



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E
TECNOLÓGICA
CURSO DE MESTRADO

AMANDA CAROLINE MARQUES DA CUNHA

OS DISCURSOS SOBRE O USO PEDAGÓGICO DAS TDIC EM UNIVERSIDADES
DO BRASIL E DE PORTUGAL

RECIFE

2020

AMANDA CAROLINE MARQUES DA CUNHA

OS DISCURSOS SOBRE O USO PEDAGÓGICO DAS TDIC EM UNIVERSIDADES
DO BRASIL E DE PORTUGAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, na Linha de Pesquisa de Educação Tecnológica, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho

RECIFE – PE

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1743

C972d Cunha, Amanda Caroline Marques da.
Os discursos sobre o uso pedagógico das TDIC em universidades do Brasil e de Portugal. / Amanda Caroline Marques da Cunha. – Recife, 2020.
151f.

Orientadora: Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2020.

Inclui Referências e Apêndices.

1. Educação- Tecnologias digitais. 2. Inovação Pedagógica. 3. Universidades Brasileiras. 4. Portugal – Universidades. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Carvalho, Ana Beatriz Gomes Pimenta de. (Orientadora). II. Título.

370.71 (23. ed.)

UFPE (CE2020-043)

AMANDA CAROLINE MARQUES DA CUNHA

OS DISCURSOS SOBRE O USO PEDAGÓGICO DAS TDIC EM UNIVERSIDADES
DO BRASIL E DE PORTUGAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Matemática e Tecnológica.

Aprovada em: 09/03/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof^a.Dr^a Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a.Dr^a Thelma Panerai Alves (Avaliadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a.Dr^a Daniervelin Renata Marques Pereira (Avaliadora Externa)
Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais

Recife-PE

2020

AGRADECIMENTOS

Neste momento passa uma história na minha mente, de todos os desafios que eu tive de enfrentar para chegar até aqui. Olhando para trás eu não consigo expressar o tamanho da minha gratidão para com Deus, pois sem dúvidas foi Ele quem me fez chegar aqui; sem Ele eu teria desistido no meio do caminho, ou melhor, não teria nem começado, então o meu agradecimento especial é para o meu Deus, por ter estado sempre comigo, me dando forças, saúde e por ter me levado por caminhos que eu jamais imaginei ir, caminhos esses que nem os meus sonhos me permitiram chegar. Também agradeço a Deus pela vida de cada pessoa que eu irei nomear, pois essas pessoas são os meus tesouros na terra e eu louvo a Deus pela vida de cada uma delas.

Agradeço a minha mãe Jovenise Marques da Silva, por ter estado sempre ao meu lado, por ser o meu porto seguro, por me apoiar em todas as decisões, por ter acreditado muito mais em mim do que eu mesma. Agradeço por todas as suas orações que, com certeza, chegaram aos céus, e por não ter me deixado desistir, pois todas as vezes que eu disse que não iria conseguir e que iria desistir, ela dizia que “desistir é para os fracos, você é forte, prossiga porque Deus é contigo e eu estou aqui para te ajudar”. Por esses motivos e por muitos outros eu agradeço e dedico esse trabalho a minha amada mãe.

Às minhas tias Rosa Paula dos Santos e Rosinere Regina dos Santos, minha eterna gratidão por terem me ajudado nesta caminhada, por terem acreditado no meu trabalho, por todo amor, carinho e atenção. Agradeço por todos os “vai, Amanda, que a gente vai estar aqui rezando e tudo vai dar certo, você vai conseguir!” Muito obrigada!

Ao meu professor do 8º ano, Gustavo Lima, por ter sido o primeiro professor no contexto em que eu estava incluída que acreditou que aluno de escola pública poderia, sim, chegar ao nível superior. Jamais me esquecerei do primeiro livro que ele nos mandou ler, intitulado *Uma luz no final do túnel*. Guardo esse livro velhinho comigo até hoje, pois lá no começo eu não entendi o porquê daquele livro naquele momento, mas hoje eu entendo e agradeço.

Ao chegar ao ensino superior, em um universo totalmente estranho, encontrei uma referência masculina como eu nunca havia tido em toda a minha vida, o professor Sérgio Paulino Abranches. A ele toda a minha gratidão por tratar os seus alunos como

iguais, sem discriminação, sem aquele famoso ar de superioridade, mas com muito carinho, respeito e atenção. Agradeço pela sensibilidade de identificar em nós as nossas dificuldades e por nos ter ajudado a superá-las. Por ter aberto os nossos olhos para tanta coisa, e nos ter ajudado a ampliar os nossos horizontes de conhecimento, acreditando, torcendo e incentivando a continuarmos a caminhada rumo ao mestrado.

Ao chegar ao mestrado, fui logo presenteada com uma orientadora maravilhosa, a professora Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho, que me apresentou tantos desafios e me ensinou muito mais do que os conteúdos acadêmicos; me ensinou para a vida, sobre a vida, me fazendo acreditar que o mundo era muito maior do que eu imaginava, e que era meu, e que eu poderia desbravá-lo sem medo, e que no caminho eu iria descobrir coisas maravilhosas que iriam me ajudar a crescer como ser humano. A Ana eu agradeço pela confiança em mim depositada, por ter acreditado que eu conseguiria dar conta de tanta coisa, pelas aulas de Yoga, e por todo o carinho e atenção.

Agradeço também à professora Thelma Panerai Alves, por toda a atenção a mim dedicada, por ter estado presente na minha história desde o finalzinho da graduação. A cena que marcou a minha vida foi quando terminou a defesa do meu TCC, no abraço que deu em minha mãe e disse: “essa menina tem futuro, não deixe que acabe por aqui não”, e realmente não acabou. Muito obrigada, Thelma, por ter acreditado que eu poderia ir além, obrigada pela parceria de trabalho nesses dois anos, por todo apoio, carinho e atenção.

Aos meus amados amigos que são anjos que Deus colocou em meu caminho para me ajudar na caminhada: Willderlânia Ximenes Cunha, Flávio Alfredo Felix, Diego Henrique Mateus de Lima e Anderson Henrique da Silva. Obrigada por não terem medido esforços para me ajudar quando eu precisei, cada um de uma forma. Serei eternamente grata por toda a ajuda concedida, pela amizade e dedicação. Vocês são joias preciosas para mim.

Aos professores participantes da pesquisa que me deram a honra de conhecer o seu trabalho, e pelas contribuições tão ricas que me ajudaram a concluir esta dissertação, muito obrigada!

Agradeço também à CAPES, pelo financiamento desta pesquisa, que me permitiu uma maior dedicação a este trabalho.

A todos vocês, o meu MUITO OBRIGADA!

RESUMO:

A pesquisa apresenta uma visão das mudanças paradigmáticas que vêm ocorrendo na educação superior em nível internacional, justificada pelas transformações na sociedade pós-moderna, que tem causado impacto no modelo de ensino universitário. Objetivamos analisar, por meio do discurso contido em documentos oficiais e de docentes universitários do Brasil e de Portugal, como estão sendo adotadas estratégias que promovam inovação pedagógica com o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em sala de aula. Partimos do pressuposto de que o uso pedagógico das TDIC proporciona uma ampliação das estratégias didáticas e práticas inovadoras, que conseqüentemente ampliarão o processo de aprimoramento da Cultura Digital dos estudantes, tornando os conteúdos significativos e proporcionando uma formação transdisciplinar humanista e crítica, atendendo às demandas da sociedade pós-moderna. Como aporte teórico discutimos “Sociedade em Rede”, de Castells (2009) e Pós-Modernidade, com Lyotard (2009). O nosso aporte teórico-metodológico abarca as contribuições dos Estudos Culturais em Hall (2006) e Análise do Discurso, com Orlandi (2015). A pesquisa é de cunho qualitativo e os resultados obtidos apontam para uma significativa heterogeneidade no discurso dos sujeitos sobre o uso pedagógico das TDIC na prática docente. Quanto aos resultados das análises dos documentos, identificamos que os do Brasil apresentam um discurso sobre inovação voltado para o mercado de bens, produtos e serviços, e que existe pouca discussão com relação à inovação no contexto de formação docente; quanto aos documentos de Portugal, eles destacam a necessidade de se investir na mobilidade dos docentes como forma de garantia de uma formação holística. Identificamos ainda que não existe uma relação/correspondência entre o discurso dos docentes do Brasil e o discurso contido nos documentos oficiais com relação à inovação e à formação continuada dos docentes para com uso pedagógico das TDIC no Ensino Superior; já os docentes de Portugal, nas entrevistas, sempre relacionaram os seus discursos aos documentos normativos de seu país.

PALAVRAS-CHAVE: Inovação Pedagógica. Uso Pedagógico de TDIC. Ensino Superior no Brasil e em Portugal.

ABSTRACT:

The research presents a view of the paradigmatic changes that have been occurring in higher education at an international level, justified by the transformations in postmodern society, which has had an impact on the university teaching model. We aim to analyze, through the discourse contained in official documents and university professors from Brazil and Portugal, how strategies are being adopted that promote pedagogical innovation with the use of Digital Information and Communication Technologies in the classroom. We start from the assumption that the pedagogical use of TDIC provides an expansion of didactic strategies and innovative practices, which consequently will broaden the process of improving students' Digital Culture, making content meaningful and providing humanistic and critical transdisciplinary training, meeting the demands of postmodern society. As a theoretical contribution, we discussed "Society in Network", by Castells (2009) and Post-Modernity, with Lyotard (2009). Our theoretical and methodological contribution includes the contributions of Cultural Studies in Hall (2006) and Discourse Analysis, with Orlandi (2015). The research is of a qualitative nature and the results obtained point to a significant heterogeneity in the discourse of the subjects about the pedagogical use of TDIC in teaching practice. As for the results of the analysis of the documents, we identified that those from Brazil present a discourse on innovation aimed at the market for goods, products and services, and that there is little discussion regarding innovation in the context of teacher education; as for documents from Portugal, they highlight the need to invest in teacher mobility as a way of guaranteeing holistic training. We also identified that there is no relationship / correspondence between the discourse of teachers in Brazil and the discourse contained in official documents in relation to innovation and the continuing education of teachers for the pedagogical use of TDIC in Higher Education; the professors of Portugal, in their interviews, always related their speeches to the normative documents of their country.

KEY WORDSD: Pedagogical Innovation. Pedagogical use of TDIC. University education Brazil e Portugal.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Nuvem de Palavras da Declaração de Sorbonne	64
Figura 02: Nuvem de Palavras da Declaração de Bolonha.....	65
Figura 03: Nuvem de Palavras da Magna Charta Universitatum.....	65
Figura 04: Nuvem de Palavras do Plano de Desenvolvimento UFPE	67
Figura 05: Nuvem de Palavras da Política de Inovação da UFPE	68
Figura 06: Presença Regional da UFRPE	69
Figura 07: Nuvem de Palavras do Plano de Desenvolvimento da UFRPE	69
Figura 08: Nuvem de Palavras Política de Inovação da UFRPE	70
Figura 09: Nuvem de Palavras da Lei Nº 13.243.....	71
Figura 10: Nuvem de Palavras de todos os códigos elaborados.....	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Lista de Códigos Atribuídos aos Documentos Normativos.....	61
Quadro 02 - Lista de Códigos Atribuídos às Entrevistas	73
Quadro 03: Identificação dos Docentes por Identidade de Gênero, Instituição, Curso e Número	74
Quadro 04 - Ações de Inovação Desenvolvidas pela UFPE e UFRPE	84
Quadro 05 - Formação Continuada	90
Quadro 06 - Trajetória Pessoal e Interesse Para com o Uso das TDIC	96
Quadro 07 - Influência Familiar	97
Quadro 08 - Descontentamento com o Ensino	97
Quadro 09 - Despertar Para o Magistério Superior	98
Quadro 10 - Retrospectiva Sobre o Interesse Para com as Tecnologias.....	98
Quadro 11 - Retrospectiva Sobre o Interesse Para com as Tecnologias.....	99
Quadro 12 - Objetivo de Uso das Tecnologias Digitais na Prática Pedagógica	103
Quadro 13 - Desafios Enfrentados Para com o Uso das TDIC.....	106
Quadro 14 - Uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem.....	106
Quadro 15 - Viabilidade de Uso das TDIC no Ensino, Pesquisa e Extensão	109
Quadro 16 - Conceito de Inovação e Práticas Pedagógicas Inovadoras	112
Quadro 17 - Análise de Uso das Tecnologias no Contexto Atual.....	117
Quadro 18 - Preocupações e Dificuldades de Uso das TDIC	121
Quadro 19 - Tendências de Uso Pedagógico das Tecnologias no Ensino	127
Quadro 20 - Políticas Educacionais para uso das TDIC no Ensino Superior	130

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

AD – Análise do Discurso

IES – Instituições de Ensino Superior

NUFOPE – Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógico dos Professores da UFPE

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS	13
1. O IMPACTO DA PÓS-MODERNIDADE NA IDENTIDADE DOCENTE	17
1.1 Identidade docente no contexto de descentralização do conhecimento	19
1.2 O professor universitário no contexto da Cultura Digital: desafios e possibilidades	26
2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO ENSINO SUPERIOR	34
2.1 Tendências de uso pedagógico das TDIC em projetos institucionais para o Ensino Superior	40
3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DE DISCURSO E OS ESTUDOS CULTURAIS	45
3.1 Uma análise sobre práticas discursivas	46
3.2 Estudos sobre a cultura	51
3.3 Uma abordagem sobre os Estudos Culturais	53
4 PERCURSO METODOLÓGICO: UM ESTUDO QUALITATIVO	57
4.1 Uma abordagem qualitativa	58
4.2 O percurso trilhado para a análise dos dados	60
4.3 O <i>corpus</i> documental de análise	62
4.4 Contextualizando os documentos normativos	63
4.5 Perfil dos sujeitos da pesquisa	72
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS ...	77
5.1 Os documentos e suas condições de produção	77
5.2 Concepção de valorização docente segundo os documentos normativos	79
5.3 Formação continuada dos docentes em contexto de inovação e uso de tecnologia	81
5.4 O Ensino Superior no contexto de globalização	87
6. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	92
6.1 Trajetória pessoal e interesse para com o uso pedagógico das TDIC	95
6.2 Espaços virtuais como apoio de trabalho desenvolvido em sala de aula	100
6.2.1 Objetivo de uso das tecnologias digitais e estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes	101
6.2.2. Recursos Utilizados, Softwares e Aplicativos	107
6.2.3 – Ensino, Pesquisa e Extensão e Suas Viabilidades de Uso Pedagógico das TDIC..	108
6.3 Conceito de Inovação e Considerações Sobre Práticas Pedagógicas Inovadoras	112
6.4 Análise do Uso das Tecnologias Mais Utilizadas no Contexto Atual	117
6.5 Preocupações e Dificuldades com Relação ao Uso Pedagógico das TDIC	121
6.6 Tendências de Uso Pedagógico das TDIC no Ensino Superior	126

6.7 Estratégias e Políticas Públicas Educacionais para Promoção do Uso Pedagógico das TDIC.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICE	147

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

Nas últimas décadas, a Educação Superior tem passado por um processo de mudanças que está diretamente relacionado ao fenômeno da globalização. Na presente pesquisa, considera-se que a relação mais estreita entre a globalização e o Ensino Superior encontra-se na expansão das fronteiras do conhecimento, amplamente difundida pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Neste cenário, a Educação Superior tem assumido um papel protagonista, por ser um espaço de produção de conhecimento.

Sendo assim, a realização de pesquisas de caráter internacional que investigam aspectos relativos ao Ensino Superior pode contribuir para estimular o conhecimento entre os países pesquisados e proporcionar a cooperação internacional na mobilização por interesses comuns, como se configura na presente pesquisa.

Apresentamos aqui um estudo realizado em dois países: Brasil e Portugal. A escolha por esses países se justifica pelo fato de ambos integrarem o conhecido “mundo lusófono” e por suas aproximações históricas, o que nos permite estabelecer uma relação de sentido entre eles.

Nesse cenário, o problema de pesquisa do presente estudo é o seguinte: Como esses dois países, com cultura histórica interligada no que diz respeito ao Ensino Superior, estão estabelecendo suas políticas e adotando estratégias que promovam inovação pedagógica frente ao uso das TDIC em sala de aula?

Em nosso estudo, realizamos uma análise do discurso sobre educação e tecnologia no Ensino Superior, com professores universitários em diferentes contextos no Brasil e em Portugal. Em nossas análises identificamos que, em ambas as nações, existe uma mobilização do meio acadêmico em prol de práticas pedagógicas inovadoras com o uso de tecnologia, que prima pelo aperfeiçoamento do conhecimento.

Vale ressaltar que, no presente estudo, analisamos as aproximações e os distanciamentos entre Brasil e Portugal, sem que houvesse intenção de comparar os dois países. O que de fato nos interessava era fazer uma descrição e análise nos diferentes contextos.

Desta forma, diante do cenário de constantes mudanças, intencionamos analisar, por meio do discurso contido nos documentos normativos e dos docentes dos países citados, qual é a concepção em relação à integração pedagógica das

tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino superior, e como eles têm feito para inovar na sua prática pedagógica.

Ao desenvolvermos o problema em foco, analisamos, por meio do discurso dos docentes, as seguintes questões:

- Quais as motivações e expectativas dos professores do Ensino Superior do Brasil e de Portugal com relação à inovação e ao uso pedagógico das TDIC no processo de ensino e aprendizagem?
- Quais são os obstáculos encontrados pelos docentes com relação ao uso de forma pedagógica das TDIC no contexto de sala de aula?
- As políticas públicas têm contribuído/apontado novos caminhos para o processo de inovação pedagógica do Ensino Superior do Brasil e de Portugal?

Aos buscarmos respostas para as perguntas acima elencadas, objetivamos contribuir para a implementação de ações e/ou seu redirecionamento, de modo que atenda às necessidades dos docentes.

Vale ressaltar que não estamos aqui discutindo apenas a implementação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Ensino Superior. Estamos discutindo a sua utilização pedagógica, ou seja, como o professor universitário poderá utilizá-las efetivamente de forma inovadora, contribuindo, assim, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Em nosso trabalho buscamos analisar, por meio da Análise do Discurso (AD), a relação de sentidos construída pelos docentes, em sua trajetória profissional, acerca do interesse pela inovação com o uso pedagógico das TDIC em sala de aula. Além disso, procuramos identificar em documentos oficiais essa relação de sentido, tendo em vista os contextos histórico, econômico, político e social nos quais eles foram elaborados.

Assim, temos por objetivo geral o de analisar, por meio dos discursos dos documentos oficiais e dos docentes de universidades do Brasil e de Portugal, como estão sendo adotadas estratégias que promovam inovação pedagógica com o uso de tecnologia em sala de aula.

Como objetivos específicos, intentamos:

1. analisar os discursos presentes nos documentos oficiais com relação à concepção de inovação e ao uso das tecnologias digitais, no contexto de formação e docência;

2. identificar as estratégias adotadas pelos docentes para a utilização pedagógica das TDIC em sala de aula;

3. analisar o discurso dos docentes com relação à concepção de inovação e ao uso das tecnologias digitais, no contexto de formação e docência;

4. identificar se existe uma relação/correspondência entre os discursos dos docentes e o discurso que se apresenta nos documentos oficiais, com relação à inovação e formação continuada dos docentes com uso pedagógico das TDIC no Ensino Superior.

Tendo em vista o fato de que, na contemporaneidade, a sociedade está imersa no contexto da Cultura Digital, das linguagens e das tecnologias, no qual os indivíduos constroem seus significados por viverem novas demandas comunicacionais e de aquisição de conhecimento, e considerando que isso se reflete no âmbito educacional, partimos do pressuposto de que o uso pedagógico das TDIC – aquele realizado por professores, em sua prática pedagógica – proporciona uma ampliação das estratégias didáticas e de práticas inovadoras que, conseqüentemente, contribuirá para o processo de aprimoramento da Cultura Digital dos estudantes, tornando os conteúdos significativos e proporcionando uma formação transdisciplinar, humanista e crítica, atendendo, assim, às demandas educacionais da sociedade pós-moderna.

Considerando que a universidade é um centro de excelência e o *locus* do desenvolvimento de tecnologia de ponta, inovação e produção de conhecimento, temos o seguinte problema de pesquisa: Como instituições do Ensino Superior do Brasil e de Portugal estão adotando estratégias que promovam inovação pedagógica no contexto do uso das TDIC em sala de aula?

Ao refletirmos sobre o uso de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem na educação superior dos países em foco, é necessário verificarmos se existe uma proposta consistente para o desenvolvimento do ensino alinhado com as novas demandas educacionais do século XXI, em suas diversas áreas do conhecimento, pois a relação entre educação, sociedade, inovação, identidade e tecnologia é um tema complexo, que exige muito estudo, reflexão e autocrítica.

Para discutirmos sobre essa relação acima referida, apoiamo-nos no campo dos Estudos Culturais e na Análise de Discurso como aporte teórico-metodológico, com embasamento, principalmente, dos seguintes autores: Castells (1996), Lyotard (2010), Tadeu da Silva (2018), Hall (2006), Orlandi (2015), Cunha (2005), Bakhtin (2011) e Lévy (2010).

Para obtermos as respostas que buscávamos, optamos por analisar conjuntamente os documentos normativos e as entrevistas semiestruturadas que fizemos.

No que se refere à organização geral, esta dissertação compõe-se de seis seções principais, além dessas informações introdutórias.

Na primeira seção, discutimos sobre o impacto da pós-modernidade na identidade docente. Nele, abarcamos questões relacionadas à descentralização da identidade dos sujeitos na contemporaneidade e ao papel do professor frente ao processo de mudanças desencadeado pela Cultura Digital.

Na segunda seção, discutimos sobre as práticas pedagógicas inovadoras realizadas por professores do ensino superior, bem como as tendências de uso pedagógico das TDIC e a importância das políticas públicas educacionais que norteiam o ensino superior de Portugal e do Brasil, no contexto de mudanças.

Na terceira seção, apresentamos nosso aporte teórico-metodológico, que está embasado na Análise de Discurso, nos Estudos Culturais e em suas contribuições para o campo educacional.

Na quarta seção, apresentamos o percurso metodológico trilhado por nós para a coleta e análise dos dados.

Na quinta seção, apresentamos a análise dos documentos norteadores do Ensino Superior do Brasil e de Portugal, em suas condições de produção, suas estratégias sobre formação continuada dos docentes frente ao contexto de inovação e as perspectivas do ensino superior no contexto de inovação.

Na sexta seção, apresentamos a análise dos resultados obtidos por meio das entrevistas. Os resultados foram distribuídos em categorias de análise.

Por fim, o trabalho é concluído com algumas considerações, as quais trazem respostas para as perguntas realizadas no início da presente pesquisa, os desafios enfrentados no percurso, a verificação sobre o alcance dos objetivos traçados e uma breve síntese dos dados obtidos.

1. O IMPACTO DA PÓS-MODERNIDADE NA IDENTIDADE DOCENTE

Nesta seção, pretendemos realizar uma discussão sobre a pós-modernidade, suas características, como ela reflete no âmbito educacional e como tem impacto na identidade docente.

A discussão acerca da pós-modernidade e a tentativa de conceituá-la têm sido objetos de estudo de vários cientistas sociais. Não se sabe ao certo quando ela teve início: uns acreditam que foi no século XX, já outros afirmam que foi no início da década de 1980, porém muitos concordam que estamos vivendo em uma era pós-moderna.

Para Lyotard (2010), a pós-modernidade caracteriza-se pela ruptura com a metanarrativa, e nela não cabe a crença em verdades absolutas. Nela, o conhecimento é questionável e as teorias científicas estão sendo, a todo momento, postas em xeque. O autor afirma que a ciência não pode ser tomada como parâmetro organizador da sociedade.

Desta forma, a pós-modernidade é concebida pela dissolução de toda a construção de uma metanarrativa totalizante, pelo questionamento ao cristianismo, pelas mudanças que são cada vez mais velozes, pela fragmentação nas relações sociais, pela globalização econômica e pelo surgimento da Cultura Digital. Segundo Lyotard (2010, p. 8), “o pós-moderno, enquanto condição da cultura nesta era, caracteriza-se exatamente pela incredulidade perante o metadiscurso filosófico-metafísico, com suas pretensões atemporais e universalizantes”.

Sendo assim, a condição pós-moderna é necessariamente, para o indivíduo, um momento de busca, de novas ideias e formas de reflexão, por ser o resultado da construção de todo um conhecimento empírico e analítico ocorrido por meio do desenvolvimento das ciências, que estão intrinsecamente ligadas à legitimação do saber, em que o conhecimento produzido é sempre questionado, confirmado ou refutado.

Diante do exposto, podemos refletir que toda a história da humanidade foi marcada por constante processo de mudanças, momentos transitórios do conhecimento, em que mudanças sistemáticas ocorreram nas dimensões da produção do saber, saber este que sempre foi algo considerado detido, controlado, limitado, por grupos sociais que entendiam a importância do conhecimento para a manutenção e o controle da sociedade. A história da humanidade é marcada por lutas

travadas em diferentes áreas da sociedade e grupos sociais em busca do acesso e difusão do conhecimento.

Por meio de muitas lutas, estudos e evolução dos meios de comunicação, chegamos à pós-modernidade, mas ainda lutamos pela garantia do acesso ao conhecimento para todos, pois ainda existem grupos sociais que tentam filtrar o conhecimento, para que ele chegue à sociedade da forma como a elite dominante deseja.

O marco dessa nova era social está na rapidez com que o conhecimento é descentralizado e compartilhado pelos meios de comunicação, expandindo assim a informação, pois as relações interpessoais pós-modernas têm sido cada vez mais mediadas por artefatos digitais, dando origem ao que chamamos de Cultura Digital. Esta abarca a interatividade, a interconexão e a inter-relação entre os sujeitos, os recursos tecnológicos e as informações. Desta forma, o conceito associado à Cultura Digital estabelece um diálogo com outros, como, por exemplo, o de Cibercultura (LÉVY, 2010) e o de Era da Informação ou Era Digital (CASTELLS, 1996). Nesse contexto, somos produtores, consumidores, e disseminadores de conhecimento.

Sendo assim, o saber na pós-modernidade tem passando por constante transformação, pois o que é tido como uma verdade agora, daqui a poucos minutos pode já não ser, deixando assim de ser uma metanarrativa e transformando-se em dados, potencializando-se em uma forma de saber informacional, computacional, não havendo conformidade em relação aos saberes para todos os povos e culturas. Lyotard (2010) compreende esse cenário como sendo um conjunto de mensagens possíveis de serem traduzidas em “quantidade (bits) de informação”. Segundo ele,

o cenário pós-moderno é essencialmente cibernético-informático e informacional. Nele, expandem-se cada vez mais os estudos e as pesquisas sobre a linguagem, com o objetivo de conhecer a mecânica da sua produção e de estabelecer compatibilidades entre linguagem e máquina informática (LYOTARD, 2010, p. 8).

Desta forma, o pós-modernismo instaurou uma ruptura com as características do período moderno, no qual o termo ‘pós-modernidade’ é utilizado para traduzir a posição que o saber ocupa na sociedade, posicionamento este que se delinea no cenário atual como sendo cibernético, informacional e comunicacional.

Sendo assim, a pós-modernidade corresponde a uma ruptura (e a conseqüente invalidação) com as análises feitas por um determinado grupo social a respeito da

história, da cultura e de tantos outros assuntos que pretendem imprimir na sociedade um conceito de verdade universal.

O que marca a sociedade pós-moderna é a descontinuidade das narrativas totalizantes, de conceitos ultrapassados contidos em livros didáticos – que foram transmitidos durante anos e que atualmente são facilmente questionáveis – e o surgimento da Cultura Digital. No contexto de descentralização do conhecimento que atinge todas as áreas da sociedade, sendo uma delas a educação, iremos a seguir discutir sobre o impacto dessas mudanças na identidade docente.

1.1 Identidade docente no contexto de descentralização do conhecimento

A concepção de identidade é um tema que tem sido discutido por filósofos e sociólogos nos chamados Estudos Culturais Pós-Modernos, área de autores como Stuart Hall, Tadeu da Silva e Zygmunt Bauman. Esses autores compreendem a identidade como sendo algo plural, que está em constante processo de mudança.

Alinhamos a nossa compreensão de identidade com a de Stuart Hall (2006), quando o autor afirma que a concepção de identidade corrobora com a noção de heterogeneidade, contribuindo assim para o entendimento da construção de um sujeito discursivo, uma vez que a constituição do *eu* se dá pela constituição do *outro*, em um processo contínuo de deslocação no espaço sociocultural.

Também nos aproximamos da compreensão de Fernandes (2008), quando afirma que

a heterogeneidade constitutiva do sujeito, reiterada nas diferentes identidades, algumas contraditórias, outras inacabadas e algumas ainda por se produzirem, e nenhuma fixa, todas moventes, revelam-nos a complexa constituição do sujeito no discurso. Pelos discursos materializados na/pela língua, vislumbramos os deslocamentos, as movências, e a pluralidade constitutiva do sujeito. (FERNANDES, 2008, p. 31).

Sendo assim, cada lugar sócio-histórico constitutivo do sujeito e da identidade resulta em sua constituição, de uma heterogeneidade, que se constitui pela inter-relação com outros diferentes lugares (FERNANDES, 2008).

Com a transição da modernidade para a pós-modernidade, o que era considerado como sólido e imutável, em contexto de pós-modernidade agora está fragmentado. O quadro das referências, que proporcionava ao indivíduo um “porto

seguro”, já não existe, pois na contemporaneidade o conceito que envolve identidade está cada vez mais descentralizado.

Diante do exposto, “o processo de identificação através do qual nós projetamos a nossa identidade cultural tornou-se mais provisório, variável e problemático”, segundo Hall (2006, p. 12).

Esse processo contribui para a formação do sujeito pós-moderno, caracterizado por não possuir uma identidade fixa, essencial ou permanente, pois uma identidade unificada, completa, segura e coerente na pós-modernidade é considerada como sendo algo do ideário. Dessa forma, segundo Fernandez (2008), a identidade é mutável. De acordo com esse autor,

as múltiplas identidades que passaram a constituir o sujeito fizeram com que, em diferentes momentos, esse sujeito assumisse diferentes identidades. No interior dos discursos, os sujeitos assumem diferentes posições, portanto, a sua identidade nunca será a mesma em diferentes momentos e lugares em que se encontre. (FERNANDES, 2008, p. 31).

O processo de globalização tem exercido fundamental influência sobre as mudanças na identidade cultural dos sujeitos, uma vez que a sociedade pós-moderna é caracterizada por constante mudança.

