificuldades”* (P6); *“temática muito importante para a formação do professor no século XXI”* (P14).

Diante desses discursos, percebe-se que as tarefas cotidianas dos docentes consomem seu tempo pedagógico, não permitindo que eles participem de formações. As falas revelam também que os saberes são construídos no empírico, a partir das reais necessidades que surgem no decorrer da prática pedagógica. No discurso do Professor P6 é justificada a falta de tempo para participação em formações, o requer reflexão das relações entre a formação individual e as formações que a IES pode disponibilizar, como no caso da UNEAL, previstas em seu PDI e em seu regimento. Mesmo que este docente tivesse tempo para a autoformação, o que se busca é a formação contínua, coletiva no seio da universidade, e é necessário que essa instituição seja transformada em lugar de formação.

Fundamentada nessa perspectiva e relacionando ao comprometimento digital dos professores, Gourlay (2017, p.41) diz que “[...] o único caminho é a educação digital contínua, tanto de professores quanto de estudantes. No caso de professores, a educação digital continuada pode ocorrer de forma autodidata ou por iniciativa das instituições de ensino.”. De fato, a universidade carece pensar essa cultura digital e

como incorporá-la nas práticas cotidianas que são socialmente situadas nesse contexto educacional e com o envolvimento da comunidade acadêmica essencialmente dos professores.

Complementando esse pensamento com as ideias de Castells (2005, p.571), nesta sociedade [...] “os trabalhadores perdem sua identidade coletiva, tornam-se cada vez mais individualizados quanto a suas capacidades, condições de trabalho, interesses e projetos” [...]. Sabe-se que essas relações de poder desencadeiam uma série de fatores contrários à prática que deveria ser do docente da ES. Na visão do docente P5, as TDIC ainda não foram universalizadas, o que associa as ideias de Castells (2005):

Continua sendo algo específico para alguns. Resta dizer que ainda se destacam aqueles que melhor dominam essas tecnologias. Há destaque para estes. Não vejo disponibilidade destes para compartilhar conhecimentos sobre o uso das TDIC na academia. Parece-me que o melhor seria ser assim: conhecimento das TDIC apenas para alguns. E esses ‘alguns’ continuarão no centro das atenções e com o ‘ poder’ do conhecimento. Mas espero que esse resumido quadro se amplie. E eu quero estar neste quadro ampliado (P5).

Esse docente expressa o sentimento de exclusão referendando a celebre ideia da divisão social do trabalho; aqueles que pensam, daqueles que executam, e as TDIC como sendo exclusividade de alguns; aqueles que estão no poder. As relações de poder disseminadas na sociedade levam à sujeição do trabalhador, impondo-lhe normas formais. “O poder tem como base o Estado e seu monopólio institucionalizado da violência, embora o que Foucault chama de microfísica do poder, incorporada nas instituições e organizações [...]” (CASTELLS, 2005, p.52).

Todavia, as relações de poder vão determinando os modos de subjetivação do sujeito, do trabalhador, do professor, assim como seus saberes e poderes. A exclusividade de que trata P5, quando fala de quem tem o domínio das TDIC é porque ainda há uma parcela da população que não tem habilidades para algumas tecnologias e neste caso, faz-se referência a um professor universitário que se sente assim por não dominar as TDIC. O mesmo P5 denuncia as práticas isoladas de alguns profissionais que não compartilham o conhecimento. Da mesma forma ele deixa transparecer que a IES não tem uma política de formação continuada para a inserção das TDIC como recursos pedagógicos ao ensino-aprendizagem.

Acredita-se que essa questão tem raiz na fragmentação dos saberes e na divisão social do trabalho no interior da categoria docente, o que tem contribuído também para a precarização do trabalho dos professores, os especialistas administradores que controlam a educação e pensam sobre ela bem como os profissionais das tecnologias da informação, e os professores que executam práticas, ficando desta maneira o *status* da profissão para os criadores de programas tecnológicos e/ou os professores pesquisadores que estão na educação superior. Segundo Contreras (2002, p.63), “o resultado é que os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores”.

A produção dos discursos pedagógicos situados, como explica Foucault (1996), quando realiza a análise sobre as vontades de verdade e os sistemas de exclusão, aponta claramente o apoio nas instituições. Mediante as práticas desenvolvidas nessas instituições, são difundidas essas vontades de verdade, assim como a vontade de saber são difundidas também “pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido, e de certo modo atribuído” (FOULCAULT, 1996 p. 17). No tocante ao conhecimento dos professores, historicamente esse vem sendo constituído por meio dos discursos das vontades das verdades de cada época, bem como da produção dos saberes tão criticada dessa categoria profissional.

4.3 Análises das vozes docentes da UNEAL sobre as TDIC

Após a etapa diagnóstica, este momento³⁴ foi a etapa de compreender as vozes dos docentes por meio da escuta de seus discursos, que foram materializados na entrevista semiestruturada enviada pelo *googles forms* para os 32 professores do curso de Pedagogia da UNEAL, 18 dos quais apenas responderam efetivamente à solicitação.

Com o pensamento de Castells (2005, p. 68) iniciamos a análise do segundo momento da pesquisa. Consoante esse autor, “o exagero profético e a manipulação ideológica que caracteriza a maior parte dos discursos sobre a revolução da

³⁴ Todo o processo da concepção, elaboração, contato com os docentes e envio das entrevistas encontram-se registrados na terceira seção.

tecnologia da informação não deveriam levar-nos a cometer o erro de subestimar sua importância verdadeira”.

Tanto Castells (2005) quanto Pinto (2005) falam da visão impressionista com que alguns pesquisadores tratam das tecnologias. Essa perspectiva gerou o surgimento de várias nomenclaturas, a exemplo de “revolução digital”, “explosão digital” etc. Nelas, estão representadas as tecnologias a partir de uma concepção sociotécnica desses recursos, como se eles fossem capazes de solucionar todos os problemas do mundo, e na educação como sendo as soluções para todos os problemas. Pinto (2005) afirma em seus estudos que a evolução da humanidade, conseqüentemente a do cérebro humano, é o que de fato proporciona o desenvolvimento das técnicas e o aperfeiçoamento dos dispositivos tecnológicos.

Partindo desse ponto de vista, a realização da entrevista semiestruturada teve como objetivo analisar os discursos dos docentes da Educação Superior acerca das Tecnologias Digitais da informação e comunicação (TDIC) no exercício profissional, as quais são conhecimentos importantes para uma sociedade educacional de realidade internacional e cultura digital em que, de maneira geral, os docentes expressaram o entendimento sobre as TDIC.

Depois da etapa diagnóstica, esta contribuiu com o levantamento de muitas informações sobre as TDIC no trabalho dos docentes da UNEAL, mas visualizou-se a necessidade de aprofundamento desses discursos para o entendimento dos objetivos deste trabalho e para ter convicção da tese argumentada.

Esse instrumento, a entrevista, quando planejada, foi pensada a partir da distribuição temática dos conceitos delimitados na pesquisa, que foram discurso, docência da Educação Superior e TDIC os quais auxiliaram na compreensão dos discursos docentes. A entrevista foi organizada com quinze questões discursivas distribuídas em quatro blocos.

Conforme apresentado na terceira seção, no bloco A, contemplaram-se as indagações sobre as TDIC; no bloco B foi elencado o pensamento sobre docência da educação superior e as perguntas que envolviam esse entendimento e as TDIC. No bloco C, tratou-se especificamente da compreensão dos enunciados discursivos dos docentes relacionados às TDIC e de como estes se caracterizam em outros enunciados. No bloco D, finalmente, indagou-se como os professores estão percebendo as TDIC no seu trabalho.

Analisando as falas docentes da UNEAL, foi possível identificar os enunciados sobre os usos das TDIC na educação superior em relação das suas atividades de gestão, ensino, pesquisa e extensão; a relação dos enunciados identificados a outros referenciais discursivos desses profissionais, bem como a caracterização do lugar desses discursos sobre TDIC. Conforme esses depoimentos, os conhecimentos foram sistematizados em três momentos discursivos, primeiro o entendimento que os entrevistados têm sobre a educação na chamada era digital; segundo as percepções sobre as TDIC em seu exercício profissional, e terceiro, os discursos sobre os usos das TDIC na UNEAL.

4.3.1 O entendimento docente sobre a educação na era digital

A educação a partir do século XX tem sido modificada devido ao aumento do acesso à *internet* e à propagação das informações, conhecimentos e conteúdo na *web*, causando nas pessoas uma visão de encantamento das TDIC, ao tempo em que atribuem um valor excepcional às tecnologias como se fossem em si as respostas aos problemas do mundo. Esta concepção impressionista, segundo Pinto (2005), é uma visão ilusória do verdadeiro sentido da criação técnica pelo próprio homem que produz as tecnologias para atender às suas necessidades.

Muitos pesquisadores, a exemplo de alguns mencionados neste estudo (GABRIEL, 2013; KENSKI, 2013; PINTO, 2005), relatam que a transformação da educação vem ocorrendo muito lentamente em face da velocidade que acontece socialmente. Com isso, a realidade educacional torna-se mais complexa, pois ela continua com modelos tradicionais de ensino e aprendizagem sem integrar as tecnologias digitais.

As instituições educacionais, de modo especial as Instituições de Ensino Superior, precisam redirecionar seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI³⁵), bem como sua Proposta Pedagógica de curso, para articular seu currículo à nova realidade das tecnologias digitais, que têm sido aperfeiçoadas rapidamente e tornam-se obsoletas com a mesma rapidez. Entretanto, elas viabilizam a

³⁵ O Plano de Desenvolvimento Institucional é o documento de relevância na Gestão Educacional de uma IES, o qual representa as concepções teórico-metodológicas, as finalidades do trabalho acadêmico, a gestão e sua operacionalização, a estrutura organizacional administrativa e pedagógica em articulação ao processo avaliativo, tanto interno de seus órgãos colegiados quanto das avaliações externas da Educação Brasileira.

diversificação das atividades pedagógicas tanto presencial quanto virtualmente e/ou, como se chama na articulação das duas formas, de híbrida³⁶. “As práticas pedagógicas fundamentadas no processo de interação, no contexto do hibridismo tecnológico digital, são significativas para o processo de aprendizagem pela variedade tecnológica digital e pela diversidade de possibilidade de representação [...]” (BACKES E SCHLEMMER, 2013, p. 249).

Isso deve ser considerado pela comunidade acadêmica, principalmente pelo docente, que lidera o processo ensino-aprendizagem no sentido de conhecer as TDIC para saber de que forma utilizá-las como recursos pedagógicos. “E é aí que muitas vezes não nos dá tempo de conhecer todas as opções e particularidades de tecnologias que se tornam disponíveis” (GABRIEL, 2013, p. 40). Esta pesquisadora relaciona algumas tecnologias e plataformas digitais que podem ser exploradas nos processos educativos, de criação, experimentos, conexões e em outras variadas ações.

Quadro 10 - Lista de tecnologias e plataformas digitais

<p>Páginas digitais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Site, minissite, hotsite, portal, blog, perfil etc. <p>Email</p> <p>Realidade virtual</p> <p>Realidades mistas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realidade aumentada ▪ Virtualidade aumentada <p>Mobile</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ RFID, <i>mobile tag</i> (QRcodes, Data matrix etc.). SMS/MMS, <i>bluetooth</i>, aplicativos, <i>mobile TV</i> etc. 	<p>Plataformas digitais de redes sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Facebook, Twitter, LinkedIn, SlideShare, Youtube, Google+, Fousquare, Instagram etc. <p>Plataformas digitais de busca</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Google, Yahoo!, Bing, Wolfram/Alpha etc. <p>Games e entretenimentos digitais</p> <p>Tecnologias inteligentes de voz</p> <p>Vídeo digital/Vídeo imersivo</p>
--	---

Fonte: Gabriel (2013, p. 38).

Muitas dessas tecnologias e plataformas citadas pela autora os docentes vão conhecendo no desenvolvimento cotidiano, mas não conseguem trabalhar

³⁶ Variação de nomenclatura dependendo dos contextos utilizados.

Termo original: “[...] Definições de *blended learning* voltadas para o ensino superior e entendidas como aquele modelo em que o método tradicional, presencial, se mistura com o ensino a distância e, em alguns casos, determinadas disciplinas são ministradas na forma presencial, enquanto outras, apenas on-line” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 51).

“A expressão ensino híbrido está enraizada em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 51-52).

pedagogicamente com elas; outros simplesmente desconhecem e outros as conhecem e usam na IES. Convém salientar que para inseri-las como recursos pedagógicos, necessário se faz conhecer, planejar e aplicar com finalidades específicas na educação.

Por essa razão, o primeiro momento da entrevista semiestruturada foi saber o entendimento que os docentes tinham da utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no exercício da sua profissão. Iniciou-se com a indagação de como se deu a inserção nos usos das TDIC. A esse respeito, 90% dos professores respondentes disseram que as inseriu por necessidade profissional. Alguns frisaram a resistência em adentrar neste contexto digital. Uma professora falou que passou a usar quando começou a cursar a pós-graduação, e outra relacionou tal uso ao início do trabalho no ensino superior. Evidencia-se desta forma que as TDIC são recursos incluídos recentemente nas vidas desses profissionais.

Gourlay (2017), ao discorrer sobre a recorporificação da universidade digital, defende que a universidade digital deve ser concebida no cotidiano dessa IES articulada com a base material por meio de uma prática complexa e em rede. Hoje, a cultura digital está presente no campus físico, nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem usados tanto na oferta presencial como a distância, bem como nos dispositivos móveis, *notebooks*, celulares, *smartphones* em rede trazidos pelos estudantes.

Esses acontecimentos incluídos na vida dos professores têm lugar na materialização das políticas educacionais a partir do paradigma sociotécnico da informação que demanda a nova sociedade. Nesse sentido, reporta-se a Foucault (1996, p. 57), quando trata dos acontecimentos diz que, “é sempre no âmbito da materialidade que ele [acontecimento] se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais”.

No caso em análise, o discurso docente sobre as TDIC como fenômeno recente no exercício profissional vai sendo materializado nos documentos oficiais, nas publicações das pesquisas docentes, nas práticas pedagógicas e nos próprios discursos. Segundo Foucault (2008), muitos fatores estão envolvidos, como os limites temporais, a relação com esses limites, o campo institucional, os

acontecimentos, as práticas, as decisões políticas, os processos econômicos, ou seja, como certos discursos tomam lugar em determinadas épocas.

4.3.2 As percepções docentes sobre as TDIC no exercício profissional

A compreensão docente sobre a utilização das TDIC em sua prática é uma questão essencial por conta das exigências profissionais na IES. No Regimento da UNEAL consta registrada a abordagem sobre o planejamento institucional. O Art. 170 desse regimento reza que essa IES, em seu planejamento terá alguns princípios como fundamento, dentre eles, no inciso V, a “organização e otimização de recursos de toda natureza – humanos, materiais, financeiros, estruturais, ambientais, informacionais e tecnológicos” (UNEAL, 2012, p. 45). Tendo como referência este preceito, o incremento dos recursos informacionais e tecnológicos, a IES necessita impulsionar ações articuladas as TDIC, como pontuam os docentes, pois algumas exigências já fazem parte da realidade institucional.

Com isso, esses professores destacaram que são “[...] *recursos de grande relevância, pois facilita nosso trabalho docente e nos coloca diante de mudanças que acontecem velozmente*” (P4). Da mesma forma enfatiza este outro discurso: “[...] *mais uma ferramenta de trabalho, mais ágil. Porém não tão fácil de uso, pois depende de condições de acesso*” (P12). Nestas falas apareceram duas palavras que caracterizam essa sociedade e o estado das coisas: “velozmente” e “acesso”.