Sendo assim, alinhamos a nossa compreensão sobre identidade com a de Hall (2006), ao afirmar que a identidade é algo formado ao longo do tempo, através de processos, e não algo inato ao ser humano. Para Hall:

em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto de plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduo, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nos imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2006, p. 39).

Diante dessa fragmentação dos sujeitos, é necessário analisar como estes estão sendo colocados em termos de suas identidades culturais, e de como as identidades nacionais têm sido atingidas pelo processo de globalização.

Sabemos que as identidades nacionais são construídas e transformadas no interior das representações, e que a formação de uma cultura nacional colabora para o surgimento de um modelo de alfabetização universal, homogêneo, que caracteriza

as instituições culturais nacionais, como, por exemplo, o sistema educacional de ensino.

Porém, cada nação possui as suas singularidades, e, apesar de estarmos caminhando para um sistema educacional global, graças ao advento dos meios de comunicação, sabemos que as mudanças não ocorrem ao mesmo tempo em todos os países, e que os sistemas nos quais os indivíduos são formados possuem as suas diferenças.

Uma cultura nacional busca imprimir a sua marca unificando uma identidade independente de classe e gênero, para representá-los como pertencentes a uma mesma nação. Todavia, essa tentativa de homogeneidade pode provocar uma desvalorização e subordinação de uma determinada cultura em detrimento da outra.

Com a globalização, tais questões podem ser “minimizadas”, uma vez que corresponde ao processo em uma escala global, integrando comunidades que possuem interesses em comum, independente do espaço-tempo, tornando o mundo mais interconectado.

Alguns teóricos argumentam que o processo de globalização tem contribuído para o enfraquecimento das formas nacionais de identidade cultural. Hall, por exemplo, defende que

os fluxos culturais, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de identidades “partilhadas” como “consumidores” para os mesmos bens, “clientes” para os mesmos serviços, “públicos” para as mesmas mensagens e imagens entre pessoas que estão bastante distantes umas das outras no espaço e no tempo. A medida que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural. (HALL, 2006, p. 74).

Diante da constante fragmentação dos sujeitos em sua identidade, devido ao “bombardeamento” de informações, e dos atravessamentos culturais que sofre, no que corresponde ao âmbito acadêmico, tem sido desafiador para as instituições preparar profissionais em meio à grande fragmentação identitária dos sujeitos que adentram os seus muros.

Por mais que o papel das instituições acadêmicas seja preparar o profissional do futuro, o que não se tem como elemento constitutivo dessas instituições é preparar os futuros profissionais para um universo de constantes mudanças, pois a academia

possui, há muito tempo, a sua própria cultura, tanto é que existem disciplinas sobre a cultura universitária, que ao longo dos anos foi construindo a sua própria identidade.

Nelas busca-se preparar uma determinada quantidade de profissionais que dificilmente corresponde à quantidade de candidatos que batem às suas portas à procura de uma vaga, e quem consegue essa vaga, ao adentrar os seus muros, depara-se com um currículo estabelecido por disciplinas cujos temas têm sido replicados, ano após ano, um sistema de avaliação tradicional, ao mesmo tempo em que veem profissionais docentes lutando para transpor essas barreiras e adequar-se às novas demandas educacionais, rompendo com o paradigma do tradicionalismo, e tentando alinhar as suas práticas pedagógicas ao universo da Cultura Digital.

Ao que parece, essa “quebra de braço” está longe de acabar, pois transformar a cultura de um sistema educacional estabelecido há séculos não é uma tarefa fácil, principalmente quando o cenário é incerto.

Desta forma, a cultura do sistema educacional do ensino superior tem sido posta em xeque. Os métodos de ensino, o currículo, as avaliações têm sido constantemente questionados, uma vez que as novas demandas sociais “invadem” os centros acadêmicos, impondo novas práticas, fragmentando uma cultura estabelecida há décadas, sugerindo um desprendimento de uma identidade que não mais corresponde à sociedade pós-moderna.

Diante do exposto, é necessário levar em consideração o cenário cultural em que cada um está inserido, refletir sobre as demandas deste cenário e o que ele representa para o meio acadêmico, pois sabemos que as vivências culturais constroem a identidade dos docentes, bem como que as experiências de cada um deles proporcionam inúmeras possibilidades de repensar suas práticas pedagógicas.

Sendo assim, é importante para os docentes que estão inseridos no contexto de mudança cultural e fragmentação da identidade levar em consideração as mudanças e refletir sobre a sua própria identidade enquanto docente, bem como sobre a sua prática pedagógica, na tentativa de alinhá-las ao contexto sociocultural no qual estão inseridos.

Tornar a prática pedagógica significativa para os estudantes em contexto de pós-modernidade, fragmentação identitária e mudanças culturais é palavra-chave para o contexto da educação superior, pois os estudantes do século XXI que buscam conquistar uma vaga nesse nível de ensino estão abertos para expandir seus referenciais, para permitir que a educação superior seja um território de passagem

para vivenciar situações significativas, esperando dos docentes que eles correspondam às suas expectativas.

Sendo assim, o docente que se considera em constante processo de mudança assume uma postura, uma condição própria de quem experimenta permitir-se, testar-se, apoderar-se do que deseja, estando aberto a mudanças nas suas concepções. Contudo, para que essa transformação aconteça, é necessário parar e se dar tempo para refletir sobre o cenário de mudanças e sobre os impactos causados por elas na sociedade, pois esse movimento reflexivo permitirá ao docente identificar, ampliar, transformar e ressignificar elementos constitutivos de sua identidade e de sua prática pedagógica, reconfigurando o saber adquirido.

Sabemos que a identidade é um processo, que se constitui também através do inconsciente, não sendo algo inato, existente na consciência no momento do “nascimento” (formação); ela permanece sempre incompleta, estando sempre em processo, sempre sendo formada.

Os estudos que apresentam uma abordagem a respeito das diferenças culturais inevitavelmente discorrem sobre questões da identidade, uma vez que diferenças culturais e identidade estão diretamente ligadas. Como já dito anteriormente, a pós-modernidade veio para “rasgar o véu” que encobria as narrativas totalizantes, cujo rompimento se deu com o auxílio da difusão dos meios de comunicação e com o estabelecimento da Cultura Digital, causadora de grande impacto em diversas áreas do conhecimento, dentre elas a educação, que tem sofrido fortes abalos no seu alicerce, construído sob conceitos e verdades absolutos.

Os sistemas educacionais de ensino passaram muitos anos amparados no tradicionalismo, detendo o conhecimento na figura de uma única pessoa (o docente), e as práticas de ensino muitas vezes ocorriam de forma impositiva, por meio de um único método de ensino e uma única forma de se aprender, a decoreba de conteúdo.

Entretanto, como tudo muda e a capacidade de desenvolvimento cognitivo do ser humano é incalculável, na educação (que é o centro do desenvolvimento) não poderia ser diferente. A grande questão é: como nos desapegar de séculos de tradicionalismo? Como lidar com as mudanças que estão a todo momento acontecendo? Muitas vezes, por mais que tentemos estar conectados com tudo o que está acontecendo ao nosso redor, não conseguimos acompanhar a evolução dos fenômenos, até mesmo porque eles não são lineares e ainda acontecem de diferentes formas, em diferentes lugares do mundo.

Nesta dissertação, apresentaremos o olhar de alguns docentes do ensino superior, de diferentes áreas do conhecimento, que estão em diferentes contextos, sobre as mudanças e a forma como elas têm impactado na identidade docente. Também buscamos saber como esses professores têm-se adaptado às novas demandas e às estratégias adotadas na sua prática pedagógica frente ao novo contexto social.

Sabemos que na pós-modernidade a identidade docente tem sido constantemente moldada. Dessa forma, intencionamos saber como tem sido esse processo de amoldamento por parte dos professores. Vale ressaltar que não buscamos identificar, por meio do discurso docente, a forma correta de constituição da identidade, até porque o conceito de certo e errado é relativo e depende do ponto de vista de cada um. Mas nos interessa promover um panorama de como tem sido esse processo de reconfiguração da identidade docente em termos de pós-modernidade.

Alinhamos a nossa concepção de identidade à de Hall (2006), quando o autor afirma que “o que caracteriza a identidade do sujeito pós-moderno é a fragmentação e inconstância, constituída não apenas de uma identidade, mas de várias, que variam de acordo com a ocasião, sendo assim chamada de identidade do sujeito pós-moderno”.

Diante do exposto, o marco da educação pós-moderna encontra-se no alinhamento com a concepção de que o conhecimento significativo é aquele que (re)constrói novos conceitos, a partir do questionamento do que está posto, sobre as metodologias de ensino que influenciam diretamente na aprendizagem e na formação das novas gerações. Dessa forma, a docência universitária tornou-se objeto de inquirição, na qual se tem buscado tecer o conhecimento em um processo ativo e disruptivo, tornando-se emergente uma readaptação dos modelos educacionais.

As novas demandas educacionais sugerem o aprimoramento das metodologias de ensino, uma vez que na nova configuração social, para se aprender, não é preciso ter uma hora e um local marcados, podendo ser a qualquer momento e em qualquer lugar. Nesse contexto, o docente, ao refletir sobre a sua metodologia, deverá levar em consideração a palavra *flexibilidade*, o que poderá ser desafiador, uma vez que ele não foi formado nesse contexto.

Com o surgimento da educação on-line e os novos formatos de comunicação, a “invasão” tecnológica no âmbito acadêmico tem modificado as relações entre

professor e aluno, de modo que os meios de comunicação têm promovido novos processos de formação, modificando a educação no mundo.

Diante do contexto de mudanças, a identidade dos sujeitos tem-se descentralizado, sendo influenciada pelos diversos discursos que têm sido amplamente difundidos pelos meios de comunicação, nos sistemas culturais em que os sujeitos estão inseridos. A identidade docente não poderia ficar de fora, uma vez que o professor está dentro do contexto cultural de mudanças, sendo interpelado a todo momento por elas.

Nesse novo cenário, segundo Castells (1996, p. 3), “todos estão interconectados, a sociedade passou agora a ser conhecida como sociedade informacional, isto se dá graças à expansão das tecnologias de informação, que têm promovido profundas mudanças culturais na organizacional da sociedade”.

As mudanças culturais têm promovido novas estruturas sociais que perpassam todos os níveis da sociedade, gerando transformações em várias áreas, seja econômica, política ou educacional, estabelecendo modelos para os diversos setores da sociedade e, conseqüentemente, provocando a competitividade entre eles, tanto no cenário nacional quanto global.

As tecnologias digitais vêm contribuindo para o desenvolvimento da Cultura Digital, por esta ter a capacidade de reunir as pessoas em rede. Por exemplo, um *smartphone*, como considera Lemos (2003), tem sido uma espécie de “teletudo”, já que possui diversas funcionalidades. Em um mesmo aparelho, podemos tirar fotos, assistir televisão, informar-nos sobre o que está acontecendo no mundo, bem como nos comunicar. Nesse contexto, não é mais possível criarmos uma metanarrativa totalizante.

Ao levarmos essas considerações para o âmbito educacional e pensarmos na figura do docente, verificamos que, por mais que consigamos reunir docentes em torno de uma área do conhecimento que seja de interesse comum para todos, dificilmente esse grupo de docentes concordará em tudo, sob todos os aspectos, pois o percurso que cada um tem traçado para a constituição da sua identidade enquanto sujeito é singular.

Veremos essa singularidade nas análises das entrevistas da presente pesquisa, em que cada docente parte de um determinado ponto, sob um determinado aspecto, ou elemento que ele achou importante para ser incorporado na sua identidade enquanto docente, e que está em constante processo de recriação.

Sendo assim, ao refletirmos sobre o papel do docente no ensino superior, podemos considerar que a responsabilidade atribuída a esse profissional é grande, uma vez que ele se encontra em um processo de quebra de paradigmas, estando em constante construção e reconstrução da sua identidade enquanto sujeito social e docente.

Alinhamos a nossa concepção à de Castells (1996), quando o autor afirma que “uma sociedade que possui as tecnologias da informação e comunicação como aliadas à produção e difusão do conhecimento evidencia uma série de inovações nos âmbitos institucionais, organizacionais, econômicos, políticos, sociais, dentre outros”.

Desta forma, seguindo Gadotti, consideramos que

a pós-modernidade surge exatamente como uma crítica à modernidade, tendo como concepção geral, defender uma educação para todos que respeitem a diversidade, as minorias étnicas, a pluralidade, os direitos humanos, eliminando os estereótipos, ampliando o horizonte de conhecimento e de visão de mundo, implicando diretamente a prática pedagógica dos docentes (GADOTTI, 1993, p. 313).

Diante do exposto, o contexto pós-moderno, caracterizado pela ruptura com a metanarrativa, possui uma intrínseca relação com a Cultura Digital ou Cultura da Informação, como é conhecida por alguns, contribuindo para a difusão do conhecimento e proporcionando ao docente do magistério superior novas possibilidades de ensino, bem como novos desafios. É sobre esses desafios que iremos discutir no próximo tópico.

1.2 O professor universitário no contexto da Cultura Digital: desafios e possibilidades

Sabemos que na pós-modernidade a Cultura Digital tem um longo alcance, podendo contribuir para o processo de construção da inteligência coletiva. Desta forma, no que concerne ao âmbito educacional, os docentes podem aproveitar-se dessa cultura para estudar novas possibilidades de construção e compartilhamento de conhecimento, pois a presença das tecnologias digitais no âmbito educacional contribui para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem (se utilizadas

de forma pedagógica), possibilitando a construção do conhecimento de maneira crítica, reflexiva e ativa.

Para isso é necessário que haja uma abertura por parte dos docentes, de modo a refletir sobre as potencialidades que as tecnologias apresentam para o meio educacional. Alinhamos a nossa concepção à de Silva et al. (2014), quando afirmam que

para que os recursos tecnológicos sejam vistos como educacionais, os professores devem preparar-se para utilizá-los, o que não significa, necessariamente, aumento da capacidade técnica no sentido de se tornar um expert, mas familiarizar-se o suficiente com os recursos básicos necessários para a sua integração na prática pedagógica (SILVA et al., 2014, p. 5).

Sendo assim, é necessário ter o cuidado ao utilizar as TDIC de modo contextualizado e significativo, pois o uso pelo uso não garante a qualidade da aprendizagem. Segundo Joly, Silva e Almeida (2012), “as mudanças exigem dos professores competências digitais para produzir, trocar informação e participar de redes de cooperação, associadas ao uso de estratégias que promovem eficiência e qualidade dos processos educativos”. Ainda segundo esses autores,

não basta saber usar as tecnologias ou ser treinado para tal; é necessário desenvolver habilidades e competências para uma gestão crítica da informação disponível. Ou seja, mais importante do que as tecnologias, em si mesmo, é o “seu uso informado, crítico e responsável”, como refere a recomendação do Conselho Nacional de Educação (Portugal), sendo consensual a existência de três tipos de aprendizagens: O acesso à informação e à comunicação — o saber procurar, guardar, arrumar, partilhar, citar, tratar e avaliar criticamente a informação pertinente, atentando também à credibilidade das fontes; A compreensão crítica dos *media* e da mensagem mediática — quem produz, o quê, porquê, para quê, por que meios; O uso criativo e responsável dos *media* para expressar e comunicar ideias e para deles fazer um uso eficaz de participação cívica. (JOLY, SILVA E ALMEIDA, 2012, p. 3).

Podemos observar que o ensino superior tem aberto espaços para a discussão sobre o uso pedagógico das TDIC, pois essa tem sido uma demanda global, por provocar cada vez mais impacto no cenário acadêmico e demandar novas práticas de ensino.

Entretanto, vale ressaltar que, apesar de as tecnologias digitais obterem um alcance mundial, transpondo fronteiras, elas não chegam de igual forma para todos.

Segundo Lévy (2010), a universalização da comunicação também apresenta uma forte exclusão, não promovendo a garantia de uma inclusão digital. Tais diferenças ficaram nítidas no discurso dos docentes que veremos nas análises das entrevistas.

Na Sociedade em Rede de Castells (1996), os sujeitos têm recebido convites incessantes para procurarem novas informações e fazerem conexões com conteúdos e mídias diversas. Esse movimento proporciona uma produção cultural, colocando os indivíduos no papel central de produtor e distribuidor de diversos conteúdos culturais, caracterizando esse processo como Cultura Digital, que possibilita espaços flexíveis de interação.

Segundo Bortolazzo (2016), ao pensarmos sobre a Cultura Digital, devemos refletir sobre uma forma de produção, sobre os caminhos nos quais o digital tem sido filiado a certos significados culturais. Isso quer dizer que

para que se possa pensar sobre o conjunto de práticas que envolvem os sujeitos e as tecnologias digitais, é preciso dar a elas significados. Deste modo, as Novas Tecnologias de Comunicação e Informação não só incitam as formas pelas quais enxergamos e experimentamos o mundo, mas produzem e são os próprios produtos da sociedade em que vivemos (BORTOLAZZO, 2016, p.12).

As relações estabelecidas pelos sujeitos dentro de um contexto permeado pelas TDIC integram partes de vários conceitos e ideias que ajudam a caracterizar o que chamamos de Cultura Digital. Assim, alinhamos nossa compreensão à de Bortolazzo (2016), quanto o autor afirma que a Cultura Digital,

de alguma forma, também tem alterado os modos de vida e os diversos modelos de negócios, como o da música, do entretenimento, do comércio, da educação. Os blogs, as redes sociais como Facebook e Twitter, os milhares de aplicativos para smartphones e tablets, os canais como YouTube e a enciclopédia online Wikipédia, as plataformas e modalidades de educação à distância, entre inúmeros outros espaços, artefatos e dispositivos ligados ao universo digital, estimulam outras formas de compreender e de se relacionar com o mundo (BORTOLAZZO, 2016, p.12).

Isso nos permite afirmar que, com a expansão das TDIC, as barreiras físicas e temporais têm sido derrubadas. Desta forma, as tecnologias têm contribuído para a difusão da informação, proporcionando uma diversificação nas formas de interconexões que impactam na mudança de valores e pensamentos dos grupos

sociais, e produtos ligados ao entretenimento, à educação e à informação têm contribuído para isso.

Apesar de as TDIC terem a capacidade de promover interação social, bem como diminuir as distâncias marcadas pelas delimitações de fronteiras, um outro desafio a ser enfrentado pelas instituições de ensino, empresas e vários outros setores da sociedade é promover o trabalho colaborativo entre os indivíduos.

Apesar de as tecnologias proporcionarem aos sujeitos interação social, elas também possibilitam o isolamento, em um mundo virtual. Isso posto, é possível afirmar que encorajar a aprendizagem significativa e o trabalho colaborativo, estimulando o compartilhamento de experiências e informações a fim de instigar o desenvolvimento do pensamento crítico, tem sido desafiador para os docentes, tanto no contexto do ensino presencial quanto à distância. É, pois, fundamental para os professores ter conhecimento dos contextos em que as TDIC podem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, de modo a desenvolver o espírito crítico e colaborativo entre os estudantes.

Esse cenário requer dos docentes o aperfeiçoamento ou desenvolvimento de suas competências com o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação, pois o refinamento das competências faz a diferença quando se trata de comunicação, interação, criatividade e criticidade. Portanto, os processos de ensino, aprendizagem, pesquisa e avaliação, que estão relacionados à construção e produção do conhecimento, estão vinculados à competência.

O aperfeiçoamento das competências docente pode promover o engajamento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, inspirando a criatividade dos estudantes, de modo a proporcionar inovação, desenvolver processos avaliativos integrados aos recursos contemporâneos, bem como desenvolver métodos inovadores de ensino.

O cenário permeado pela Cultura Digital tem demandado aos docentes o desenvolvimento de conteúdos novos, significativos para o contexto sociocultural no qual estão inseridos, articulando teoria e prática, de forma a integrar e reelaborar o conhecimento, identificando necessidades e demonstrando fluência em sistemas tecnológicos.

Tal fluência, no contexto atual, ainda se apresenta, segundo Trindade (2019), como um desafio a ser superado. Para a autora, aprender a ensinar em ambientes digitais é um desafio para os docentes do Ensino Superior, pois “a maior parte do

corpo docente universitário carece ainda de alguma atualização no que diz respeito a práticas que envolvam o uso de tecnologias” (TRINDADE, 2019, p.35).

Sabemos que as TDIC são componentes essenciais aos centros acadêmicos, principalmente para as universidades que almejam ganhar o seu lugar de reconhecimento pelos métodos inovadores de ensino e por novas propostas com o uso pedagógico das tecnologias digitais, que contribuam para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, o que exige o empreendimento necessário à reflexão sobre as possibilidades, barreiras, desafios e tendências com relação ao uso de tecnologias digitais no ensino superior.

Trindade (2017), em um estudo realizado na Faculdade de Letras – Departamento de História, Estudos Europeus, Arqueologia e Artes da Universidade de Coimbra, afirma que em Portugal tem-se investido pouco na formação continuada de professores do ensino superior, por se acreditar que o ensino é algo extremamente prático, não sendo necessário conhecimento específico.

Por esse motivo, têm surgido algumas preocupações com a formação pedagógica dos docentes, sobretudo pelos novos desafios colocados pelo Processo de Bolonha, que corresponde a um acordo firmado pelos ministros da educação de diversos países da Europa, cujo objetivo é facilitar a mobilidade dos cidadãos europeus, bem como adaptar o cenário da educação superior às novas demandas educacionais, melhorando a sua qualidade e competitividade. Segundo Trindade,

estes novos desafios têm vindo a colocar em perspectiva a forma como se ensina nas universidades, que cada vez mais precisam rever as suas pedagogias e a sua didática, proporcionando novas formas de acesso ao conhecimento e à formação por parte dos seus estudantes. Quer isto dizer que, depois de Bolonha, a componente científica se vê agora a par com a capacidade de dotar os estudantes de competências que vão além da reprodução dos conhecimentos adquiridos e para as quais o recurso a ambientes digitais pode ser uma mais valia. Aliando as possibilidades didáticas das Tecnologias Digitais ao desenvolvimento de estratégias mais ativas, os docentes podem colocar os seus estudantes frente a novos desafios e ao desenvolvimento de competências chave de ordem superior (como pensamento crítico ou criatividade). (TRINDADE, 2017, p. 37).

Fica assim compreendido que é necessário investimento em políticas públicas educacionais que tenham por objetivo potencializar as competências dos docentes quanto ao uso pedagógico das tecnologias digitais. Segundo Teresinha (2017),

na cibercultura os processos de comunicação online requerem dos sujeitos conhecimentos específicos para operar com diferentes meios, dispositivos e interfaces, modos de interação, gêneros digitais e linguagens. Nos diferentes contextos culturais em que os letramentos digitais (LD) se desenvolvem, estes podem ser concebidos como uma prática social que comporta eventos por meio dos quais emergem outros letramentos. (TERESINHA, 2017, p.75).

Ao refletirmos sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais para o processo de ensino e aprendizagem na educação superior, é necessário pensar sobre como elas poderão agregar conhecimento significativo a esse processo, com a mediação do docente, pois sabemos que as TDIC possuem um potencial transformador e que este potencial não é explorado em toda a sua capacidade, deixando sempre o caminho aberto para novas abordagens. Para Teresinha (2017),

as mudanças nas maneiras dos sujeitos atuarem na cibercultura e os efeitos de sentidos por eles atribuídos são mobilizadores de LD. É possível desenvolver habilidades de planejamento e criação de produtos culturais de comunicação hipertextual, hipermodal e hipermediático, com linguagens visuais, sonoras e verbais e o seu compartilhamento por diversos modos. (TERESINHA, 2017, p.75).

O desenvolvimento/aprimoramento de diversas competências se faz necessário, uma vez que, em seu dia a dia, os sujeitos vivenciam inúmeras práticas sociais e adentram as universidades com uma gama de conhecimentos, possuindo a expectativa de que a instituição de ensino atenderá às suas necessidades em uma mesma linguagem.

Assim, os docentes podem se utilizar das TDIC como ferramentas que possibilitam a potencialização do processo de ensino e aprendizagem, e, para isso, podem contar com computadores, *tablets*, smartphones, dentre outros, bem como podem se utilizar de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e redes sociais, como o Facebook, Instagram e WhatsApp, que têm ganhado papel de destaque para o compartilhamento de conhecimento e experiências. A criação de fóruns em plataformas, portfólios eletrônicos, gamificação, utilização de metodologias de ensino, como, por exemplo, a sala de aula invertida, têm-se mostrado outras possibilidades de aproximar mais o universo acadêmico da realidade dos estudantes.

É certo que o desenvolvimento das tecnologias e as inovações têm contribuído para novas abordagens de ensino. Moran (2013) defende que “o uso das tecnologias

estimula os estudantes a desempenhar pesquisas e atividades com um grau de complexidade mais elevado, articulando atividades integradas dentro e fora da sala de aula, ampliando os contextos de aprendizagem” (MORAN, 2013, p. 2). Cabe, pois, às instituições de ensino superior buscar novas possibilidades e eliminar os obstáculos que dificultam o uso pedagógico de TDIC por professores no processo de ensino e aprendizagem.

Sabemos que as dificuldades podem surgir de diversas maneiras, como na falta de uma infraestrutura física adequada, na insuficiência de um suporte técnico especializado, na falta de equipamentos e manutenção dos mesmos, bem como no apoio institucional para os docentes. Porém, é necessário o desenvolvimento de ações que objetivem sanar esses obstáculos, bem como mantê-los sob supervisão e avaliação constantes.

Um outro tipo de dificuldade encontra-se na falta de tempo dos docentes para refletir e desenvolver atividades, materiais e metodologias alinhadas às novas demandas educacionais, que exigem adequação ao novo cenário global. Vale ressaltar que os professores não atuam unicamente na docência, uma vez que os pilares da educação (no Brasil) encontram-se pautados no tripé ensino, pesquisa e extensão. Todavia, essa situação não deve ser tida como uma “desculpa”, e sim como um ponto a mais a ser abarcado nas reflexões dos docentes, ao pensarem no uso pedagógico das TDIC e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Alguns autores, como Pesce e Bruno (2013), ressaltam que a ausência de uma formação didático-pedagógica por docentes da educação superior (dos cursos de bacharelado), mesmo que eles tenham um alto nível de conhecimento em um determinado campo do saber, pode representar uma barreira, pelo fato de não possuírem uma formação mais sólida no que diz respeito à prática de ensino. No presente estudo, tal colocação é desmistificada, uma vez que encontramos o campo mais aberto (no Brasil) com os professores dos chamados cursos de bacharelado.

Também não podemos deixar de sinalizar como um dos obstáculos a ser enfrentado questões relacionadas à destinação de recursos financeiros para compra de aparato tecnológico, pois ela influencia outros fatores, tais como mudanças na estrutura física das instituições. Algumas vezes esse planejamento tem sido negligenciado, pois em determinadas situações o recurso tecnológico chega até a ser comprado, e após a compra é que se percebem as demandas para a instalação, manutenção e uso das TDIC.

Outro campo sobre o qual devemos refletir, por possuir alguns entraves frente ao novo cenário acadêmico, diz respeito ao currículo das instituições de ensino superior e à avaliação, pois estamos falando de uma cultura de inovação que vem sendo estabelecida, de quebra de paradigmas e da estrutura curricular das instituições, que pode ser alterada, buscando-se atender às novas demandas da sociedade pós-moderna, bem como os métodos avaliativos.

Não adiantará discutirmos sobre quebra paradigmática, inovação pedagógica, novos cenários de aprendizagem e uso pedagógico de tecnologias digitais se mantivermos um currículo engessado e um sistema avaliativo tradicional. Dessa forma, é importante refletirmos sobre a reconfiguração desses, de modo a alinhá-los com as novas tendências e projetos institucionais, que serão apresentados na seção a seguir.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO ENSINO SUPERIOR

As mudanças ocorridas na sociedade têm demandado cada vez mais do ensino superior a busca por metodologias disruptivas do modelo tradicional de ensino, de modo a aproximar os conteúdos acadêmicos da realidade social dos estudantes, correlacionando teoria e prática.

Desta forma, podemos identificar que, no cenário atual, existe uma busca de caráter internacional por propostas educacionais de formação transversais, que abranjam assuntos multidisciplinares de interesse da sociedade pós-moderna, alinhando o ambiente educacional ao movimento de busca por alternativas formativas disruptivas.

No contexto da globalização, considerando a expansão das TDIC, que poderão ser utilizadas como recursos para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, “é importante investigar essa evolução, uma vez que as instituições de ensino, desde a escola básica até à universidade, devem adaptar-se à formação de indivíduos que buscam e utilizam de forma crítica as informações, mas que também sejam produtores de conhecimento novos” (SILVA et al., 2014, p. 4).

Sendo assim, o contexto social tem apresentado para as universidades a necessidade de mudanças, pois a expansão dos meios de comunicação tem apresentado novas demandas e impactado as metodologias de ensino, apresentando novos questionamentos ao cenário acadêmico, apontando a necessidade de inovar no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Pereira; Cesar (2016), inovar corresponde ao “processo de transformação de uma determinada prática em função das variáveis que surgem no percurso, por meio da negação da tradição e afirmação do ajustamento que parece então mais adequado aos sujeitos em sua contemporaneidade” (PEREIRA; CÉSAR, 2016, p. 621).

Desta forma, consideramos a pedagogia universitária como um espaço de conexões de conhecimentos, subjetividades e cultura, que exige um conteúdo científico, tecnológico e artístico de alto padrão, adaptável ao contexto sociocultural no qual docentes e aprendizes estão inseridos, contribuindo para orientação da formação dos estudantes. Esse processo é compreendido como socialmente desenvolvido.

Nessa concepção, o que importa são as relações estabelecidas, sendo os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem os responsáveis pelos resultados da construção do conhecimento, que deverá ser realizada de forma colaborativa, não havendo espaço para relações verticalizadas.

Segundo Pereira; César (2016), é necessário que haja espaço de *abertura* no cenário educacional, que corresponda à

disposição dos sujeitos e dos sistemas em que eles se inserem em cada situação para acolher a diversidade própria da relação interpessoal. Ainda que haja a manutenção da estrutura comum da prática e um planejamento do percurso pelos sujeitos, permite-se o inesperado como consequência da margem de liberdade concedida ao outro (PEREIRA; CÉSAR, 2016, p. 622).

Desta forma, é necessário que tanto as instituições de ensino superior quanto os docentes estejam abertos para acolher as novas demandas sociais. Alinhamos a nossa concepção sobre *abertura* e *inovação* à de Pereira; César (2016), quando afirmam que

a inovação é um processo mais geral e normalmente usado no sentido de “progresso”, mas só acontece se houver abertura dos sujeitos para a adequação do tempo-espaço da prática. A abertura, por sua vez, não implica inovação, mas é o primeiro passo para que peculiaridades do modelo anterior sejam rejeitadas ou reorganizadas em novas formas. Uma pedagogia da abertura implica que o sistema não só é passível de mudanças, de ajustamentos, de inovação – como o é – mas que ele é favorável a isso e, geralmente, escolhe uma direção contrária à que está em vigor. Significa ainda que os sujeitos aí envolvidos são livres, ou relativamente livres, e incentivados a alterar os processos de ensino e aprendizagem de forma que eles atendam às necessidades que justifiquem sua existência (PEREIRA; CESAR, 2016, p. 622).

Os docentes podem reconfigurar a sua prática pedagógica às demandas dos estudantes, e para isto podem contar com o apoio das tecnologias digitais da informação e comunicação, pois por meio delas as relações interpessoais têm sido modificadas, atingindo a relação professor-aluno, possibilitando uma melhor interação entre ambos. Todavia, vale ressaltar que

nem todas as tecnologias que surgirem terão potencial. Outras inicialmente podem não ter, mas depois o quadro muda. Primeiro, é preciso utilizar para si próprio para depois pensar sobre a prática pedagógica e as contribuições que as TICs podem trazer ao processo de aprendizagem (ALMEIDA, 2012, p.174).

É certo que a sociedade pós-moderna está mudando o papel dos professores, até mesmo porque eles estão inseridos nesse contexto, e estão mudando também, sendo difícil permanecerem alheios às mudanças, em uma sociedade permeada pela Cultura Digital.

Entretanto, as tecnologias têm dado margem para se refletir sobre práticas inovadoras de ensino, mais contextualizadas, disruptivas e integradoras, em que meios de comunicação podem ser utilizados como ferramentas que contribuem para potencializar o acesso à informação, bem como para a sua problematização, em um processo inovador, aproximando a academia das demandas na sociedade pós-moderna, numa articulação entre teoria e prática.

No presente estudo, não propomos uma ideia sobre inovação, mas apresentamos, a partir dos discursos pedagógicos dos docentes, a concepção de inovação que eles têm, bem como a de alguns autores dos quais nos aproximamos, pois acreditamos que

no caminho das inovações pedagógicas destacam-se exemplos de educadores e críticos que sustentam a possibilidade de abertura e, assim, de inovação, baseada não só no surgimento das tecnologias contemporâneas, mas, antes, num conjunto de referências teóricas e práticas que influenciaram e continuam a influenciar a constituição ideológica desses sujeitos (PEREIRA; CESAR, 2016, p. 623).

Os docentes do ensino superior encontram-se imersos em um cenário de constante mudança, em que alguns têm buscado adaptar as suas práticas pedagógicas ao contexto atual, aderindo a novas teorias e concepções, bem como readaptando algumas já existentes, adquiridas ao longo do seu percurso formativo e das quais eles não abrem mão.

O processo de apropriação e de reflexão sobre o uso pedagógico das tecnologias tem contribuído na promoção de transformações metodológicas, bem como expandido os cenários de aprendizagem, promovendo assim a criação de espaços mais acessíveis, flexíveis e colaborativos.

Sabemos que é na prática pedagógica do professor que a inovação se revela, pois o conceito de inovação é relativo, variando de contexto para contexto, de concepção para concepção, sendo assim algo “particular” para cada docente. Segundo Pereira; César,

a inovação, constante, será, portanto, considerada pelo conjunto de valores sociais predominantes num determinado momento. E quanto ao discurso pedagógico contemporâneo, especialmente os de ensino superior, podemos dizer que há uma expectativa que se manifesta em alguma medida coerente com o fazer dos sujeitos (PEREIRA; CESAR, 2016, p. 633).

Nas análises das entrevistas que serão apresentadas, tal concepção fica clara, pois cada professor apresenta, sob o seu ponto de vista, o que é inovação, bem como o que cada um considera como sendo inovador na sua prática pedagógica, frisando que inovação sempre aponta para o uso da tecnologia como instrumento utilizado para potencializar a prática pedagógica e enriquecer a aprendizagem dos estudantes, proporcionando o conhecimento de maneira crítica, reflexiva e ativa.

Entretanto, ao pesquisarmos os documentos oficiais do Ensino Superior (do Brasil), encontramos outra definição de inovação, na Lei de Inovação nº 13.243. Segundo essa Lei, inovação é

introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços ou processos ou que compreenda a agregação de novas funcionalidades ou características a produto, serviço ou processo já existente que possa resultar em melhorias e em efetivo ganho de qualidade ou desempenho (LEI Nº 13.243, DE 11 DE JANEIRO DE 2016).

Desta forma, ao refletirmos sobre inovação atrelada ao uso de tecnologia aplicada ao ensino superior, devemos pensar como elas (inovação e tecnologia) podem contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, trazendo ganhos para o mesmo.

Alinhamos a nossa concepção sobre inovação à de Cunha (2017), quando afirma que

de forma mais abrangente, e no contexto desse estudo, podemos considerar a definição de inovação em educação como um processo de criação ou aperfeiçoamento de uma determinada prática pedagógica que tenha alguma característica diferenciada das práticas pedagógicas convencionais e que reflita numa mudança de paradigmas em relação ao papel do professor como mediador de conhecimentos (CUNHA, 2017, p. 29).

Sendo assim, devemos realizar uma análise crítica sobre o uso da tecnologia e sobre seu impacto na sociedade, tendo em vista que, dependendo da forma como a

utilizamos, ela pode nos ajudar a desbravar novos horizontes ou a mascarar velhas práticas, sob a ilusão de uma nova roupagem.

Diante do cenário pós-moderno que impulsiona ações inovadoras com o uso pedagógico das TDIC, alguns docentes ainda não se sentem preparados para o exercício da profissão, na qual se faz pertinente o uso das tecnologias, de modo a contribuir para uma melhor formação dos estudantes de forma crítica e reflexiva. Desse modo, alinhamos a nossa concepção a respeito deste assunto com a de Kenski (2013, p.68), quando afirma que “a cultura tecnológica exige uma mudança radical de comportamento e prática pedagógica que não são contempladas apenas com a incorporação das mídias digitais no ensino.”

Observamos que, mesmo que os recursos tecnológicos possibilitem práticas inovadoras de ensino e a criação de novos espaços de aprendizagem, contribuindo para mudanças na educação, com relação ao uso pedagógico das TDIC, no meio acadêmico, em alguns casos, isso ainda se tem mostrado algo pontual.

Para a inovação pedagógica, com o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, não basta o domínio do recurso (saber manuseá-lo). Quando falamos em inovação pedagógica com o uso de tecnologia, estamos falando de algo que está muito além do domínio de ferramentas; estamos falando em refletir sobre a forma como iremos utilizá-las, adaptando-as às necessidades do contexto da sala de aula, seja ela física ou não, de modo a promover processos significativos de aprendizagem, inovadores, disruptivos do modelo tradicional de ensino, e por meio das quais o docente possa instigar a criatividade e a reflexão dos estudantes.

Não podemos nos esquecer de que o discurso sobre inovação pedagógica e sobre ruptura com velhas práticas de ensino está diretamente relacionado com a questão do poder, pois antes da expansão dos meios de comunicação o docente era tido como o único detentor do conhecimento, ou seja, ele detinha o poder do que seria compartilhado com os estudantes. Com a difusão dos meios de comunicação, o conhecimento se descentralizou, e romper com o paradigma da centralidade do conhecimento pelo docente tem sido uma tarefa difícil, por provocar receio, medo e resistência. Desta forma, o processo de inovação tem-se mostrado algo lento, pois também está relacionado com questões particulares do docente.

O processo de inovação requer do docente que ele esteja disposto a sair de uma certa “zona de conforto” – colocada pelo ensino tradicional – e reflita sobre inovação pedagógica com a inserção de tecnologias digitais no ensino, sabendo que

essa é uma tarefa desafiadora, pois nesse novo cenário o docente deverá se colocar no lugar de mediador do conhecimento, promovendo práticas de interação, colaboração e construção de pensamento crítico entre os estudantes.

Kenski (2013) destaca a necessidade de se repensar o modelo de formação docente, de modo a alinhá-lo com as novas demandas da sociedade, garantindo que a utilização das tecnologias no âmbito educacional possibilite processos inovadores de ensino. No contexto de mudanças e na velocidade com que as tecnologias acontecem, parar para refletir sobre tudo o que está acontecendo – principalmente no âmbito educacional – é difícil, visto que em todas as áreas do conhecimento tem sempre algo novo surgindo, fazendo-se necessário refletir sobre algumas práticas e reconfigurá-las.

No que concerne especificamente à prática docente, refletir sobre o que está dando certo ou o que pode ser melhorado, transformado, inovado, e quais são as demandas que os estudantes têm apresentado, é fundamental para o exercício da docência, sendo o momento da reflexão e da autoavaliação propício para que a inovação aconteça. Assim, os novos rumos para o ensino poderão ser traçados, pois sabemos que o professor é autônomo, capaz de inovar em sua prática pedagógica, desprendendo-se de metodologias tradicionais de ensino.

Alinhamos a nossa concepção a respeito do processo de inovação à de Paulo Freire (2000), quando o autor afirma que não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem riscos assumidos, sendo este último um ingrediente necessário.

Sendo assim, concordamos com Cardoso (1992), quando afirma que a inovação pedagógica corresponde a uma mudança, intencional e bem evidente, em que existe um esforço deliberado e conscientemente assumido, “requerendo uma ação persistente, tencionando melhorar a prática docente na qual o seu processo deve poder ser avaliado, para poder constituir e desenvolver componentes integrados de pensamento e de ações.” (CARDOSO, 1992, p. 87).

O processo de inovação pedagógica demanda, segundo Fino (2011), uma descontinuidade com as práticas pedagógicas tradicionais, e também consiste na atualização de uma visão sobre a organização e o funcionamento dos sistemas educativos.

Nesse cenário, consideramos que o professor inovador é aquele que se coloca no papel de mediador do conhecimento, tendo uma didática dinâmica, em que o

objetivo é promover trocas de experiências, priorizando métodos pedagógicos que envolvam recursos próprios da atualidade, para que então os estudantes sejam motivados a presenciar aulas nas quais se sintam como parte fundamental do processo, sendo levados em consideração no planejamento. Segundo Cunha (2017), a sociedade necessita de professores que estejam dispostos a aprender e a inovar a qualquer momento suas práticas pedagógicas, não apenas durante seus cursos de formação.

Diante do cenário permeado de tecnologias, cabe às universidades estabelecer a promoção de espaços para uso pedagógico das tecnologias digitais, propondo ambientes de discussão, formação e políticas públicas para que as TDIC possam ser usadas pedagogicamente, de modo a atingir o objetivo traçado e construir conhecimentos que promovam aprendizagem significativa e eficaz para os estudantes. Na próxima seção, discutiremos sobre alguns desafios e possibilidades de uso pedagógico das tecnologias por docentes do ensino superior.

2.1 Tendências de uso pedagógico das TDIC em projetos institucionais para o Ensino Superior

É necessário que as instituições de ensino superior estejam atentas às novas tendências do cenário educacional, e abertas a práticas pedagógicas inovadoras, com o uso das TDIC, pois a sociedade do conhecimento tem demandado das instituições ações diferenciadas, alinhadas com o novo contexto global, e para isso também se faz necessário o estabelecimento de projetos institucionais consistentes.

Os projetos, segundo Linhares et al. (2017), têm por objetivo incentivar novos olhares sobre a relação com o conhecimento e construir novas práticas de ensino, inseridas na realidade contemporânea. Entretanto, eles também afirmam que

apesar de observados esforços no sentido de consolidar o uso das TIC enquanto dispositivo pedagógico, é notório, na elaboração de políticas públicas, a falta de propostas de acompanhamento e avaliação desse uso, por meio de instrumentos e indicadores de avaliativos (LINHARES et al., 2017, p.15).

Segundo esses autores, o modelo de projetos educacionais impressos para a sociedade deve abarcar estímulos à capacidade de convívio com as constantes mudanças impostas pelo avanço tecnológico. Eles consideram que

as TIC são importantes aliadas dos professores, e contribuem para as mudanças das abordagens pedagógicas de um modelo centrado no falar-ditar para os que proporcionam aos alunos a autoria, interação e colaboração, num processo de estímulo à autonomia dos processos de aprendizagem. Essa realidade, pela qual a (r)evolução tecnológica tornou-se um fator intermitente, exige uma capacitação ininterrupta por parte dos sujeitos, no sentido de ampliar as perspectivas no tocante à capacidade de uso significativo, produção e compartilhamento de informações para o conhecimento (LINHARES et al., 2017, p.16).

Assim, os projetos educacionais devem abarcar o uso significativo (pedagógico) das tecnologias e utilizá-las como um poderoso instrumento de difusão do conhecimento, visto que as TDIC possuem um longo alcance e podem, assim, ser utilizadas para uma melhor manutenção das relações sociais, contribuindo para atingir uma determinada formação social e assumindo possibilidades diferentes em diferentes contextos sociais.

Em um estudo sobre algumas tendências de uso pedagógico das tecnologias digitais no campo da educação superior, Rabello (2015) destaca que “a adoção da sala de aula invertida, a análise da aprendizagem por meio de dados regados pelo usuário, da adoção de impressora 3D, a utilização de jogos e gamificação no ensino têm permitido maior personalização da aprendizagem” (RABELLO, 2015, p. 48).

A autora também destaca que, em consonância com as principais tendências mundiais, a aprendizagem on-line e híbrida apresenta-se com forte presença, demonstrando rápida evolução e crescimento no contexto brasileiro. Desta forma, alinhamos a nossa concepção sobre o uso das tecnologias digitais a Rabello (2015), quando afirma que

não podemos negar que as tecnologias digitais se fazem cada vez mais necessárias nesse contexto. Com o processo de globalização e de internacionalização das universidades, precisamos estar atentos às tendências mundiais no setor de forma a integrar as tecnologias e oferecer processos educacionais inovadores, em consonância com as principais tendências internacionais (RABELLO, 2015, p. 52).

É necessário estarmos atentos aos discursos que têm sido veiculados sobre a temática em questão, uma vez que eles revelam as concepções ideológicas contidas em cada sociedade, apontando alguns direcionamentos a serem percorridos.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as políticas públicas devem estar comprometidas com a qualidade do ensino, da

pesquisa e da extensão na formação acadêmica, bem como com teorias educacionais e condicionamentos profissionais adquiridos que contribuam para o docente seguir na sua formação pedagógica ininterrupta, exercendo a sua autonomia na prática de ensino, dentro de uma carreira intelectual progressiva, continuada, disruptiva e inovadora.

Cabe aos projetos institucionais, enquanto ação interventiva, promover estratégias para a superação de resistências, por possuir como um dos objetivos organizar o meio social em que o espaço dialético é contraditório, permeado por diferentes concepções e interesses, cabendo assim buscar por responder às demandas das necessidades da sociedade pós-moderna no que diz respeito ao âmbito acadêmico.

É importante ressaltar que os projetos institucionais são ações humanas construídas a partir do modelo de representação social que se almeja alcançar, e que esses modelos estão em constante processo de mudanças, sendo formulados, definidos, redefinidos, implementados e desativados com base na memória da sociedade em que atuam.

Ao se estabelecer um determinado projeto institucional, torna-se importante refletir sobre a sua implementação, continuidade e redirecionamento, para atender as demandas sociais. É necessário um constante processo de análise e atualização dos projetos institucionais direcionados aos sistemas educacionais de ensino, uma vez que, segundo Pocrifka (2012), o contexto da sociedade informacional tem exigido uma resposta governamental que supra as demandas de inclusão digital de grande parte da população, pois são ações que possuem intrínseca relação com o universo cultural e com o sistema simbólico que é particular de um determinado contexto social. Sendo assim, os projetos constituem-se pelo processo no qual são elaborados e implementados programas de ações públicas, coordenados em torno de objetivos explícitos.

Os projetos desenvolvidos por uma determinada instituição, bem como as leis que regem uma determinada nação, objetivam dar respostas à sociedade, de modo a suprir as suas necessidades. No contexto atual, a sociedade tem apresentado muitos questionamentos às instituições de ensino superior, no que diz respeito ao alinhamento teoria-prática, frente ao universo permeado pelas tecnologias e por inovação.

Investir-se na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é de suma importância, porque esse investimento contribui para uma melhor compreensão, análise e desenvolvimento de políticas que possam intervir positivamente na sociedade, de modo a colaborar para o melhor desenvolvimento dela. Assim, os governos

desenvolvem projetos e programas com o objetivo de estreitar as relações entre a tecnologia e o cidadão, tanto em países de primeiro mundo como em países em desenvolvimento. As esferas governamentais organizam, planejam e ampliam ações para que metas internacionais, elaboradas por órgãos mundiais, sejam cumpridas, objetivando a inclusão digital de sua população. (POCRIFKA, 2012, p. 17).

Sendo assim, as ações governamentais que visam ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos docentes não se podem abster da realidade da sociedade pós-moderna.

Neste sentido, é preciso considerar que a estrutura e a implementação dos projetos educacionais constituem uma arquitetura em que se fazem presentes, dentre outras dimensões: as soluções técnico-políticas escolhidas para operacionalizar internamente os princípios ditados pelo espaço global; o conjunto de valores que articulam as relações sociais; o nível de prioridade que se reserva à própria educação; e as práticas de acomodação e resistência formuladas nas instituições que as colocam em ação nos sistemas de ensino.

Ao analisarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), no que concerne ao ensino superior (Art. 43 - finalidade da educação superior), identificamos o apontamento para a importância de incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da criação e difusão da cultura, bem como a importância de se manter atualizadas as plataformas digitais das Instituições de Ensino Superior (IES).

A mesma Lei, no seu artigo 80, incentiva o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada, porém não apresenta nenhum apontamento para a constituição de políticas que visem à formação continuada dos docentes referente ao uso pedagógico das TDIC no processo de ensino e aprendizagem.

Ao mesmo tempo em que a LDB não apresenta nenhum apontamento para elaboração de uma política e estratégias para a formação continuada dos docentes do ensino superior frente à utilização pedagógica das TDIC, ela relata que está a cargo das instituições de ensino superior elaborar as suas próprias políticas e seu planejamento pedagógico (esse documento foi analisado e apresentaremos uma discussão sobre ele adiante).

É, pois, de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior elaborar seus projetos institucionais de formação continuada para os seus docentes, de modo que lhes proporcione pensar coletiva e criticamente sobre o processo de ruptura com práticas de ensino tradicionais e buscar novos caminhos para inovar no processo de ensino, utilizando pedagogicamente as tecnologias digitais da informação e comunicação.

Desde 2008, o Ministério da Educação de Portugal reuniu uma equipe de docentes e investigadores das Universidades de Lisboa, de Évora e do Minho para dedicarem-se ao estudo da integração das TDIC na educação. Segundo Silva et al., (2014), foi definido um referencial de competências em TIC para professores, que abarca questões de apropriação da tecnologia, integração pedagógica na didática docente, objetivando a inovação e a criatividade, como indicador de desempenho. Isso nos permitiu observar que os projetos educacionais para a formação continuada dos docentes de Portugal têm buscado uma estreita relação com as mudanças sociais, culturais, econômicas, científicas e tecnológicas da sociedade pós-moderna.

Segundo Mouraz, Leite e Fernandes (2012), em Portugal,

as políticas de formação de professores têm ocorrido numa estreita relação com as mudanças sociais, económicas, científicas e tecnológicas das sociedades e seguido uma agenda educacional global. Com efeito, a ênfase dada à formação de professores tem estado em sintonia com recomendações de organismos internacionais, pela ideia de que são estes profissionais que contribuem diretamente para o desenvolvimento do modelo de educação adotado pelos diferentes países. (MOURAZ; LEITE; FERNANDES, 2012, p. 189).

Segundo as autoras, a formação de professores em Portugal tem seguido orientações que se fundam em diretivas europeias, uma vez que as políticas educacionais adotadas para a formação de professores em Portugal são as mesmas adotadas por alguns países da Europa.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DE DISCURSO E OS ESTUDOS CULTURAIS

Na presente pesquisa, optamos por abordar o tema fundamentados na Análise do Discurso, por esta abarcar, entre outros, os estudos sobre os discursos jornalísticos, de propaganda, histórico e educacional.

No Brasil, Eni Orlandi tem-se debruçado há décadas sobre estudos da Análise do Discurso (AD), e tem aplicado esse aporte teórico no nosso país. Consideramos, portanto, que essa escolha fornece ao trabalho um alicerce teórico suficiente. Apesar disso, também fizemos outra escolha, entre teóricos do campo do discurso: Bakhtin, por estar na mesma perspectiva discursiva.

Segundo Barros (2011), os analistas do discurso de linha francesa desenvolvem uma teoria não subjetivista da enunciação, em que não se concebe o sujeito sem ideologia, e em que os estudos da linguagem não podem estar desvinculados da sua condição de produção. A autora, ao analisar as contribuições da obra de Bakhtin, afirma que, para o autor,

tudo o que é dito, tudo o que é expresso por um falante, por um enunciador, não pertence só a ele. Em todos os discursos são percebidas vozes, às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, assim como as vozes próximas que ecoam simultaneamente no momento da fala (BARROS, 2011, p.14).

Sendo o discurso uma forma de expressão da língua, para tratar determinado assunto, e sendo, também, o meio pelo qual apresentamos nossas concepções, visão de mundo e de contexto social, concebendo nossas ideologias, podemos considerar que todo discurso tem uma ideologia implícita ou explícita.

Desta forma, é preciso ficar atento ao conteúdo e às formas do discurso, das coisas ditas, para poder enxergar a sua complexidade. Não se pode olhar o discurso como um conjunto de signos que se referem a um dado conteúdo, mas é preciso olhar para o discurso e perceber as questões que estão postas, explícita ou implicitamente.

Sendo assim, a AD dá conta de práticas concretas que estão presentes no discurso. Foge da interpretação fácil, do que estaria por trás dos documentos, mas explora os materiais com a compreensão de que são produções históricas, dado que as palavras são construções e a linguagem também constitui as práticas.

Segundo Bakhtin (2011, p. 259), “por meio do dialogismo e por efeitos polifônicos, as múltiplas linguagens contribuem para a construção de mensagens e interação entre os sujeitos no processo comunicacional”. Para ele, os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, pois ela é exercida pelos indivíduos dentro de um contexto social, histórico e ideológico, refletindo as vozes sociais.

Existem inúmeros tipos de discursos, como: discurso filosófico, científico, literário, jurídico, religioso, jornalístico, e todos eles refletem uma ideologia. No presente estudo, realizamos a análise do discurso científico de duas formas: a primeira corresponde à análise de documentos normativos de instituições de ensino superior e de uma lei – a Lei de Inovação do Brasil; a segunda corresponde à análise das entrevistas realizadas com docentes que lecionam em universidades que estão em diferentes contextos. Analisar discursos veiculados em diferentes contextos é necessário, por nos proporcionar um amplo campo de visão sobre um determinado assunto abordado, bem como nos indicar caminhos a serem reconfigurados, possibilitando-nos refletir sobre algumas questões.

No contexto atual, estamos vivendo uma conjuntura discursiva bastante instável, por estarmos inseridos em um universo de constantes mudanças. Dada a difusão dos meios de comunicação, várias transformações, de ordem social, cultural, política, econômica estão ocorrendo por todo o mundo. Sendo assim, observa-se que alguns discursos revelam algumas ideologias frente à nova configuração mundial, que tem provocado mudanças cada vez mais velozes, favorecendo assim uma autoidentificação de determinados grupos sociais.

A base teórico-metodológica da qual nos aproximamos nesta dissertação é a Análise do Discurso (AD), que surge com o objetivo de estudar a linguagem como prática social, levando em consideração o contexto em que o discurso está inserido, abarcando situações concretas. Acreditamos que a Análise de Discurso corresponde à produção de sentidos construída pelos sujeitos sobre um determinado assunto, e que não se restringe apenas a uma metodologia, por fazer parte de um referencial teórico que orienta as pesquisas.

3.1 Uma análise sobre práticas discursivas

Dentre várias definições dadas para a Análise do Discurso, ficamos com a que a concebe como uma teoria que objetiva a construção ideológica de um texto. Orlandi (2015, p. 17), ao tratar da obra de M. Pêcheux, alinha a sua compreensão sobre discurso à do teórico e defende que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”.

Desta forma, a ideologia tem um papel protagonista, por servir de instrumento de poder, podendo ser utilizada para estabelecer e sustentar relações, pois os estudos sobre ideologia apontam para a forma como os significados são construídos, mantidos e passados adiante. Isso significa dizer que a Análise do Discurso objetiva analisar as relações dialéticas estabelecidas entre discurso e práticas sociais.

Com base nessa teoria, o discurso é tido como uma prática social analisada pelo seu contexto, dentro de um sistema de valores moldados pelo meio. Os textos comumente analisados por pessoas que seguem essa abordagem são diversos, inclusive documentos oficiais, regulamentos e entrevistas, como neste trabalho.

Para Foucault (1996), a palavra é considerada como alvo de poder, e o saber e o poder possuem estreita relação, pois quem fala o faz a partir de uma posição, de uma posse dada por uma instituição. No livro *A ordem do discurso*, Foucault afirma que, na sociedade moderna, o poder é posto em prática por meio de discursos institucionais. Entretanto, segundo o autor, o discurso é o instrumento pelo qual e com o qual se luta contra o sistema dominante, sendo o discurso algo transformador.

Desta forma, adotamos a Análise do Discurso como estratégia teórico-metodológica, e aqui discutimos sua proposta para os estudos sobre o discurso alinhada à perspectiva dos Estudos Culturais.

Optamos pela Análise do Discurso para embasar esta dissertação por considerar que a linguagem não é algo transparente, diferenciando-se da análise de conteúdo, que procura retirar apenas do texto seu sentido.

Para a AD, a questão chave é extrair do texto suas variadas possibilidades de sentido e revelar como são estabelecidas as relações sociais por meio do dialogismo. Desta forma, alinhamos a nossa concepção sobre as relações dialógicas à de Bakhtin, quando afirma que “as relações dialógicas são um fenômeno quase que universal, que penetra toda a linguagem em todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, em tudo o que tem sentido e importância” (BAKHTIN, 2011, p. 42).

Para Bakhtin (2011), a linguagem, em seus efeitos polifônicos, dialógicos e heterogêneos, proporciona que a mensagem seja construída na interação entre os sujeitos sociais, e que a rede de sentidos construída por esses sujeitos possibilita novas apropriações e produção de compartilhamento, que são potencializadas.

Deste modo, consideramos que algumas questões sociais são também questões do discurso e que merecem ser observadas, pois a linha de Análise do Discurso à qual nos filiamos considera a linguagem como sendo parte da vida social, que, como ciência, abarca questões ideológicas, preocupando-se com as relações de sentido estabelecidas e os efeitos que elas podem causar sobre as relações sociais, de valores, na identidade, nas ações e interações humanas. Segundo Orlandi (2015),

nem os sujeitos nem os sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente, pois os sujeitos se constituem sob o modo de entremeio, da relação, da falta, do movimento. Onde a falta é também o lugar do possível. (ORLANDI, 2015, p. 52).

Deste modo, a Análise do Discurso nos proporciona entrar em estado de reflexão, por nos possibilitar uma problematização das formas de ler, e levar os sujeitos falantes e o leitor a refletir acerca de questões sobre o que estão produzindo e ouvindo, nas diferentes manifestações da linguagem, pois a AD corresponde ao percurso, ao curso, tendo em si a ideia de movimento. Sobre isso podemos dizer que o discurso é a palavra em movimento, e que através dos discursos podemos observar os sujeitos falantes.

Para Orlandi (2015), na Análise do Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido. Enquanto trabalho simbólico, é parte do trabalho social, constitutivo do homem e da sua história. Ela afirma que

a Análise do Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. (ORLANDI, 2015, p.15).

Isso prova que os estudos discursivos visam refletir sobre as questões de tempo e espaço nas práticas do homem, descentralizando a concepção de sujeito, pois o discurso é efeito de sentidos entre locutores, e vale ressaltar que não há sujeito sem ideologia. Torna-se, pois, o discurso o lugar onde podemos analisar a relação existente entre língua e ideologia, bem como a relação de sentido existente entre

ambas, já que a Análise do Discurso não estagna a interpretação, mas trabalha seus limites como parte integradora do processo de significação, bem como não se prende ao sentido como verdade absoluta, validando diferentes formas de interpretação.

A AD objetiva, assim, compreender como o objeto simbólico produz sentido para os indivíduos, levando em consideração as condições de produção, na qual se incluem o sujeito e a situação comunicativa. Em sentido expandido, as condições de produção correspondem ao contexto social, histórico e ideológico no qual o sujeito está inserido. Por isso, para Orlandi (2015), a Análise do Discurso se propõe a

construir escutas que permitam levar em conta esses efeitos e explicitar a relação com esse “saber” que não se aprende, não se ensina, mas que produz seus efeitos. Essa nova prática de leitura, que é a discursiva, consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo, e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária. (ORLANDI, 2015, p. 34).

O discurso, ao ser constituído, incorpora alguns fatores, que estabelecem algumas condições de produção, e um deles é conhecido como relação de sentido. Segundo essa concepção, não existe discurso que não esteja relacionado com outro, porque os sentidos são resultados de relações, fazendo com que um discurso esteja interligado a outro que lhe dá apoio e que realiza apontamentos para dizeres futuros.

É necessário estar atento à formação discursiva, para podermos compreender o funcionamento discursivo, os diferentes sentidos. Com base nessa compreensão, o nosso estudo busca analisar, por meio da Análise do Discurso, as relações de sentidos construídas pelos docentes em sua trajetória profissional, acerca do interesse pela inovação com o uso pedagógico das TDIC em sala de aula, bem como identificar em documentos oficiais essa relação de sentido, tendo em vista os contextos histórico, econômico, político e social nos quais eles foram elaborados.

Segundo Orlandi (2015), a Análise do Discurso também corresponde à análise estrutural do texto, com possibilidades de compreensão das construções ideológicas nas estruturas textuais. A autora defende que a materialidade da língua revela o sentido que o texto tem, e por ela podemos entender a ideologia que fomenta as compreensões discursivas. Portanto, refletir sobre o texto é compreender o que está por trás dele, as relações de sentido e de poder para o processo de construção, a partir do que está externo a ele.