Em seu estudo, Castells (2005) caracteriza a atual sociedade como a sociedade em rede, conceituando a rede como “um conjunto de nós interconectados” (CASTELLS, 2005, p. 566). Vejamos outras afirmações que expressam em seus enunciados a interconexão das redes. O Professor P8 registra: “*São ferramentas de apoio e mediação, além de permitir um aprimoramento, por meio do acesso mais rápido a informações, e de possibilidade maior de trocas com os alunos para além da sala de aula*” (P8).

O professor P11 relata sobre a informação, alegando o seguinte: “*é necessidade diária de atualização de informação, a necessidade de usar ferramentas que dinamizem o meu trabalho e a abordagem tanto em sala de aula, como nas atividades inerentes, como usar plataformas, sistemas acadêmicos e aplicativos*” (P11).

Castells (2005, p. 39) chama atenção para o fato de que “uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação começou a remodelar a base material da sociedade em ritmo acelerado”. Mais acentuadas neste século, a rapidez e a atualização das informações são caracterizadas pelo volume de informações veiculadas por meio da *internet*, sobretudo das redes sociais. Além disso, aparentam que são produzidas de forma instantânea. Portanto, questiona-se: Como fica o acesso à condição de estrutura tecnológica para o docente e para os estudantes? Será que eles sabem transformá-las em conhecimentos? Estes são desafios para o docente, que vê as TDIC como recursos para integração das abordagens em sala de aula.

Articulando esses questionamentos à produção do discurso na perspectiva de Foucault (1998), além da questão da verdade, o discurso tem um sentido atribuído a uma história, quando ele afirma que a verdade é deste mundo, onde ela é produzida e também produz efeitos nas relações de poder, pois cada sociedade tem seus regimes de verdades instituídas por meio das técnicas e dos procedimentos de quem tem o poder de dizer a verdade. A isto Foucault vai chamar também de genealogia, a constituição histórica dos sujeitos, uma história que responda à construção dos saberes, dos discursos.

Portanto, os discursos docentes da UNEAL não fogem ao debate em pauta. Eles também são construídos nos acontecimentos cotidianos dessa IES e estão diretamente vinculados ao exercício profissional, às relações estabelecidas nesse contexto e nos acontecimentos, bem como nos ditos tomados como verdades absolutas, inquestionáveis. Mas, Fischer (2003) alerta que é necessária neste processo à prática do questionamento permanente sobre nossas convicções, definições que ao longo da vida são transformadas, muitas vezes, em afirmações e objetos naturalizados.

A percepção dos docentes sobre as TDIC em seu trabalho demonstra que eles reconhecem as tecnologias como recursos importantes para as atividades inerentes ao seu cotidiano. Quanto à tese das exigências para a utilização das TDIC em comunicação com a comunidade acadêmica, uns as concebem como ferramentas de uso técnico, conforme vários exemplos citados nos discursos dos docentes o computador, o powerpoint, os dispositivos móveis. Outros professores perceberam que não é uma questão apenas de utilização de um equipamento, ou de

recurso digital, mas, sobretudo, as possibilidades de usos pedagógicos, assim como as potencialidades que as TDIC podem desenvolver em sua prática profissional.

As TDIC passaram a fazer parte da vida dos professores e com isso houve a mudança de concepção, permitindo o entendimento das tecnologias digitais como recursos de poder que estão imersos no cotidiano da IES e podem servir para benefícios e não apenas para uma aplicação técnica. A questão central é o significado; é o que as TDIC representam no exercício de cada profissional docente, como referendado nas falas dos entrevistados. Elas são recursos que pode dinamizar o exercício profissional, de certa forma também os docentes demonstraram um encantamento por esses recursos como se realmente fossem resolver as problemáticas que envolvem a profissão.

Quanto ao lugar que o docente ocupa na instituição e quais as exigências dos usos das TDIC, os respondentes foram unânimes ao dizer que a exigência institucional ocorre apenas do sistema acadêmico, mas as utilizam na docência, na gestão, em todas as funções institucionais que assumem bem como no cotidiano. Tomando como suporte as ideias de Foucault (1996) quando fala do discurso médico, faz-se essa relação com o discurso pedagógico sobre os usos das TDIC, o qual encontra amparo nas instituições que têm o papel de apoiar, transmitir e fortalecer o discurso mediante mecanismos de adoção dos dispositivos tecnológicos.

Nesse sentido, a UNEAL, mediante seus documentos, manifesta apoio, dissemina e consolida o discurso pedagógico da sociedade tecnológica nos momentos em que propaga seus discursos. Estes vão sendo incorporados pela comunidade acadêmica, a exemplo do discurso do Professor P3, que disse: *“cada professor e ou funcionário precisa se conscientizar da utilização das TDIC. Se ele não souber o mínimo, vai ficando sempre à margem do processo”*(P3). Ressalta o professor P5: *“[...] não há, mas a função exige o uso. Impossível ser professor hoje sem usar as TDIC”* (P5).

Nessa fala de P5 este faz relação da profissão ao trabalho com as TDIC, sendo contundente ao se pronunciar como “impossível”. Se assim o fosse, como existiria a docência dos participantes que declararam não usar esses recursos na sua prática de ensino? Analisa-se que o discurso de P5 foi constituído historicamente em meio às relações de poder que perpassam a construção de sua

subjetividade. Esse poder é entendido no sentido da liberdade, da autonomia e da tomada de decisão que requer essa profissão.

Nessas falas se destacam o elemento conscientização e a ênfase na impossibilidade de ser docente na atualidade sem usar as tecnologias digitais nas funções inerentes ao ser docente. Trata-se de um enunciado discursivo construído no decorrer da carreira profissional, o qual exterioriza um discurso incorporado com verdade pelas representações individualizadas que foram sendo criadas pela globalização. Foucault (1996), ao se referir à aplicação do saber na sociedade e auxílio deste na construção das verdades, afirma que os sistemas de verdades sempre encontram apoio institucional.

Esse apoio institucional de que fala Foucault, visualizou-se na UNESCO ao elaborar um conjunto de materiais que representam esse objetivo, no caso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), como eram chamadas nas publicações, foram materializadas em formato impresso e digital, endossando a necessidade de os professores adquirirem competências e habilidades em TIC para o exercício da sua profissão. A produção e a publicização em âmbito internacional vão disseminando as verdades sobre as TDIC.

Da mesma forma a UNEAL, mesmo sutilmente, aborda no Regimento sobre o planejamento de ações que envolvem os recursos informacionais e tecnológicos, por meio da inserção de algumas disciplinas relacionadas às TDIC, da página da *web*, do sistema acadêmico, dos Projetos Pedagógicos de alguns cursos. Conseqüentemente, ocorre a propagação de seus ditos e de suas relações de poder.

Em contrapartida, o professor P16 faz uma crítica ao sistema acadêmico, quando diz que este:

[...] não possibilita ainda um ambiente de troca diretamente com os alunos, como já usei em outras instituições. Então, vejo na instituição um uso para comunicação, para assuntos institucionais, mas que nem sempre há uma troca que acompanhe a dinâmica do mundo digital atual (P16).

Apesar do sistema acadêmico não viabilizar a interação, em Castells (2007), encontra-se o respaldo desse aspecto da comunicação citado pelo professor 16,

quando esse pesquisador aborda a possibilidade, da *internet* funcionar como via de comunicação horizontal.

Retomando a Foucault (1998, p.13) quando menciona a discussão sobre a verdade, ele diz não ser possível desvincula-la do poder econômico e político para produção, disseminação e consumo dessas verdades por meio das instituições assim como o controle de alguns sistemas.

[...] A 'verdade' é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas 'ideológicas').

A universidade como *locus* da produção dos saberes também representa poder. Daí ser espaço de lutas ideológicas. Portanto, também produz discursos concebidos como verdadeiros mediante o significado de suas produções nos processos comunicacionais, na produção científica e em suas visibilidades. Assim, tem responsabilidade social com o crescimento do conhecimento e com a inovação que precisa chegar a suas ações. Sobre a importância no processo institucional, o professor P3 abordou:

a necessidade de acompanhar todas as informações e demandas da instituição, bem como de alimentar sistemas acadêmicos, receber, enviar documentos, publicar e divulgar todas as atividades realizadas, atuando como parte da gestão, comunicações entre docentes, discentes e corpo administrativo (P3).

Em relação aos intelectuais e seus saberes, Foucault (1998, p, 9-10) afirma que as relações de poder na sua época e o poder político afetam diretamente os intelectuais e a universidade.

A causa da transformação da universidade e do ensino em regiões ultra-sensíveis politicamente acha-se sem dúvida aí. A chamada crise da universidade não deve ser interpretada como perda de força

mas, pelo contrário, como multiplicação e reforço de seus efeitos de poder no meio de um conjunto multiforme de intelectuais em que praticamente todos são afetados por ela e a ela se referem.

Essa análise das transformações da universidade foi apontada na segunda seção deste trabalho. No entanto, observa-se que as relações de poder na contemporaneidade não estão diferentes do pensamento de Foucault, pois as mudanças socioeconômicas influenciaram o trabalho das IES em função dos saberes, as atribuições docentes, por esses serem percebidos como multiplicadores das relações de poder, das concepções políticas de quem estão à frente do poder.

Acrescente-se a discussão da docência ao uso das TDIC na pesquisa, na extensão, no ensino e no desenvolvimento metodológico, o que foi elencado por alguns professores, a exemplo do Professor 12, que enfatizou não haver exigência na instituição, quando diz: “[...] *as utilizo porque me possibilitam uma metodologia variada*” (P12). Igualmente, fica à mercê o papel que os docentes podem desenvolver na construção e socialização do conhecimento nos âmbitos da pesquisa e da extensão.

Corroborando com esse ponto de vista, o professor P15 frisou: “*como docente as exigências para o uso das TDIC são pessoais, haja vista a necessidade de possibilitar aos alunos momentos de aprendizagem mais dinâmicos*” (P15). Recorrentemente, os discursos expressam a limitação do uso das TDIC na IES, pois na profissão os docentes não conseguem articulá-las em sua prática pedagógica.

Na sequência, outro pensamento sobre o lugar que ocupam os docentes e as determinações de utilização das TDIC. É expresso pelo Professor 12: “*acho que no lugar de docente, as exigências desse domínio são cotidianas e ainda devem se configurar em uma constante busca. Todos os dias, aparece um novo modo de construir práticas com mais e mais qualidade*” (P12). Na abordagem desse professor, (P12), a relação com os processos formativos docentes termina sendo responsabilidade desse profissional, que, de maneira individualizada, corre por formação continuada, tema que será tratado mais à frente em questão específica.

A concepção dos usos das TDIC pelos docentes em sua profissão revelou serem estas essenciais pela maior parte dos respondentes. Eles frisaram que há exigências apenas do sistema acadêmico da UNEAL. Porém, afirmam: “*não há, mas a função exige o uso. Impossível ser professor hoje sem usar as TDIC*” (P4) e “*não há exigências. Cada docente deve tomar consciência do uso das TDIC*” (P1).

Dessa forma, vale a pena retomar Pinto (2005) quando relaciona as tecnologias como patrimônio histórico porque elas fazem parte do desenvolvimento da humanidade. Esse autor ainda diz que é preciso “usar as tecnologias como instrumento para criar uma mentalidade tecnológica que lhe é conveniente, a saber, inócua para os seus interesses econômicos e, conseqüentemente, políticos [...]” (Pinto, 2005, p. 266).

Foucault (1998, p. 75) é contundente ao abordar os discursos do poder e os discursos de luta contra o poder. Segundo ele, “seria necessário saber até onde se exerce o poder, através de que revezamentos e até que instâncias, freqüentemente ínfimas, de controle, de vigilância, de proibições, de coerções”. No caso em pauta do lugar, dos usos e da consciência sobre as TDIC, estas funcionam como tecnologias de controle pelas quais a vida do trabalhador docente é fiscalizada em algumas situações. Essas reflexões dizem respeito à desvalorização do trabalho docente em meio à burocratização do processo, à qualidade de suas formações, e a depreciação a que esse profissional está sujeito nesta atual sociedade.

Tudo isso nos permite analisar outra categoria defendida nesta pesquisa, que é a autonomia docente. Esta, como pensa Contreras (2002, p. 199), “representa uma busca e um aprendizado contínuos, uma abertura à compreensão e à reconstrução contínua da própria identidade profissional, ou de sua maneira de realizá-la em cada caso”. Para além do isolamento, tal autonomia se desenvolve por meio das relações estabelecidas, construídas e participadas essencialmente a partir das finalidades e decisões profissionais.

Destacam-se, no caso da autonomia docente, seus saberes, suas práticas e sua intelectualidade. No caso das TDIC, a consciência, a independência do controle, das formas repressivas e abusivas dos usos, do tempo, como anteriormente apontam Pinto e Foucault. Pode-se dizer que a autonomia docente é o momento do autoconhecimento, também da consciência crítica e da tomada de decisão, relacionado às suas posturas, posicionamentos, ações e intervenções, ou seja, no desenvolvimento do seu exercício profissional.

A utilização das TDIC pelos docentes em sua prática foi aprofundada a partir das interrogações da entrevista de quando, como e para que usam associadas às finalidades do trabalho. Entre os participantes (80%), a maior parte das respostas afirmou o uso das TDIC no ensino.

A fala do Professor P3 chama a atenção quando se reporta à aprendizagem das TDIC, “[...] sendo persistente, quando acho que não sei, procuro aprender, até mesmo com os alunos que dominam mais que o professor” (P3). O professor 13 aborda que também utiliza na gestão: “[...] nas atividades diárias de sala de aula, tais como chats no sistema acadêmico e nas atividades da gestão usando o sistema SIPAC utilizo para aprofundamento de conhecimentos e troca de informações”(P13).

Embora exista a dificuldade de alguns profissionais, esse processo de uso das TDIC é um momento dinâmico por fazer parte da vida de todos, queiramos ou não. Impõe-se a necessidade de mudança de paradigmas para ações efetivamente autônomas de inovações do exercício profissional, o que requer dos professores aprendizagem, formação e autonomia no sentido estrito da palavra e de seus significados.

A reflexão que se coloca é que algumas das TDIC viraram modismos e muitos professores as utilizam de forma automática, simplesmente como recursos de exposição do conteúdo, não modificando em nada o modelo de ensino-aprendizagem, tão criticado pelos estudantes e evidenciado nos depoimentos de alguns entrevistados, pois nenhum trouxe algo de inovador da sua prática pedagógica.

Ao contrário demonstraram que os usos desses recursos em sala de aula continuam tradicionais, de forma expositiva de conteúdo, revelando mais uma inadequação do processo, ou seja, são novos recursos com velhas práticas, principalmente o que se transformou em rotina, as famosas apresentações em *powerpoint* e vídeos (KENSKI, 2013).

Algumas das tecnologias e plataformas digitais listadas por Gabriel (2013) são ressaltadas no depoimento de P4, no qual este entrevistado demonstra as variedades de TDIC que podem ser exploradas no trabalho do professor.

Uso constantemente o notebook, para pesquisas, estudos e elaboração dos planos, cronogramas de disciplina e aulas, além do uso também do onedrive. Gosto de colocar as aulas em slides, seja com o uso do powerpoint ou do prezi; uso frequentemente. Crio grupos para as disciplinas em redes sociais, para trocas de materiais e informações, além do uso constante de comunicação via e-mail, para troca de materiais e informações, tanto para turmas, quanto individuais. Tenho optado também pelo uso de materiais como artigos de periódicos e/ou textos digitalizados, para as indicações de leituras, para as aulas (P4).