Orlandi afirma que “todo o discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo, não havendo começo absoluto nem ponto final para o discurso, porque um dizer tem sempre relação com outros dizeres realizados, imaginados e possíveis.” (ORLANDI 2015, p. 39). Assim, um dos papéis atribuídos à AD está relacionado à ideologia, a partir da consideração da linguagem. Sabemos que não existe sentido sem interpretação e que a interpretação evidencia a existência da ideologia. Isso reforça que os sujeitos estão imersos em uma relação atingida pela língua e pela história, e é através da interpretação que se identifica a relação entre sujeito, língua, história e sentido. Por isso, sabemos que não existe discurso sem sujeito, e sujeito sem ideologia.

Nossa análise se justifica, por meio do discurso dos docentes, pela determinação dos sentidos estabelecidos por eles através da sua história, procurando identificar espaços de singularidade e ruptura, pois sabemos que os sentidos, bem como os sujeitos, constituem-se em processos de transferências, sobre os quais nós não temos controle, e nos quais o equívoco está presente.

Com relação à análise dos documentos normativos, buscamos identificar, na materialidade linguística, as relações de sentido estabelecidas, bem como a concepção ideológica no que tange à inovação, à tecnologia e à formação dos professores para o uso pedagógico das TDIC. Interessou-nos, igualmente, os seus desvios de linguagem, pois estamos vivendo em uma época de constantes mudanças, que têm atingido diretamente várias áreas do conhecimento, inclusive a linguagem.

É oportuno pensar sobre as intervenções das constantes mudanças na área da linguagem, já que por meio dela as políticas públicas são estabelecidas, devendo tais intervenções ser levadas em consideração, pois a sociedade pós-moderna tem demandado isso.

Ao se estabelecer uma determinada política pública, tem-se em mente um ideário de sujeito, sendo este globalizado, já que metas, objetivos e estratégias são traçados para que esse sujeito atinja o que está sendo proposto e se torne usuário e multiplicador da proposta, deixando de ser, assim, o sujeito do ideário.

Vale ressaltar que sabemos que uma política é elaborada a muitas mãos, entretanto os sujeitos que estão trabalhando para a constituição de um determinado documento devem ter uma visão holística, bem como devem estar alinhados, em uma mesma sintonia, compartilhando concepções ideológicas no mínimo semelhantes, concepções essas que devem transpor os muros das instituições de ensino, de um

estado, e até mesmo de uma nação, pois na contemporaneidade faz-se necessário ouvir as múltiplas vozes existentes em nível global de conhecimento, em prol de conexões internacionais, levando-se em consideração toda uma trajetória histórica, cultural, econômica e ideológica na qual os sujeitos estão inseridos.

Isso nos permitiu analisar – por meio dos documentos normativos Lei 13.243, de 11 de janeiro de 2016; Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Pernambuco; Política de Inovação da UFPE - Resolução nº 02/2019; Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal Rural de Pernambuco; Política de Inovação da UFRPE - Resolução nº 034/2017; Texto da Declaração de Bolonha de 19 de junho de 1999; Magna Charta Universitatum de 18 de setembro de 1988; e Declaração de Sorbonne de 25 de maio de 1988 – o discurso neles contido, com relação à concepção de inovação e uso pedagógico das tecnologias digitais, no contexto de formação continuada dos seus docentes.

3.2 Estudos sobre a cultura

Em seus primórdios, o campo dos Estudos Culturais surgiu como um movimento de “correção política”, pois algumas vezes foi caracterizado como sendo uma política cultural dos diferentes movimentos sociais. Sua perspectiva teórica apresenta algumas insatisfações com os limites determinados por algumas disciplinas, de modo que se propõe uma interdisciplinaridade (ESCOSTEGUY, 2006, p.137).

Os Estudos Culturais abarcam interesses sobre questões de identidade nos textos culturais, e carrega em sua tradição os estudos sobre as teorias da comunicação, bem como o compromisso com os estudos de produção e recepção de vários textos e os modos em que estes estruturam as relações sociais.

De origem britânica, os Estudos Culturais se transformaram em um fenômeno de nível global, por proporcionar a ponte entre a investigação e o contexto cultural no qual os sujeitos estão inseridos. Do ponto de vista teórico, os Estudos Culturais tiveram início a partir da insatisfação com algumas disciplinas que insistiam em manter um modelo engessado de ensino. Não se caracterizando como uma disciplina, mas sim como uma área interdisciplinar, os Estudos Culturais visam ao estudo dos aspectos culturais que compõem as características da sociedade, abarcando interesses sociais e políticos diversos, estejam eles relacionados a questões raciais,

históricas, culturais, identitárias, sobre colonialismo e pós-colonialismo, sobre o discurso e sua textualidade, bem como sobre a pós-modernidade.

Segundo Hall (1990), o campo dos Estudos Culturais se apropria de qualquer área que seja necessária para a produção de conhecimento. Sendo assim, os Estudos Culturais não apresentam uma metodologia própria, possibilitando aos sujeitos a escolha das suas práticas de pesquisa, que dependem das questões que são postas, e as questões dependem do contexto em que a pesquisa está inserida.

Desta forma, a análise textual, a entrevista e a análise de conteúdo podem apresentar importantes significados para pesquisas que abarcam o campo dos Estudos Culturais. Para Hall (1990), os Estudos Culturais representam uma multiplicidade de “coisas”, por ser um empreendimento diversificado, que trata de muitas questões. Cary Nelson et al. (2018) afirmam que os Estudos Culturais,

diferentemente do humanismo tradicional, [] rejeitam a equação exclusiva de cultura com a alta cultura e argumentam que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas. Os Estudos Culturais estão, assim, comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade (CARY NELSON *et al.* 2018, p. 12).

Sendo assim, utilizamos o campo dos Estudos Culturais na presente pesquisa, pois esse campo nos ajudará a compreender melhor algumas questões relacionadas à cultura, suas variadas maneiras de manifestação, bem como os embates que a envolvem.

Estudos que abarcam questões culturais são importantes, pois nos auxiliam a compreender o comportamento dos indivíduos nas suas relações sociais, o que permite refletir a respeito de questões culturais para obtenção de respostas que satisfaçam as perguntas sobre as diferenças culturais de que trata a presente pesquisa. Destarte, apresentamos uma abordagem sobre o campo dos Estudos Culturais, suas contribuições para educação, bem como a sua aproximação com a Análise do Discurso, em que se ancora o presente estudo.

Partimos do princípio de que a cultura não é algo acabado, mas que está em constante processo de transformação (assim como a linguagem), e que o estudo sobre a cultura é um caminho que pode ser percorrido para compreendermos a humanidade, tanto em sua abrangência como em suas peculiaridades, pois sabemos

que cada sociedade possui a sua lógica de funcionamento. Neste trabalho buscamos compreender como as sociedades funcionam em suas práticas.

A nossa compreensão a respeito da cultura se aproxima da compreensão de Santos (2003), quando afirma que a cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, e que é uma construção histórica, o que nos permite afirmar que ela existe em algum contexto, mas em outro não. Sendo assim, podemos dizer que a cultura está por toda parte, nos mais diversos tipos de civilização, abarcando costumes, crenças, concepções ideológicas, tudo isso dentro de um contexto social, histórico e econômico diverso.

3.3 Uma abordagem sobre os Estudos Culturais

Como já havíamos dito, dentre os estudos que abordam questões relacionadas à cultura estão os Estudos Culturais, que abarcam perspectivas antes desconsideradas por uma elite intelectual, que são as diferenças culturais relacionadas ao poder e à dominação. É a partir dos Estudos Culturais (ECs) que essas diferenças começam a ser questionadas, pois sabemos que a cultura é o lugar das diferenças e lutas sociais. Os ECs, portanto, têm por objetivo fazer com que suas análises intervenham em questões políticas, sociais e de poder.

Questões a respeito de concepções ideológicas, processos formativos inovadores, identidade, descentralização do conhecimento por meio da difusão dos meios de comunicação e de poder são necessárias para compreendermos o objeto de estudo da presente pesquisa, que discute a diferença cultural a partir dessas questões.

Vale ressaltar que a abordagem do presente trabalho sobre os Estudos Culturais se constitui a partir da compreensão de que o lugar de fala dos docentes, em suas diferenças culturais e formativas, bem como o discurso dos documentos normativos, podem apontar para novos caminhos a serem percorridos, contribuindo para instigar a formação crítica dos sujeitos, lançando um olhar voltado para as questões culturais e ideológicas que constituem a sociedade.

O campo dos Estudos Culturais, por meio de suas análises, propõe a superação de políticas que limitam a produção do conhecimento. Propõe que, no lugar desses limitadores, deve ser promovido o rompimento com as fronteiras

disciplinadoras tradicionais e o investimento em processos formativos mais amplos, visando ao enriquecimento intelectual e cultural dos sujeitos.

Essa é uma ruptura significativa que, segundo Hall, é necessária, pois “romper com velhas correntes de pensamento em que velhas constelações são deslocadas, na qual elementos novos e velhos são reagrupados contribui para a constituição de uma nova gama de premissas e temas” (HALL, 2003, p. 123).

Desta forma, no campo dos Estudos Culturais, a cultura é o lugar da convergência, apesar de suas preocupações se dirigirem a várias vertentes. Interessa-nos saber que analisar a cultura, segundo Hall (2003), é descobrir a natureza da organização, começando pela descoberta de padrões e características. Acerca do padrão, esse autor afirma que

iremos descobri-lo não na arte, produção, comércio, política, criação de filhos, tratados como atividades isoladas, mas através do “estudo da organização geral em um caso particular”. Analiticamente, é necessário estudar “as relações entre esses padrões”. O propósito da análise é entender como as inter-relações de todas essas práticas e padrões são vividas e experimentadas como um todo em um dado período (HALL, 2003, p. 128).

Ancorados em Hall (2003), analisamos as relações entre dois Sistemas de Ensino Superior que possuem uma ligação histórica entre si, o do Brasil e o de Portugal, por meio dos seus documentos normativos e por meio do discurso docente com relação à adoção de estratégias para com o uso pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em sua prática docente, levando em consideração os pontos de aproximação e distanciamento existentes entre eles.

Essa concepção aponta para o surgimento de um novo olhar para os sistemas de ensino e para a prática docente, uma vez que a educação é uma atividade política, na qual devem ser consideradas e valorizadas as diferenças culturais. Tal concepção acaba pondo em xeque a relação existente entre cultura e poder, na qual o discurso sobre teoria e prática dos sistemas de ensino deverá ser analisado.

Partimos da compreensão de que toda prática social possui o seu caráter discursivo, sendo o termo ‘discursivo’ aqui compreendido como a construção da relação de sentido estabelecida entre a formação docente, a prática pedagógica e a concepção trazida pelos documentos norteadores sobre a temática em questão.

No que diz respeito ao âmbito educacional, os estudos pós-estruturalistas são importantes, uma vez que eles não têm o objetivo de descobrir verdades absolutas. As investigações sobre o processo de significação têm sido um eixo central, ampliando os espaços de indeterminações, apresentando-o como um modo alternativo de se problematizar o objeto de estudo. Nesse sentido, a concepção de produção de saberes provisórios é enfatizada. Segundo Bortolazzo (2016), os estudos pós-estruturalistas

rejeitam a ideia de estruturas estáveis que conferem significados a partir de binarismos e instaura teorias desconstrutivistas em que os textos, as imagens, a música, o cinema, vêm sendo “libertados” a uma pluralidade de sentidos. Segundo a perspectiva pós-estruturalista, os significados são instáveis, negociáveis, estão sempre em processo, e a realidade seria considerada uma construção social, histórica e subjetiva. Dessa forma, parte-se da ideia de que o uso e a apropriação das tecnologias digitais são produções culturais de determinada sociedade, pontuadas pelo caráter histórico e contingente (BORTOLAZZO, 2016, p. 3).

Essa perspectiva tem-se mostrado bastante produtiva, uma vez que traz indagações e reflexões, possibilitando-nos, no percurso dos nossos estudos, lançar um olhar diferenciado sobre o objeto em questão, bem como um olhar menos ingênuo, permitindo-nos um reordenamento de roteiros traçados, sem necessariamente buscar por uma resposta definitiva.

Nesta concepção, podemos considerar que estamos em constante processo de aprendizagem, trabalhando com o transitório, principalmente no que corresponde às diferenças identitárias, culturais e formativas.

As pesquisas que abordam a relação entre cultura e sociedade, na perspectiva pós-estruturalista, ganharam predominância dentro da vertente dos Estudos Culturais. Essas pesquisas defendem que a cultura caracteriza-se pela ação criativa, pela ação que produz diferentes identidades, ampliando a possibilidade de significados contidos em diferentes grupos sociais, quebrando paradigmas estabelecidos pela sociedade, transgredindo-os e inovando, configurando o que denominamos ‘identidades culturais’.

Faz-se necessário compreender que a cultura está imersa em uma rede de representações e discursos, em que ideias tradicionais, que correspondem a valores sociais como fixos e universais, têm perdido espaço na contemporaneidade.

Podemos observar, através do processo histórico, que estamos produzindo e contemplando a ampliação dos meios de comunicação e de inovações. Tais processos nos têm empurrado para ritmos mais acelerados, modificando o nosso estilo de vida e impactando a educação. Desta forma, compreendemos que a educação e a cultura estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade do sujeito.

É esse o campo de interesse dos Estudos Culturais, por abarcar questões sociais e políticas diversas, e algumas das categorias de pesquisas atuais em Estudos Culturais serão abordadas no presente estudo, tais como: identidade, ciência, política pública, prática pedagógica, discursos e textualidade, pós-modernidade, cultura global e história, visto que tais estudos se apropriam de todos os campos necessários que produzam o conhecimento exigido por um projeto particular. Desta forma, os ECs têm sido considerados uma espécie de processo para produzir conhecimento útil a respeito da cultura humana.

Esses processos acabam promovendo uma “metodologia” distinta, exatamente por não possuir uma metodologia concreta, uma análise estatística ou textual singular, que possa ser considerada como própria. Sua metodologia pode ser considerada como uma bricolagem, pois a escolha da sua prática é estratégica e autorreflexiva, dependendo das questões que estão sendo realizadas, e as questões dependem do contexto no qual elas estão inseridas. A esse respeito, Cary Nelson et al. (2018) opinam:

Nas tradições dos Estudos Culturais, pois, a cultura é entendida tanto como uma forma de vida – compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante. (CARY NELSON, et. al, 2018, p.14).

Devido às inquietudes a respeito da cultura, uma preocupação contínua dos Estudos Culturais está ligada à noção de transformação social e cultural e como estudá-la. Nos ECs, enfatiza-se que a prática é importante e que o trabalho intelectual deve fazer diferença.

Entretanto, não se espera que as intervenções advindas das práticas dos Estudos Culturais continuem sendo utilizadas ao longo dos anos, sem que haja nenhuma transformação, mas sim que as intervenções indiquem rearticulações às

novas condições, sendo assim guiadas pelas novas demandas políticas, sociais, culturais e econômicas do contexto no qual estão inseridas.

Para Cary Nelson et al. (2018), os Estudos Culturais atuam articulando compreensões sobre a natureza constitutiva e política da representação, sobre suas complexidades, sobre os efeitos da linguagem e da textualidade. Não devemos, pois, analisar um objeto isoladamente, fora do contexto, pois os Estudos Culturais estão sempre contextualizados, preocupando-se sempre com o dia a dia das pessoas e com todas as formas em que as práticas culturais falam às suas vidas e de suas vidas.

Apoiamo-nos nas concepções apresentadas pelos Estudos Culturais por interessar-nos pelas questões de identidade e subjetividade dos sujeitos, pelos contextos culturais que nos interpelam em todos os espaços. Além disso, consideramos que os recursos tecnológicos não são simples instrumentos de manipulação. No entanto, compreendemos os produtos culturais como agentes de reprodução social, acentuando a natureza complexa, dinâmica e ativa, permitindo-nos refletir sobre outras possibilidades da relação entre tecnologia digital e educação superior.

Na próxima seção, apresentamos o resumo dos documentos normativos do ensino superior do Brasil e de Portugal, para uma melhor compreensão do que trata cada um deles. Na sequência, faremos a análise desses documentos, focalizando seus aspectos culturais e linguísticos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO: UM ESTUDO QUALITATIVO

Nesta seção, apresentamos o delineamento da pesquisa e o procedimento metodológico escolhido, visando atender aos objetivos do presente estudo, os quais retomamos abaixo:

Nosso objetivo geral, já explicitado na Introdução, é o de analisar, por meio dos discursos dos documentos oficiais e dos docentes de universidades do Brasil e de Portugal, como estão sendo adotadas estratégias que promovam inovação pedagógica com o uso da tecnologia, em sala de aula.

A partir desse objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos:

1. analisar os discursos presentes nos documentos oficiais com relação à concepção de inovação e ao uso das tecnologias digitais, no contexto de formação e docência;

2. identificar as estratégias adotadas pelos docentes para a utilização pedagógica das TDIC em sala de aula;

3. analisar o discurso dos docentes com relação à concepção de inovação e ao uso das tecnologias digitais, no contexto de formação e docência;

4. identificar se existe uma relação/correspondência entre os discursos dos docentes e o discurso que se apresenta nos documentos oficiais, com relação à inovação e formação continuada dos docentes com uso pedagógico das TDIC no Ensino Superior.

Consideramos que 'método' corresponde ao processo para se atingir um determinado fim, ou para se chegar ao conhecimento; e que metodologia é o campo em que se estudam os melhores métodos praticados em determinada área para a produção do conhecimento. Desta forma, aqui apresentamos o percurso metodológico trilhado por nós para atingir os objetivos do presente estudo, o qual está centrado em dois sistemas educacionais de Ensino Superior, o do Brasil e o de Portugal.

A análise aqui realizada está centrada na busca por identificar e descrever os pontos de aproximação e distanciamento entre os dois sistemas educacionais, por meio da análise dos documentos normativos, bem como da análise do discurso dos docentes de ambos os países. Nesse discurso, eles apresentam seu olhar sobre os seguintes temas: inovação pedagógica, uso pedagógico da TDIC no processo de ensino e aprendizagem e políticas públicas de formação continuada para professores do ensino superior, frente às demandas da sociedade do conhecimento.

4.1 Uma abordagem qualitativa

Escolhemos, para o presente estudo, a tipologia de trabalho qualitativa, caracterizada pelo estudo descritivo, que está fundamentado na subjetividade dos sujeitos, a partir do contexto social, cultural e econômico no qual estão inseridos. Os estudos descritivos têm por objetivo compreender as características do objeto estudado, bem como contribuir para a organização, classificação e categorização dos dados coletados para a análise.

Como estratégia teórico-metodológica, utilizamos elementos da Análise do Discurso (AD), por suas contribuições com relação ao objeto de estudo, bem como suas aproximações com o campo dos Estudos Culturais.

Escolhemos a abordagem qualitativa porque acreditamos que essa abordagem contribui para caracterizar a sociedade, podendo indicar uma conexão entre as mudanças que têm ocorrido. A busca por pesquisas do tipo qualitativa, segundo Melucci (2005), tem certamente raízes nas diversas modalidades com que nos referimos às relações sociais contemporâneas.

Alguma dessas modalidades, de acordo com Melucci (2005), caracterizam-se pelas experiências dos indivíduos, pela importância da vida cotidiana como espaço no qual os sujeitos constroem o sentido do seu agir, e não podem ser consideradas unicamente como instrumentos de pesquisa quantitativa, pressionando, assim, a necessidade de adoção de métodos do tipo qualitativo.

Dessa maneira, muda a atenção para as dimensões culturais das ações humanas e acentua-se o interesse e a importância da pesquisa do tipo qualitativa. Segundo Melucci (2005),

uma dimensão que caracteriza a complexidade é certamente aquela da diferenciação. Os processos de diferenciação colocam ênfase nas diferenças culturais, territoriais, individuais e, também, aqui nos métodos de pesquisa que tendem a quantificação servem menos do que outros para captar esses aspectos, enquanto a atenção se desenvolve sobre as dimensões mais propriamente qualitativas. (MELUCCI, 2005, p.30).

Diante do exposto, analisamos, por meio do discurso dos docentes de universidades do Brasil e de Portugal, como eles têm adotado estratégias para utilização pedagógica das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração o contexto social, econômico, político e cultural em que estão inseridos.

Intencionamos analisar o nosso problema de pesquisa, que é identificar de que forma as instituições do Ensino Superior do Brasil e de Portugal estão adotando estratégias que promovam inovação pedagógica frente ao uso das TDIC em sala de aula, segundo as suas características discursivas. Além disso, realizamos uma reflexão sobre como Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil e de Portugal estão adotando estratégias que ajudem o professor a usar pedagogicamente as TDIC no processo de ensino e aprendizagem, para atender às demandas da sociedade do conhecimento.

Escolhemos a abordagem qualitativa tendo como aporte teórico-metodológico a Análise de Discurso e suas aproximações com o campo dos Estudos Culturais, por

envolverem a natureza interpretativa da investigação, situando o estudo dentro do contexto econômico, político, social e cultural no qual estão inseridos. Acreditamos que os discursos estão interligados através de cadeias de enunciações, e que a produção do discurso está intimamente ligada a mecanismos sociais. Desta forma, os sistemas de ensino superior se apresentam como uma instância de produção discursiva, por meio de saberes pedagógicos e de práticas que produzem e possibilitam a circulação de conhecimentos no âmbito educacional, veiculando discursos legitimados não apenas no campo educacional, mas fabricando verdades sobre outras esferas da vida social.

4.2O percurso trilhado para a análise dos dados

Para a análise dos dados da pesquisa, contamos com o auxílio do software de análise qualitativa ATLAS.TI, na sua versão oito (8) para estudantes, que tem contribuído para a análise de grandes *corpora*, sejam eles textuais, gráficos, áudios ou vídeos.

Por meio das ferramentas contidas no ATLAS.TI, pudemos sistematizar, montar e gerir os dados coletados, de forma organizada. O software também nos ajudou a manter o foco no próprio material de análise.

Iniciamos a análise dos dados elaborando dois projetos no ATLAS.TI (8), um contendo todos os documentos normativos já elencados, tanto do Brasil quanto de Portugal, e outro contendo todas as entrevistas transcritas.

Após a criação dos projetos e inserção do material de análise nos documentos normativos, antes de iniciarmos a leitura de cada documento elaboramos uma nuvem de palavras de cada um deles. O objetivo em obter a nuvem de palavras era ter uma ideia geral sobre o discurso que cada um apresenta.

Vale ressaltar que não analisamos os documentos a partir da nuvem de palavras, tampouco nos prendemos às palavras que mais apareceram na nuvem para analisarmos os documentos.

Após a obtenção das nuvens de palavras, iniciamos a leitura dos textos (documentos normativos) e, para uma melhor compreensão sobre o que representa cada documento, realizamos um resumo deles.

Em seguida, realizamos uma análise mais aprofundada dos documentos normativos, na qual iniciamos a codificação dos documentos. Elaboramos um quadro

com a descrição do significado atribuído aos códigos dentro da nossa concepção de análise, e condensamos os códigos que, posteriormente, contribuíram para a constituição das categorias de análise.

A possibilidade de criar “memos” (anotações) no software ATLAS.TI também nos ajudou no sentido de podermos registrar nossas reflexões sobre a leitura, bem como possibilitou registrar os dados coletados por meio de correlação e quantificação da recorrência de um código, contribuindo também para a elaboração das categorias de análise.

No Quadro 01, abaixo, encontram-se os códigos atribuídos aos documentos normativos investigados.

Quadro 01 - Lista de Códigos Atribuídos aos Documentos Normativos

1	Valorização Docente: está relacionado a oportunizar aos professores espaços de trocas de experiências e debates visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.
2	Formação Continuada: necessidade de proporcionar aos docentes uma formação pedagógica que os estimule a participar de um processo amplo de desenvolvimento da sociedade brasileira e melhoria do magistério superior, com um planejamento contínuo de proposta de formação sobre inovação pedagógica.
3	Inovação: está relacionada a estímulo, à introdução de novidades ou aperfeiçoamento no âmbito produtivo, que resulte em novos produtos, serviços ou processos, trazendo benefícios para o meio social e industrial e gerando competitividade no mercado.
4	Tecnologia: desenvolvimento de atividades que produzam recursos materiais (equipamentos), bem como investimento em infraestrutura, visando atender às demandas do mercado, produzindo bens, serviços e produtos inovadores, como, por exemplo, as tecnologias de ponta, biotecnologia, nanotecnologias, física quântica, tecnologias digitais.
5	Mercado: incentivo à criação de empresas e constante desenvolvimento das já existentes, de modo que seja gerada competitividade no mercado produtivo, com finalidade de realização de atividades voltadas à inovação.
6	Globalização: corresponde ao apoio (investimento) dado às pesquisas internacionais relacionadas à tecnologia, a ações de empreendedorismo, mobilidade e formação.
7	Práticas de Ensino: corresponde à necessidade de se refletir sobre o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino, bem como integrá-las pedagogicamente ao processo.
8	Competitividade: está relacionada ao incentivo no desenvolvimento de tecnologia para empresas nacionais e internacionais e aquecimento do mercado de bens, produtos e serviços.
9	Valorização Cultural: difusão da cultura de inovação como um diferencial, bem como a reafirmação das culturas locais existentes.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os significados atribuídos aos códigos foram pautados na apresentação que os documentos realizavam sobre cada código. Tal processo nos deu base para que posteriormente elaborássemos as categorias de análise, que serão adiante discutidas.

Vale ressaltar que não temos a pretensão de afirmar que o desenho metodológico escolhido para a realização do presente estudo foi o melhor, o único ou o verdadeiro; todavia o consideramos como um dos muitos caminhos que poderiam ter sido percorridos. Também não temos a pretensão de chegarmos ao fim de nenhum conhecimento, pois intencionamos abrir caminhos, identificar possibilidades, incitar discussões acerca da temática abordada e ampliar o campo de conhecimento.

Tendo em vista os objetivos pretendidos, a estratégia teórico-metodológica escolhida para o presente estudo alinha a Análise do Discurso ao campo dos Estudos Culturais, o que aponta para a importância de analisar a relação entre o problema de pesquisa e o contexto de emergência do problema, que é um campo heterogêneo e possui o compromisso de perscrutar práticas culturais, no que se refere a sua implicação com as relações ideológicas e de condição de produção.

Os Estudos Culturais e os estudos sobre a Análise do Discurso, em uma relação entre linguagem e cultura, apresentam-se como estratégias que possibilitam a identificação de elementos das dimensões que constituem os saberes e os sujeitos pós-modernos. Compreendermos que as associações entre esses dois campos podem contribuir com às ciências humanas, funcionando como um indicativo da necessidade de uma abertura para que se possa estabelecer um diálogo entre diferentes domínios da cultura.

4.3O *corpus* documental de análise

Nosso *corpus* documental de análise é formado por quatro (4) tipos de documentos, a saber:

- 1º - documentos elaborados por alguns países da União Europeia (Declaração de Sorbonne, Declaração de Bolonha e Carta Magna);
- 2º - Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPE e da UFRPE;
- 3º - resoluções das referidas instituições de ensino;
- 4º - Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016.

Nesta seção, trataremos exclusivamente da análise dos documentos, e nosso *corpus* é constituído de recortes dos mesmos.

Quanto à escolha por trabalhar com documentos de instâncias distintas, esclarecemos que consideramos os textos pertencentes ao contexto do discurso universitário por serem responsáveis por efeitos de sentidos sobre o cenário contemporâneo. Também compreendemos que não “há discurso que não se relacione com outros” e que não o faça “a partir do lugar no qual os sujeitos estão inseridos” (ORLANDI, 2015, p. 39-40).

Antes de darmos início à apresentação dos resumos dos documentos, os quais são necessários para facilitar o acompanhamento de nossa interpretação pelos nossos leitores, ressaltamos que nenhum dos documentos foi analisado à exaustão, tampouco trabalharemos com a totalidade dos documentos, uma vez que o tipo de análise realizada neste estudo torna-se pertinente apenas à identificação dos recortes de interesse da presente pesquisa. Vale ressaltar que a escolha dos documentos foi realizada por meio das informações dadas pelos professores.

Sendo assim, objetivamos identificar o discurso construído nos documentos, sobre a concepção de inovação e uso das tecnologias digitais no contexto de formação e docência, bem como identificar se existe uma relação/correspondência entre o discurso dos docentes e o discurso contido nos documentos oficiais com relação à inovação e à formação continuada dos docentes para com uso pedagógico das TDIC no Ensino Superior, para, mais adiante, estabelecer de que forma esses sentidos estabelecem diálogo com o discurso dos docentes.

4.4 Contextualizando os documentos normativos

Apresentamos, a seguir, uma descrição dos documentos que compõem o *corpus* da presente pesquisa.

Declaração de Sorbonne: É um documento que foi elaborado em 1998, e traz princípios básicos a serem exercidos no âmbito do Ensino Superior da União Europeia. O documento destaca a preocupação com o saber no que concerne às dimensões intelectual, cultural, social e tecnológica; exalta o protagonismo das universidades, ao abarcar todas essas preocupações; e propõe a ampliação de processos formativos dos estudantes e professores, de modo que possam ampliar o seu capital cultural.

O documento também destaca as mudanças ocorridas na sociedade e a necessidade de se ofertar aos cidadãos um Sistema de Ensino Superior Europeu, que

proporcione boas oportunidades para que os sujeitos possam encontrar a sua vocação profissional, respeitando as diferenças e a necessidade de se trabalhar em prol da abolição de barreiras excludentes.

A Declaração de Sorbonne destaca o total apoio à mobilidade, tanto de estudantes quanto de docentes, a importância do governo em reforçar políticas afirmativas, bem como o diálogo entre os sujeitos envolvidos com a educação superior, buscando consolidar o espaço europeu no mundo, com o espírito de interação, priorizando sempre o diálogo, o fortalecimento das identidades nacionais e os interesses comuns.

A Figura 01, abaixo, mostra as palavras que se destacam na Declaração de Sorbonne.

Figura 01: Nuvem de Palavras da Declaração de Sorbonne



Fonte: Software ATLAS.TI 8

Declaração de Bolonha: é um documento que foi elaborado em 1999 e leva em consideração os princípios da Declaração de Sorbonne. Tem por objetivo estabelecer uma Europa completa, dando vazão à importância do Ensino Superior nesse processo, preocupando-se com a dimensão intelectual, cultural, social, científica e tecnológica dos sujeitos, sendo esse um componente indispensável para a consolidação e o enriquecimento da cidadania europeia.

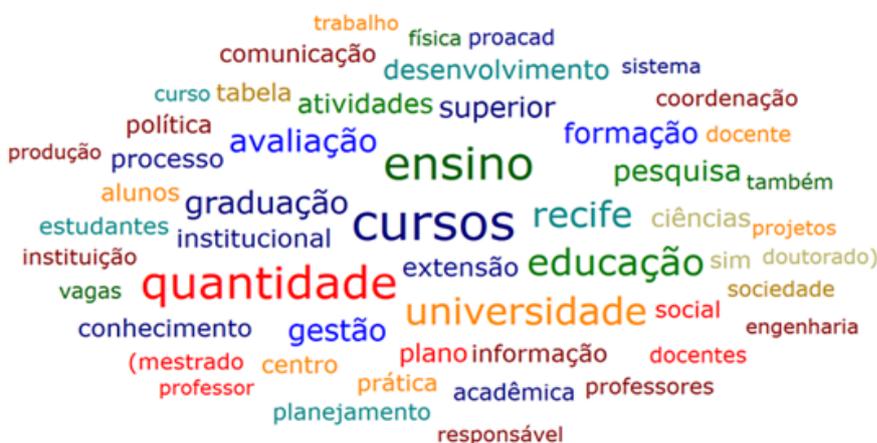
A declaração também destaca a necessidade de elevar a competitividade internacional do sistema de Ensino Superior, transformando-o em um modelo; ressalta a importância de se promover a mobilidade de estudantes, docentes e técnicos administrativos, dando-lhes instrumentos para aperfeiçoar a prática docente, bem como melhorar o desenvolvimento do trabalho e instruir o processo formativo para o

desse núcleo justifica-se pela necessidade de proporcionar aos docentes formação pedagógica que contribua para a melhoria do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, para atender às demandas da Instituição e às exigências da sociedade, bem como objetiva a melhoria da prática pedagógica docente.

Visando à elevação da qualidade de ensino frente às novas exigências da sociedade, a identidade organizacional da Instituição foi estabelecida mediante os seguintes critérios: propósito da instituição, missão, valores e visão, os quais foram elencados para promoção de uma convergência com o desenvolvimento de uma formação humanizada, visando à construção do conhecimento de excelência e o consequente reconhecimento mundial.

A Figura 04, abaixo, apresenta a nuvem de palavras do PDI da UFPE.

Figura 04: Nuvem de Palavras do Plano de Desenvolvimento UFPE



Fonte: Software ATLAS.TI 8

Política de Inovação da UFPE: estabelecida por meio da Resolução nº 02/2019, foi elaborada com base na Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016, a qual discorre sobre a responsabilidade da universidade em desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, objetivando o pleno desenvolvimento do país em parceria com o setor público e privado, visando à promoção da inovação, da pesquisa científica e tecnológica.

A parceria com o setor público e privado deve ser estabelecida visando à superação dos problemas nacionais e à alavancagem do sistema produtivo do país, tendo como princípio o compromisso com o desenvolvimento econômico e social, no qual a inovação é um pilar prioritário, bem como o estabelecimento de parcerias com instituições estrangeiras.

Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016: dispõe sobre estímulos à inovação, à pesquisa científica e à tecnologia, para o desenvolvimento econômico e social do país, promovendo assim a redução das desigualdades sociais. Essa lei também aponta para a necessidade de se promover formação continuada, no que diz respeito ao uso de tecnologia no âmbito produtivo.

Tal documento apresenta uma definição sobre o que é inovação, o que são as Instituições Científicas e Tecnológicas (ICTs), o Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT), a Fundação de Apoio, a Pesquisa Pública, o Parque e o Polo Tecnológico, a Extensão Tecnológica, o Bônus Tecnológico, a Incubadora de Empresa, bem como as atribuições de cada um.

Também discorre sobre as especificidades de valores financeiros aplicados em atividades de pesquisa que desenvolvem inovação tecnológica, bem como a parceria entre o setor público e privado no âmbito industrial; ressalta a importância do estímulo à inovação, ao empreendedorismo, à gestão da inovação, à transferência de tecnologia e à propriedade intelectual, visando produzir bens, produtos e processos úteis para empresas e sociedade.

Abaixo, na Figura 09, está ilustrada a nuvem de palavras da Lei Nº 13.243.

Figura 09: Nuvem de Palavras da Lei Nº 13.243



Fonte: Software ATLAS.TI 8

Após a leitura aprofundada de cada documento e codificação dos mesmos, elaboramos uma nuvem de palavras de todos os códigos criados, para obtermos uma

Para uma melhor compreensão do significado dos códigos, elaboramos o Quadro 02, abaixo.

Quadro 02 - Lista de Códigos Atribuídos às Entrevistas

1	Afetividade/Influência: relações estabelecidas pelos docentes com suas mães, seus pais, professores e demais sujeitos, que contribuíram para a tomada de decisão pela vida acadêmica e por buscar romper com o modelo tradicional de ensino.
2	Análise de Uso das TDIC: corresponde ao olhar lançado pelos docentes no contexto atual, sobre o uso das tecnologias no Ensino Superior.
3	Concepção de Inovação: corresponde ao significado de “inovação” pelos docentes.
4	Ensino, Pesquisa e Extensão: corresponde à análise dos docentes sobre o uso de tecnologia nessas três áreas, assim como a área em que eles mais a utilizam.
5	Dispositivos Digitais e Espaços Virtuais: corresponde aos espaços virtuais e aos dispositivos utilizados pelos docentes em suas práticas pedagógicas.
6	Políticas Públicas Educacionais: intencionalidade de saber dos docentes, se eles têm conhecimento de políticas públicas desenvolvidas pela instituição em que trabalham, que lhes dão suporte para inovar em suas práticas docentes, fazendo uso pedagógico das TDIC no processo de ensino e aprendizagem.
7	Práticas Inovadoras: corresponde ao olhar lançado pelos professores sobre o que eles consideram, na sua própria prática pedagógica, como “inovadora”.
8	Preocupações e Dificuldades: corresponde às preocupações que os docentes têm com relação ao uso pedagógico das TDIC no Ensino Superior, bem como às dificuldades enfrentadas por eles para inovar em suas práticas, fazendo uso das tecnologias digitais.
9	Tendências de Uso das TDIC: corresponde ao olhar lançado pelos docentes ao contexto atual de educação, permeado pela cultura digital; e ao que eles acreditam surgir como tendência para o âmbito educacional nos próximos anos.
10	Trajetória e Interesse: corresponde à relação estabelecida pelos docentes entre a trajetória profissional e o interesse para com o uso pedagógico das TDIC no processo de ensino e aprendizagem.
11	Objetivo de Uso das Tecnologias: corresponde ao propósito almejado pelo docente em fazer uso pedagógico das TDIC em sua prática de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Após a codificação de todas as entrevistas, iniciamos as análises, verificando o cruzamento dos códigos em seus pontos de aproximação e distanciamento. A tabela gerada pelo software mostrou relações bastante evidentes. Esse procedimento contribuiu para montarmos as categorias de análise, a serem discutidas posteriormente.

O roteiro elaborado para a realização das entrevistas continha onze (11) perguntas para os nossos sujeitos. Vale ressaltar que nem todas as entrevistas seguiram a ordem do roteiro traçado, pois em alguns casos os docentes responderam a uma pergunta dentro da outra, apontaram para questões que lhes seriam

perguntadas posteriormente e, por ser dado o apontamento, aproveitamos para já realizar a pergunta.

Também tivemos que adaptar as perguntas ao contexto no qual os docentes estavam inseridos. Desta forma, realizamos todas as perguntas previamente selecionadas para serem feitas aos docentes, porém não necessariamente seguimos a ordem.

O período de realização das entrevistas foi de abril a junho de 2019. Entrevistamos onze (11) docentes das seguintes instituições de ensino: Universidade Federal de Pernambuco (Campi Recife e Caruaru), Universidade Federal Rural de Pernambuco (Campi Garanhuns), Universidade Aberta de Portugal, Escola Superior de Educação ESE/IPVC (Instituto Politécnico de Viana do Castelo), Instituto Universitário da Maia – ISMAI, Universidade de Coimbra e Universidade do Minho.

Para uma melhor compreensão de como estão divididos os professores por identidade de gênero, instituição de ensino, cursos em que lecionam e identificação dos sujeitos, atribuímos a cada um deles uma numeração. Desta forma, pudemos identificar o discurso de cada um na análise das entrevistas. Com esse objetivo elaboramos o Quadro 03, que apresentamos a seguir.

Quadro 03: Identificação dos Docentes por Identidade de Gênero, Instituição, Curso e Número

GÊNERO	INSTITUIÇÃO	CURSOS	NÚMERO DE IDENTIFICAÇÃO
Homem	Universidade Aberta de Portugal	Antropologia Visual e Artes Visuais	1
Mulher	Universidade Aberta de Portugal	Antropologia Visual e Educação Tecnológica	2
Mulher	Escola Superior de Educação ESE/IPVC e Universidade do Minho	Artes Plásticas e Tecnologias Artísticas	3
Mulher	Escola Superior de Educação ESE/IPVC	Artes e Tecnologia e Inglês	4

Mulher	Universitário da Maia – ISMAI e Universidade de Coimbra	Design e Artes Visuais Contemporâneas	5
Homem	Universidade Federal Rural de Pernambuco UFRPE (Campi Garanhuns)	Pedagogia	6 e 7
Homem	Universidade Federal de Pernambuco UFPE (Campi Recife)	Medicina	8
Homem	Universidade Federal de Pernambuco UFPE (Campi Recife)	Ciências Atuariais e Ciências Contábeis	9
Mulher	Universidade Federal de Pernambuco UFPE (Campi Recife)	Neuropsiquiatria	10
Mulher	Universidade Federal de Pernambuco UFPE (Campi Recife)	Turismo e Hotelaria	11

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Apresento, aqui, algumas observações sobre as instituições em que os nossos sujeitos de pesquisa trabalham:

Os docentes da Universidade Aberta de Portugal e o docente do Curso de Medicina trabalham com a modalidade de educação a distância. O currículo do curso de Medicina é todo montado sob a Metodologia Ativa PBL (Problem-Based Learning - em português, ABP, ou Aprendizagem Baseada em Problemas).

O sistema de Ensino Superior europeu é equivalente em todos os países que aderiram à Declaração de Bolonha. As disciplinas têm a mesma carga horária e as mesmas unidades de capacitação para cada uma das disciplinas, por causa da equivalência, uma vez que os estudantes podem percorrer por outras universidades dos países europeus.

Dos docentes entrevistados, tivemos cinco (5) homens (sendo dois deles da Licenciatura, no curso de Pedagogia) e seis (6) mulheres. A faixa etária dos docentes

varia entre os trinta e cinco (35) e setenta e dois (72) anos. Quanto ao tempo de magistério no Ensino Superior, encontramos uma oscilação entre nove (9) e trinta e cinco (35) anos.

Vale ressaltar que, no presente estudo, não consideramos como um critério para analisar se um docente é inovador ou não na sua prática pedagógica questões relacionadas a sexo, idade e tempo de magistério. Tais informações foram registradas apenas para nos dar uma visão mais ampla a respeito dos nossos sujeitos de pesquisa.

Todos os docentes brasileiros entrevistados fazem parte do quadro efetivo das respectivas instituições de ensino (UFPE e UFRPE), sendo que três (3) deles estão cursando o Doutorado. Os demais, tanto do Brasil quanto de Portugal, já têm a titulação de Doutorado e alguns de Pós-Doutorado.

Na seção que vem a seguir, apresentaremos os resultados das análises realizadas, tanto dos documentos normativos quanto das entrevistas. Iniciaremos com as análises dos documentos normativos em suas respectivas categorias e, posteriormente, apresentamos as análises das entrevistas realizadas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Esta seção tem por objetivo apresentar os resultados da análise dos dados dos documentos normativos, bem como sua discussão.

Ao analisarmos os documentos, identificamos algumas lacunas, bem como a existência de aproximações e distanciamentos, tendo em vista que eles foram elaborados em contextos histórico, social, econômico, cultural e temporal diferentes.

Não intencionamos realizar uma comparação entre os documentos, pois compreendemos que, apesar de estabelecerem um diálogo entre si, eles também possuem suas singularidades.

Vivemos em um cenário mundial que nos permite analisar, discutir e refletir sobre os discursos veiculados e constantemente influenciados pelo caráter intercultural amplamente difundido pelos meios de comunicação.

Por meio da Análise do Discurso, lançamos o nosso olhar analítico sobre a ideologia, as condições de produção e as relações de sentido contidas nos documentos sobre inovação e tecnologia digital no contexto de formação docente. Ao realizarmos as análises, identificamos outros fatores que os envolvem diretamente e que foram considerados no presente estudo.

5.1 Os documentos e suas condições de produção

Segundo Barros (2011, p. 1), “o texto é considerado hoje tanto como um objeto de significação, ou seja, um “tecido” organizado e estruturado, como objeto de comunicação, ou melhor, objeto de uma cultura, cujo sentido depende, em suma, do contexto sócioistórico”.

Desta forma, a relação entre sujeito, língua, história e ideologia propicia, para a AD, as condições de produção do discurso. Isso significa que as condições em que o discurso é produzido necessitam ser analisadas pelo analista do discurso, de modo que ele alcance a interpretação do discurso.

Barros (2011), ao tratar da obra de Bakhtin no livro intitulado *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*, considera que, para o autor, o dialogismo é a condição de sentido do discurso, e que o mesmo é o princípio constitutivo da linguagem. Fiorin (2011, p. 33) complementa as afirmações de Barros afirmando que “todo discurso

define sua identidade em relação ao outro, bem como não há identidade discursiva sem a presença do outro, ou seja, fora da relação com o outro não há sentido”. O autor também afirma que o discurso não é único e irrefutável, pois um discurso discursa outros discursos. Nessa medida, o discurso é social.

Ao analisarmos os documentos normativos, tanto do Brasil quanto de Portugal, identificamos a existência dessas relações discursivas, suas formas de significar dentro do contexto em que estão inseridos, tanto dentro de uma perspectiva macro (global), com os atravessamentos do discurso de mudanças, quanto em suas demandas nacionais e regionais, nas quais suas identidades foram traçadas.

Tendo em vista que um discurso discursa outro discurso, identificamos nos discursos materializados nos documentos e no discurso dos docentes algumas relações de sentido estabelecidas direta e indiretamente, bem como aproximações e distanciamento entre os discursos, considerando o lugar de fala dos sujeitos, as condições de produção, o contexto sociocultural, político, econômico e ideológico no qual estão inseridos.

O primeiro distanciamento que identificamos nos documentos analisados é o temporal, dado que os primeiros documentos foram elaborados no ano de 1998, Magna Charta e Declaração de Sorbonne, e o mais recente no ano de 2019, que foi o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPE.

Apesar do distanciamento temporal e cultural no qual os documentos estão inseridos, podemos identificar uma aproximação entre eles, no que diz respeito ao compromisso com a elevação da qualidade do sistema de Ensino Superior, à preparação dos seus cidadãos para lidar com o contexto de constantes mudanças, bem como se comprometem a trabalhar em prol do desenvolvimento intelectual, cultural, social, científico e tecnológico. Desta forma, cada documento tem seu modo de conceber o mundo pós-moderno e de adotar estratégias de formação dos sujeitos.

Se fôssemos dividir os documentos em dois grandes blocos, em um bloco estariam a Declaração de Bolonha, a Declaração de Sorbonne, a Magna Charta Universitatum e o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPE e da UFRPE, por esses documentos apresentarem uma perspectiva mais humanista da formação dos seus cidadãos, abrangendo aspectos sobre a valorização cultural, cidadania e formação integral dos sujeitos. Identificarmos, nesse bloco de documentos, uma preocupação expressa no que diz respeito aos aspectos culturais, à garantia do bem-estar social, ao estabelecimento de relações de cooperação, à necessidade de se

promover a inclusão, mobilidade e formação continuada. É importante registrar que essa aproximação não ocorre na mesma proporção em todos os documentos citados.

Em outro bloco estariam as Políticas de Inovação da UFPE e da UFRPE e a Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016, pois identificamos algumas aproximações entre esses documentos no que diz respeito ao mercado, à competitividade, aos recursos financeiros, ao empreendedorismo e à gestão da inovação, com vistas ao desenvolvimento de bens, produtos e serviços para a indústria e ao estabelecimento de parcerias com outros setores da sociedade, no sentido mais neoliberal das ações e das parcerias público-privadas, por meio da implementação de parques e polos tecnológicos, assim definidos na Lei:

Parque tecnológico: complexo planejado de desenvolvimento empresarial e tecnológico, promotor da cultura de inovação, da competitividade industrial, da capacitação empresarial e da promoção de sinergias em atividades de pesquisa científica, de desenvolvimento tecnológico e de inovação, entre empresas e uma ou mais ICTs, com ou sem vínculo entre si.

Polo tecnológico: ambiente industrial e tecnológico caracterizado pela presença dominante de micro, pequenas e médias empresas com áreas correlatas de atuação em determinado espaço geográfico, com vínculos operacionais com ICT, recursos humanos, laboratórios e equipamentos organizados e com predisposição ao intercâmbio entre os entes envolvidos para consolidação, marketing e comercialização de novas tecnologias (Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016).

A seguir, apresentaremos a concepção de valorização docente presente nos documentos. Na sequência, apresentamos uma discussão sobre formação continuada dos docentes em contexto de inovação e uso de tecnologia e, por fim, discutiremos sobre o ensino superior no contexto de globalização.

5.2 Concepção de valorização docente segundo os documentos normativos

Após a codificação dos documentos, iniciamos as análises e, com o auxílio do software ATLAS.TI 8 agrupamos os códigos. A partir dos agrupamentos e das relações estabelecidas entre eles, elaboramos as categorias de análise.

Identificamos que o código *valorização docente* não possui relação com outros códigos, aparecendo de forma “solta” no discurso dos documentos, apenas para sinalizar a importância de tal ação.

A concepção correspondente à valorização docente apareceu em dois documentos, um do Brasil e outro de Portugal, com características distintas, no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPE de forma explícita, e na Declaração de Bolonha de forma implícita (não diretiva).

Vejamos o fragmento do discurso contido nos textos, com relação a essa abordagem.

[...] a valorização da docência e primando pela qualificação da educação superior, a UFPE tem buscado oferecer oportunidades para reflexão e trocas de experiências entre pares que atuam nos vários campos da docência universitária. Dessa forma, a Universidade prima por espaços contínuos de aperfeiçoamento e de debates, por entender que esses constituem fatores indispensáveis para a construção e aprimoramento dos processos de ensino e melhoria da aprendizagem (Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPE, 2019, p.14).

Já na Declaração de Bolonha, que é um dos documentos mais significativos para o Ensino Superior da União Europeia e conta com a adesão de vinte e nove (29) países, a concepção de valorização docente aparece sob outra perspectiva. Nesse documento, a concepção de valorização docente aparece por meio da necessidade de fortalecimento do sistema de ensino europeu, garantindo-se um espaço de reconhecimento e competitividade internacional e, para que esse fortalecimento aconteça, é necessário investir no capital cultural dos sujeitos, garantindo-lhes uma melhor mobilidade, com o objetivo de criar *uma Europa mais completa e abrangente, em especial no que respeita à construção e ao reforço das suas dimensões intelectual, cultural, social, científica e tecnológica*. (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

Desta forma, a valorização dispensada aos docentes apresenta-se por meio do incentivo à *mobilidade*, para o enriquecimento do capital intelectual dos sujeitos, que pode ser dado por meio de experiências em outros países da própria União Europeia (afastamento para a qualificação profissional). A concepção de valorização docente nesse documento também é dada por meio do reconhecimento mútuo dos sujeitos envolvidos na educação, dentro do espaço europeu. Vejamos:

[...] os professores, investigadores e pessoal administrativo, o reconhecimento e valorização dos períodos dispendidos em ação Europeias de investigação, letiva e formação, sem prejudicar os seus direitos estatutários (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 19 de junho de 1999, p. 4).

Diante do exposto, identificamos que as instituições de Ensino Superior vêm adotando políticas educacionais de formação continuada distintas, a partir do contexto no qual estão inseridas, de sua visão de mundo, da concepção ideológica e dos valores que desejam imprimir em sua sociedade.

O discurso sobre desenvolvimento tecnológico, mobilidade e melhoria da qualidade de ensino para adequá-lo às novas demandas sociais corresponde a uma perspectiva global que se tem aproximado das necessidades da sociedade capitalista, sendo que cada nação adota estratégias diferentes, que se dão por meio de processos de influência, produção e disseminação do discurso.

Por meio da análise do discurso materializado nos documentos, identificamos concepções ideológicas distintas de valorização do docente: uma que tem como princípio a abertura de espaços para o compartilhamento de experiências e debates, visando ao aperfeiçoamento da qualidade de ensino; e outra que parte da perspectiva de que, para se promover a valorização dos docentes, é necessário possibilitar-lhes mobilidade, para o enriquecimento do conhecimento e das atividades desempenhadas.

Vale ressaltar que, apesar de as concepções sobre a valorização docente serem distintas, ambos os documentos estão dentro de um discurso global sobre a educação superior, no que diz respeito à formação dos docentes para com o uso pedagógico das TDIC em sala de aula, visando atender às novas demandas educacionais da sociedade pós-moderna. Essa sociedade tem passado por intensos processos de mudanças, apresentando novas formas de relações e valores sociais, tendo em vista os novos modelos de regulação social estabelecidos por meio da inovação e da constante expansão dos meios de comunicação.

5.3 Formação continuada dos docentes em contexto de inovação e uso de tecnologia

Ao analisarmos os documentos normativos da Educação Superior do Brasil e de Portugal, objetivamos identificar principalmente como estão sendo adotadas as estratégias que promovem inovação pedagógica com uso de tecnologia, ou seja, como as instituições e os sistemas de Ensino Superior têm desenvolvido meios para dar suporte às práticas pedagógicas inovadoras dos docentes, bem como a

concepção apresentada por esses documentos do que é inovação e como esta tem sido vinculada ao uso pedagógico das tecnologias em contexto de formação docente.

Ao entrevistarmos nossos sujeitos de pesquisa, perguntamos se a instituição na qual eles trabalham adotam estratégias e políticas públicas educacionais para promoção do uso pedagógico das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Todos os docentes de Portugal afirmaram que sim e mencionaram em seus discursos os documentos analisados na presente pesquisa. Porém, ao analisarmos os documentos, identificamos que os mesmos não apresentam um conceito de inovação explicitado no texto, nem em uma perspectiva geral nem específica do que seja inovação pedagógica, tampouco uso pedagógico das TDIC.

Entretanto, essa noção está presente no discurso materializado nos textos quando eles ressaltam que é importante utilizar as tecnologias no Ensino Superior de forma a adequá-las às demandas da sociedade contemporânea, tendo em vista a garantia da formação integral dos sujeitos, bem como a importância de se buscar por processos de formação inovadores.

A inovação é tida, nos documentos que regem o Ensino Superior de Portugal (e de outros países), como algo transversal, que ocorre por meio da interdisciplinaridade e da *mobilidade*, sendo essa um eixo primordial para o desenvolvimento de processos inovadores, pois, ao vivenciar novas experiências em um país diferente do seu de origem, o sujeito estará aprendendo coisas novas, e isso passa pelo uso das tecnologias, por outras metodologias de ensino.

Deste modo, a formação intercultural é concebida nos documentos como um dos pilares para a inovação e o enriquecimento do capital cultural e intelectual dos docentes, que fortalecerá o seu sistema de ensino e garantirá uma melhor formação dos indivíduos para o mercado de trabalho.

A Declaração de Sorbonne considera que, no contexto atual, é necessária a utilização das tecnologias na educação, de modo a alinhá-las às novas necessidades educacionais, objetivando uma melhor formação dos sujeitos. Segundo esse documento, um grande número de docentes e investigadores deveria trabalhar em outros países europeus, que não o seu, para o enriquecimento da sua formação.

A Carta Magna considera que, diante do contexto de constantes mudanças, é necessário que os docentes realizem um considerável esforço de formação permanente. Essa Carta também afirma que o docente tem liberdade de formação e de investigação, sendo esses os princípios fundamentais das universidades

européias, nas quais se devem garantir o respeito, a recusa da intolerância e o diálogo permanente, por ser o local de encontros privilegiado entre os professores, profissionais capazes de transmitir o saber e os meios de desenvolvimento através da investigação e inovação (MAGNA CHARTA UNIVERSITATIUM, 1988).

Não identificamos de forma explícita nesses documentos a adoção de uma estratégia que promova formação continuada dos docentes na perspectiva de inovação pedagógica e uso pedagógico das TDIC no processo de ensino e aprendizagem.

A estratégia existe e é citada nos três documentos analisados, porém ela ocorre por meio da garantia da *mobilidade dos sujeitos*, numa perspectiva de desenvolvimento cultural, crítico, reflexivo, por meio do conhecimento de outros tipos de cultura, de metodologia de ensino e de uso das tecnologias.

Desta forma, segundo os documentos normativos de Portugal, é necessário que o docente seja capaz de transmitir o saber por meio da investigação e da inovação, em um processo de indissociabilidade entre as atividades de investigação e as atividades didáticas.

Vale ressaltar que, algumas vezes, os docentes informaram que vão buscar esse tipo de formação (inovação pedagógica com o uso de tecnologia) fora das instituições de ensino em que trabalham, por meio do estabelecimento de parcerias, como, por exemplo, com o Ministério da Educação de Portugal, que promove atividades de formação profissional.

A aproximação dos documentos norteadores de Portugal com o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPE e da UFRPE ocorre por meio da preocupação com o desenvolvimento integral dos sujeitos, o enriquecimento do capital intelectual e cultural dos cidadãos, o uso de tecnologia e a necessidade de busca por processos inovadores, de modo a preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, que está sempre em constante mudança.

No discurso dos documentos Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRPE e da UFPE, identificamos uma maior aproximação, pois eles discutem, de uma forma mais aberta, as questões relacionadas à inovação e à adoção de estratégias para formação continuada dos docentes frente ao uso pedagógico das TDIC no processo de ensino e aprendizagem.

Um dos pontos que chamou nossa atenção para o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRPE é que ele apresenta um olhar direcionado ao desenvolvimento

de tecnologia e à necessidade de adoção de estratégias metodológicas de ensino inovadoras, que integrem o uso pedagógico das TDIC ao processo de ensino e aprendizagem, de forma a garantir uma maior inclusão e mobilidade das pessoas com deficiência. É ressaltado o investimento cada vez maior em ações e ferramentas de acessibilidade nos canais de comunicação da universidade, incluindo sítios eletrônicos e produção de material adaptado. Tal preocupação também é identificada no Plano de Desenvolvimento da Universidade Federal de Pernambuco, porém não de forma tão incisiva.

O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPE destaca a importância de se investir em infraestrutura tecnológica para a melhoria dos aspectos metodológicos dos docentes das diversas áreas de conhecimento, bem como ressalta a necessidade de se refletir sobre a escolha das ferramentas tecnológicas que serão utilizadas pelos docentes em suas práticas de ensino, de modo que a escolha do uso das mesmas seja significativo no processo.

O documento também ressalta que o docente precisa incorporar as tecnologias da informação e comunicação na sua vida profissional (papel de investidor em sua própria formação), nas suas aulas e, de forma conjunta, no planejamento, no currículo do curso, para que as TIC's não sejam complemento ou aparato marginal (Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPE, 2019, p.45).

Quanto à adoção de estratégias de formação para os docentes, identificamos, nos Planos de Desenvolvimento Institucional da UFPE e da UFRPE, ações correspondentes. Para um melhor conhecimento dessas ações, elaboramos o Quadro 05, abaixo.

Quadro 04 - Ações de Inovação Desenvolvidas pela UFPE e UFRPE

UFPE 2019-2023	Desenvolve ações de formação continuada dos professores, que se justifica pela necessidade de oportunizar aos docentes uma formação pedagógica que os estimule a participar de um processo de desenvolvimento pessoal e técnico-profissional-político, em face das demandas internas institucionais de melhoria do magistério superior e das exigências externas legais e, sobretudo, dos requerimentos sociais postos à educação superior.
UFPE 2019-2023	A UFPE conta com o Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE (NUFOPE), que surgiu como uma necessidade de ampliar as oportunidades de diálogo entre docentes, dando maior consistência e aprofundamento a um processo de formação didático-pedagógica continuada.