Com efeito, a visualização das possibilidades e dos usos das TDIC pelos docentes tem a ver com a área da comunicação, estudo e organização do trabalho pedagógico, na interação professor/estudante para o compartilhamento de informações, pesquisa, produção e socialização de conhecimentos. As tecnologias digitais proporcionam um trabalho mais interativo e coletivo, tão necessário às transformações que as IES precisam desencadear para as novas formas de aprendizagem.

4.3.3 Os discursos docentes sobre a utilização das TDIC na UNEAL

A indagação acerca de política formativa para utilização das TDIC na profissão envolveu os estudos desenvolvidos pelos docentes da Educação Superior sobre as TDIC no seu campo profissional. Assim, a temática das perguntas no sentido de saber se a IES em que o entrevistado atua tem uma política formativa para inserção das tecnologias no cotidiano da instituição, se ele tem buscado formações continuadas sobre as TDIC para trabalhar na sua práxis pedagógica.

Em linhas gerais, a maior parte respondeu que não desenvolve nenhum estudo nessa área, mas mencionou as inserções que fazem em detrimento das necessidades da profissão.

Não pesquiso essa temática, mas o uso das tecnologias é fundamental hoje, para o meu trabalho: para pesquisas, estudos, arquivamento de materiais, troca de informações, contato com outros pesquisadores ou grupos, acompanhamento de grupos de estudos, entre outros. Meu tema de pesquisa atual está ligado à área de Educação Especial e Inclusiva (P5).

Considerando o discurso do Professor (P5), foram identificados os sentidos que os docentes construíram acerca das TDIC no trabalho na UNEAL. Mediante esses outros discursos, há o significado do estudo pessoal e aprendizagem, que é expresso pelo Professor P1: *“atualmente estou restrita à utilização das TDIC na configuração de meu objeto de pesquisa via leituras, acessos aos bancos de teses e dissertações e a utilização das ferramentas via computador, aplicativos e outros”* (P1). E o Professor P10 afirma: *“sobre o uso, nenhuma! Agora pesquisas com o uso das TDIC é sempre, sobretudo agora que estou no Doutorado. Faço uso diariamente*

desse recurso” (P10). De fato, normalmente a inserção das TDIC inicia-se com a vida pessoal e, em continuidade, expande-se a profissão.

Na docência, a inserção também ocorre por meio da pesquisa e dos momentos de orientação de Trabalhos Conclusivos de Curso, como é o caso do Professor P2: *“uma pesquisa com o uso do Orkut”* (P2), e Professor P15: *“no momento atual nenhum. Já fiz orientação de 1 trabalho de conclusão de curso nesta perspectiva”*(P15). Sem dúvida, a profissão em algum momento vai exigir as TDIC, e o professor terá que pensar sobre elas.

Desse modo, acerca dos significados que os docentes atribuem ao trabalho com as tecnologias digitais, os dados apontaram que são considerados importantes e elucidaram o maravilhamento frente às atividades com as TDIC, como menciona o Professor P7: *“específicas sobre o tema, nenhuma. Mas, diante da magnitude das TDIC, termina que todos nós acabamos por recorrer a elas”* (P7). E na declaração de Professor P8: *“faço intervenções orientando o uso dessas ferramentas para auxiliar os futuros docentes no exercício profissional”* (P8).

Em prosseguimento, feita a indagação se a IES tem uma política de formação continuada para as docentes relacionada às TDIC, foi respondido pelos participantes que não. No decorrer da pesquisa nenhum registro foi detectado sobre política formativa para inserção das TDIC na aprendizagem docente.

A pesquisa confirmou esse dado mediante as respostas dos docentes participantes, cuja maioria respondeu inexistir essa política, confirmando também a carência de recursos tecnológicos. Um docente P1 memorou a existência de disciplina no curso em que trabalha: *“o curso de Licenciatura em Pedagogia possui uma disciplina (TIC's aplicadas à Educação), no âmbito curricular de formação inicial do Pedagogo,”* e outro P17 respondeu deixando uma indagação: *“não tenho conhecimento. Será que se faz necessário essa política de formação?”*.

Nesta sociedade contemporânea, caracterizada como complexa, de cultura digital, e aos desafios postos à educação, às IES, à docência, assim como à constatação nos discursos docentes, a resposta à pergunta formulada por P17 são, sim, imprescindíveis as formações continuadas no sentido da discussão da verdadeira importância das TDIC para a educação e para o exercício profissional docente da ES.

Kensky (2013, p. 76) faz essa reflexão sobre as formações contínuas afirmando que a formação “do docente universitário engloba o desenvolvimento de ações que garantam a fluência digital, a ação pedagógica mediada e articulação dos saberes para que possam garantir a qualidade da ação docente e, conseqüentemente, da aprendizagem oferecida”. Há a defesa da importância da formação continuada sobre as TDIC, que elas aconteçam *in loco*, como parte integrante da organização administrativa e pedagógica da IES, em razão da urgência das novas aprendizagens para a comunidade acadêmica, para os docentes, principalmente pelos efeitos das relações de poder no exercício profissional.

Procurando saber mais dos discursos docentes, foi-lhes perguntado sobre as áreas em que usam as TDIC, quais tecnologias tinham obrigação de utilizar e qual o impacto no trabalho cotidiano. Disseram que na universidade aplicam na gestão, no ensino, na pesquisa e na extensão, como também não há exigência. A única obrigatoriedade é o sistema acadêmico.

Nesse sentido, o professor P2 escreve: “*não há obrigatoriedade. É dada a devida autonomia ao docente*”. Nesta resposta, aparece a categoria autonomia profissional; frisa-se que o entendimento da autonomia docente como “uma construção que fala tanto da forma pela qual se atua profissionalmente como dos modos desejáveis de relação social” (CONTRERAS, 2002, p.197). Segundo esse autor, o desenvolvimento da autonomia profissional acontece no processo interior, tanto pessoal quanto das relações profissionais, e representa a aprendizagem permanente, a construção e reconstrução da identidade de ser professor.

A consciência crítica sobre o uso das TDIC pelos docentes é uma evidência sinalizada por P16 quando menciona os materiais disponíveis na *internet*. Esta é uma preocupação salutar, tendo em vista o volume das informações e conhecimentos que nem sempre são verdadeiros.

Não considero que há uma obrigação do uso de tecnologias, apesar de ser necessário o preenchimento do sistema, pois ainda percebo uma resistência na adesão, por parte de alguns colegas. Hoje vejo o uso dessas tecnologias totalmente inserido no trabalho docente. Penso que é necessário, entretanto, desenvolver uma visão crítica sobre o uso das TDIC, principalmente no uso de materiais disponibilizados na internet (P16).

De certa forma, pode-se fazer relação dessa fala docente com o abordado por Contreras (2002) quando este trata da autonomia dizendo que é impossível falar sobre esta sem ter uma visão objetiva da função social e política da educação, das IES quanto a seu papel na efetivação do trabalho com as tecnologias digitais. Essa importância está explicitada na fala de P4: *“até pouco tempo, na UNEAL não tínhamos acesso, pois não tínhamos internet disponível para dar aulas”*. Por outro lado, os docentes demonstraram usar as tecnologias e preocuparem-se com as formas metodológicas e temporais.

Pode-se observar, no pensamento de Professor P9 e Professor P18 o impacto no trabalho acerca do tempo, quando se referem ao “uso de computadores e redes sociais. *Grande impacto no trabalho, pois sem eles muitas atividades não seriam possíveis de realização no tempo e espaço necessários*”(P9). Ainda o registro da expectativa, declarada por P18: *“o impacto é auxiliar o processo de aprendizagem dos acadêmicos e minha atualização enquanto docente em atividade”* (P18).

Com relação ao aspecto do planejamento docente da ES para o uso das tecnologias digitais e as formações que têm para trabalhar com esses recursos, foi questionado sobre o planejamento das aulas utilizando as TDIC e se o que era exigido precisava disponibilizar mais tempo de trabalho para essa finalidade.

Dez participantes disseram que utilizam em seu planejamento esses recursos e alegaram que demandam mais tempo para o planejamento. Eis o pronunciado do Professor P3: *“é sim, pois precisamos planejar com segurança para que na sala de aula não haja improvisos e expressões do tipo: ‘não se’, ‘não aprendo’, ‘isso é difícil’, preparação dos slides, PowerPoint”*.

Castells (2005), ao se reportar às mudanças tecnológicas e econômicas na sociedade, em função das inovações técnicas e da nova organização social, diz que essas mudanças alteram significativamente o espaço e o tempo na vida das pessoas. As tecnologias digitais modificaram a cultura, as proporções da intercomunicação e a realidade virtual, mas ainda se constituem em enorme desafio para a educação superior (KENSKI, 2013). Quanto à articulação à sociedade de cultura digital e a educação superior em alguns países, Castells (2005, p. 487), diz: [...] “nas universidades de qualidade é a combinação do ensino *on-line* à distancia com o ensino *in loco*. Isso significa que o futuro da educação superior não será *on-*

line, mas em redes entre nós de informática, salas de aula e o local onde esteja o aluno”.

Também foi evidenciada a apreensão temporal no enunciado discursivo de P4: “No momento da produção dos materiais para aula, temos que pesquisar, elaborar slides e escolha de vídeos, documentários tudo demanda mais tempo”. Indubitavelmente, para o trabalho com as TDIC é necessário mais tempo dada a necessidade de planejamento, seleção e criação, que são possibilitadas nos ambientes virtuais.

Quanto aos elementos que contribuem para dificultar a utilização das TDIC pelos docentes da ES foram elencados os principais pontos exteriorizados pelos docentes, dentre eles a notoriedade da infraestrutura tecnológica, a formação docente e o tempo disponibilizado para as atividades com essa finalidade. No quadro a seguir estão os itens por eles descritos:

Quadro 11- Fatores que dificultam o trabalho com as TDIC

FATORES	DEPOIMENTOS
INFRAESTRUTURA	<i>Falta de recursos, laboratórios, salas com materiais. Não precisam ser recursos de última geração, basta que sejam recursos possíveis para o desenvolvimento da prática, considerando a disciplina, o curso que estamos trabalhando (P7). P10: Acredito que a falta de recursos, equipamentos e pessoal qualificado tem dificultado o uso das TDIC nesses ambientes. Muitas exigências, porém nenhuma condição.</i>
FORMAÇÃO	<i>Ausência de espaço com equipamento disponível para manuseio do docente. Falta de formação continuada (P15). Um dos fatores que entrava o uso das TDIC seria a questão da formação (P2). Desconhecimento, medo, vergonha de não saber utilizar (pagar mico na frente dos alunos), (P6).</i>
TEMPO	<i>Acredito que o principal fator seja a disponibilidade de tempo. É preciso um desprendimento maior para uso dessas tecnologias (P13).</i>

Fonte: elaboração da autora, 2019.

Para além da questão de infraestrutura tecnológica, a realidade atual impõe desafios para a Educação Superior. Nesse sentido, Kenski (2013, p. 68) ressalta que “ainda que haja esforços no sentido de implantar laboratórios digitais e disponibilizar

ambientes virtuais para o uso pelos professores e alunos, isso não garante a formação de uma nova cultura de aprendizagem mediada na universidade”. Para completar essa ideia, lembramos, do discorrido na terceira seção sobre a importância da universidade na constituição de lugar de formação de sua comunidade, sobretudo dos docentes e estudantes que estão conectados em rede. Assim, os professores carecem repensar as atividades do ensino e da aprendizagem que precisam.

Mesmo com as dificuldades apresentadas pelos profissionais da UNEAL, os docentes indicaram as alterações que ocorreram na prática pedagógica em função das TDIC. A partir desses discursos, a reflexão nos encaminha para três áreas centrais: a comunicação, o ensino e a pesquisa as quais transformaram significativamente o exercício profissional.

Na área da comunicação, eis a fala de P10: “*possibilita um envolvimento maior com as informações atuais*”; P17: “*permite um rápido acesso às informações que circulam*”, e P8: “*facilitam atualizações de informação*”. É mister destacar as palavras que passaram a circular nos discursos tecnológicos, como rapidez no acesso, informações e atualização.

A crescente evolução da *internet*, que rapidamente foi avançando da versão inicial, web 1.0, até a web 3.0, chamada de ‘*internet das coisas*’ ou *web* semântica e atualmente o avanço para a *web* 4.0, tem avolumado muito as informações, o que requer expertise para localizar bem como saber selecionar o que é relevante. Gabriel (2013, p. 23) mostra o crescimento da *web* 3.0:

Conforme, a *web* 3.0 avança, as plataformas digitais passam a ser cada vez mais sensíveis a contexto (localização, personalização, dispositivo etc) de forma que cada vez mais agentes computacionais passam a auxiliar o ser humano na tomada de decisões e no acesso à informação, seja esse ser um aluno ou um professor.

Com isso, cada vez mais se aumenta a importância da educação, pois novos saberes requerem aprendizagem de conexão com essa *web*, para encontrar as informações, saber analisar quais delas são úteis, quais são falsas. Kenski (2013, p. 89) em seus estudos também faz esta defesa: “são igualmente importantes as relações e as mediações entre professores, alunos, informações e tecnologias, para

que possam discernir, em meio à profusão de ofertas de informações, o que é realmente importante para o aprendizado [...]”.

As relações dos professores com os estudantes devem ser redirecionadas, visto que os estudantes estão em contato permanente com o mundo tecnológico e reclamam por aulas mais interativas, o que é possibilitado pelos recursos tecnológicos. Desta forma, comprova-se que a educação anda em descompasso com o cenário digital da *web* 3.0 que avança para a *web* 4.0, pois a educação na sociedade da informação requer habilidades de reflexão, indagação e construção do conhecimento.

Gabriel (2013) chama atenção para o fato de que nunca se viram na história da humanidade tantas pessoas conectadas e ao aumento das informações disponíveis à população. Neste panorama o docente tem função primordial, pois os estudantes precisam saber o que é importante e tirar os conhecimentos necessários a sua aprendizagem.

Tal situação muda o papel do professor em todos os sentidos, principalmente de não supervalorizar as tecnologias em detrimento do trabalho a ser desenvolvido com os estudantes face às capacidades críticas em saber diferenciar o que se pode ou não na utilização das TDIC e o que elas significam em suas vidas.

No ensino, os entrevistados descreveram as modificações que ocorreram em virtude das TDIC. Relacionamos a seguir alguns discursos:

As aulas se tornam mais atraentes, há mais participação dos alunos, há também muita curiosidade, apesar de que muitos sabem manusear os recursos tecnológicos, porém, alguns sentem dificuldades em pesquisar pela internet (P2);

Permitindo atualização e favorecendo o desenvolvimento das aulas (P6);

Torna a atividade docente mais dinâmica e interativa (P7);

Trazem versatilidade e ao mesmo tempo traz uma potência em nossa prática (P9);

Penso que há um aprimoramento constante, a partir de cada descoberta de novas ferramentas que possam ser trazidas para o cotidiano profissional (P11);

Melhora o processo de ensinar e aprender, aulas mais dinâmicas e atrativas (P12);

Para melhor porque facilita a atuação docente (P15).

De acordo com esses discursos, observa-se que as TDIC representam recursos pedagógicos capazes de melhorar significativamente o ensino-aprendizagem. São reconhecidas pelas possibilidades que desencadeiam no trabalho do professor, confirmando o que vem acontecendo com as mudanças tecnossociais.