UFPE 2019-2023	Desenvolver Incentivo à Criatividade – inovar teórica e ampliativamente, na construção interdisciplinar de conhecimentos relevantes à transformação socioambiental.
UFPE 2019-2023	Consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior.
UFPE 2019-2023	A UFPE, através da sua Coordenação para Acompanhamento das Atividades Docentes e Inovação Pedagógica (PROACAD/DDE), tem procurado conhecer e socializar as práticas inovadoras já desenvolvidas por seus docentes, buscando motivar os professores em geral na busca por uma formação mais significativa e humanizadora.
UFPE 2019-2023	A UFPE vem desenvolvendo anualmente, para promoção da inovação pedagógica no ensino da graduação, o edital para melhoria e inovação da graduação, que incentiva projetos propostos por docentes com vistas ao desenvolvimento de atividades/práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a integração de cursos e disciplinas, e ações de ensino, pesquisa e extensão.
UFPE 2019-2023	Realização de uma semana de formação pedagógica para socialização de práticas inovadoras na UFPE, trazendo expoentes externos da área de inovação no Ensino Superior e promovendo workshops para apresentação e reflexão de relatos dos docentes da UFPE sobre suas práticas.
UFPE 2019-2023	Proposição de um edital do Programa do Livro-texto, para estímulo da produção de material didático para suporte às práticas inovadoras; Planejamento contínuo de propostas de formação para os/as professores/as da UFPE, sobre inovação pedagógica, em parceria com o NUFOPE (Núcleo de Formação Continuada e Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE).
UFPE 2019-2023	Realização de cursos de formação para professores/as da UFPE; produção de conteúdos convergentes para os diversos dispositivos midiáticos da UFPE (rádios, TV e site); implantação da plataforma colaborativa integrada de comunicação (E-mail, Armazenamento e compartilhamento de arquivos, Elaboração colaborativa de documentos, chat e videoconferência, agenda).
UFPE 2019-2023	Modernização, expansão e manutenção da infraestrutura computacional, de rede e telecomunicação; promoção e apoio à participação em eventos acadêmicos, tecnológicos, culturais, políticos e esportivos.
UFPE 2019-2023	Definir uma política e plano para atualização docente em relação a novas metodologias e práticas de ensino.
UFPE 2019-2023	Produzir e apoiar a produção de vídeos e documentários, programas de TV e rádio, oriundos de ações de ensino, pesquisa, extensão ou gestão, desenvolvidos no âmbito da UFPE ou em parcerias com unidades acadêmicas e NTVRU da UFPE, municípios e organizações da sociedade civil.
UFRPE 2013-2020	Disponibilizar novas tecnologias que poderão aproximar discentes e docentes, ao tempo em que provocam modificações na didática e nos planos de ensino.
UFRPE 2013-2020	Promover processo de criação, inovação e apropriação da cultura historicamente produzida por homens e mulheres. Nessa perspectiva, proporciona espaços de produção e transformação do saber sistematizado, e as práticas e as ações que a organizam se propõem a ser eminentemente educativas.
UFRPE 2013-2020	Desenvolver ações que contribuam para a articulação entre teoria e prática, necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.
UFRPE 2013-2020	Supervisionar a aplicação de recursos e concessão de bolsas referentes a programas/projetos institucionais de formação inicial e continuada de profissionais do magistério.
UFRPE	Ofertar formação continuada a docentes, técnico-administrativos, tutores, gestores, coordenadores de curso e coordenadores de polo, com a

2013-2020	implementação do ensino híbrido e estímulo à produção científica e tecnológica.
UFRPE 2013-2020	Desenvolver projetos e campanhas institucionais que fortaleçam a imagem da Universidade a partir de temáticas atuais, posicionamentos críticos e ideias inovadoras.
UFRPE 2013-2020	Proporcionar a comunicação informacional de forma eficiente, utilizando Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); prospectar, selecionar, filtrar, tratar, analisar, armazenar e monitorar informações a partir da utilização de TICs apropriadas;
UFRPE 2013-2020	Promover ações de conscientização, capacitação e treinamento em segurança da informação e comunicações.
UFRPE 2013-2020	Promover formação continuada dos docentes a partir das necessidades de suas áreas específicas de formação e didático-pedagógicas.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Alguns docentes brasileiros informaram nas entrevistas que desconhecem políticas públicas educacionais da Instituição em que trabalham que lhes deem suporte no seu processo de formação continuada para o uso pedagógico das tecnologias digitais e adoção de estratégias inovadoras. Ao analisarmos os documentos oficiais, identificamos as ações elencadas acima, que objetivam proporcionar aos docentes uma formação continuada das suas práticas pedagógicas, alinhadas com as novas demandas educacionais, fazendo uso significativo dos recursos tecnológicos, de modo que os docentes desbravem novas práticas de ensino e metodologias inovadoras, e proporcionando a expansão do conhecimento dos docentes para o seu enriquecimento cultural, intelectual e profissional.

Vale ressaltar que uma política institucional está se firmando agora, que é a da UFPE, e a outra já está chegando ao fim, tendo em vista que o PDI da UFRPE foi instituído no ano de 2013. Desta forma, podemos inferir que o documento da UFRPE não foi plenamente divulgado, uma vez que os docentes do curso de Pedagogia da referida instituição afirmaram desconhecer tal documento.

Identificamos que, apesar do grande volume de documentos normativos do Brasil que visam à consolidação de uma política de inovação e desenvolvimento pedagógico no Ensino Superior, essa política enfrenta alguns entraves, a começar por seu reconhecimento, visibilidade e divulgação, pois no discurso dos docentes identificamos o desconhecimento dos documentos apresentados e, conseqüentemente, de sua implementação e desenvolvimento.

Ao analisarmos a materialidade linguística de todos os documentos normativos que regem o Ensino Superior, tanto do Brasil quanto de Portugal, identificamos uma interdiscursividade dos mesmos no que diz respeito à necessidade de se estabelecer

uma educação superior consolidada, respeitada internacionalmente e com docentes preparados para lidar com as novas demandas educacionais da sociedade pós-moderna.

Também identificamos, no discurso dos cinco (5) documentos brasileiros, que existe uma carência quanto à proposta consistente em relação à formação continuada dos professores frente à inovação e ao uso pedagógico das TDIC, uma vez que só encontramos algumas ações propostas que correspondam a essa demanda em dois documentos, os Planos de Desenvolvimento Institucional da UFPE e da UFRPE.

Os demais documentos ressaltam que é importante desenvolver ações de formação continuada, e concebem o processo de inovação e uso de tecnologia de uma forma ampla, alinhado com a necessidade de se desenvolver tecnologia de ponta e processos inovadores revolucionários. Mas deixam a desejar no que tange à necessidade de capacitar os sujeitos, como se eles já estivessem prontos para lidar com todas as novas demandas, em todas as áreas do conhecimento e níveis de ensino (graduação, especialização, mestrado e doutorado).

5.4 O Ensino Superior no contexto de globalização

Sabendo que os discursos reproduzem sempre ideologias, é importante considerar as características discursivas e ideológicas da globalização, que têm sido apresentadas como algo inevitável, tendo como carro-chefe o discurso do desenvolvimento da sociedade da informação. No que concerne ao âmbito educacional, este tem sido levado a reconfigurar seus diversos setores, de modo a articulá-los com os novos modelos de desenvolvimento social, alinhando-os às necessidades do mercado.

O fortalecimento da globalização tem potencializado os princípios econômicos do capitalismo, e conseqüentemente apresentado novas demandas aos sistemas de Ensino Superior, que têm buscado uma articulação do discurso da globalização com o da economia alicerçada no conhecimento. Tal demanda tem requerido dos professores uma constante atualização dos seus conhecimentos, bem como das suas práticas pedagógicas.

Desta forma, o discurso de mudança e inovação tem ganhado cada vez mais espaço no campo da educação. Os fatores econômicos, globais, mercadológicos, e

as mudanças nas necessidades dos sujeitos e nas relações sociais têm demandado para as Instituições de Ensino Superior processos inovadores em suas diversas áreas e segmentos.

‘Globalização’ é um termo muito utilizado para caracterizar os processos responsáveis pelas mudanças ocorridas, sejam elas de origem financeira, política, econômica, social e cultural, no mundo da pós-modernidade. Essa visão está atrelada a uma perspectiva em que a sociedade estaria estabelecendo relações em nível global, e os resultados dessa globalização seriam o desenvolvimento homogêneo das sociedades. Entretanto, essa homogeneidade não acontece na prática e as desigualdades tornam-se cada vez mais evidentes. Tais desigualdades serão discutidas nas análises das entrevistas.

Tendo em vista que cabe às Instituições de Ensino Superior formar cidadãos críticos, reflexivos e capacitados para lidar com as constantes mudanças da sociedade pós-moderna, na presente pesquisa pudemos observar uma significativa demanda da sociedade por inovação, que tem alcançado diversas áreas de conhecimento em nível internacional.

Identificamos que cada instituição tem adotado estratégias para lidar com essas novas demandas. Algumas se aproximam em suas concepções ideológicas e outras se afastam, dada a diversidade cultural, histórica, ideológica e econômica em que estão inseridas.

Ao analisarmos o discurso materializado nos documentos, percebemos que a expressão “mudança e inovação” é empregada de forma indiscriminada. Além disso, alguns documentos têm-se aproximado de uma perspectiva mais técnica/mercadológica. Sendo assim, a inovação surge nos documentos normativos do Brasil como sendo algo que deve corresponder à demanda por novos bens, serviços e produtos, para a indústria, empresas e, conseqüentemente, para o mercado e os cidadãos.

Ao analisarmos o discurso materializado na Lei de Inovação (Nº 13. 243, de 11 de janeiro de 2016) e nas Resoluções 034/2017 da UFRPE e 02/2019 da UFPE, identificamos um interesse em querer regular as instituições por meio de uma cultura de desempenho que tende a modificar a cultura institucional, transformando-a em um local de cultivo empresarial ou produtivista. No que diz respeito à inovação, nesses documentos ela está atrelada à perspectiva de resolução de problemas prioritariamente nacionais, contribuindo para um melhor desenvolvimento do sistema

produtivo regional, nacional e posteriormente realizando alianças com empresas e Instituições de Ensino de nível superior internacionais.

A inovação é apresentada pela Lei 13.243 e pelas Resoluções da UFPE e da UFRPE como um eixo prioritário para o desenvolvimento econômico e social do Brasil, e para isto é necessário promover ações de empreendedorismo inovador nas IES, por meio de convênios entre as referidas instituições e outras, tanto do setor público quanto do setor privado, nacionais e internacionais.

Essas parcerias devem ter por objetivo o desenvolvimento de ações de empreendedorismo e incubação de projetos ou empresas, proporcionando a mudança do conhecimento por meio de novidades e do aperfeiçoamento do ambiente produtivo. As parcerias estabelecidas, segundo esses documentos norteadores, também devem incentivar o surgimento de empresas de base tecnológica criativa e inclusiva, e proporcionar novas oportunidades de trabalho para os cidadãos, pela implementação de empresas de base tecnológica (RESOLUÇÃO Nº 02/2019 da UFPE).

Assim, identificamos na materialidade linguística dos referidos documentos que eles têm uma concepção de inovação e desenvolvimento de tecnologia voltada para o mercado, não realizando nenhum tipo de apontamento para a inovação pedagógica no ensino superior nem para o uso pedagógico das TDIC no processo de ensino e aprendizagem. Também identificamos que os referidos documentos se detêm mais na pesquisa e na extensão, para o desenvolvimento de processos inovadores e de tecnologias.

Isso nos chama a atenção porque esse direcionamento para a pesquisa e para a extensão universitárias apresenta um contraponto com o discurso dos docentes, que se detêm mais na perspectiva do ensino, pois, segundo o discurso de alguns dos nossos sujeitos de pesquisa, apesar de a universidade pública brasileira estar alicerçada no tripé ensino, pesquisa e extensão, é notório que o ensino corresponde à maior parte das atividades da universidade.

No discurso dos docentes, identificamos alguns entraves em relação ao uso das tecnologias digitais em processos inovadores na pesquisa e na extensão. Além das dificuldades enfrentadas no ensino, nem todos os docentes entrevistados afirmaram fazer extensão universitária. Diante do exposto, podemos afirmar que há certo descompasso entre os documentos normativos do Ensino Superior brasileiro e o discurso docente.

Também identificamos, quando comparados o discurso dos documentos normativos e o discurso docente, sentidos diferentes para a pesquisa científica. Nos documentos normativos, pesquisa científica se refere ao desenvolvimento de produtos, processos e serviços que visem ao desenvolvimento econômico do país e à diminuição das desigualdades sociais. Já para os docentes entrevistados, pesquisa científica refere-se a uma revisão sistemática dos conteúdos e à busca destes em periódicos e plataformas, ou seja, pesquisa científica, na visão dos docentes, não está necessariamente voltada para o desenvolvimento econômico do país.

No que diz respeito à extensão universitária, existe uma aproximação dos discursos, pois os documentos normativos (todos do Brasil) e os docentes brasileiros têm uma concepção de extensão universitária que corresponde à melhoria dos serviços, produtos e processos, objetivando o bem-estar dos cidadãos brasileiros.

Na Lei Nº 13. 245, que corresponde a uma lei de inovação do sistema de Ensino Superior brasileiro, e nas Resoluções (tanto da Universidade Federal de Pernambuco quanto da Universidade Federal Rural de Pernambuco), não encontramos apontamentos/estratégias que deem suporte aos docentes no que diz respeito a sua formação continuada, frente aos processos inovadores e ao uso pedagógico das tecnologias digitais da informação e comunicação. O suporte concedido a esses sujeitos é caracterizado pela concessão de bolsas, de auxílio financeiro para o desenvolvimento e participação em projetos que objetivem o desenvolvimento de tecnologia e inovação no país, visando ao fortalecimento da indústria e a garantia de competitividade no mercado, tendo em vista o aquecimento do mesmo.

Das poucas vezes em que se faz menção à formação continuada dos docentes/capacitação, é sempre reafirmando a importância dessa ação, entretanto os documentos não apresentam estratégias de como ocorrerá esse processo.

Vejamos no quadro 06, abaixo, o recorte do discurso dos documentos sobre formação continuada dos docentes.

Quadro 05 - Formação Continuada

Lei Nº 13. 243	IX - promoção e continuidade dos processos de formação e capacitação científica e tecnológica; §1º O servidor, o militar, o empregado da ICT pública e o aluno de curso técnico, de graduação ou de pós-graduação envolvidos na execução das atividades previstas no caput poderão receber bolsa de estímulo à inovação.
----------------	---

Resolução UFPE	Art. 30. A UFPE poderá conceder, bem como autorizar seus servidores a receber de fundação de apoio credenciada ou de agência de fomento, bolsas de estímulo à inovação no ambiente produtivo, destinadas à formação e à capacitação de recursos humanos e à agregação de especialistas, em ICTs e em empresas, que contribuam para a execução de projetos de pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação e para as atividades de extensão tecnológica, de proteção da propriedade intelectual e de transferência de tecnologia.
Resolução UFRPE	Considerando que a Universidade deve, contínua e permanentemente, estimular e valorizar a atividade criativa demonstrada pela produção científica, tecnológica e artística do seu corpo docente, discente e técnico-administrativo.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

É possível identificar, então, no discurso dos documentos acima, uma carência de propostas direcionadas para a formação continuada de docentes, no que diz respeito à inovação pedagógica e ao uso pedagógico das tecnologias digitais para o processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que, por mais que os documentos norteadores do Ensino Superior brasileiro ressaltem a importância de indissociar ensino, pesquisa e extensão, eles mesmos, de certo modo, acabam dissociando essas áreas, quando voltam os olhares para a pesquisa e a extensão, não conseguindo perceber (identificar) que a extensão e a pesquisa são processos formativos.

Portanto, uma proposta de formação continuada para os docentes, no que diz respeito à inovação pedagógica e ao uso pedagógico das tecnologias, também precisa abarcar a pesquisa e a extensão, pois o docente universitário não trabalha apenas com o ensino.

No que diz respeito aos outros documentos (Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPE e da UFRPE, Declaração de Bolonha, Declaração de Sorbonne e Carta Magna), a relação estabelecida entre eles ocorre por meio de uma aproximação sobre a concepção de globalização, envolvendo mercado, economia, inovação e tecnologia, que surgem vinculadas a outros fatores, como, por exemplo, melhoria da qualidade de ensino, desenvolvimento do raciocínio crítico, melhoria de estratégias metodológicas de ensino, enriquecimento cultura, dentre outros.

Segundo a Declaração de Bolonha, o papel das universidades europeias acentuou a criação de um espaço europeu de ensino como a chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos seus cidadãos. Para isso, deve-se ter por objetivo a elevação da qualidade de ensino e da competitividade internacional do seu sistema, para garantir aos cidadãos europeus a conquista do seu lugar no mercado de trabalho.

Já a Declaração de Sorbonne, ao tratar das questões relacionadas à globalização e suas implicações na educação superior, considera que

Entrámos num período de grandes mudanças na educação, no que respeita às condições de trabalho, um período de diversificação no desenrolar das carreiras profissionais; a educação e a formação ao longo da vida são uma obrigação evidente. Devemos aos nossos estudantes e à nossa sociedade, no seu todo, um sistema de ensino superior que lhes proporcione as melhores oportunidades para encontrarem a sua própria vocação. (DECLARAÇÃO DE SORBONNE, 1998).

Ou seja, diante do contexto de constantes mudanças, o profissional docente deve munir-se de diversas estratégias para com o uso pedagógico das tecnologias digitais da informação e comunicação, visando a melhor forma de utilizá-las com os seus alunos, uma vez que os estudantes de hoje estão imersos em uma cultura digital, em que o uso significativo das tecnologias contribui para o enriquecimento do processo formativo dos sujeitos, ampliando o seu capital cultural, intelectual etc.

Para a Carta Magna Charta Universitatum de Bolonha, é importante para a independência e autonomia do Ensino Superior europeu adaptar-se às necessidades de mudança, às exigências da sociedade e aos avanços do conhecimento científico.

Assim, identificamos na materialidade discursiva dos textos, concepções ideológicas distintas sobre o universo do Ensino Superior, concepções permeadas pela globalização, assim como a adoção de estratégias para lidar com as novas demandas educacionais.

De fato, a educação superior tem buscado rearticular suas políticas educacionais, de modo a encontrar uma sintonia entre a perspectiva da formação integral do sujeito e a formação voltada para o mercado de bens e serviços.

6. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Nesta dissertação, escolhemos também, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada (ou aberta), por ser mais flexível e permitir aprofundar as informações coletadas. Acreditamos que o fato de o docente destacar em seu discurso situações vivenciadas e reforçar influências – sejam elas positivas ou negativas – tem muito significado, que pode ser explorado. Foi isso que fizemos no presente estudo, por meio das análises das entrevistas.

Segundo Cunha (2005), ao relatar um fato, a pessoa reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, o relato não é, obviamente, a verdade literal dos fatos, mas a representação que deles faz o sujeito. Desta forma, concordamos com a autora, quando ela afirma que

esta compreensão é fundamental para aqueles que se dedicam à análise de depoimentos, relatos e recuperações históricas, especialmente porque a estes se agregam as interpretações do próprio pesquisador, numa montagem que precisa ser dialógica para poder efetivamente acontecer (CUNHA, 2005, p. 39).

Quando o docente reflete sobre a sua experiência profissional, ele acaba realizando uma autoanálise, elaborando novas bases de compreensão da sua própria prática pedagógica. Daí a importância de se refletir sobre a prática docente, pois ela é o primeiro passo dado rumo à inovação e à quebra de paradigmas tradicionalmente estabelecidos.

Tal processo de reflexão pode ser emancipatório para o docente, apontando para um caminho em que ele mesmo possa produzir a sua formação continuada, determinando o trajeto a ser percorrido. Entretanto, esse percurso não é fácil. Segundo Cunha (2005, p.40), “exige do docente que ele esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enviesadamente afetivos, a pôr em dúvida crenças e preconceitos, desconstruindo o seu processo histórico para melhor compreendê-lo”.

Tendo em vista que a experiência produz o discurso, pesquisas do tipo qualitativa que investigam o discurso dos sujeitos têm um acesso privilegiado a sua consciência, uma vez que lhes possibilita a descoberta de alguns elementos que nunca foram expressados, pois muitas vezes temos dificuldade de falar sobre experiências que circulam em nossas mentes, bem como de organizar os nossos pensamentos. A entrevista nos permite esse exercício.

Sabemos que o docente constrói a sua identidade a partir de inúmeras referências, desde a familiar, a trajetória escolar e acadêmica, até o ambiente de trabalho, tudo isso permeado pelo ambiente social, histórico, econômico e cultural. E realizar entrevistas em que, por meio do discurso, os entrevistados possam resgatar essas referências é fazê-los viver um processo extremamente pedagógico, em que a sua vida é o ponto de partida para a construção de suas reflexões acerca da sua prática pedagógica.

Ao trabalharmos com entrevistas semiestruturadas, objetivamos fazer com que os docentes entrevistados tornem-se visíveis para si mesmos, refletindo sobre suas ações, a adoção de estratégias, para promover o uso pedagógico das TDIC no processo de ensino e aprendizagem, em uma imersão consciente de seus valores. Objetivamos, também, apresentar o olhar desses sujeitos que estão em contextos distintos, pois os estudos sobre o discurso são estudos sobre a forma como os sujeitos enxergam o mundo.

As análises das entrevistas apresentam, em primeiro plano, uma razoável quantidade de “vozes”. Vale ressaltar que os discursos analisados são de fontes diversas, dada a variedade das áreas de conhecimento, entretanto todos eles tratam das mesmas questões. Desta forma, um discurso sobre o mesmo tema com docentes que lecionam no mesmo nível de ensino (superior) tem ideologias distintas, sendo essas heterogêneas e polifônicas, em que se realiza uma costura de diversos discursos para a constituição de uma identidade, cada uma proveniente de um espaço sociocultural, ideológico e econômico diferente.

Adiante, apresentaremos as análises das entrevistas realizadas, que encaminharam algumas questões e deram origem às categorias de análise elencadas abaixo. Vale ressaltar que nem todos os docentes responderam a todas as perguntas, e que elas não seguiram a ordem do roteiro elaborado.

Identificamos, no discurso dos docentes, que, por vezes, eles respondiam melhor uma pergunta que lhe foi feita dentro de outra pergunta, realizando um processo de construção da relação de sentidos entre as perguntas.

6.1 Trajetória pessoal e interesse para com o uso pedagógico das TDIC

Após termos transcrito as entrevistas e codificado cada uma delas, realizamos as análises das mesmas, com o auxílio do software ATLAS.TI, que nos permitiu uma melhor visualização dos nossos resultados. Vale ressaltar que os códigos *trajetória/interesse e afetividade/influência*, utilizados como categorias de análise, em alguns momentos se fundem, por possuírem uma relação direta, estabelecida pelo discurso dos docentes.

Vamos proceder agora à apresentação das informações fornecidas pelos docentes sobre a sua trajetória pessoal, o percurso de formação por eles trilhado e o interesse para com o uso pedagógico das TDIC em sua prática docente.

As informações fornecidas pelos professores nos possibilitaram conhecê-los melhor, o que contribui para um melhor entendimento dos discursos por eles elaborados, tendo em vista que o discurso produz efeito de sentido, uma vez que segundo a AD, nosso discurso revela quem é o sujeito enunciativo.

Para a AD, é por meio do discurso que conhecemos os sujeitos, porém é necessário ressaltar que o sujeito da AD é uma concepção construída pela sociedade, carregado de história e ideologia: para a AD, um “sujeito discursivo”.

No discurso dos sujeitos entrevistados, identificamos uma heterogeneidade bastante significativa entre os seus percursos formativos, o que já era esperado, por estes estarem inseridos em contextos socioculturais diferentes, serem de áreas de conhecimento diversas e terem traçado percursos formativos distintos.

No ponto de aproximação entre os discursos dos sujeitos, identificamos, num primeiro momento, a obrigatoriedade de ter Mestrado e Doutorado. Além disso, identificamos algumas aproximações nos relatos sobre a importância dos familiares na tomada de decisões.

Dos onze (11) docentes entrevistados, quatro (4) deles não fizeram menção sobre a influência da família, de seus professores e sobre a importância dos projetos desenvolvidos pela universidade para a sua formação e interesse para com o uso de tecnologia digital na prática pedagógica. Relatam ainda que o interesse em incluir o uso das TDIC em suas práticas de ensino se deu por meio da saturação de aulas tradicionais/expositivas, e pela necessidade de estar em constante processo de busca de conhecimento. Vejamos, a seguir, o relato de dois desses docentes.

Quadro 06 - Trajetória Pessoal e Interesse Para com o Uso das TDIC

9	[...] “assim ver e ter certeza que a tecnologia era algo necessário, eu diria que foi uma jornada entre eu encher o saco de dar aula, daquela aula repetitiva, que muda-se a turma mas a matéria continua sendo a mesma: “Ah, professor, por que você não inova?”, não há o que se inovar numa matéria que é extremamente densa e os alunos não têm base, não posso inventar coisa nova quando o aluno não consegue nem o básico, não tinham conhecimento de muitas metodologias. E aí quando eu fiz a disciplina no EDUMATEC notei que, pô, eu tenho que começar a usar tecnologia e fazer coisas que a tecnologia não pode fazer por mim”.
2	“Eu lecionava uma disciplina chamada Práticas Administrativas, que lidava no fundo com equipamentos de escritório. Na altura não havia computadores, havia máquinas de escrever manuais, mais tarde é que vieram as eletrônicas, e com a evolução dos currículos essa disciplina foi suprimida do currículo dos alunos e foi transformada na disciplina de Introdução às Tecnologias da Informação, que agora se chama de Tecnologias da Informação e Comunicação, e daí segui o meu caminho para as tecnologias aplicadas à educação. Frequentei vários cursos, inclusive europeus, e as transformações e atualização de conhecimento, mas também eu acho que depende muito de cada um, e eu nunca fui capaz de me contentar com pouco, portanto sempre dependeu de eu querer saber mais, mais da forma como aplicar as tecnologias ao contexto educacional”.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao construírem a sua trajetória profissional até chegarem na posição que ocupam hoje, sete (7) professores destacaram a influência dos familiares na constituição de suas carreiras, e de professores que marcaram as suas vidas, tanto de maneira positiva quanto negativa, tendo uma carga afetiva significativa em seus discursos.

Afirmaram que os programas ofertados pela universidade, ainda em seus cursos de graduação, foram de suma importância para o seu enriquecimento enquanto profissional, assim como para confirmar a sua escolha pela docência e os aproximar das TDIC, pois, algumas vezes, segundo o discurso dos docentes, dentro do projeto em que eles estavam envolvidos, era necessária a utilização de alguns recursos tecnológicos, softwares e aplicativos. Os programas citados pelos docentes foram o PIBIC, PIBID, PET, Monitoria e Extensão Universitária.

Dos docentes entrevistados, apenas dois (2) informaram que nunca tinham pensado em ser professor: o docente (8) do curso de Medicina e a docente (5) do curso de Design e Artes Visuais Contemporâneas. Para o primeiro, a escolha pela

docência se deu por meio de uma grande decepção com a universidade e com os docentes; e para a segunda, o despertar pelo magistério ocorreu ao longo do percurso.

Vejamos, abaixo, primeiramente um trecho do discurso da docente (11) do Curso de Hotelaria e Turismo; em seguida, do docente (8) do Curso de Medicina; e por fim, da docente (5) do Curso de Design e Artes Visuais Contemporâneas, sobre as questões que foram apresentadas até o momento.

Quadro 07 - Influência Familiar

11	“Eu venho de uma formação do curso de Bacharelado em Turismo e desde a minha entrada no curso eu já sabia, ou eu tinha dentro de mim algo que me levava para a docência, e eu acredito muito na influência da minha mãe. Minha mãe é pedagoga de formação pela UFPE, também eu fui criada em chão de escola, com a expressão mesmo de “chão de escola”, então toda a minha adolescência eu vivi dentro de escola pública. Minha mãe foi diretora de escola, foi professora, foi coordenadora, educadora de apoio, então eu vivi muito esse universo da escola pública dentro de minha casa”.
----	--

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No relato a seguir, o docente (8) do curso de Medicina expressa sua grande frustração com a universidade e com seus professores, os quais ele chamava de *retroprofessor*, pelo fato de eles trabalharem conteúdos ultrapassados, que não tinham nenhuma conexão com o exercício da Medicina. A partir da sua entrada em um projeto de extensão, realizada ainda na sua graduação, foi que ele despertou o interesse pela área de educação, juntando a decepção com a oportunidade de fazer diferente.

Quadro 08 - Descontentamento com o Ensino

8	[...] “e feito isso eu percebi que o lugar da educação e da saúde era o mesmo lugar, o lugar do médico e o lugar do professor é o mesmo lugar, sendo no consultório cuidando das pessoas, sendo na sala de aula cuidando daquelas pessoas também, e ali eu vi que dava um sentido, né? A participação enquanto estudante em projetos de extensão de humanização na enfermagem que eu entrei significou o meu lugar na universidade, além de apenas ser um estudante de medicina eu estava contribuindo de alguma maneira, realizando extensão para formação dos novos profissionais em saúde numa perspectiva do resgate do humano”.
---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A docente (5) do curso de Design e Artes Visuais Contemporâneas relatou que a docência surgiu em seu caminho de modo inesperado, pois nunca tinha pensado em ser professora. Eis seu relato:

Quadro 09 - Despertar Para o Magistério Superior

5	<p>“Eu comecei por estudar Comunicação Social e fui Jornalista por nove anos, e depois já tinha feito alguns cursos pequenos de cinema e tive a oportunidade de trabalhar em cinema também, e comecei a ficar eh balançada, como vocês dizem, entre o Jornalismo e o Cinema... andava assim eh... à procura daquilo que eu queria, então fui fazer o Mestrado em Cinema Documental e foi quando, de repente, eu terminei o mestrado, e durante o mestrado eu tive a possibilidade de ter uma bolsa de investigação, e comecei a olhar para uma carreira acadêmica... comecei a pensar nela, comecei a pensar em uma carreira acadêmica porque nunca tinha pensado nisso, e a partir da investigação. Depois, quando eu terminei a minha tese de mestrado, defendi, e aí o sítio no qual eu terminei o mestrado convidou-me para ficar lá, para dar aulas, com uma pequena colaboração. A partir daí enveredei mesmo por uma carreira acadêmica”.</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Outros docentes, ao relatarem sua trajetória pessoal, “retomaram” a sua infância e adolescência, explicando que desde cedo já gostavam muito de tecnologia. Alguns relataram que sempre foram ligados a videogames, a jogos e ao computador e, com o passar do tempo, esse interesse só aumentou e foi transposto para a prática pedagógica, por possuírem afinidade, facilidade de utilização dos recursos tecnológicos e curiosidade para com o uso dos mesmos. Vejamos o relato do docente (6), a seguir.

Quadro 10 - Retrospectiva Sobre o Interesse Para com as Tecnologias

6	<p>“Bom, eu já tinha uma facilidade pela questão da tecnologia porque eu dou aula de informática desde os 15 anos, então eu fiz o meu primeiro curso de informática que é aquele de operador bem básico... quando eu terminei o curso a proprietária da escola me chamou para ser monitora e daí depois eu já virei professor da escola né? Então quando eu entrei na universidade eu já tinha domínio básico dessas tecnologias, daí quando eu entrei no PET de Física, que tinha Iniciação Científica na área de tecnologias voltadas para o ensino de Física, aí eu me identifiquei porque eu já tinha essa... eh esse conhecimento prévio sobre essa questão da tecnologia e já tinha gosto, vamos dizer.”</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Outros docentes informaram que, por serem filhos de profissionais da área de educação, dispunham de recursos tecnológicos e programas educacionais de utilização dos mesmos, e de certa forma possuíam acesso mais rápido, por já estarem inseridos dentro de um contexto em que o uso das TDIC era necessário. É o que nos relata o docente (11), do curso de Neuropsiquiatria, abaixo.

Quadro 11 - Retrospectiva Sobre o Interesse Para com as Tecnologias

11	<p>“Minha história pessoal com tecnologia foi da seguinte forma: minha mãe e muitas pessoas da minha família são da área de educação. Minha mãe era professora e a tecnologia, de certa forma, algumas tecnologias chegaram a mim na educação de forma mais rápida, então eu lembro, quando eu era criança, minha mãe me levava para o departamento, que tinha uma área na escola que ela trabalhava que era chamada de CT Central de Tecnologia, e dentro desse espaço trabalhavam vários profissionais de educação com várias tecnologias, para ajudar os professores a montar a sua melhor aula, e eu achava isso maravilhoso, e isso foi o que me chamou para a tecnologia, porque eu sempre gostei.”</p>
----	---

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Identificamos, no discurso dos docentes, aspectos que se entrelaçam na constituição de suas identidades enquanto docentes e, mesmo estando em contextos e áreas de conhecimento diferentes, podemos identificar algumas aproximações no discurso dos sujeitos.