A análise dos ditos desses professores sobre as TDIC no ensino remete-se a Foucault (1998, p.71) quando trata da função dos intelectuais. Segundo ele:

Não é mais o de se colocar 'um pouco na frente ou um pouco de lado' para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da 'verdade', da 'consciência', do discurso.

Os efeitos da muda verdade ressaltada por Foucault no trabalho docente na UNEAL com as TDIC têm os discursos traçados para os professores de uma competência a eles inerente, que é a aquisição de conhecimentos sobre as TDIC porque estas modificam, dinamizam, atualizam e trazem versatilidade, mesmo com as condições estruturais já mencionadas neste trabalho.

Além do mais, as transformações precisam ser efetivadas na IES, com relação à gestão (sistematização das informações, comunicação), no ensino (aperfeiçoamento docente, aprendizagem, pesquisa, planejamento das atividades, comunicação/interação com os discentes) e na aprendizagem (tanto docente quanto discente), precipuamente no reconhecimento de que as aprendizagens em grande parte advêm das relações colaborativas e em grupo.

Na pesquisa, as mudanças citadas estão associadas aos estudos, aprendizagem, inovação, diversificação das fontes, entre outros. Exploramos o que diz um entrevistado: *“agiliza bastante, pois se ganha tempo; a gente dispõe de fontes para pesquisa, consultas e estudos; a gente se comunica com os discentes mais facilmente, em tudo isto ajuda-se bastante em muito a aprendizagem”* (P3). Outros aspectos são evidenciados, a exemplo do tempo e da facilidade na comunicação com os estudantes, e o Professor P4 amplia para inovação na aula: *“como ferramenta facilitadora, principalmente na pesquisa”* (P4), assim como na fala do Professor P5: *“inovando as metodologias utilizadas, aprendizagem”* (P5).

No entanto, a ideia do professor P14: *“não consigo ver essa relação”* (P14) nos convoca para uma reflexão no sentido do que se abordou anteriormente dos modelos tradicionais. Semelhante pensamento, é o de professor P16: *“não modificam a prática, mas a tornam mais plural”* (P16). Este trata da diversificação e da ampliação plausível das práticas com as TDIC, mas não admite mudança. Esses discursos traduzem as concepções teórico-metodológicas desses docentes quando não conseguem perceber algo diferente em sua prática profissional por efeito do possível uso das TDIC.

Dando continuidade, as concepções docentes foram questionadas: Diante da sociedade digital, você acredita que as TDIC ocupam que lugar na docência da ES? Por definição deles, elas ocupam lugar de destaque, primordial, essencial, privilegiado, prioritário, importante, de mediação no processo de ensino-aprendizagem.

Algumas falas são condizentes com a realidade pesquisada. Vejamos o que diz P5: *“ocupa um lugar ímpar, apesar dos poucos recursos de que dispomos, não vejo a IES sem uso das tecnologias”* (P5). E outro Professor diz: *“infelizmente ainda é um lugar discreto”* (P7). A importância atribuída às TDIC pelos docentes caracteriza o lugar por excelência em que devem ser inseridas no trabalho da IES no cumprimento do seu papel social. Professor P1 afirma: *“um lugar de destaque bem importante, pois a geração que chega nas universidades é digital”* (P1). Assim como, o lugar de significado na aprendizagem e aplicação no exercício profissional docente como alude P12:

Vejo como ferramentas mediadoras. Há diversas formas de aprendizagem, mas no que diz respeito à docência, são ferramentas de apoio e aprimoramento. Quanto às buscas individuais por ambientes virtuais variados de aprendizagem, isso vai muito de cada pessoa. Mas, o docente tem papel importante no ensino superior, uma vez que a formação acadêmica não envolve só ensino (P12).

As TDIC são consideradas como recursos mediadores na aprendizagem e no desenvolvimento das atividades inerentes ao tripé da universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão, como frisa o citado professor. Consideradas também como recursos de poder foi outro aspecto discorrido pelos docentes: *“sim, a depender do jogo de interesses e saber quem estão com o seu uso”* (P5); *“o uso que se faz delas pode ter caráter ideológico”* (P11).

Nesse sentido, as tecnologias são caracterizadas exclusivamente como recursos técnicos. Nesse ponto voltamos a uma das acepções do vocábulo tecnologia apresentado por Pinto (2005). Nele, encontram-se os significados de tecnologia como estudo, teoria, ciência, como técnica; como conjunto das técnicas e ideologização da técnica. Compreende-se, assim, que as TDIC concebidas como técnicas, produzidas e manipuladas pelo homem, podem realmente assumir uma concepção ideológica porque são criadas a partir de certas finalidades.

Ao se reportar ao papel dos recursos técnicos na vida humana, Pinto (2005, p. 81) diz que estes não terminam quando o homem cria equipamentos para facilitar sua vida, “mas, exatamente acarretam para ele a necessidade de mais intenso e difícil esforço intelectual para apoderar-se das possibilidades de ação útil nelas contidas e dar-lhes prosseguimento na produção de outras ainda mais eficientes”. Com este entendimento das possibilidades e utilidades das TDIC, endossa-se mais uma vez a relevância do trabalho dos docentes da ES na formação de uma consciência crítica.

Quando questionados se as TDIC podem ser vistas como recursos de poder, a resposta de P3 foi que “*para o exercício da docência não*” e outro professor P17 respondeu: “*não entendo o que pode ser chamado de poder*”. Neste caso, retomamos Foucault (1998), quando relata que o poder está em toda sociedade e vai além das instâncias de repressão. Pode-se dizer que ele está permeado nas relações sociais e políticas e, nesta discussão nas relações educacionais transformadas em relação de poder pelos modelos de educação vivenciados ao longo da história da educação brasileira.

Por fim, os docentes da UNEAL foram solicitados a relatar sobre os desafios experimentados por eles na universidade que envolveram as TDIC. No conjunto das narrativas, algumas se destacaram e foram expressas na íntegra por representar os saberes, as dificuldades, as angústias e perspectivas relacionadas à inserção das TDIC no exercício profissional dos mencionados docentes. Segundo eles, são os seguintes desafios:

Do ponto de vista técnico- operacional das máquinas:

[...] O desafio foi o cadastro dos alunos na Plataforma Lattes e Freire com a internet muito fraca (P7);
O sistema acadêmico, muito bom. Mas, até aceitá-lo e usá-lo foi um desafio (P4);

Por exemplo, ligar e desligar aparelhos de data show, fazer sincronizar tudo corretamente em sala de aula é um desafio constante (P12);

No sentido de formação continuada acadêmica:

Falta de incentivo no uso, no sentido de discussões sobre as TDIC no espaço acadêmico (P8).

Aos relacionados às atividades de pesquisa:

Meu maior desafio é manter a prática da pesquisa sem ter as condições tecnológicas necessárias: não dispomos sequer de wi-fi para usar o sistema acadêmico em tempo real, durante a frequência em sala ou, ainda, para solicitar ao aluno que pesquise na sala, alguma informação útil. Quando planejamos, buscamos sempre deixar atividades que envolvem tecnologia, para que os alunos busquem fora da universidade. Não consigo compreender, em plena era tecnológica, ainda conviver com essa carência dentro de uma instituição de ensino superior (P11).

Aos direcionados às questões institucionais:

As TDIC são fundamentais para que tenhamos um trabalho com um rigor didático - pedagógico capaz de produzir múltiplas aprendizagens, pois lidamos com a palavra escrita, mas também com imagens e movimentos etc. No entanto, por vezes há muitas falhas no acesso, bem como nas configurações dos equipamentos, deixando por vezes a gente sem realizar as atividades de forma completa. E sempre um desafio escolher e adaptar a nossas necessidades com as necessidades institucionais (P6);

Penso que o uso de TDIC hoje atravessa nosso cotidiano profissional, de tal forma que passa a fazer parte da nossa prática. Seria mais prático usar só um livro ou texto, ler e discutir. Às vezes faço isso, mas a leitura, juntamente com os slides, com vídeos, com imagens, incrementa o debate em sala de aula, por exemplo. Acho muito bom poder enviar materiais complementares aos alunos, de forma rápida e sem precisar tirar cópias de tudo. Vale destacar que, na sala de aula, equipamentos podem falhar, dar defeito, então, é preciso sempre ter um "plano B" para as aulas. Eu ando com uma "parafernália": notebook, caixinhas de som, passador de slides, cabos, adaptadores, extensão, lápis-piloto, apagador etc. Gostaria de um ambiente em que pudesse chegar só com pendrive, ou acessar o material na nuvem, piloto e apagador, caso o equipamento não funcione, ou para informações complementares que precisem de visualização. Hoje, com o acesso constante à internet, tudo é distrativo; qualquer coisa é mais interessante que a aula. A maioria dos alunos está conectada, então temos que nos conectar também.

Quando vejo que há algumas pessoas mexendo no smartphone durante a aula, peço que procurem algo específico no Google, referente ao conteúdo da aula. O que considero um desafio é a indistinção que as pessoas fazem entre vida profissional e pessoal. Por exemplo, os alunos enviam mensagens pelo whatsapp qualquer hora, em qualquer dia, então coloco algumas restrições, quanto a isso. É preciso ter certo cuidado com essa lógica do imediatismo, e às vezes é necessário ficar off-line (P13);

Não me interessa por ZAP, conquanto tem sido muito comum o uso entre alunos e alguns colegas de trabalho. Incomoda precisar responder repetidas vezes determinadas orientações acadêmicas, inclusive mesmo após já ter feito em sala (P15).

A realidade descrita pelos docentes citados encontra amparo nas pesquisas de Kenski (2013, p.70) quando aborda as disparidades entre o crescimento tecnológico e IES, afirmando que “o avanço tecnológico não foi articulado com mudanças estruturais no processo de ensino, nas propostas curriculares e na formação dos professores universitários para a nova realidade educacional”.

Considerando a análise do discurso em Foucault, percebem-se que os discursos docentes da UNEAL sobre as TDIC no exercício profissional, são enunciados das TDIC como imprescindíveis ao desenvolvimento de sua prática. As TDIC foram identificadas dentro do campo do discurso pedagógico das competências e habilidades a serem adquiridas para responder às demandas das funções que ocupa o docente.

Em linhas gerais, as referências que os docentes fizeram às tecnologias digitais são como recursos de poder, compreendido o poder que é vinculado às relações definidas socialmente e que este tem outras funções para além do controle. Logo, há submissão aos aparatos tecnológicos, tanto na subutilização desses recursos pelos professores em seu cotidiano profissional quanto o *status* que representa para quem utiliza as TDIC, a inclusão social e a interação que permite as TDIC.

Nesse contexto, urge o repensar da universidade, de sua função sócio-educacional, seu PDI, seu regimento na proposição de um trabalho diferenciado, de um trabalho coletivo, de formações continuadas a partir das temáticas que atualmente desafiam a prática pedagógica docente da ES, sobretudo os relacionados às TDIC.

Partindo do exposto, revela-se o diagnosticado por meio das vozes docentes da UNEAL em relação ao trabalho com as TDIC, salientando a urgência na resolução das problemáticas apresentadas em detrimento do cenário digital. Em linhas gerais, os desafios vivenciados por esses docentes dizem respeito às reais necessidades profissionais que ora clamam por resoluções institucionais, para que assim eles possam desenvolver um trabalho coerente com os princípios definidos para a educação superior nesta sociedade de cultura digital, que de certa forma, cotidianamente, cria novos desafios, tendo em vista as possibilidades que têm as TDIC e as que podem se constituir nas relações econômicas, sociais, culturais, educacionais e nas relações com o poder.

5. CONCLUSÃO

Com a evolução da *Internet* a sociedade foi transformada, caracterizando-se como complexa e em rede pela diversificação das formas que se apresentam. Neste momento histórico, a *web* 3.0 ou também chamada de *web* semântica, e avançando para a *web* 4.0, estas permitem possibilidades nunca vistas antes. A integração das mídias, o hipertexto, o vídeo, os jogos, as informações e os conteúdos atualmente acessíveis à população, ao tempo que foram se tornando atingíveis e flexíveis, tornaram-se desafiadores exigindo novos conhecimentos, conseqüentemente novas aprendizagens.

Historicamente, esta sociedade vem sendo organizada a partir das concepções de quem está à frente do poder mediante as relações culturais, sociais, políticas, econômicas e educacionais. Além do mais, considera-se neste processo o desenvolvimento humano permeado por essas relações e efetivado pelas lutas em defesa dos princípios que regem a sociedade.

A construção desta tese trouxe elementos sobre como a globalização afetou diversos setores, dentre eles a Educação, que já não é a mesma. As transformações ocorridas em função do crescimento tecnológico são chamadas de paradigma econômico-tecnológico que traz implicações para as instituições sociais, e nesta pesquisa, a abordagem feita as instituições de Educação Superior por meio do trabalho desenvolvido por seus profissionais.

Considerando essas modificações e o deslumbramento da população, o discurso sobre as TDIC passou a ser da revolução tecnológica. Necessário se fez saber que as alterações podem trazer benefícios e malefícios, pois todas são criadas a partir dos interesses da humanidade. Mas o desafio foi e ainda é o entendimento de como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação podem servir para a melhoria da vida das pessoas e de seus relacionamentos e para o processo de ensinar e aprender.

Assim, a reflexão feita nesta tese permitiu a visibilidade da incidência das tecnologias digitais na formação dos sujeitos, em seus saberes, suas subjetividades e nos significados para a vida em comunidade. A sociedade tecnológica e de cultura digital impõe mudanças estruturais nas instituições. Estas, como representantes legais do Estado, têm a incumbência de dissociar o poder. Desta forma, as

instituições educacionais são igualmente afetadas, principalmente a educação superior, foco desta pesquisa.

Vale retomar que os objetivos propostos foram importantes na medida em que permitiu a sistematização do estudo, na compreensão do lugar dos discursos dos docentes da Universidade Estadual de Alagoas sobre as TDIC no exercício profissional. Especificamente identificando os enunciados sobre os usos das TDIC dos docentes desta IES em relação às atividades de gestão, ensino, pesquisa e extensão, validando os ditos que em todas estas áreas as TDIC estão sendo trabalhadas; a relação que se fez dos enunciados identificados a outros referenciais discursivos, como os vinculados à sociedade de cultura digital, as modificações para a docência e a caracterização com evidência do lugar desses discursos sobre TDIC.

Para melhor compreensão e suporte às finalidades propostas, necessário se fez a definição dos conceitos de discurso, docência da educação superior e tecnologia digital da informação e comunicação. Também serviu de fundamentos para respaldar o pensamento teórico a análise dos documentos e das entrevistas realizadas, assim como a escrita deste trabalho, no qual, em seu transcurso, emergiram as categorias autonomia e a autoformação, que foram priorizadas nesta pesquisa.

Nesse sentido, conforme verificado, a docência continua sendo definida como profissão complexa que trabalha com as subjetividades, bem como é defendida nesta tese como constituída de saberes, subjetividades e poder. Os saberes advindos da experiência, os provenientes da formação inicial e formação continuada, também os oriundos da sua prática pedagógica, identificam os docentes como sujeitos de conhecimentos.

Trata-se como argumentado ao longo deste texto do docente como profissional que tem intelectualidade e necessita ser autônomo do ponto de vista das decisões que requerem sua prática pedagógica. Além desses conhecimentos, outros lhe são exigidos na contemporaneidade, os que deem conta do desafio que é ser professor neste tempo. Isso também se relaciona com a dimensão subjetiva destinada à carreira profissional docente, ou seja, que os docentes são formados na interação da história de vida com a história profissional.