Para nós foi significativo ver esse “regresso à infância e à adolescência” dos docentes, pois era visível, em suas expressões, que eles estavam refletindo sobre o seu passado e sobre a construção da sua carreira, e suas respostas tinham uma carga afetiva considerável.

Apesar da existência de singularidades do lugar de fala dos docentes entrevistados, dada as diferenças sócio-históricas, culturais e de área de conhecimento em que cada um está inserido, isso não quer dizer que o discurso deles seja homogêneo, pois para a AD todo discurso é heterogêneo, tendo em vista que não existe discurso original. Os discursos na contemporaneidade têm circulado por um espaço de tempo cada vez mais rápido, por meio da grande expansão dos meios de comunicação, e se tornam “próprios” por aderirmos a eles.

Pelo discurso dos docentes notamos os vários elementos que contribuíram para a construção da sua identidade enquanto professor, e as vozes sociais que foram

incorporadas a ela, contribuindo para a construção identitária dos sujeitos, o que nos ajudou a enxergar melhor a heterogeneidade constitutiva do sujeito, que, segundo Fernandes (2008), é reiterada nas diferentes identidades, algumas contraditórias, outras inacabadas e nenhuma fixa; todas moventes, revelando-nos a complexa constituição do sujeito no discurso.

Identificamos ainda, por meio das pausas que os docentes fizeram, momentos de reflexão, de construção do discurso, de escolha das palavras que seriam empregadas, bem como um certo momento nostálgico, ao lembrarem-se da construção da trajetória profissional.

Os discursos dos docentes também revelaram as relações de sentido estabelecidas por eles com relação ao uso pedagógico das TDIC. Compreendemos que a língua é uma ação social e que o discurso é a materialização das práticas sociais. Assim, identificamos que os discursos dos docentes estão nas vozes sociais que contribuíram para a constituição da sua identidade, pois o significado das suas ações está associado ao modo como enxergam o mundo. Segundo Fernandes (2008), é perceptível que, por meio dos discursos materializados na/pela língua, vislumbramos os deslocamentos e a pluralidade constitutiva do sujeito, por estar aberto às mudanças ocorridas na sociedade pós-moderna em que está inserido.

6.2 Espaços virtuais como apoio de trabalho desenvolvido em sala de aula

Na pós-modernidade, o discurso sobre a necessidade de mudança no âmbito educacional tem sido cada vez mais divulgado nos meios de comunicação. Cada nação possui seus próprios interesses e objetivos para com o processo de mudança, no qual o contexto sociocultural, político e econômico exerce influência na tomada de decisão. Cada país compreende essa necessidade de forma diferente, buscando estratégias para adequar-se às mudanças de acordo com as suas necessidades e a partir das suas concepções ideológicas, assumindo um sentido próprio para esse discurso, que é global.

Segundo Hall (2006), os fluxos culturais entre as nações criam possibilidades de identidades “partilhadas” entre pessoas que estão bastante distantes umas das outras, no espaço e no tempo. O discurso sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais na educação superior possibilita o estabelecimento de interesse comum entre

docentes inseridos em diferentes contextos culturais, porém perpassados pela Cultura Digital.

Ao perguntarmos aos docentes se eles possuem espaços virtuais como apoio de trabalho desenvolvido em sala de aula, que espaços são esses, quais recursos tecnológicos eles têm utilizado em sua prática pedagógica e quais são os objetivos almejados por eles ao fazerem uso desses recursos, objetivamos identificar, por meio dos discursos dos docentes, as estratégias adotadas por eles para utilização pedagógica das TDIC em sua prática docente.

Os docentes entrevistados alimentam o discurso da mudança nas práticas pedagógicas dos professores, buscando sempre alinhá-las às novas demandas da sociedade, permeada pela Cultura Digital, bem como pela necessidade de se adotar estratégias de uso pedagógico das tecnologias digitais, de modo a proporcionar aos alunos um ensino significativo, alinhado ao contexto no qual os estudantes estão inseridos.

A seguir, apresentaremos as análises das entrevistas com os docentes em três subseções: na primeira, apresentamos os objetivos de uso das tecnologias e as estratégias adotadas pelos docentes para uso pedagógico das tecnologias digitais; na segunda, apresentamos os recursos mais utilizados por eles, os softwares e os aplicativos; na terceira, apresentamos as áreas em que os docentes utilizam esses recursos.

6.2.1 Objetivo de uso das tecnologias digitais e estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes

Os trabalhos que apresentam a perspectiva do campo dos Estudos Culturais, segundo Cary Nelson (2018), necessitam ser analisados, pois todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais, bem como a outras estruturas sociais e históricas.

Desta forma, compreendemos que apresentar o discurso dos docentes é apresentar o lugar de fala de cada um deles, e que tal processo se torna necessário para interpretarmos o discurso desses sujeitos, assim como para identificarmos a concepção dos mesmos sobre o objetivo de uso das tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto em que vivem.

Compreendemos que, ao significar a sua prática pedagógica com o uso das TDIC, o docente se significa. Em outras palavras, ao dar um sentido para o uso pedagógico das tecnologias digitais, de forma a contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, os docentes estão refletindo sobre a sua própria prática de ensino.

Ao fazer uso pedagógico das tecnologias digitais perante os estudantes, os docentes estão contribuindo para que os futuros profissionais construam para si uma imagem sobre a importância do uso significativo das tecnologias em sua carreira profissional, estando eles nos cursos de Licenciatura, ou não.

Para nós, não foi fácil trabalhar com a articulação desses discursos, dada a sua heterogeneidade, pois cada docente discursou a partir das suas concepções ideológicas e do contexto cultural no qual cada um está inserido, que são bastante diversificados. Entretanto, acreditamos que, mesmo diante de uma heterogeneidade discursiva, será possível identificarmos as concepções dos docentes sobre o uso das tecnologias digitais no Ensino Superior.

A seguir, apresentaremos alguns fragmentos do discurso dos docentes; em seguida, discutiremos sobre os aspectos em comum nos discursos dos mesmos, mas antes de apresentarmos esses fragmentos, ressaltamos que os docentes entrevistados estão em fases diferentes da sua carreira profissional: dois docentes já estão aposentados (os docentes (1) e (4), que ainda têm vínculo com as instituições de ensino referidas); e a docente (11) é a que tem menor tempo de carreira no magistério superior.

É importante frisar que a heterogeneidade dos docentes entrevistados em nossa pesquisa deu-se não apenas pelas diferenças territoriais em que habitam e trabalham (na capital, em zona rural, no Agreste), mas também pelas nacionalidades diferentes, por lecionarem em cursos diferentes, por terem tempos de magistério diferentes e por terem tipos de vínculo empregatício diferentes.

Nesse contexto, a grande questão para nós foi descobrir se, mesmo diante dessa heterogeneidade (também discursiva) que compõe a vida dos docentes, seria possível estabelecer pontos de aproximação entre eles. Para isso, contamos com o auxílio do software.

A seguir, apresentamos fragmentos do discurso de alguns docentes.

Quadro 12 - Objetivo de Uso das Tecnologias Digitais na Prática Pedagógica

10	<p>“Meu objetivo é para que o aluno faça uma otimização do tempo dele, né?, mas o objetivo maior é de tentar fazer com que ele possa também gostar tanto de tecnologia como a gente que está aqui do outro lado gosta, né?, e com isso ele consiga trazer para os alunos deles coisas diferentes, para que eles não caiam nesse mesmo caminho de reproduzir e reproduzir, então sempre quando a gente entra com uma aula diferente eu acho que fica também algo diferente para eles, né? Eu acredito que seja por aí”.</p>
3	<p>“Desde o início da minha carreira, me apercebi da importância da imagem na formação cultural, estética e artística do cidadão. A formação acadêmica e profissional permitiram a familiarização com estratégias de ensino através da imagem e das tecnologias. As razões são partilha, enriquecimento, conhecimento e compreensão da cultura. Com a finalidade de despertar a sua consciência crítica, alargar horizontes em termos de informação, explorar a criatividade. Considerando sempre a relação entre a investigação envolvida nos projetos que desenvolvem, a sua formação inicial e as relações com a globalização, a mudança e a transformação cultural. Por outras palavras, o uso da tecnologia surge como facilitador do acesso a recursos educativos, como ferramenta de comunicação, e acesso à informação. Os computadores, por exemplo, são usados para visitar museus virtuais, bibliotecas, documentos de todos os continentes, aproximando através dos chats, skype meetings e também possibilitam criação artística. Os estudantes registam a evolução das suas ideias, investigações, fazendo uso da fotografia, vídeo, computadores e registando situações reais, em contextos reais. Os registos em vídeo ajudam a captar aspetos visuais das ações. As fotografias registam dados relevantes sobre atividades e recursos utilizados no processo de ensino aprendizagem, permitindo a reflexão constante, a reavaliação de ações. O uso das tecnologias permite também indicar caminhos que conduzem a um processo de preservação e fortalecimento da cultura local, das identidades, a um contato e troca de experiências”.</p>
1	<p>“Para mim é muito importante que o aluno saiba esquematizar ideias e as estruturar, e eu uso um software para que os alunos sejam capazes de estruturar ideias. Portanto, ideias que sejam para artigos, apresentação, até para uma tese que pode ser estruturada através desta ferramenta, uma ferramenta simples de estruturação de conteúdo”.</p>
4	<p>“O objetivo de uso dessas tecnologias é sobretudo a motivação, é engajar os alunos no processo de modo que eles aprendam a trabalhar em grupo, partilhar experiências e conhecimento”.</p>
2	<p>“Nós não podemos esquecer que estamos a preparar os nossos alunos não é para o mundo de hoje, é para o mundo do amanhã, e portanto cabe a nós temos o papel de prepará-los para o que há de vir, e inovação é essencial, trazer coisas diferentes, tudo o que podemos fazer para chamá-los a atenção, vários e vários recursos podemos utilizar e trazer o mundo real para dentro da sala de aula eu acho que é essencial, acho que passa por aí. Portanto, compete ao professor saber que existe ferramentas e aplicações que se pode trabalhar com o aluno dentro ou fora da sala de aula, e escolher o melhor para aplicar aos conteúdos que vai lecionar ou que vai trabalhar.</p>

	Nem todos os aplicativos são indicados para trabalhar aquele objetivo, mas para um com certeza encontrará para ser o mais indicado, portanto compete a nós fazer essa seleção”.
5	“Trabalhar a colaboração entre os alunos é fundamental, pois nas plataformas eles decidem quem vai fazer o quê, estimula o pensamento crítico dos alunos, e a democratização dentro de um ambiente virtual não é, acho que é isso”.
8	“É que o estudante aprenda da melhor forma, basicamente é isso, então se eu escolho utilizar ferramentas e metodologias ativas diferentes e até mesmo fazer essa escolha por esse projeto pedagógico que a gente construiu é para poder para a gente poder conversar com os estudantes em cada situação de aprendizagem. Então a técnica, ela pode ser utilizada para vários fins, então a gente tem que ter muita atenção que não é a metodologia ativa, não é o ambiente virtual, não é o Kahoot que vai ter a solução de tudo se você não tem o norte que você precisa, a gente precisa ter o nosso norte e olhar para o nosso todo, nossa sociedade precisa, no nosso caso a gente precisa formar mais médicos para a população, atender melhor as pessoas de forma mais humana, na capital, no interior, nas florestas, então a gente não pode perder esse norte, então a tecnologia deve servir para isto, para apoiar os processos de inovação. Eu acredito que ela serve para isto, para dar um pontapé na inércia institucional, que é muito difícil de ser rompida”.
11	“O professor precisa se reinventar, e eu não posso ficar com alunos de 17, 18 e 19 anos que quer seja pautada em Power Point, pautada numa aula onde somente o professor fala, eu preciso aproximar as tecnologias, então o celular é o meu aliado, eu preciso usar o celular em sala de aula, até mesmo pra gente fazer os grupos não somente em questões de usar o WhatsApp e o Facebook, não é nem para isso, é para fomentar a discussão e trazer o elemento que se aproximar, porque se eu deixar o celular ele vai ser um vilão na minha aula, então eu preciso utilizá-lo como meu parceiro, e como as minhas disciplinas são disciplinas de início de curso eu tenho alunos que estão vindo para a universidade que não fazem ideia do que é esse universo, então se eu não tentar utilizar e aproximar de recursos tecnológicos na minha aula não vai ter um atrativo, e lazer mexe muito com tecnologia, e se a gente não conseguir aliar o lazer à tecnologia eu estou ficando pra trás e eu vou deixando o aluno pra trás também, então eu não posso fazer isto”.
1	“Portanto a minha disciplina é sobre trabalho de campo e construção de técnicas digitais não é? Portanto, a coisa que me interessa é que os alunos, saber o que os alunos têm nas mãos: um celular? um gravador de som? ou um gravador de não sei o que lá... o que é que têm na mão? E programar essa função daquilo que os alunos têm, mas sobretudo eu tenho que... aprender a transformar o que quero... é isto. As ferramentas são aquelas ferramentas para eu trabalhar nas disciplinas”.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Apesar da heterogeneidade dos discursos dos docentes, identificamos que as estratégias de uso pedagógico das tecnologias digitais adotadas objetivam engajar os estudantes em seu processo de aprendizagem, apresentando-lhes novos caminhos a

serem percorridos, que podem ajudá-los a ampliar o capital cultural e intelectual, com o auxílio das tecnologias. Podem, também, possibilitar aos docentes um melhor aproveitamento do seu tempo, proporcionando-lhes novas metodologias de ensino, que rompem com o modelo tradicional, na tentativa de garantir uma aproximação maior entre os colegas de turma e entre alunos e docentes.

Nas estratégias de uso pedagógico das tecnologias digitais adotadas existe o interesse por parte dos docentes em fazer com que os estudantes se sintam motivados a compartilhar as suas experiências e conhecimentos, despertar a consciência crítica, criativa e colaborativa nos mesmos, fazendo uso das ferramentas tecnológicas.

É objetivo de alguns professores proporcionar momentos de reflexão e reavaliação das ações nos estudantes, bem como refinar a capacidade dos mesmos em desenvolver e organizar suas ideias. Assim, os docentes podem auxiliar os alunos em sua formação acadêmica, desenvolvendo a competência de trabalhar em equipe, contribuindo para a aprendizagem dos estudantes da melhor forma possível, tornando as aulas mais dinâmicas e significativas, e assim preparar os sujeitos para um mundo no qual o futuro é incerto.

Ao nosso ver, este é o maior objetivo da adoção de uso pedagógico das tecnologias digitais pelos professores, para o processo de ensino e aprendizagem: preparar os futuros profissionais de áreas de conhecimentos diversos para uma sociedade que está em constante mudança. Este é um ponto de aproximação nos discursos dos docentes.

Ao analisarmos o discurso dos docentes do Curso de Pedagogia (professores (6) e (7)) da Universidade Federal Rural de Pernambuco, identificamos, acerca da adoção de estratégias para o uso pedagógico das tecnologias digitais da informação e comunicação, que o discurso dos mesmos está alinhado, e que tal discurso está mais no campo da garantia do acesso aos recursos tecnológicos e às ferramentas disponibilizadas por eles, o que nos leva a refletir sobre a disparidade ainda existente ao acesso aos recursos tecnológicos.

Os docentes informaram que, devido ao fato de nem todos os estudantes terem um computador com acesso à internet, um tablet ou smartphone, sentem dificuldade de trabalhar. Além disso, isso os preocupa, uma vez que esses futuros pedagogos vão se formar e entrar em um mercado que exige o mínimo de domínio dos recursos tecnológicos. Diante disso, os docentes criam algumas estratégias para que os

estudantes tenham o mínimo de acesso e domínio de ferramentas básicas que vão lhes ajudar em sua prática docente.

Vejamos o que relatou a docente (6):

Quadro 13 - Desafios Enfrentados Para com o Uso das TDIC

6	[...] “a gente tem que abrir essas coisas extras em horários extras, pensar outra forma de compartilhar esses documentos, por exemplo, o aluno que não tem o AVA, que não pode acessar em casa, às vezes ele pega no pen drive e leva, às vezes porque ele abre em algum computador do amigo ou numa lan house, enfim, temos que ter essas outras estratégias para ver se a coisa funciona.”
---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Identificamos que o discurso dos docentes está alinhado com o seu lugar de fala, e que possui uma estreita relação com a construção de sentidos estabelecida por eles, no contexto em que estão inseridos.

Também identificamos um descompasso no discurso dos professores, com relação ao uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem, pois, dos sete (7) docentes que disseram fazer uso do AVA, seis (6) deles informaram que tal ambiente serve mais como um repositório, ou seja, *a versão atualizada da pastinha da xerox*, segundo o docente (6). Os outros também relataram que o AVA funciona como um bloco de notas ou um quadro de avisos. Eles não o enxergam com maiores utilidades. Já o discurso do docente (8), no que diz respeito à utilização do AVA, é divergente.

Vejamos alguns fragmentos do discurso de docentes quanto ao uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Quadro 14 - Uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem

8	“Toda a minha atividade docente no curso de Medicina é apoiado pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem, todo o registro de avaliação do estudante que eu faço, eu faço mediado pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem, feedback, avaliação semanal, avaliação de teste de conhecimento, avaliação das habilidades e atitudes, portfólio tudo isso eu faço mediado pela tecnologia, não tem nada registrado fora, a não ser as conversas, as vivências que também são registradas e mediadas por um sistema. Hoje todo mundo é como se fosse obrigatório utilizar o AVA, mas eu vejo com bons olhos, porque as pessoas estão procurando, por meio do AVA, construir, customizar e a gente está no momento em que aquelas customizações que foram criadas no AVA já viraram regra em vários módulos, então tem ajudado, tem propiciado, tem possibilitado estratégias novas de avaliação. Isso é claro, formativa, integrativa, longitudinal,
---	--

	multidimensional, porque tecnologia possibilita essa troca de informação mais rápida, precisa e dialogada. Eu acho que tem dinamizado as atividades de sala de aula mesmo, os professores utilizam muito o nosso PBL, a gente utiliza muito integrado ao AVA”.
9	“Eu acho muito chato todo semestre fazer uma lista de e-mail, então eu comecei a utilizar o AVA, que eu posso passar atividades, às vezes eu colocava alguns links de notícias que eu queria que eles lessem para discutir na próxima aula e dizia para o monitor: olha avisa lá no grupo que tá no AVA”.
7	[...] “eu queria estar inclusive usando exclusivamente o AVA, mas a gente tá em um processo de transição... o AVA é usado na disciplina, para disponibilizar o material para eles... no espaço da turma disponibilizo, por exemplo, todo material de Metodologia Científica. Então, todos os livros que eu tenho PDF, artigos, normas ABNT, eu crio as pastas para eles, normas da ABNT, todas as normas ficam dentro de uma pasta da ABNT atualizada, ah... todos os livros de metodologia em outra pasta, tudo para eles terem acesso, os slides das aulas, eu pego e em cada final de aula tento colocar lá, já deixo no AVA para eles poderem ver depois de casa”.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Identificamos um ponto de distanciamento entre os discursos dos docentes, que corresponde às concepções ideológicas dos sujeitos, bem como o contexto nos quais estão inseridos. Vale ressaltar que o docente (8), ao fazer as suas considerações a respeito do AVA, está dentro de um contexto de proposta pedagógica diferente, uma vez que o currículo do Curso de Medicina está pautado na Metodologia Ativa PBL.

Neste trabalho, não pretendemos discutir se as escolhas dos docentes são adequadas ou não, mas sim apresentar a concepção de cada um deles a partir do seu contexto sociocultural e ideológico, por meio dos discursos teóricos que fundamentam a presente pesquisa.

6.2.2. Recursos Utilizados, Softwares e Aplicativos

Perguntamos aos docentes quais são os recursos tecnológicos utilizados por eles em sua prática pedagógica, se os mesmos possuem espaços virtuais como apoio de trabalho e se fazem uso de algum software e aplicativos.

Dos onze (11) docentes entrevistados, apenas um (1) afirmou que não possui endereço em espaços virtuais e não utiliza nenhum tipo de aplicativo ou software em sua prática pedagógica, o docente (4).

Dos outros dez (10) docentes, quatro (4) deles informaram que possuem, sim, espaços virtuais como apoio de trabalho desenvolvido em sala de aula, mas que estes são mediados por seus monitores. A justificativa para essa mediação encontra-se na falta de tempo e na necessidade de se manterem mais reservados no que se refere à identificação. Alguns estudantes não têm maturidade para manter um relacionamento mais próximo com os docentes sem “confundirem as coisas”.

Os outros seis (6) docentes afirmaram que possuem espaços virtuais como apoio de trabalho e que eles mesmos gerenciam os seus espaços.

Observamos, então, que, apesar de os docentes afirmarem em seus discursos que utilizam as tecnologias digitais para aproximar mais os estudantes, essa utilização, por vezes, é mediada por monitores, os quais movimentam as redes sociais dos professores para comunicação com os alunos.

Os espaços virtuais mais utilizados pelos docentes são o WhatsApp, o AVA e o Facebook, indicando que eles fazem uso das redes sociais como forma de comunicação e aproximação com os alunos, por motivos diversos. Já os recursos tecnológicos mais utilizados, segundo os docentes, foram os smartphones, computador, câmera fotográfica, gravador de som, câmeras de vídeo e microfone.

Também foram destacadas pelos docentes outras ferramentas utilizadas para uso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, tais como, o Creative Connections, Chats, Skype, ferramentas da Web 2.0, 3.0, Website, Wikis, Google Sala de Aula, o ARDORA, ESCRET, o CEMEP e o Kahoot.

Quatro (4) docentes (os docentes (6), (7), (9) e (10)) informaram que fazem uso de software específico para melhor trabalhar um determinado conteúdo. Desses quatro, três são defensores dos softwares livres e fizeram questão de destacar isso nos seus discursos. O docente (10) informou que faz uso de softwares pagos, e que esses softwares são obrigatórios, pois sem eles não saberia trabalhar o conteúdo programado (o curso de Neuropsiquiatria faz parte de um dos Programas de Pós-Graduação da UFPE). Com relação aos cursos de graduação, a docente informou que não se faz esse tipo de exigência.

6.2.3 – Ensino, Pesquisa e Extensão e Suas Viabilidades de Uso Pedagógico das TDIC

Para a AD, o lugar de fala dos sujeitos resulta em efeitos de sentido, e a história dá sentido ao discurso, já que todo discurso é de ordem simbólica, e todo acontecimento é sempre a promoção de mais um encontro entre a memória e a atualidade (ORLANDI, 2015).

Tendo em vista que o Ensino Superior brasileiro está pautado no tripé ensino, pesquisa e extensão, questionamos os docentes sobre em qual dessas áreas eles mais utilizam pedagogicamente as tecnologias digitais da informação e comunicação, e se em algumas delas eles identificam a existência de uma menor viabilidade de uso.

As respostas dadas pelos docentes são apresentadas no Quadro 16, abaixo.

Quadro 15 - Viabilidade de Uso das TDIC no Ensino, Pesquisa e Extensão

6	<p>“Vigi. Difícil de te responder, porque eu acho que em todas a gente tem muito potencial de uso pedagógico e dizer que um teria mais que outro é difícil, mas você quer saber o que ocorre na minha prática, né?... Veja... porque assim, eu tô falando de ensino, é... a gente faz, eu faço muito uso no meu cotidiano de ensino de usar com os alunos as tecnologias, né? Enfim... as interfaces tecnológicas, eh... todos as disciplinas”.</p>
9	<p>“Menor viabilidade, eu vou dizer que é impossível, porque viabilidade é uma palavra muito complexa, né? O que eu vou dizer é o problema disso, o maior empecilho vai ser o próprio ensino. Por quê? Porque a maioria dos professores estão tão acostumados com a estrutura de ensino que eles sempre vão achar um problema. Então eu acho que a cultura que tá mais impregnada hoje em dia, de amarras contra a tecnologia seria o ensino. O problema da extensão é que muitos departamentos não fazem extensão. Existem departamentos que utilizam, fazem bastante extensão, certo?, o pessoal da saúde, aqui no centro mesmo, quem é que faz extensão pesada? O pessoal de Serviço Social, Administração eu sei que faz um pouco, mas o problema é a própria cultura extensionista da universidade, que com a curricularização da extensão, eu tenho a expectativa de que isso mude aos poucos, certo? Mas eu diria que nesse sentido talvez seja a extensão o campo mais fácil de se aplicar a tecnologia. Muito do que se vê em extensão são os desenvolvimentos de novas tecnologias, às vezes não digitais, mas isso faz parte da extensão. Então, assim, é um canto que eu vejo mais fácil. E na pesquisa, eu acho que chegou num nível que a gente nem mais discute, certo? Se a gente quer pegar nossos periódicos, a gente vai pra internet. A pesquisa já está dentro da tecnologia, não consigo ver de outra forma. Por isso que eu reitero, creio que o ensino seja onde estão as piores amarras, porque tripé, em tese, seria um terço para cada, mas o ensino, querendo ou não, continua sendo a maior parte da universidade”.</p>
	<p>“Eu acho que eu utilizo mais na extensão, porque esse projeto “Tele Fonoaudiologia” virou um projeto de extensão do Departamento de Fono. Ele começou como um projeto de pesquisa e ele hoje é um projeto perpétuo do Departamento. Ele já existe há 3 anos e agora em 2019 vai continuar. Eu acho que uso mais na extensão... na pesquisa a gente usa também um pouco, algumas ferramentas para os trabalhos de iniciação científica a gente utiliza, sim, para alunos de mestrado e doutorado.</p>

10	<p>Infelizmente eu vejo que é um pouco mais difícil, existe uma resistência, não minha, porque o tempo das minhas aulas nas disciplinas que são minhas, por exemplo, eu tenho sempre trabalhado com tecnologia, levo para o laboratório, ensino como faz a pesquisa, tudo, quais as ferramentas que a gente vai usar... mas quando a gente vem com essa proposta nas reuniões sempre há um entrave... “não, mas isso aqui não precisa, não precisa desviar os meninos para o laboratório de informática não”... “mas aqui não tem um aparato, então faz, sim, tira isso”... Então sempre tem essa dificuldade no ensino, não de minha parte, né?... por isso que acabo usando menos no ensino, e na parte que eu mais utilizo é a extensão”.</p>
11	<p>“Eu não utilizei ainda a perspectiva tecnológica na extensão, mas por incrível que pareça, no próximo ano, ontem eu tava inclusive conversando com o Chefe do Departamento, porque eu vou dar entrada em um projeto de extensão que vai mexer com a perspectiva da tecnologia social... eu não sei se responde de algum modo a sua questão, mas eu penso que hoje eu utilizo mais em sala de aula. Então penso eu que hoje eu utilizo mais no ensino e eu preciso melhorar mais para a extensão”.</p>
7	<p>“É, eu uso nas três, na pesquisa, porque eu utilizo diversos softwares para organização de dados bibliográficos, quando eu faço a pesquisa sistemática para organizar, então eu creio que isso aí seja uma aplicação na pesquisa, na coleta de dados e etc. Na extensão... é, eu também já tive alguns projetos em termos de extensão com a Prefeitura Municipal, inclusive estou não à frente, mas estou participando da equipe que estamos fazendo capacitações dos professores para a utilização do UCA e de software livre para educação, ainda estamos em fase de implementação porque tem a contrapartida da prefeitura e às vezes o calendário deles não se acomoda ao da gente e fica um pouco complicado, mas na primeira fase fizemos uma manutenção dos computadores e ano que vem vamos partir mesmo para formação dos professores, para o uso dos computadores, então esse é na extensão. E no ensino eu utilizo, por exemplo, o AVA, que é um Ambiente Virtual de Aprendizagem. Utilizo também vários softwares de autoria, como o ARDORA, o ESECRET e tudo, mostrando essas ferramentas aos alunos, para a melhoria da aprendizagem deles. Aí, qual a dificuldade desses três aspectos? No aspecto de pesquisa não tanto, porque como depende muito só de mim, digamos assim, então eu não vejo dificuldade nenhuma. Na questão da extensão, a dificuldade é justamente essa parceria com as repartições públicas... e no ensino tem a dificuldade técnica, tanto da universidade quanto dos alunos em casa. Por exemplo, eu gostaria de fazer aqui a sala de aula invertida, que é uma metodologia ativa que tá muito assim em foco atualmente, mas como é que eu posso fazer isto se tem alunos que moram na zona rural, que não têm internet e nem computador em casa?”.</p>
9	<p>“Eu acho que a gente, quando atua dentro de um currículo integral lá de Caruaru, a gente atua em todas as áreas ao mesmo tempo... quando se planeja um currículo com inserção radical na comunidade, com prática de problematização, de produção de projeto, a gente acaba usando as tecnologias em todos os pilares. Eu entendo que o Ambiente Virtual de Aprendizagem... ele possibilita que essas atividades, por exemplo, ele apoia um processo de uma avaliação que abarca as habilidades, atitudes e aprendizagem por conta que existe o Ambiente Virtual de Aprendizagem, por conta de ele ser integrado ao currículo. Se ele não existisse, eu acho que a gente não conseguiria usar ao ponto de construir o sistema de avaliação que a gente tem hoje. Ele apoia também as atividades de campo, quando ele constrói um portfólio. Quanto à viabilidade de uso em uma dessas três áreas, é uma pergunta difícil, eu</p>

	<p>acho que viabilidade é uma pergunta contextual, depende do seu contexto... se a gente for pensar em um contexto ideal, é possível em tudo, com certeza, principalmente agora com tecnologias digitais, todo mundo tem um celular, todo mundo tem um recurso móvel na sua mão, e você pode estar desenvolvendo qualquer ação em qualquer lugar... potência há para todas”.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao ser questionado sobre a viabilidade de uso das TDIC no ensino, na pesquisa e na extensão, a resposta do docente de Medicina se destaca, por ele afirmar que eles usam as tecnologias digitais nas três áreas de forma integrada, por meio do AVA, enquanto alguns docentes afirmaram que não utilizam o AVA e outros disseram que ele serve apenas como um repositório.

Na entrevista realizada com o docente (6), do curso de Pedagogia, podemos identificar uma tentativa de indissociar o ensino da pesquisa, uma vez que ele trabalha na disciplina de TCC, com os seus alunos, no laboratório de informática. Então os alunos fazem suas pesquisas para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso no espaço do laboratório e discutem a estrutura do trabalho em sala de aula.