Mesmo assim, a docência passou a ser questionada em seus saberes, na competência para ensinar e nas habilidades com o trabalho das tecnologias digitais.

De certo modo, os modelos de ensinar não respondem mais às reais necessidades discentes, porque o professor continua com o discurso enciclopédico que impõe aos estudantes uma organização curricular e formas metodológicas que não atraem e nem mobilizam os alunos para a aprendizagem.

O docente da Educação Superior, nessa concepção é taxado de conteudista que não consegue integrar as TDIC ao currículo; utiliza-as em sua vida pessoal, mas não se sente capaz de inseri-las no exercício profissional. Outros docentes usam as TDIC apenas para exposição do conteúdo, mas se percebem “modernos” por estarem usando os equipamentos eletrônicos e subutilizando as TDIC. Como se vê, trata-se de um discurso baseado na legislação curricular e muitas vezes a respeito das TDIC, o modismo, que pensa alguns docentes em utilizar os equipamentos tecnológicos nos procedimentos metodológicos do ensino. O professor transmissor de informações não dá conta de ministrar aulas para os estudantes que vivem em uma cultura digital, pois ele não é mais o centro da transmissão das informações e dos conhecimentos. Agora os alunos têm outros meios possibilitados pelas TDIC de acesso às informações e conhecimentos de que precisam.

A sociedade em rede viabiliza diversas possibilidades com os recursos digitais, pois são mais atrativos no sentido auditivo, visual e interativo dos hipertextos. Cabe ao professor a função de conhecer, explorar as novas oportunidades e os limites para saber o que é apropriado à sala de aula, visto que a presença das TDIC é cada vez maior nas instituições educacionais, o que significa dizer da importância da análise desses recursos para poderem ser utilizados de forma adequada.

Reafirma-se que o docente da educação superior é um profissional que ainda precisa de investimentos em sua formação continuada, sobretudo em relação às novas formas de trabalhar com as TDIC, tendo um dos maiores impactos as redes sociais, uma vez que nelas as pessoas aprendem umas com as outras. Hiperconectados, os estudantes em sua maioria não vivem sem a Internet. Portanto, a aprendizagem se expande para além da sala de aula tradicional, o que requer novos modelos de educação formal.

A universidade, em sua função social de produção do conhecimento científico, bem como na formação dos profissionais e a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão, deve redirecionar seus currículos para atender às novas demandas dos

estudantes da sociedade em rede. Dessa forma, precisa reorganizar seu Plano de Desenvolvimento Institucional, conseqüentemente suas ações, a começar com a imprescindível formação continuada da comunidade acadêmica, essencialmente do docente que está à frente do processo educacional, porque este também assume outras funções na Educação Superior.

Sobre a formação docente da ES, os dados revelaram que essa formação precisa melhorar a qualidade e carece ser planejada tendo como ponto de partida o local de trabalho, com suas dificuldades, necessidades, limitações e perspectivas acerca da educação brasileira. Os pontos fundamentais evidenciados foram os conhecimentos que fazem parte dessas formações e os do próprio professor; os conhecimentos específicos de sua profissão; a curta carga horária dos cursos de pós-graduação *lato senso*, normalmente chamadas de “metodologia da educação superior”.

Na pesquisa sobre a docência da ES ressaltaram-se as características que os docentes devem ter para o exercício nesse âmbito da educação. Neste texto, procurou-se evidenciar um perfil que atendesse às competências e habilidades que são exigidas para o profissional docente. Porém, muitas vezes as IES não oferecem condições adequadas de trabalho, nem um plano de cargos e carreiras para os professores ou simplesmente não oferecem concurso público que garanta um tempo maior desse profissional na instituição.

Outro ponto decorrente da interferência direta do poder político é que vivenciamos uma desvalorização dessa categoria profissional que ao longo dos anos vem tentando se firmar como profissional autônomo; autonomia no sentido da consciência crítica, da tomada de decisão, do compartilhamento, do diálogo, da coletividade. A subjetivação do docente na construção de sua identidade profissional é mediada por vários elementos de sua formação, mas indubitavelmente ele é, sem dúvida, um profissional que cotidianamente deve estar em formação.

O trabalho docente é visto como capaz de transformar os seres humanos da mesma forma como é considerado pelo setor econômico do ponto de vista da produtividade e que influencia diretamente nas subjetividades das pessoas, mas ainda não é reconhecido politicamente, e muitas questões inerentes a essa profissão são desconsideradas: as condições efetivas de seu exercício, o tempo para

organização da aula, os recursos disponíveis, as dificuldades, as relações interativas e os planos de cargo e salários.

Reafirmamos, portanto, que a relevância da docência independentemente do nível de atuação, não pode ser fragmentada, desarticulada, em que o *status* é referendado pelo âmbito de atuação. Além da formação inicial, na prática cotidiana também existe a supremacia do professor que se dedica à pesquisa. Na educação superior, ainda existe a nítida separação do ensino e da pesquisa, ficando prestigiado quem se dedica a esta última.

Tudo isso ratifica que as formações continuadas são imprescindíveis para os docentes da ES e requerem participação efetiva dos próprios docentes no debate das questões e problemas de seu exercício profissional, dos seus conhecimentos, de suas limitações e de sua relação como o conhecimento. Na pesquisa observou-se que alguns docentes, depois da formação inicial, não participam mais de formações continuadas devido ao tempo consumido no desenvolvimento de suas funções. A questão enunciada é sobre a fragmentação dos conhecimentos nesta formação inicial, que não dá conta dos anseios e necessidades deste tempo, entendendo a importância de renovação, criação, produção e socialização do conhecimento para os docentes da ES.

Por conseguinte, para a docência da ES, sua profissionalização está relacionada à questão do trabalho enquanto categoria profissional, o qual é concebido como interativo, dialógico e fundamentado nas relações humanas, o que dignifica essa profissão na medida em que trabalha com o humano em sua cultura, heterogeneidade e diversidade. Acrescente-se a isto as TDIC na vida desses estudantes e desses profissionais.

Partindo desses fatores, o problema delimitado sobre o lugar dos discursos docentes universitários da UNEAL e as TDIC no seu exercício profissional, levou-nos à reflexão que é na relação institucional que os processos de subjetivação docente efetuam-se mediante os desafios (im)postos pelo cotidiano das relações de poder. Isto nos torna convictos da hipótese inicial, agora confirmada, de que os docentes da educação superior vêm incorporando os discursos da TDIC na prática profissional da educação sem uma formação sólida sobre os dispositivos tecnológicos.

Os docentes da ES deixaram transparecer que vêm aprendendo sobre as tecnologias digitais a partir de suas necessidades da prática pedagógica, mas não tiveram e não fizeram formação para tal finalidade. É preciso destacar que isso tem consequências diretas na IES e na organização do trabalho docente, pois as TDIC são criadas em função dos interesses e das representações que elas significam. Defende-se, que a inclusão das TDIC no currículo da universidade e na prática docente seja realizada por meio do planejamento fundamentado nas finalidades da IES e desenvolvida no coletivo da comunidade acadêmica.

Portanto, a tese argumentada inicialmente e defendida neste momento por todas as análises realizadas é que ao docente da educação superior tem sido exigida a utilização das TDIC, a exemplo do sistema acadêmico, nos processos comunicacionais e institucionais de seu trabalho, evidenciando em seus discursos diferentes enunciados, alguns sobre sua utilização técnica, de base instrumental, e outros visualizando as potencialidades que tais tecnologias podem trazer para o desenvolvimento das atividades profissionais.

Não deixa de chamar atenção o papel das TDIC na política de formação docente da Educação Superior, que, por meio do discurso educacional sobre as TDIC, se faz presente, ou melhor, foi materializado nas leis que determinam as ações dos trabalhadores da educação brasileira. Assim, a discussão sobre a alfabetização e letramento digital dos professores perpassou a orientação da UNESCO por meio de seus pesquisadores, que adotaram o conceito de alfabetização midiática informacional, o qual agrega as diversas nomenclaturas e concepções que surgiram no decorrer no século XX.

Mudanças substanciais para a universidade para a prática profissional docente da Educação Superior são percebidas de forma resumida nos documentos da educação brasileira, a exemplo do Plano Nacional de Educação, que faz menção às questões tecnológicas na educação, mesmo com o notório distanciamento das ideias para a consecução das finalidades do trabalho com as TDIC na prática cotidiana das universidades.

Na realidade, questões estruturais foram pontuadas no que diz respeito a uma formação sólida do corpo docente para aquisição dos saberes necessários para aplicação das TDIC nas várias funções exercidas na universidade. Tais questões

foram evidenciadas na análise da forma pela qual os entrevistados se pronunciaram quanto aos usos dessas tecnologias.

Quanto às TDIC nas políticas e nos documentos da UNEAL, a análise permitiu a identificação dos enunciados sobre os usos das TDIC dos docentes da educação superior, os quais de forma simples e ainda incipiente, aparecem nas atividades de gestão quando passam a ser concebidas como recursos imprescindíveis, constando no Projeto de Desenvolvimento Institucional, no Regimento Geral, no Projeto Pedagógico de Curso, na página eletrônica da Instituição e na *web* rádio da UNEAL.

A utilização das TDIC no ensino foi amplamente referendada como recursos que possibilitam a inovação metodológica, o interesse do estudante, melhoram as formas comunicacionais, dinamizam a organização da disciplina, o registro do processo de ensinar e aprender, a exemplo, do sistema acadêmico, que digitalmente são sistematizadas as disciplinas, as turmas e seu desenvolvimento.

Na pesquisa foi identificada a relação que os docentes fizeram como recurso de poder quando as TDIC viabilizam o mundo em suas mãos, lembrando-se da consciência crítica de seus usos porque tanto servem para o bem com trazem malefícios, a exemplo das *fake news*, e a dependência nos jogos eletrônicos. Os estudantes imersos na cultura digital clamam por modificações no sistema educacional e na universidade, vistas como meio de proporcionar a inovação tecnológica mediante o trabalho com as TDIC e a finalidade de melhorar a vida em sociedade.

As TDIC relacionadas à extensão, foi percebido que precisa-se avançar com atividades a serem desenvolvidas com a comunidade, no sentido da universidade cumprir seu papel social de expansão do conhecimento científico, oferecer serviços educacionais de qualidade e viabilizar parcerias com a comunidade para socialização e produção do conhecimento.

A abordagem preconizada nesta pesquisa teve como fundamento os estudos teórico-metodológicos da ciência, um olhar de pesquisador para a IES fonte do caso, a referência à materialidade expressa nos documentos da UNEAL, PDI, Regimento, PPC e outros materiais que foram se constituindo como verdades para essa comunidade. Nesse sentido, os docentes dessa IES se pronunciaram dando visibilidade aos seus discursos sobre suas concepções acerca das TDIC, o que

pensam sobre a educação na era digital e suas percepções sobre as TDIC no seu exercício profissional. As entrevistas tornaram-se o cerne do trabalho e foram a primeira aproximação com os docentes. Nela, as vozes desses profissionais foram materializadas na escrita deste texto.

Dando continuidade, apresentaram-se os momentos vivenciados e primordiais durante a pesquisa. A certeza, do estudo necessário, do conhecimento dos saberes docentes e dos novos saberes produzidos pelos pesquisadores, assim como o estranhamento em algum momento do desenvolvimento deste trabalho. Um deles, e o mais impactante, quando um docente da ES entrevistado disse que não gostava de participar de pesquisa e outro que não visualizava ser preciso formação continuada com as TDIC. Houve momentos também de algumas confirmações que iam sendo concretizados, da negação de algum aspecto, sobretudo aqueles que fugiram da autonomia e alcance da pesquisadora. Desconstrução, construção e constituição da docência da ES, mediadas pelas TDIC na prática profissional cotidiana pelos ditos desses docentes, incontestavelmente representam seus anseios, desejos e aprendizagens.

Ao sistematizar a tese, veio à tona a visibilidade das condições de possibilidades para integração da cultura digital na universidade, o que pode e deve fazer uma IES nessa cultura, o que os docentes devem fazer para planejar ações com as TDIC estas serem de fato e direito incluídas no currículo da instituição. As políticas de formação docente devem ser democratizadas no sentido de que eles sejam coadjuvantes a partir de suas realidades, necessidades, dificuldades e limitações.

A consideração é de que ao certo, a formação docente é o ponto de partida e de chegada para a melhoria da educação nacional. Em relação às TDIC, os professores têm se autoformado e vêm atuando como autodidatas. Como visto na segunda seção, os discursos pedagógicos das habilidades e competências vão induzindo os docentes a procurarem por formações continuadas.

Diante dos desafios da profissão, os docentes têm demorado a inserir as TDIC na sua prática pedagógica, mas eles afirmaram ser de fundamental importância o trabalho com elas nas diversas funções que assumem nas IES, sobretudo para a pesquisa, ensino e aprendizagem de todos os envolvidos nesse processo.

Endossa-se, pois, que a produção desta tese teve a preocupação em responder aos objetivos propostos a partir do que foi considerado relevante, que são as vozes docentes. Essa escuta comprovou que os docentes da UNEAL concebem as TDIC como essenciais para a prática profissional, considerando a sociedade da informação e da cultura digital. Assim como, articulando as TDIC às novas possibilidades deste contexto, às aproximações e aos distanciamentos nos espaços e tempos das IES, à materialização institucional na forma da gestão, no ensino, na pesquisa, na extensão e nas atividades desenvolvidas na comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Lei Municipal nº 719/70**. Criação da Fundação Educacional do Agreste Alagoano (FUNEC), 1970.

ALAGOAS. **Lei Estadual nº 5.119/1990**. Estadualização da Fundação Educacional do Agreste Alagoano (FUNEC), 1990.

ALAGOAS. **Lei Estadual 5.762/1995**. Denomina Fundação Universidade Estadual de Alagoas (FUNESA), 1995.

ALAGOAS. **Lei nº 6.785, de 21 de Dezembro de 2006**. Publicada no Diário Oficial do Estado de Alagoas, em 22 de Dezembro de 2006: Dispõe sobre a Reestruturação da Fundação Universidade Estadual de Alagoas – FUNESA como Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL – e dá outras providências. Disponível em: <http://www.uneal.edu.br/legislacao> Acesso em: 10 mar. 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – **ANFOPE**. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/> Acesso em: 06 mar.2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO- **ANPED**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sobre-anped> Acesso em: 06 mar.2019.

BACKES, Luciana; SCHLEMMER, Eliane. **Práticas pedagógicas na perspectiva do hibridismo tecnológico digital**. Revista Diálogo Educação, Curitiba, v.13, nº 38, p. 243-266, jan./abr.2013. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=334> Acesso em: 23 set. 2015. Acesso em: 14 jun. 2017.

BADIA, Antoni; MONEREO, Carles. Ensino e aprendizagem de estratégias de aprendizagem em ambientes virtuais. In: COLL, Cesar; MONEREO, Carles e colaboradores. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Notas Estatísticas. **Censo da Educação Superior 2017**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Notas Estatísticas. **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira, INEP, -Brasília, 2019. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 /** Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em:
<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf> Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. **Documento Referência para o Fórum Nacional de Educação Superior**, 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/forum/documento_base.pdf Acesso em: 10 de maio de 2018.

BRASIL. **Relatório de Gestão**. Secretaria de Educação A Distância. SEED. Ministério da Educação– MEC, 2009a. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16182-relatorio-gestao-seed-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 de maio de 2018.

BRASIL. SALTO PARA O FUTURO. **As Tecnologias Digitais na Educação**. Secretaria de Educação A Distância. SEED. Ministério da Educação– MEC. Ano XIX boletim 19 - Novembro-Dezembro/2009. Disponível em:
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012178.pdf> Acesso em: 10 de maio de 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [1996]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 23 de set. de 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas [2017]. 58 p. Disponível em:
http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. [2014]. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em: 12 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: 2 v, CAPES, 2010. Disponível em:

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara [2014]. 86 p. – (Série legislação; n. 125)

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Volume I, Brasília, dezembro de 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf> Acesso em: 04 abr. 2017.

BRASIL. **Política e Resultados (1995-2002)**. Desenvolvimento Profissional de Professores II - Desafios e Respostas. Ministério da Educação. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000673.pdf> Acesso em: 07 jun. 2019.

BRASIL. **Um Computador por Aluno: a experiência brasileira**. - Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.

CAROLYN, Wilson. et. al. **Alfabetização Informacional e Midiática: currículo para a formação dos professores** – Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. Tradução de Roneide Venâncio Majer com a colaboração de Klauss Brandini Gerhardt. Atualização da 8. ed. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia Internet: Reflexões sobre a Internet, Negócios e Sociedade**. 2ª ed. Tradução de Rita Espanha. FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKLAN, 2007.

CASTRO, Maria Duarte Araújo; SEIXAS, Ana Maria; CABRAL NETO, Antônio. Políticas educativas em contextos globalizados: a expansão do ensino superior em Portugal e no Brasil. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Coimbra: Vol. 44, nº 1, 2010. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1270/718> Acesso em: 06 mar. 2018.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA – Coneb, 2010. Documento final. – Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/2010/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf Acesso em: 06 mar. 2018.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO - Conae, 2014: documento final–referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. – Brasília, [2014]. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf> Acesso em: 06 mar. 2018.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO -Conae, 2018.: documento – referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. – Brasília, [2017]

CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DA NA AMÉRICA LATINA- CRES, 2008. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE) - Periódico científico editado pela ANPAE. RBPAAE – v.25, n.1, p. 167-180, jan./abr. 2009). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaae/article/view/19333/11235> Acesso em: 06 mar. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR- CAPES. **Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: 04 abr. 2017.

CONTRERAS, José. **A autonomia de Professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão Técnica, apresentação e notas à edição brasileira. Selma Garrido Pimenta – São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Fabio Luciano Oliveira. **As Reformas Educacionais Na América Latina Na Década De 1990**. Educação, v. 12, n. 1, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/rve/article/download/1002/1452_ Acesso em: 06 mar. 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Lugar da Formação do Professor Universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão**. Revista Diálogo Educação, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009a. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3664> Acesso em: 04 abr. 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. **Trajetórias e Lugares da Formação do Docente da Educação Superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional**. 2009b. Disponível em: http://www.anped.org.br/biblioteca/item/trajetorias-e-lugares-da-formacao-do-docente-da-educacao-superior-do-compromisso_ Acesso em: 04 abr. 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. **Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários**. Educação Unisinos, volume 12, número 3, setembro -dezembro 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324> Acesso em: 04 abr. 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como Mediação da Formação do Professor Universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/197> Acesso em: 04 abr. 2017.

ENCONTRO DA ANFOPE REGIONAL NORDESTE, 2. ENCONTRO ANFOPE ESTADUAL, 1 .BAHIA, 2016. ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Manifesto de Repúdio Contra o Movimento Escola sem Partido e Escola Livre e Rejeição o PL nº 867/2015; PL nº 1.411/2015, PL nº 01/2015, PLS nº 193/2016.**

ESTENBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. -Porto Alegre: AMGH, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. -Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. - (Coleção Estudos Foucaultianos, 9).

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault revoluciona a pesquisa em educação? PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003
Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717/8984> Acesso em: 10 mar.2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a Análise do Discurso em Educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p.197-223, novembro, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf> Acesso em: 06 mar. 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, -7. ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução Salma Tannus Muchail. -8 ed. - São Paulo Martins Fontes: 1999. (Coleção Tópicos).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, Introdução, Revisão Técnica de Roberto Machado. 13ª ed.- Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. AULA INAUGURAL NO COLLEGE D'E FRANCE, PRONUNCIADA EM 2 DE DEZEMBRO DE 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. -3ª Ed. - São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 06 mar. 2018.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE ALAGOAS (FAPEAL). Disponível em: <http://fapeal.br/> Acesso em: 11 nov. 2019.

GABRIEL, Martha. **Educ@r: a (r) evolução digital na educação.** 1. ed.-São Paulo: Saraiva, 2013.

GATTI, Bernadete A.; SÁ, Elba S.B.; ANDRÉ, Marli Eliza D. de A. **Política docentes no Brasil: um estado da arte** – Brasília: UNESCO, 2011.

GEO-GRUPO ESTRATÉGICO DE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL. Disponível em: <http://flacso.org.br/?publication=conferencia-mundial-sobre-ensino-superior-2009-as-novas-dinamicas-do-ensino-superior-e-pesquisas-para-a-mudanca-e-o-desenvolvimento-social> Acesso em: 04 abr. 2017.

GHENDIN, Evandro e FRANCO, Maria A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação- 2ªed.**-São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa de Ciências Sociais-6ª ed.** - São Paulo, Atlas, 2008.

GOURLAY, Lesley. Re-corporificando a universidade digital. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva e CARVALHO, Jaciara de Sá (Org./Eds.). **Educação e Tecnologia: abordagens críticas.** Rio de Janeiro: SESES, 2017. Disponível em: <https://paulocarrano.blog/2017/04/15/e-book-educacao-e-tecnologia-abordagens-de-criticas/> Acesso em: 10 ago. 2017.

GRIZZLE, ALTON. *et. al.* **Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias / .** – Brasília: UNESCO, Cetic. br, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246421> Acesso em: 10 set. 2018.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA EM INFORMÁTICA E INFORMAÇÃO DO ESTADO DE ALAGOAS (ITEC). Disponível em: <http://www.itec.al.gov.br/> Acesso em: 11 nov. 2019.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo e SEVEGNANI, Palmira (org.) **Docência na educação superior:** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5), 2006.

Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/452> Acesso em: 04 abr. 2017.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep> Acesso em: 04 abr. 2017.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**- Campinas, SP: Papirus, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. Crise nas Redes: a angústia dos “includidos”. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). **Formação Docente: rupturas e possibilidades**-Campinas, SP: Papirus, 2002.

LÜDKE, Menga. e BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes**. Educação e Sociedade, Campinas, vol.25, n.89. Set./Dez. 2004.

MADEIRA, Ana Isabel. **A Construção do Saber Comparado em Educação: uma análise sócio-histórica**. FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN/FUNDAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2011.

MARANHÃO. **Síntese do Documento de Referência da Conae 2018**. Conferência maranhense de educação. Maranhão: 2018.

MARTINS, Rubens de Oliveira. **Indivíduo e sociedade no discurso da política de ensino superior**. Sociologias, Porto Alegre, ano 3, nº 6, jul/dez 2001, p. 94-120.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, março, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742003000100005&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 11 out. 2017.

MAURI, Teresa; ONRUNBIA, J. O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências. In: COLL, Cesar; MONEREO, Carles e colaboradores. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MENDONÇA, Rosa Helena. Tecnologias digitais na educação. In: SALTO PARA O FUTURO. **As Tecnologias Digitais na Educação**. Secretaria de Educação A Distância. SEED. Ministério da Educação– MEC. Ano XIX boletim 19 - Novembro-Dezembro/2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012178.pdf> Acesso em: 04 abr. 2017.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOROSINI, Marília Costa. Educação Superior em Tempo de Supercomplexidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Inovação, universidade e relação com a sociedade**– Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/inovacao.pdf> Acesso em: 11 out. 2017.

MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/197> Acesso em: 04 abr. 2017.

NÓVOA, António. **Firmar a Posição como Profissão Docente**. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf> Acesso em: 04 abr. 2017.

NÓVOA, António. **Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 30, n. 16, p. 197-205, set./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4430/3617> Acesso em: 04 abr. 2017.

NUNES, Andréa karla Ferreira. **Políticas Públicas e TIC na Educação: DITE Sergipe 1994-2007-Aracaju: EDUNIT, 2015.**

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e Prática na Formação de Professores Universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, Dilvo e SEVEGNANI, Palmira (org.) **Docência na educação superior**: Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5, 2006. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/452> Acesso em: 04 abr. 2017.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Educação na Era Digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, LÉA das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. - São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, Álvaro Vieira. **O Conceito de Tecnologia. V. I.**-Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

ROCHA, Maria Fraga; BARRETO, Maribel Oliveira; PASSOS, Elizete Silva (Org.). **Instrumentos Qualitativos de Pesquisa.** Salvador: Étera, 2015.

ROMERO JÚNIOR VENÂNCIO SILVA, “**Palestra sobre a Filosofia de Michel Foucault**”, (Palestra), Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão -SE, 21 dez. 2017.

ROSA, Chaiane de Medeiros. **Marcos Legais e a Educação Superior no Século XXI.** Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 3, p. 236-250, 2014. Disponível em: www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/1029/369 Acesso em: 10 dez. 2017.

RISTOFF, Dilvo. **Os Desafios da Educação Superior na Ibero-América: inovação, inclusão e qualidade.** Revista de Avaliação da Educação Superior. Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, 2013.
<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1655> Acesso em: 04 abr. 2017.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-Formação na cibercultura.** Lisboa: Whitebooks, 2014.

SILVA, Marco. Criar e professorar um curso online: relato de experiência. In: SILVA, Marco (org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa.** 2.ed. São Paulo: Loyola, 2006.

SISTEMA ELETRÔNICO DE INFORMAÇÃO DE ALAGOAS. Disponível em: <https://portal.sei.al.gov.br/> Acesso em: 11 nov. 2019.

SOARES, Sandra Regina e CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade [online].** Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. ISBN 978-85-232-1198-1. Disponível em: <http://books.scielo.org> Acesso em: 04 abr. 2017.

SOBRAL, Maria Neide. Culturas Digitais e Pesquisa em Educação. In: SOBRAL, Maria Neide; BRETAS, Silvana Aparecida (Org.). **Pesquisa em Educação: interfaces, experiências e orientações-** Maceió: EDUFAL, 2016.

SOBRAL, Maria Neide. Pedagogia online: discursos sobre práticas educativas em ambientes virtuais de aprendizagem. In: MACHADO, Glaucio José Couri (org.). **Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios.** –Aracaju: Virtus, 2010.

SOBRAL, Maria Neide; Ramos, Natália. **Processo de Bolonha e internacionalização do ensino superior**, 2012. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/download/2290/2012> Acesso em 21 dez.2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**-Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEXEIRA, Bruno Leite; BRANDÃO, Diego Rodrigues; NASCIMENTO, Vânia Virgens Almeida Nascimento). Narrativa. In: ROCHA, Maria Fraga; BARRETO, Maribel Oliveira; PASSOS, Elizete Silva (Org). **Instrumentos Qualitativos de Pesquisa**. Salvador: Étera, 2015.

THERRIEN, Jacques; DIAS, Ana Maria Lório (Org.). Docência Universitária. **Revista em Aberto**, v. 29, N, 97. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Doc%C3%Aancia+universit%C3%A1ria/f8c892fb-7f13-4845-9c84-968489023775?version=1.0> Acesso em: 09 mar. 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre o Ensino Superior no Século XXI**: visão e ação y estrutura da ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior. Conferência Mundial de Educação Superior. Paris, 1998. Disponível em: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm Acesso em:10 mar. 2018.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009. **As novas dinâmicas do Ensino Superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social**. Comunicado. Paris, UNESCO, 2009d.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI**: Visão e Ação. Paris: UNESCO, 1998.

UNESCO. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe. **Conferência de Educação Superior na América Latina e no Caribe**. Documento. Cartagena de Índias, de 04 a 06 de junho de 2008.

UNESCO. **Padrões de Competência em TIC para Professores: marco político**. Tradução: Cláudia Bentes David. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Paris: UNESCO, 2009a. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156210_por Acesso em: 12 mar. 2019.

UNESCO. **Padrões de Competência em TIC para Professores: módulos de padrões de competência.** Tradução: Cláudia Bentes David. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Paris: UNESCO, 2009b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156210_por Acesso em: 12 mar. 2019.

UNESCO. **Padrões de Competência em TIC para Professores: diretrizes de implementação. Versão 1.0.** Tradução: Cláudia Bentes David. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Paris: UNESCO, 2009c. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156210_por Acesso em: 12 mar. 2019.

UNESCO. **Gestão da educação pública com uso de tecnologia digital: características e tendências.** Resumo Executivo, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266239> Acesso em: 12 mar. 2019.

WILSON, Carolyn. *et. al.* **Alfabetização Midiática e Informacional:** currículo para formação dos professores. – Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418> Acesso em: 12 mar. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS. **Regimento Geral.** [Arapiraca: UNEAL], 2012a. Disponível em: <http://www.uneal.edu.br/legislacao> Acesso em: 12 mar.2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** [Arapiraca: UNEAL], 2012b. Disponível em: <http://www.uneal.edu.br/institucional/pdi/3pdi-uneal-2013-2017.pdf> Acesso em: 12 mar. 2018.

VEIGA, Ima Passos de Alencastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo e SEVEGNANI, Palmira (Orgs). **Docência na educação superior**– Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 5), 2006.

VEIGA, Ima Passos de Alencastro. **A docência na Educação Superior e as didáticas especiais:** campos em construção. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 455-464, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2977> Acesso em: 10 mar. 2018.

VEIGA, Ima Passos de Alencastro. **Docência Universitária na Educação Superior.** VI Simpósio promovido pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" (INEP)-Brasília, 2005. Disponível em: <https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2130.pdf> Acesso em: 10 mar. 2018.

VEIGA, Ima Passos de Alencastro. **Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 42, p.

327-342, maio/ago. 2014. Disponível em:
<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6515> Acesso em: 10 mar. 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 2ªed.-Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa**: do início ao fim. Tradução: Daniel Bueno; Revisão Técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso, 2016.

WEBER, Silke. **Avaliação e Regulação da Educação Superior Conquistas e Impasses**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 10 mar. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Catalogação dos Contatos Professores de Pedagogia da UNEAL



UNIVERSIDADE TIRADENTES (UNIT)
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

NOME	CAMPUS	TCLE	CONTATOS	ENTRE V. 1	ENTREV. 2
P1	I		EMAIL	OK	OK
P 2	I		WHATASAPP/ PESSOALMENTE	----	----
P3	I		EMAIL	OK	OK
P4	I		WHATASAPP	OK	OK
P5	I		NÃO CONSEGUI POR TELEFONE	----	----
P6	I		WHATASAPP	----	OK
P7	I		WHATASAPP	OK	OK
P8	I		WHATASAPP	----	OK
P9	I		WHATASAPP/TELEFONE	----	----
P10	I		WHATASAPP	OK	OK
P11	I		WHATASAPP /TELEFONE	----	----
P12	I		TELEFONE	----	----
P13	II		WHATASAPP		OK
P14	II		EMAIL/NÃO CONSEGUI POR TELEFONE	OK	
P15	II		EMAIL/NÃO CONSEGUI POR TELEFONE	----	----
P18	II		WHATASAPP	----	OK
P19	II		WHATASAPP	----	OK
P20	II		WHATASAPP/ NÃO CONSEGUI POR TELEFONE	----	----
P21	II		WHATASAPP /NÃO CONSEGUI POR TELEFONE	----	----
P22	II		WHATASAPP	OK	
P23	III		PESSOALMENTE	----	----
P24	III		WHATASAPP		OK
P23	III		EMAIL/NÃO CONSEGUI POR TELEFONE	OK	OK
P24	III		TELEFONE	----	OK
P25	III		NÃO CONSEGUI POR TELEFONE	OK	
P26	III		EMAIL	----	OK
P27	III		NÃO CONSEGUI POR TELEFONE	----	----
P28	III		WHATASAPP /TELEFONE	----	----
P29	III		WHATASAPP /TELEFONE		OK
P30	III		WHATASAPP /NÃO CONSEGUI POR TELEFONE	OK	OK
P31	III		PRIMEIRO RESPONDEU QUE NÃO QUERIA PARTICIPAR DA ENTREVISTA /WHATASAPP /TELEFONE	----	OK
P32	III		WHATASAPP	OK	OK

APÊNDICE B - Levantamento da Formação dos Docentes do Curso de Pedagogia da UNEAL na Plataforma Lattes



UNIVERSIDADE TIRADENTES (UNIT)
DIRETORIA DE PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LEVANTAMENTO DA FORMAÇÃO DOS DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEAL (CAMPUS-I-ARAPIRACA) NA PLATAFORMA LATTES

Nº	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO: LATO SENSU	PÓS-GRADUAÇÃO: STRICTO/SENSU	CURSOS NA ÁREA DE TECNOLOGIA
1	Economia.	Gestão Empresarial	Mestrado profissional em Economia: Avaliação da Eficiência do ensino Fundamental em Arapiraca	
2	Pedagogia.	Psicopedagogia Mídias Na Educação.	Mestrado em Educação: Contribuição da Tutoria no Ensino Aprendizagem dos Professores Cursistas do Proformação.	Utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Curso de Moodle para Professor Tutor. Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação;. Extensão universitária em TV na Escola e os Desafios de Hoje-4ª, 3ª e 2ª edição.
3	Pedagogia Supervisão Escolar de 1º e 2º G.	Administração e Supervisão Escolar. Didática do Ensino Superior	Mestrado em Ciências da Educação: Formação Continuada dos Professores de Arapiraca-AL: Projeto de Classes de Aceleração	
4	Estudos Sociais. Pedagogia.	Ciências Sociais. Metodologia do Ensino Superior.	Mestrado em Sociologia Rural: A ação sindical dos trabalhadores rurais a partir da década de 1970: as campanhas salariais dos canaveiros de Alagoas	
5	Pedagogia.	Formação de Professores na Ação Docente	Mestrado em Educação: Representações Sociais de Docentes em Formação de Nível 06 Superior sobre o que é ser Professor de Educação Infantil,	
6	Pedagogia.	Metodologia do Ensino Superior. Psicopedagogia.	Mestrado em Educação: Universalização do Ensino Fundamental em Alagoas Pós-LDBEN (Lei 9.394/96): rastreando modos e meios de sua efetivação	
7	Geografia.	Especialização em andamento em Master Ecoplis Internacional.	Mestrado em Geografia: Avaliação do Processo de Pedogênese do Basalto a partir da ação do Ácido Úsnico sob Condições Ambientais e Laboratoriais	
	Psicologia.	Educação Pré-escolar	Mestrado em Educação: A inclusão	

8		e Alfabetização	de uma aluna com deficiência visual na Universidade Estadual de Alagoas: um estudo de caso	
9	Letras Pedagogia.	Alfabetização.	Mestrado em andamento em Educação: O ensino de Língua Portuguesa no PROEJA/IF-AL, campus Palmeira dos Índios: um estudo da descontinuidade entre a gramática padrão e outras variantes,	
10	Pedagogia - Supervisão Escolar.	Metodologia do Ensino Superior Formação de Professores na Ação Docente	Mestrado em andamento em Ciências da Educação - Gestão Educacional.	
11	Estudos Sociais.	Especialização em Gestão Escolar. Psicopedagogia.	Mestrado em Educação: Mecanismo de Avaliação de Material Didático na EaD no contexto da Universidade Aberta do Brasil.	Educação e Tecnologia (Produção Técnica) 2011
12	Português/Inglês. Pedagogia.	Alfabetização Metodologia do Ensino Superior.	Mestrado em Educação: Ensino Superior na Universidade Estadual de Alagoas: contextos e trajetória	Apresentações de Trabalho: Desafios do Skype na Coleta de Dados na Pesquisa em Educação Online. 2010. V Epeal- Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas. Uso Do Blog na Educação. 2009. (Encontro)
13	Pedagogia.	Metodologia do Ensino Superior. Supervisão Educacional. Gestão Pública.	Mestrado em Educação Brasileira: Dilemas e Desafios na Formação Docente e na Prática Pedagógica: Uma Análise do Egresso do Curso de Pedagogia da Uneal.	
14	Pedagogia.	Gestão Escolar	Mestrado em Educação: Ideologia e Educação na Crise do Capitalismo Contemporâneo,	Trabalhos completos publicados em anais de congressos: A centralidade da EaD na pseudoformação de professores: pronto atendimento aos imperativos do capital em sua crise estrutural..
15	Letras.	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.	Mestrado em Ciências da Educação: Síndrome de Burnout Docente: evidências no magistério estadual de Alagoas-BR	
16	Pedagogia.	Psicopedagogia. Pedagogia Empresarial.	Mestrado em Educação: O tratamento dado às juventudes nos gêneros textuais do Livro Didático de Ciências Sociais da Educação de Jovens e Adultos	Formação de Tutora em educação à distância.
17	Pedagogia.	Gestão Escolar.	Mestrado em Educação: As Relações Étnico-Raciais no Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos: Implicações Curriculares para uma Sociedade Multicultural	Elaboração de Projetos - Proinfo Integrado. Ministério da Educação, MEC, Brasil. Capacitação para Professores e

				Tutores UAB. Universidade Federal de Alagoas, UFAL, Brasil.
18	Pedagogia.	Educação escolar.	Mestrado em Educação: Caminhos Trilhados para A Implantação da Gestão Democrática nas Escolas Públicas da Rede Municipal de Maceió-Al	
19	Pedagogia. Serviço Social.	Gerenciamento de Sistemas de Saúde.	Mestrado em Educação: A Cor do Invisível - O Movimento de Discursos No/Sobre O Semiárido no Espaço Escolar Sertanejo Alagoano	II Encontro de Informática na Educação. 2000. (Encontro).
20	Pedagogia. Teologia.	Formação Para a Docência no Ensino Superior.	Mestrado em Educação: A Alfabetização Científica de Professores dos Anos Iniciais na Perspectiva da Teoria da Aprendizagem Significativa	Extensão universitária em Tv Escola e os desafios da educação. Universidade Federal de Alagoas, UFAL, Brasil.
21	Geografia.	Gestão de Recursos Hídricos e Meio Ambiente	Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente: Os meandros das águas: zoneamento e gestão da sub-bacia hidrográfica do riacho Jacaré.	
22	Psicologia.	Educação Especial - Deficiência Mental. Formação para a Docência do Ensino Superior.	Mestrado em Educação: O conceito psicanalítico de "Transferência" como fator indispensável nas interações entre professor e aluno	
23	Pedagogia. Direito.		Mestrado em Ciências Jurídicas - Direitos Humanos. Políticas Públicas de Redistribuição de Renda e os direitos humanos - uma análise do Programa Renda Básica de Cidadania (Lei 10.835/04).	
24	Professor Especial para 2º grau.	Gestão de Sistemas Educacionais.	Mestrado em Educação: Direito à Alimentação e Fruição do Direito à Educação: gestão e escolarização da alimentação escolar na rede pública estadual de Alagoas.	
25		Tecnologia Educacional.		Windows/98, World 8.0, Excel 8.0 e Aplicativos. (Carga horária: 96h). World Informática, WORLD, Brasil.

APÊNDICE C - Roteiro da Entrevista Estruturada



UNIVERSIDADE TIRADENTES
 DIRETORIA DE PESQUISA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
 DISCENTE: ALICE VIRGINIA BRITO DE OLIVEIRA
 ORIENTADORA: ANDREA KARLA FERREIRA NUNES
 LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Pesquisadora: Alice Virginia Brito de Oliveira

Email: aliceoliveira@uneal.edu.br

ENTREVISTA

Este Questionário tem como objetivo levantar dados que serão importantes para complementar a pesquisa sobre “**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**”. Sua participação tem grande relevância assim como é de nossa responsabilidade o sigilo das informações nele contidas.

Sua Área de formação: _____

Idade: _____

Tempo de docência na Universidade: _____

BLOCO A- COMPREENSÃO GERAL SOBRE TECNOLOGIAS

1-Que Mídias para você?

2-Quais mídias mais aprecia e por quê?

3-O que para você são Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)?

4-Identifique algumas TDIC que aplica em sua prática pedagógica.

5-Sobre o uso do computador, você considera seu conhecimento:

() Ruim () Razoável () Muito bom () Excelente

6-Você conhece Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)?

() Sim () Não

BLOCO B-EXERCÍCIO ADMINISTRATIVO

7-A Instituição de Educação Superior que trabalha como docente tem uma política de formação continuada para a inserção tecnológica em seu currículo?

() Sim () Não () Outros: Especificar:

8- De que forma a comunidade acadêmica da UNEAL tem sido formada para o trabalho com as TIC?

Iniciativa própria Iniciativa da Instituição De maneira alguma Outros: _____ Especificar: _____

9-Na Universidade quais TDIC você é obrigado a utilizar?

10-A Instituição ofereceu/oferece alguma formação para utilização do sistema acadêmico?

Sim Não

11-Você participou de formação para utilização do sistema acadêmico?

Sim Não

12-A Instituição fez alguma consulta ao corpo docente sobre a necessidade de implantação de um sistema acadêmico

Sim Não

13-Você tem dificuldades de usar o Sistema Acadêmico

Sim Não

14-Para utilizar o Sistema Acadêmico você precisar de mais tempo de seu trabalho?

Sim Não

15-A Instituição disponibiliza recursos tecnológicos para sua utilização?

Sim Não

16-A Instituição tem Laboratório de Informática?

Sim Não

17-A Instituição oferece suporte para uso de computador?

Sim Não

18-Você utiliza o computador para fins de trabalho com mais frequência:

No trabalho Em casa

19-Quais recursos você utiliza?

Email Word Redes sociais Software educacional

Sistema Acadêmico Software de apresentações Navegação na internet

BLOCO C-DOCÊNCIA EM SALA DE AULA

20-Sobre o uso do computador em sua docência

Não usa Usa Razoável Usa bem Usa Excelente

21-Você utiliza um AVA em suas aulas?

Sim Não

22-Você utiliza algum software educacional em suas aulas?

Sim Não

23-Sobre o planejamento das aulas utilizando as TDIC lhe exige disponibilizar mais tempo de tempo de trabalho

Sim Não

24- Como as TDIC tem modificado sua práxis docente universitária?

De modo significativo De modo superficial Não tem modificado Outro: _____ Especificar: _____

APÊNDICE D - Roteiro da Entrevista Semiestruturada



UNIVERSIDADE TIRADENTES
DIRETORIA DE PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
DISCENTE: ALICE VIRGINIA BRITO DE OLIVEIRA
ORIENTADORA: DRA. ANDREA KARLA FERREIRA NUNES
LINHA 1 DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Esta entrevista tem como objetivo analisar as Tecnologias Digitais da informação e comunicação (TDIC) no exercício profissional docente da educação superior, conhecimentos importantes para contribuir a pesquisa sobre “DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO”. Sua participação tem grande relevância.

Pesquisadora: Alice Virginia Brito de Oliveira
Email: aliceoliveira@uneal.edu.br

BLOCO A:

- 1-Como se deu sua inserção nos usos das TDIC?
- 2-O que para você são os usos Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no exercício da sua profissão?
- 3- No lugar que você ocupa na instituição, quais as exigências dos usos dessas TDIC?
- 4-Como, quando e para quê você usa as TDIC no trabalho?
- 5-Que estudos e pesquisas você tem desenvolvidos com/ou sobre os usos das TDIC no seu campo profissional?
- 6-A Instituição de Educação Superior que trabalha como docente tem uma política de formação continuada para a inserção tecnológica em seu currículo?

7-Na Universidade quais TDIC você é obrigado a utilizar? Qual o impacto de seus usos no seu trabalho cotidiano?

BLOCO B:

8-Sobre o planejamento das aulas utilizando as TDIC, lhe é exigido disponibilizar mais tempo de trabalho para esta finalidade?

9-Enquanto docente da Educação Superior, você tem buscado formações continuadas sobre TDIC para trabalhar na sua práxis pedagógica?

BLOCO C:

10-Que fatores você acredita contribuir para dificultar a utilização das TDIC pelos docentes universitários?

11-Na Universidade em que áreas (gestão, ensino, pesquisa e extensão) utiliza as TDIC?

BLOCO D:

12-De que forma as TDIC modificam sua prática profissional docente?

13-Diante da sociedade digital, você acredita que as TDIC ocupam que lugar na docência universitária?

14-Você considera as TDIC como recursos de poder?

15- Explícite algumas narrativas que relatem os desafios docentes vivenciados por você na universidade envolvendo as TDIC.

Obrigada por contribuir como a pesquisa.

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE TIRADENTES (UNIT)
DIRETORIA DE PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, abaixo assinado, autorizo a Universidade Tiradentes (UNIT), por intermédio da discente, Alice Virginia Brito de Oliveira devidamente assistida pela sua orientadora Andréa Karla Ferreira Nunes a desenvolver a pesquisa abaixo descrita:

1 - Título da pesquisa: "DISCURSOS DA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS".

2 - Objetivos Primários e secundários:

2.1 - Objetivo Primário: Compreender o lugar dos discursos dos docentes da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) sobre as Tecnologias Digitais da informação e comunicação (TDIC) no exercício profissional.

3 - Descrição de procedimentos:

- Pesquisa Bibliográfica. Documental;
- Estudo de Caso: UNEAL / Curso de Pedagogia, Campus I--Arapiraca, Campus II-Santana de Ipanema e Campus III-Palmeira dos Índios
- Coleta de dados: Documentos;
- Realização de Entrevistas com os docentes;
- Análise dos dados: Análise do discurso;
- Sistematização dos dados

4 - Justificativa para a realização da pesquisa:

As reflexões realizadas, a trajetória profissional vivenciada e a inserção no mundo digital foram os elementos decisivos na elaboração deste projeto de pesquisa, pois grande é o desafio para os professores universitários em adentrar neste contexto, buscando mudanças em suas concepções e em seus paradigmas No sentido de superar as dificuldades vivenciadas e cotidianamente visualizar

as reclamações discentes e de colegas de trabalho, é que se almeja aprofundar a pesquisa relacionada as TDIC no trabalho do docente universitário.

O professor que atua na educação superior até então era um profissional de elevado status social, dedicado tradicionalmente às atribuições da universidade relacionada à tríade do ensino, pesquisa e extensão, com os conhecimentos específicos na sua área de formação acadêmica e inquestionável em seu processo teórico-metodológico docente (CRUZ RAMOS, 2010). Atualmente, ser um professor da educação superior perpassa um debate difícil, articulado ao próprio papel social da universidade, a qual necessita redirecionar sua função frente às transformações sociais ocorridas nos diversos setores, principalmente, no campo cultural pela influência direta das TDIC.

5 - Desconfortos e riscos esperados:

Como em toda pesquisa pode ocorrer riscos. Como se trata de entrevistas com professores universitários estes podem se recusar a responder alguma questão, ou simplesmente em algum momento acontecer algo constrangedor em suas narrativas já que falar de si e de seu processo formativo não é fácil, mas será respeitado os limites de cada participante. Poderá este trabalho gerar em algum professor atitude de timidez ou simplesmente a sonegação de alguma informação. Tudo pode acontecer, mas acima de tudo deve prevalecer à ética e ser garantido o sigilo das informações disponibilizadas como também a qualquer momento ser suspenso alguma atividade que venha prejudicar o participante e ou o andamento da pesquisa. Foi devidamente informado dos riscos acima descritos e de qualquer risco não descrito, não previsível, porém que possa ocorrer em decorrência da pesquisa será de inteira responsabilidade dos pesquisadores.

6 - Benefícios esperados: A referida pesquisa contribuirá para a pesquisa brasileira, principalmente para os docentes da Educação Superior, pois com a pesquisa e a produção científica da tese de um tema que ainda é pouco estudado no Brasil será de grande relevância para a comunidade acadêmica em geral assim como para o processo de ensino e aprendizagem com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

7 - Informações: Os participantes têm a garantia que receberão respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. Também os pesquisadores supracitados assumem o compromisso de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo.

8 - Retirada do consentimento: O voluntário tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, não acarretando nenhum dano ao voluntário.

9 - Aspecto Legal: Elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos atende à Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

10 - Confiabilidade: Os voluntários terão direito à privacidade. A identidade (nomes e sobrenomes) do participante não será divulgada. Porém os voluntários assinarão o termo de consentimento para que os resultados obtidos possam ser apresentados em congressos e publicações.

11 - Quanto à indenização: Não há danos previsíveis decorrentes da pesquisa, mesmo assim fica prevista indenização, caso se faça necessário.

12 - Os participantes receberão uma via deste Termo assinada por todos os envolvidos (participantes e pesquisadores).

13 - Dados do pesquisador responsável:

Nome: Alice Virginia Brito de Oliveira

Endereço profissional: Rua Governador Luiz Cavalcante, S/N, Alto do Cruzeiro-Telefone: (82) 3539-3083 – CEP: 57312-270 – Arapiraca – Alagoas- Campus I. Telefone: (82)99659-5035

Email: aliceoliveira@uneal.edu.br

ATENÇÃO: A participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em casos de dúvida quanto aos seus direitos, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tiradentes. CEP/Unit - DPE

Av. Murilo Dantas, 300 bloco F – Farolândia – CEP 49032-490, Aracaju-SE.

Telefone: (79) 32182206 – e-mail: cep@unit.br.

Arapiraca-AL, ____ de _____ de 2017.

ASSINATURA DO VOLUNTÁRIO

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

ANEXOS

ANEXO A - Matriz curricular de AMI para formação de professores

Dimensões curriculares			
Áreas curriculares centrais	Conhecimento das mídias e da informação para discursos democráticos	Avaliação das mídias e da informação	Produção e uso das mídias e da informação
Política e visão	Preparação de professores alfabetizados em mídia e informação	Preparação de estudantes alfabetizados em mídia e informação	Promoção de sociedades alfabetizadas em mídia e informação
Currículo e avaliação	Conhecimentos sobre mídia, bibliotecas, arquivos e outros provedores de informação, suas funções e as condições necessárias para seu desempenho	Compreensão dos critérios para a avaliação de textos de mídia e das fontes de informação	Habilidades para explorar como a informação e os textos de mídia são produzidos, o contexto social e cultural da informação e a produção da mídia; usos pelos cidadãos; e com quais propósitos.
Pedagogia	Integração das mídias e da informação no discurso da sala de aula	Avaliação de conteúdo das mídias e de outros provedores de informação para a resolução de problemas	Conteúdos gerados pelos usuários e uso no ensino e aprendizagem
Mídia e informação	Mídias impressas – jornais e revistas; provedores de informação – bibliotecas, arquivos, museus, livros, periódicos etc.	Mídias transmitidas – rádio e televisão	Novas mídias – internet, redes sociais, plataformas de exposição (computadores, celulares etc.)
Organização e Administração	Conhecimento de organização na sala de aula	Colaboração por meio da alfabetização midiática e informacional	Aplicação da alfabetização midiática e informacional à educação continuada
Desenvolvimento profissional dos professores	Conhecimento de AMI para a educação cívica, participação na comunidade profissional e governança de suas sociedades.	Avaliação e administração dos recursos midiáticos e informacionais para a aprendizagem profissional	Liderança e cidadania modelo; o ponto ideal da promoção e do uso da AMI para o desenvolvimento de professores e estudantes.

ANEXO B - Metas curriculares da UNESCO para a AMI e habilidades dos professores

Áreas curriculares	Metas curriculares	Habilidades curriculares
Política e visão	Conscientizar os professores sobre as políticas e a visão necessárias para a AMI	Os professores devem entender as políticas necessárias para a promoção da AMI e como estas podem ser aplicadas na educação (e na sociedade). Os professores devem entender como a AMI contribui para as habilidades na vida e para o desenvolvimento mais amplo no contexto da educação cívica.
Currículo e avaliação	Enfatizar o uso dos recursos de AMI e suas aplicações	Os professores devem entender como a alfabetização midiática e informacional pode ser utilizada no currículo escolar. Devem ter condições de avaliar criticamente os textos de mídia e as fontes de informação à luz das funções atribuídas às mídias de notícias e a outros provedores de informação. Igualmente devem saber selecionar uma ampla variedade de materiais a partir das mídias e das fontes de informação. Os professores devem ter as habilidades necessárias para avaliar a compreensão que os alunos têm da AMI.
Alfabetização midiática e Informacional	Aprimorar o conhecimento de todo o campo das mídias e de outros provedores de informação, como bibliotecas, arquivos, internet	Os professores devem conhecer e entender como as mídias e outros provedores de informação desenvolveram-se até alcançar seus formatos atuais. Devem desenvolver habilidades no uso das tecnologias disponíveis para alcançar diferentes públicos, das mídias impressas às novas mídias. Devem ter condições de usar diversas mídias e fontes de informação para desenvolver pensamento crítico e habilidades na solução de problemas e devem transmitir essas habilidades aos seus alunos.
Organização e Administração	Aprimorar a capacidade dos professores de organizar o espaço da sala de aula para a participação efetiva em todo o ensino e a aprendizagem e para que as fontes midiáticas e informacionais sejam parte da realização desse objetivo	Os professores alfabetizados em mídia e informação devem entender a organização da sala de aula. Devem ser capazes de criar condições de ensino e aprendizagem que maximizem o uso de diversas mídias e de outros provedores de informação para a educação cívica e a aprendizagem continuada, incluindo as habilidades na organização da aprendizagem de maneira a transformar a sala de aula em um espaço de respeito pelas diferentes visões e perspectivas, independentemente da trajetória e do gênero de cada um.
Pedagogia	Realizar mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, necessárias ao ensino da alfabetização midiática e informacional	Os professores alfabetizados em mídia e informação devem adquirir as habilidades pedagógicas necessárias para ensinar a alfabetização midiática e informacional aos alunos. Devem ter a capacidade de ensinar a AMI pela perspectiva da boa governança, do desenvolvimento e do diálogo intercultural. Devem adquirir conhecimentos sobre as interações dos estudantes com as mídias e as reações a elas como um primeiro passo no apoio à aprendizagem da alfabetização midiática e informacional. Os professores também devem entender os principais conceitos, as ferramentas de busca e as estruturas da disciplina de AMI, para criar experiências de aprendizagem que possam ser significativas para os estudantes e prepará-los para seu papel como cidadãos.
Desenvolvimento profissional dos professores	Promover um enfoque de educação de professores na aplicação das mídias e das fontes de informação para a aprendizagem continuada e o desenvolvimento Profissional	Os professores devem ter as habilidades necessárias para usar as mídias e as tecnologias no acesso às informações e devem adquirir conteúdos disciplinares e conhecimentos pedagógicos de apoio ao seu próprio desenvolvimento profissional.

ANEXO C - Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE TIRADENTES -  UNIT

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FORMAÇÃO CONTINUADA E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Pesquisador: ALICE VIRGINIA BRITO DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 66034717.8.0000.5371

Instituição Proponente: Universidade Tiradentes - UNIT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.072.619

Apresentação do Projeto:

Para tratar sobre a formação docente na educação superior e os desafios da sociedade digital, é preciso considerar as transformações sociais ocorridas no mundo inteiro em decorrência da revolução tecnológica. Assim, esta investigação tem como objetivo analisar como os professores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) têm aplicado as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na práxis pedagógica e que tipo de formação continuada tem sido fomentado para atuar no Ensino Superior. É uma pesquisa qualitativa a partir de um estudo de caso na UNEAL, delimitando o Curso de Pedagogia, que tem o referido curso nos Campi: Campus I –Arapiraca, Campus II- Santana do Ipanema e no Campus III- Palmeira dos Índios. Para tanto, também será adotada a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Ressalta-se a necessidade da formação permanente para um novo perfil profissional capaz de enfrentar os desafios do ensino e da aprendizagem. A própria instituição deve se tornar o lócus desta formação, procurando articular os atuais problemas da ação docente como, por exemplo, as tecnologias digitais, a pluralidade cultural, a gestão da aula e as práticas pedagógicas articuladas ao novo contexto histórico da humanidade.

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2206 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br

Continuação do Parecer: 2.072.619

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como os professores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) têm aplicado as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na práxis pedagógica e que tipo de formação continuada tem sido fomentado para atuar no Ensino Superior.

Objetivo Secundário:

- Compreender o cenário da profissão docente em nível superior, incluindo a construção da identidade desse profissional;
- Historizar o papel das TIC na formação dos docentes da Educação Superior; - Pesquisar no currículo lattes do quadro docente do curso de Pedagogia da UNEAL os professores que tiveram participação em cursos de formação continuada em TIC, considerando o tempo de atuação no ensino superior;
- Investigar a práxis docente do ensino superior a partir da inserção das TIC em sua prática pedagógica, tendo como lócus a UNEAL com os docentes do Curso de Pedagogia; - Identificar na prática docente, observada nos cursos de Pedagogia da UNEAL, os impactos das TIC sobre a mesma.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Como em toda pesquisa pode ocorrer riscos. Como se trata de entrevistas com professores universitários estes podem se recusar a responder alguma questão, ou simplesmente em algum momento acontecer algo constrangedor em suas narrativas já que falar de si e de seu processo formativo não é fácil, mas será respeitado os limites de cada participante. Poderá este trabalho gerar em algum professor atitude de timidez ou simplesmente a sonegação de alguma informação. Tudo pode acontecer, mas acima de tudo deve prevalecer a ética e ser garantido o sigilo das informações disponibilizadas como também a qualquer momento ser suspenso alguma atividade que venha prejudicar o participante e ou o andamento da pesquisa. No termo de consentimento livre também traz a mensagem que, "fui devidamente informado dos riscos acima descritos e de qualquer risco não descrito, não previsível, porém que possa ocorrer em decorrência da pesquisa será de inteira responsabilidade dos pesquisadores".

Benefícios:

A referida pesquisa contribuirá para a pesquisa brasileira, principalmente para os docentes da Educação Superior, pois com a produção científica da tese de um tema que ainda é pouco estudado no Brasil será de grande relevância para a comunidade acadêmica em geral assim como

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2206 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br

Continuação do Parecer: 2.072.619

para o processo de ensino e aprendizagem com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) dos professores participantes da pesquisa os quais terão oportunidade de analisar sua formação pedagógica e continuada ao tempo que permite uma visão diferenciada da utilização desses recursos na prática pedagógica docente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O mundo moderno impõe desafios e avanços que precisam ser acompanhados e incorporados às práticas profissionais de todas as áreas de atuação. No universo da educação, especialmente em se tratando de educação de nível superior, é absolutamente necessário que esses avanços sejam acompanhados e integrados às práticas educativas. Assim, as modernas tecnologias de informação precisam estar acessíveis aos educadores e por eles dominadas e utilizadas da melhor forma possível. Desta forma, investigar a qualidade deste acesso em cursos de Pedagogia dos diversos campi da Universidade Estadual de Alagoas é tarefa de um significado importante e também poderá se constituir em contribuição para a melhoria da formação que nela se realiza.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As documentações foram inseridas corretamente e encontram-se datadas e assinadas conforme as normas descritas na Resolução CNS n° 466/12.

Será necessária a identificação dos três diferentes grupos na PB.

Recomendações:

Solicita-se a anexação dos instrumentos a serem utilizados na coleta de dados, a definição da amostra dos sujeitos a serem abordados (33) e a justificativa de sua seleção, na FR há indicação de 30 participantes.

Solicitamos atenção ao arquivo nomeado de 'respostaparecer.docx' que foi anexado aos 'DOCUMENTOS POSTADOS' neste protocolo de submissão. Este documento deve ser utilizado para responder aos questionamentos/alterações/correções que estão relacionados no Parecer Consubstanciado de Pendência emitido pelo CEP. Após preenchido corretamente este documento deverá ser anexado diretamente à PB como um documento do projeto, durante o processo de reenvio ao CEP para avaliação (Passo 5).

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
 Bairro: Balmo Farolândia CEP: 49.032-490
 UF: SE Município: ARACAJU
 Telefone: (79)3218-2206 Fax: (79)3218-2100 E-mail: cep@unit.br

Continuação do Parecer: 2.072.619

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Verificar as solicitações ou pendências descritas neste parecer consubstanciado.

Considerações Finais a critério do CEP:

PB: Plataforma Brasil; PD: Projeto detalhado; FR: folha de rosto.

O CEP informa que de acordo com a Resolução CNS nº 466/12, Diretrizes e normas XI. 1 - A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais e XI. 2 - XI.2 - Cabe ao pesquisador: a) apresentar o protocolo devidamente instruído ao CEP ou à CONEP, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa; b) elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, quando necessário; c) desenvolver o projeto conforme delineado; d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final; e) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa; g) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e h) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Para os projetos que receberem situação de parecer "PENDENTE", o pesquisador terá um prazo de 30 dias para proceder aos ajustes e reencaminhar os documentos para o CEP/Unit. Findo este prazo o projeto será arquivado pelo CEP/Unit, e desta forma o pesquisador deverá realizar um novo procedimento de submissão.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_848856.pdf	12/03/2017 16:59:24		Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_PESQUISADOR.pdf	12/03/2017 16:56:32	ALICE VIRGINIA BRITO DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	12/03/2017 16:55:12	ALICE VIRGINIA BRITO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	12/03/2017 16:52:12	ALICE VIRGINIA BRITO DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
 Bairro: Bairro Farolândia CEP: 49.032-490
 UF: SE Município: ARACAJU
 Telefone: (79)3218-2206 Fax: (79)3218-2100 E-mail: cep@unit.br

UNIVERSIDADE TIRADENTES -
UNIT



Continuação do Parecer: 2.072.619

Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	07/02/2017 21:32:56	ALICE VIRGINIA BRITO DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_UNEAL.pdf	07/02/2017 21:25:47	ALICE VIRGINIA BRITO DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_UNIT.pdf	07/02/2017 21:25:24	ALICE VIRGINIA BRITO DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_INFRAESTRUTURA.pdf	07/02/2017 21:24:23	ALICE VIRGINIA BRITO DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	07/02/2017 21:22:03	ALICE VIRGINIA BRITO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Respostaparecer.docx	19/05/2017 10:22:09	ADRIANA KARLA DE LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 19 de Maio de 2017

Assinado por:
ADRIANA KARLA DE LIMA
(Coordenador)

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
 Bairro: Bairro Farolândia CEP: 49.032-490
 UF: SE Município: ARACAJU
 Telefone: (79)3218-2206 Fax: (79)3218-2100 E-mail: cep@unit.br