A professora (10) relatou que usa mais as tecnologias na extensão e afirmou que usa menos no ensino, por causa dos entraves no Departamento em que atua. Ela relata que existe a questão do espelhar-se no outro, em como o colega faz a sua prática pedagógica, sendo o modelo de reprodução muito usado. Quando chega um docente com uma proposta diferenciada, causa estranheza e resistência nos colegas de trabalho.

No discurso do docente (7), identificamos uma contradição, uma vez que ele relata que utiliza o Ambiente Virtual de Aprendizagem no ensino, mostrando como se utiliza o ambiente, objetivando a melhoria da aprendizagem dos estudantes, porém em outra pergunta realizada ele afirmou que o AVA nada mais é do que uma “versão atualizada da pastinha da xerox”, funcionando apenas como um repositório e quadro de avisos, e que não consegue perceber outro tipo de utilização do ambiente, senão esse. O discurso do referido docente apresenta-se para nós, então, como sendo algo contraditório.

A análise do discurso dos nossos sujeitos de pesquisa revela, assim, que os caminhos percorridos por eles em seu processo formativo, até a chegada ao magistério superior, o interesse para com o uso pedagógico das tecnologias digitais da informação e comunicação, os espaços virtuais escolhidos como apoio de trabalho,

os objetivos de uso das tecnologias e as estratégias adotadas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem ocorreram por meio de processos de identificação, de fragmentação, de movências das identidades dos sujeitos para poder compô-las a partir de diversos elementos, os quais envolvem os docentes.

Nossa compreensão sobre identidade se alinha à de Hall (2006), quando afirma que, em vez de falarmos de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento, pois a identidade surge em nós como uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior.

6.3 Conceito de Inovação e Considerações Sobre Práticas Pedagógicas Inovadoras

Perguntamos aos docentes o que eles consideram “inovação”, e o que compreendem como sendo inovador em sua prática pedagógica. Vejamos alguns fragmentos dos discursos dos docentes sobre a referida pergunta, no Quadro 17, apresentado a seguir.

Quadro 16 - Conceito de Inovação e Práticas Pedagógicas Inovadoras

3	<p>“A articulação de várias tecnologias, associadas a redes sociais e práticas inter/transdisciplinares, com recurso ao apoio de artistas e especialistas neste âmbito, partilhando on-line com estudantes de outros países através de sessões skype, plataformas de comunicação, como vai ser o caso no atual projeto que coordeno, intitulado Rural 3.0: Service-Learning for the Rural Development, contribuindo assim para o desenvolvimento global da comunidade. Rural 3.0 é uma aliança de conhecimentos entre diferentes Instituições Europeias de Ensino Superior (IES) e parceiros rurais, cada um com uma história diferente, experiências com empreendedorismo social rural e/ou aprendizagem de serviço rural bastante distintas, diferentes sistemas educacionais, bem como necessidades específicas no que respeita à localização, à política e à economia das diferentes comunidades rurais. Rural 3.0 pretende reunir IES e parceiros rurais para juntos trabalharem numa questão comum – o desenvolvimento do conhecimento necessário e das competências necessárias para promover mudanças nas comunidades rurais na base de necessidades, fazendo uso das plataformas digitais (MOOC, HACKATHON, ...). Apoiar a modernização do ensino superior da Europa através do currículo transnacional baseado na abordagem inovadora de aprendizagem de serviço para o ensino e aprendizagem, que reúne estudantes, académicos e a comunidade, para juntos desenvolverem soluções para questões desafiantes, bem como a inovação de produtos e processos. Destina-se a estimular o empreendedorismo social dos académicos das IES e entidades rurais através da cooperação transnacional entre IES</p>
---	---

	<p>e parceiros rurais. Além disso, serão desenvolvidos e implementados em conjunto novos métodos de aprendizagem e ensino, fazendo uso sistemático das novas tecnologias”.</p>
2	<p>“Eu diria que inovação é um chavão que se fala em todo o lado, não é?... mas há um outro conceito ligado a inovação que eu aposto que é os novos cenários de aprendizagem, porque nós temos que ver que os alunos não aprendem somente dentro de sala de aula, e nós não ensinamos só dentro de sala da aula, e portanto os novos cenários de aprendizagem é muito mais vasto e implica em inovação, é pensar fora da caixa, e o filme poderá ser uma inovação. Há formas inovadoras de se utilizar o filme, trabalhar o filme, por exemplo, o que é que eu faço? Eu seleciono o filme para abordar um determinado conteúdo... isso implica do ponto de vista do professor maior trabalho, porque temos que ver o filme não é só uma vez, às vezes são várias vezes para selecionar os certos que cremos, pois trabalhar com os alunos... mas depois também temos que ter as ferramentas para que o próprio aluno trabalhe o filme, e o próprio aluno possa pensar em uma forma crítica sobre as imagens, o discurso, a mensagem e o contexto em que aquele filme foi produzido e depois tentar relacionar o que está a ver, o que está a ouvir e o que está a apreender com os conteúdos de uma, de outra, ou de outras disciplinas”.</p>
11	<p>“Começo respondendo à questão partindo do seguinte: não posso, por mais que leciono o mesmo componente curricular há um certo tempo, acomodar-me e seguir o que está posto em seu plano de ensino apenas. Preciso mudar... se meus alunos mudam, eu também preciso. E assim, penso que a inovação hoje mexe muito com o compartilhar, afinal, posso estar ministrando minha aula e de repente algo de novo ser acrescido ao conteúdo pelos estudantes que buscaram a informação em alguma rede, por exemplo. Outro ponto crucial, ao meu ver, é associarmos e defendermos que, para inovar, eu preciso do aporte da tecnologia como muitos acreditam e defendem. Nos ajuda e muito, mas cada realidade fala por si, e aí a necessidade do professor se reinventar. Posso fazer junto com meus alunos uma aula fantástica com itens “antigos” para eles e tão comuns à minha geração. É nesse gap geracional que precisamos também estar abertos às distintas perspectivas do que é inovação, afinal, cada um a enxerga à sua ótica. Para mim, inovar é mediar; é abrir portas para novas aprendizagens; é se doar e estar disposto a dividir com seu estudante os saberes; é algo construído a várias mãos, experiências anteriores, discursos, é desafio. Nesse sentido, penso eu que minhas práticas pedagógicas se alinham a questões da inovação a partir da inclusão de metodologias que me favoreçam a estimular todos os itens por mim ditos anteriormente. É ter um resultado positivo ao final de cada semestre a partir das avaliações realizadas com os estudantes acerca das vivências propostas nas disciplinas e também estar aberta a mudar o curso. Assim, construo minhas práticas semestre a semestre a partir do perfil de cada turma e os resultados vêm sendo satisfatórios e me motivando a mudar sempre, afinal precisamos de mais ações”.</p>
6	<p>“Bem, inovação pra mim está relacionado a qualquer prática ou forma de pensar sobre algo que seja diferente dos padrões anteriores. Então a inovação está diretamente relacionada a algo. Por exemplo, se considerarmos a prática de um professor que adota uma estratégia didática de aula expositiva e esse professor passa a adotar, digamos, o uso de simulações com computador, ele inovou na sua prática, apesar dessa estratégia não ser inovadora, devido ao tempo que a mesma foi desenvolvida. Quanto a minha prática, tento a cada semestre testar coisas novas como, por exemplo, o uso do Google Sala de Aula, que não é tão utilizado na Pedagogia daqui. No entanto,</p>

	não considero isso inovação do ponto de vista geral, pois utilizar esse recurso em sala de aula não é mais uma novidade”.
9	“Bem, essa é uma pergunta difícil, eu não diria bem que a minha prática pedagógica é inovadora, vou dizer por que... porque pra mim inovação é realmente fazer algo que seja novo de um contexto geral global, e o que eu faço ainda não chegou neste nível, talvez um dia eu consiga chegar, a inovação é algo muito mais amplo, é algo, digamos, merecedor de prêmios e reconhecimento... isso que eu estou fazendo podemos chamar de alguma outra palavra que vai nesse sentido, é algo diferenciado. Eu com certeza tenho atualmente como metodologia de ensino, nos últimos semestres, tenho tentado melhorar e conseguir aprimorar mais técnicas em que a participação do aluno ela é mais central, as metodologias ativas, a incorporação de tecnologia, o trabalho com projetos... eu pego várias ideias de metodologias que são discutidas e vou pegando um pedacinho de cada uma e vou fazendo o meu próprio método. Isso é bem diferenciado em relação ao restante do curso. O que eu estou fazendo é juntando várias técnicas de discussões que o pessoal tem e aplicado no meu dia a dia, na sala de aula... é isto”.
10	“No contexto da educação, seria estar sempre atento às novidades, trazer novos conceitos, metodologias ativas, atividades e propostas para os meus alunos. Considero também uma forma de inovar a incorporação do conhecimento dos alunos (quando eles trazem para sala de aula suas experiências, expertises etc.). Considero o trabalho que realizo com a introdução das TIC's das ferramentas da Web e com metodologias ativas são as ações inovadoras do meu fazer docente, pois na área da saúde o uso desses pontos ainda é incipiente”.
4	“É, a inovação é tudo aquilo que ultrapassa o tradicional. E o que eu considero na minha prática pedagógica como sendo inovador é justamente propondo aulas que fujam do modelo tradicional de ensino. Eu levo os alunos para o laboratório e lá eu trabalho com os grupos, com projetos, eles também usam o telemóvel para fazer pesquisas e montar os seus grupos... é, eu acredito que seja isso”.
1	“Portanto, há uma questão que é o seguinte: as sociedades dinâmicas estão sempre com o tiramento ultrapassado, ou seja, quando eu ensino transmitindo conhecimento, a pessoa vai transmitir um passado. O que eu tenho que perceber é um método atual que me diga como posso encarar a perspectiva de desenvolvimento de futuro. Ou seja, para aprender coisas do passado, portanto trabalhando a memória, não é?... portanto a inovação vai tentar compensar de forma crítica e criativa, ou seja, a criatividade vai desenvolver então pensamentos novos, processos novos. E, portanto, a inovação é sobretudo a compreensão da mudança, portanto há quem diga que não estudamos as coisas, estudamos a mudança das coisas, e ao estudarmos a mudança das coisas nós temos que continuamente estar num processo também de mudança e, portanto, essa mudança é o que nós podemos chamar de inovação”.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como se pode ver, nem todos os docentes responderam às duas perguntas: “O que é inovação?” e “O que você compreende, na sua prática pedagógica, como

sendo inovador?”. Em alguns casos, o docente informava o que era inovação para ele, sem falar da sua prática pedagógica; em outros, apenas falavam sobre a sua prática pedagógica, exemplificando com algum projeto que estavam desenvolvendo, ou alguma outra prática.

Existe, assim, no discurso dos docentes, grande heterogeneidade discursiva, pois cada um deles relatou a partir do seu lugar de fala, com as suas concepções ideológicas, levando em consideração o contexto no qual cada um está inserido, e refletindo sobre a inovação numa perspectiva global.

Por outro lado, ao analisarmos os discursos dos docentes, encontramos alguns pontos de aproximação. Observamos que, ao falarem sobre a sua prática pedagógica, alguns docentes ponderam, afirmando que a mesma não chega a ser *exatamente* uma inovação, porém é um diferencial dentro do contexto no qual estão inseridos. Essa posição encontra-se no discurso dos docentes (6) e (9). Para eles, a inovação é algo maior, global, algo que seja realmente novo, e segundo o docente (6), inovação é algo que seja realmente digno de um prêmio.

Outros pontos de aproximação que perpassam o discurso dos sujeitos encontram-se nas considerações sobre a inovação, pois para todos os docentes inovação é algo que definitivamente está ligado ao uso das tecnologias digitais (diferentemente de algumas correntes que afirmam que, para se inovar na prática pedagógica, não é necessário/obrigatório o docente utilizar recursos tecnológicos). Para os nossos sujeitos de pesquisa, a inovação está diretamente relacionada ao uso significativo da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, seja ela no ensino, na pesquisa ou na extensão, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Os docentes também informaram que a inovação corresponde ao rompimento com qualquer modelo tradicional de ensino. Inovação, segundo alguns docentes, é pensar em novas metodologias de ensino, que possam ser aplicadas de maneira exitosa no contexto no qual eles estão inseridos. Nesse discurso, as Metodologias Ativas ganharam destaque como prática pedagógica inovadora, bem como o desenvolvimento de trabalho em grupo com projetos que abarcam a perspectiva de propostas transdisciplinares.

Também identificamos no discurso da docente dos cursos de Antropologia Visual e Educação Tecnológica que, para ela, uma perspectiva inovadora de ensino corresponde à adoção de novos cenários de aprendizagem (que estão dentro do campo das metodologias ativas). Segundo uma docente, os novos cenários de

aprendizagem proporcionam aos estudantes o desenvolvimento do pensamento crítico, bem como a partilha de informações e conhecimento.

De modo geral, inovação, para os docentes entrevistados, perpassa mediação, abertura ao novo, flexibilidade e desenvolvimento de ações que rompem com padrões estabelecidos. Inovação, neste contexto permeado pela Cultura Digital, conforme identificado nos discursos dos docentes, corresponde a estar sempre testando metodologias novas, de modo a adequá-las ao seu contexto de ensino.

Percebemos que cada docente, a partir do seu lugar de fala, com as suas concepções ideológicas, demonstra estar aberto para experimentar novas práticas de ensino, o que, segundo Pereira e Cesar (2016), corresponde ao primeiro passo para a inovação, tendo em vista que a abertura não implica inovação, mas é o primeiro passo para que peculiaridades do modelo anterior sejam rejeitadas ou reorganizadas em novas formas.

Também identificamos, no discurso da docente (3), uma preocupação em alinhar a sua prática pedagógica e desenvolver novas metodologias de ensino com o uso significativo das tecnologias digitais, de modo que contribua para o desenvolvimento global dos sujeitos, aprimorando suas competências e promovendo as mudanças necessárias para o contexto em que estão inseridas, numa perspectiva de resolução de problemas, objetivando o fortalecimento do empreendedorismo social, da política e da economia, por meio da modernização do sistema de Ensino Superior europeu, de modo a gerar produtos e processos correspondentes às necessidades dos indivíduos.

Tal discurso encontra amparo no documento da Declaração de Bolonha, quando este afirma que a União Europeia e seus cidadãos têm concretizado extraordinárias realizações, numa perspectiva de alargar relações com outros países europeus, e uma conscientização em larga faixa da esfera política, acadêmica e da opinião pública, da necessidade de criar uma Europa completa no que respeita a suas dimensões intelectual, cultural, social, científica e tecnológica (Declaração de Bolonha, 19 de junho de 1999).

Diante do exposto, identificamos uma correlação entre o discurso da docente (3) e o discurso da Declaração de Bolonha, cuja relação, segundo a AD, pode ocorrer de modo consciente ou não, porém ambos os discursos, direta ou indiretamente, fazem parte de um discurso maior (global), que é o do fortalecimento do capitalismo.

6.4 Análise do Uso das Tecnologias Mais Utilizadas no Contexto Atual

Solicitamos aos docentes que eles fizessem uma análise sobre o uso das tecnologias mais utilizadas pelos professores no contexto atual. Ao realizarmos todas as análises das entrevistas, observamos que alguns docentes responderam as mesmas coisas no que diz respeito à análise de uso das tecnologias, e as perspectivas/tendências de uso das mesmas no âmbito educacional de Ensino Superior. Vejamos algumas respostas no quadro abaixo.

Quadro 17 - Análise de Uso das Tecnologias no Contexto Atual

11	<p>“Uau, Amanda, veja... a gente tá tratando de espaços distintos de ensino. Se eu for tratar do ensino básico eu não posso falar da mesma forma para o ensino superior. Pensando no ensino superior no universo da UFPE, eu acredito, pela experiência do centro que eu me vinculo, que nós ainda podemos avançar. Eu percebo que existe, se não existe a iniciativa do docente de ir atrás, a contrapartida ela também não vai acontecer... então as salas de aula, elas vão continuar com os seus projetores, com a formação padronizada, sem a interação entre as partes... então se a gente não trazer a tecnologia para ser o nosso aliado... porque nós estamos trabalhando com uma outra geração completamente diferente da minha geração, que é completamente diferente da sua geração... nós vamos criar barreiras dentro do espaço acadêmico. Então essa é uma grande discussão, mas eu acho que ela perpassa pela postura do indivíduo, dele querer, aceitar as tecnologias como um partícipe e não como sendo algo que ele tem que deixar de lado. Eu vou nessa linha, que é a que eu acredito, defendendo e vou atrás”.</p>
9	<p>“É, então a ideia é... o que eu acho que falta, que é até uma das coisas que eu queria falar, é só uma coisinha simples, é coragem. Ter a coragem de quebrar a cara, de vir dar aula como dei sexta-feira, que foi uma desgraça a aula. É questão de não ter medo de errar, é isso, é uma coisa que os professores são muito julgados não é?... quem nunca teve aquele aluno que disse: “professor, ocê errou ali”... aí o professor: “não errei, eu tava testando vocês”. Eu acho que a figura do professor tem muito medo de errar ainda, de usar coisas novas, por medo nesse sentido. O que é que eu tenho feito, até para divulgar, mostrar pra outros professores que eu vejo que tem capacidade de ir além, e às vezes até tem interesse, mas não sabe tanto? Eu convido eles a participarem das minhas aulas”.</p>
	<p>“É... bem, aí a gente tem que separar dois tipos, um voltado especificamente para a educação, para o ensino de algo... e outro voltado para uma ferramenta que auxilia o trabalho do professor. Eu penso em duas formas porque você tem professores que utilizam recursos da nuvem, mas não necessariamente é relacionado à aprendizagem. Por exemplo, quando eu utilizo o AVA, apesar de estar lá o nome Ambiente Virtual de Aprendizagem, eu utilizo ele só como um repositório, não necessariamente eu estou utilizando aquilo ali como uma ferramenta que auxilia a aprendizagem. Eu estou utilizando como uma ferramenta, simplesmente o aluno vai</p>

7	lá e não há uma outra forma de utilizar aquilo dali. Então o e-mail é utilizado para comunicação, mas não necessariamente para aprendizagem. Agora, ferramentas que realmente auxiliam a aprendizagem... eu não sei os outros professores, mas no meu caso eu uso o CEMEP, que é para fazer mapas conceituais, então eu dou uma aula sobre mapa conceitual e dou uma aula sobre como utilizar o CEMEP e então isso aí não é só uma ferramenta, realmente influencia na questão do aprendizado... o ARDORA é outro também para a produção de material didático, então são essas tecnologias... digamos assim... que eu utilizo, entre outras voltadas para a aprendizagem”.
5	“Eu considero que progressivamente os professores têm vindo a utilizar mais tecnologia, e isso vem a calhar, porque é importante ter um corpo docente que vá se renovando, e acredito que no futuro as tecnologias, a utilização das tecnologias vão ser progressivamente por todos, todos os professores terão que usar as tecnologias, até mesmo porque já há alguns procedimentos mais burocráticos que já estão criados em plataformas específicas das universidades e portanto nós temos que nos utilizar, portanto eu acredito que os professores que não utilizam vão passar a utilizar, mas também acho que não podemos apoiar em demasia as tecnologias. Eu acho que elas são importantes, mas não podemos esquecer o conteúdo, não podemos utilizar só as tecnologias, elas são a ferramenta que nos ajuda a dar aulas e a ensinar, mas não necessariamente basearmos o nosso ensino nisto. Isso não pode ser uma muleta, tem que ser um apoio e tem que potencializar o nosso ensino, mas também é importante criar uma atitude mais dinâmica, às vezes pegar umas canetas e escrever no quadro”.
2	“Eu penso que é mesmo a gamificação e cada vez mais a aula invertida, não nos moldes tal como os seus predecessores... eles idealizaram uma aula, mas diferente, por exemplo, disponibilizar aos alunos com alguma antecedência o material que se vai abordar na aula do dia seguinte, para que de antemão o aluno já saiba o que vamos trabalhar, e portanto já deve vir para a sala de aula com as questões e com as dúvidas que aquele material sobre tal tema vos suscitou, do ponto de vista pedagógico eu acho que é bem melhor, porque nós conseguimos dar uma maior atenção, mais personalizada, para sanar as dificuldades de cada um”.
3	“Ainda se trata de uma área pouco explorada por muitos dos meus colegas, no meu contexto de trabalho. No entanto, na minha instituição tem havido um esforço sistemático para reverter essa situação e as parcerias com a Ao-Norte, DocNomads, parceiros que fazem parte da organização dos Encontros de Cinema de Viana, são uma excelente forma de fomentar positivamente a utilização das novas tecnologias e dos meios de comunicação, envolvendo progressivamente toda a comunidade académica num processo educativo”.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Visto que na contemporaneidade a cultura da inovação, vinda do campo produtivo, interfere na construção da imagem e da profissionalidade docente, bem como as novas demandas sociais invadem os muros das universidades, requerendo da instituição e dos professores novas metodologias de ensino, um novo currículo e

novos instrumentos de avaliação – tudo isso alinhado com o contexto no qual os estudantes estão inseridos, que é permeado pela Cultura Digital – torna-se premente que os docentes assumam uma nova postura.

Nas análises realizadas nas entrevistas dos docentes, com relação ao uso dos recursos tecnológicos pelos seus colegas, no contexto atual, identificamos alguns pontos de aproximação, bem como singularidades. O ponto de interligação no discurso dos docentes encontra-se no relato de que o uso da tecnologia por professores universitários pode avançar mais, entretanto cabe ao docente romper com as barreiras, adotar novas posturas, e para isso ele tem que querer buscar conhecimento, sem esperar pelas iniciativas da Instituição em que está vinculado.

Sabemos que esse processo requer uma quebra de paradigmas que, por vezes, os docentes não se veem preparados para transpor, uma vez que o seu processo formativo não os preparou para isso.

Os Sistemas de Ensino Superior têm apresentado melhorias gradativas com relação à implementação de uso das tecnologias, sejam elas para a melhoria do processo burocrático institucional, sejam para o incentivo ao uso pedagógico das mesmas, visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem ou até mesmo para democratizar o seu acesso.

Entretanto, existe uma defasagem na Academia com relação aos docentes que tenham as suas competências atualizadas para o perfil profissional da educação superior contemporânea, profissionais estes que possuam uma formação didático-pedagógica, construída ou requalificada, que atenda às demandas educacionais requeridas pela sociedade pós-moderna.

Essa defasagem constitui um grande desafio para o magistério superior, pois além de muitos docentes não terem uma formação que lhes preparou para lidar com a velocidade das mudanças, vários outros, apesar de estarem inseridos na Cultura Digital, resistem a reconfigurar sua prática pedagógica de modo a atender as novas demandas educacionais.

Segundo a docente (10), enquanto esses docentes estiverem formando um grande paredão, bloqueando a passagem de processos inovadores, de novas metodologias de ensino e de uso pedagógico das tecnologias digitais, a universidade tende a ficar na inércia.

O processo de inovação pedagógica demanda, segundo Fino (2011), uma descontinuidade com as práticas pedagógicas tradicionais, e também consiste na

atualização de uma visão sobre a organização e o funcionamento dos sistemas educativos.

O cenário pós-moderno acabou criando, entre alguns docentes, um sentimento de medo de mudanças, de se arriscar, que, segundo o docente (9), é o que está faltando nos professores: coragem para correr riscos e sair do posicionamento de único detentor do conhecimento.

Ao analisarmos o discurso sobre o rompimento com velhas práticas de ensino, não podemos esquecer que ele está diretamente relacionado com a questão do poder, pois antes da expansão dos meios de comunicação o docente era tido como o único detentor do conhecimento, e este novo cenário que “invade” a sua sala de aula lhe causa estranheza e receio.

Segundo o docente (9), o que está faltando para um melhor desenvolvimento do processo de inovação na universidade é o professor perder o medo, e como estratégia adotada para ajudar os colegas a buscar novos métodos de ensino, de modo a melhorar a prática pedagógica, o docente (9) informou que convida os seus colegas a assistirem às suas aulas.

Nossa concepção a respeito do processo de inovação está alinhada com a de Paulo Freire (2000), quando afirma que não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem riscos assumidos, e que o risco é um ingrediente necessário.

O discurso do docente (7) apresenta uma singularidade, quando informa que divide o uso das tecnologias em dois tipos, um voltado para uso próprio para auxiliá-lo no desenvolvimento das suas atividades acadêmicas, e outro voltado para o ensino de algo. As concepções ideológicas e a visão de mundo desse professor o levam a enxergar o uso das ferramentas tecnológicas desta forma, que é diferente do restante dos discursos dos docentes entrevistados, que em seus relatos tentam aproximar o uso das tecnologias digitais de forma significativa ao processo de ensino e aprendizagem, de modo que também contribua para a facilitação da sua prática pedagógica.

Para nós, o discurso da docente (5) apresenta uma contradição, pois se estamos falando de inovação pedagógica, de uso pedagógico das tecnologias digitais, de ruptura com a educação tradicional, quando a docente relata que é necessário criar um processo mais dinâmico escrevendo no quadro, nos perguntamos: Onde está a

dinamicidade nesse processo? Portanto, ao nosso ver, tal discurso apresenta uma contradição.

Por outro lado, identificamos aproximações entre o discurso da docente (5) e o discurso de outros docentes, no que diz respeito à importância de se ter um corpo docente que esteja em constante processo de renovação, que se arrisque a sair da sua zona de conforto, bem como à afirmação de não supervalorizar o uso das tecnologias, não as ter como a salvação da educação. A tecnologia, segundo os docentes entrevistados, deve ser tida como uma aliada do professor, um instrumento que auxilia a prática pedagógica, como um meio, e não um fim, e seu uso deve ser alinhado ao conteúdo abordado, de forma que dinamize o processo de ensino e aprendizagem, engajando os estudantes e tornando significativo tanto o uso do recurso tecnológico escolhido como o conteúdo abordado.

6.5 Preocupações e Dificuldades com Relação ao Uso Pedagógico das TDIC

Na entrevista, uma das perguntas realizadas aos docentes estava relacionada às preocupações e dificuldades enfrentadas por eles com relação ao uso pedagógico das TDIC no processo de ensino e aprendizagem. Tendo em vista a diversidade de áreas de conhecimento representadas pelos professores, objetivamos obter um panorama sobre esse contexto e identificar se, independentemente das áreas, os obstáculos seriam os mesmos, ou não. Vejamos as respostas de alguns docentes, no Quadro 18, abaixo.

Quadro 18 - Preocupações e Dificuldades de Uso das TDIC

6	[...] “a gente quer realizar as ações, mas a gente não tem o recurso. A gente queria trabalhar com os alunos, por exemplo, pra eles aprenderem a mexer com tablets, com smartphones, enfim, né?... fazendo o uso pedagógico, mas não tem tablet pra trabalhar com eles, ou smartphones pra que a gente possa estar com eles, pra que eles possam manipular, jogos de softwares educativos e tal, então não tem como oferecer essa formação, e eles vão ter um monte de alunos lá fora, com os seus smartphones navegando na internet. Não tem como a gente ensinar a eles, né?... a trabalhar pedagogicamente com o celular. A gente não tem o recurso pra trabalhar com eles aqui. Eles, por sua vez, não dispõem desses recursos e, quando chegarem no mercado, nas escolas isso vai ser cobrado”.
	“O maior empecilho vai ser a própria educação, no próprio ensino. Por quê? Porque a maioria dos professores estão tão acostumados com a estrutura de

9	<p>ensino que eles sempre vão achar que o problema – e isso eu já vi, já ouvi, não tô dizendo: “Ah eu acho que é assim”, não. Eu já vi professores falarem exatamente isso: “O problema são os alunos”. Eles entendem a mudança que a sociedade vem passando cada vez mais rápido com a tecnologia, e acham que o estilo de aula que dão lá, no quadro, no máximo com Power Point, isso é suficiente nos dias de hoje e vai continuar sendo suficiente. Então eu acho que a cultura que tá mais impregnada hoje em dia é de amarras contra a tecnologia ser inserida no ensino. Essa é minha visão do ambiente que eu vivo e convivo. Preocupações... isso eu conheço, porque enfim, os alunos adoram fofocar pra mim, a coisa mais fácil do mundo hoje em dia é você filar pelo Whats’App, certo?, e nisso as TDIC ajudam bastante, certo? Eu já vi até coisas que não foi algo que ficou dentro de sala e virou coisas mais complicadas, não posso entrar em detalhes porque é sigiloso, mas gente que tira foto da prova, manda pra alguém de fora, alguém de fora resolve, manda, compartilha no grupo e todo mundo copia. Então, assim, como tudo na vida, existem aplicações ruins. Mas o maior problema que eu vejo, na verdade, não é nem essa questão do mau uso e, sim, da crença de que a tecnologia vai resolver os problemas, de só inserir, jogar dentro da sala de aula que vai resolver o problema. Os meus experimentos me provam que às vezes ajuda, e às vezes não me ajuda tanto”.</p>
3	<p>“Não se pode “remar contra a maré”. Os docentes, formadores de professores, professores do Ensino Superior, terão de fazer formação neste âmbito e compreender que a transmissão do conhecimento resulta de um ato de investigação e que ensinar exige investigar sistematicamente, também usando as novas tecnologias, que facilitam a criação de imagens e que permitem um diálogo crítico e criativo, uma interação com o nosso quotidiano e com o mundo da cibercultura. A dificuldade... ausência de infraestruturas, computadores, vídeo projetores que não funcionam, ausência de software adequado à exploração criativa de imagem, número reduzido de câmeras de vídeo e fotografia, horários não apropriados ao trabalho de campo, e a percepção de muitos professores sobre o uso das tecnologias.”</p>
10	<p>“Eu acho que tem um movimento forte, uma política andando... uma política não; uma política implantada institucionalmente, um decreto... eu estou querendo dizer, uma política de movimento né? Existe um movimento grande na universidade, por alguns departamentos de algumas áreas, em que essa tecnologia avance mais, só que eu acho que só vai andar realmente se a gente começar a ter... eh... infelizmente... a gente ter uma cobrança para o docente, e eh... como eu disse, no começo da entrevista, o docente em muitos momentos os docentes, por estarem em universidade, eles não... não é natural para eles o trabalho com tecnologia. Enquanto esses docentes estiverem aqui vai haver sempre o embate né? Eu acho isso, eu acho que existe uma tendência, a universidade puxa isso, mas enquanto existir esse grande corpo fazendo esse paredão, vai ser sempre um embate. Outra preocupação é com relação à estrutura e aparato tecnológico. Aqui só Jesus na causa, aqui teoricamente a gente tem conectividade, mas a gente não tem a infraestrutura, como a gente trabalha mais com pós-graduação é mais fácil, que os alunos têm os seus computadores, seus equipamentos. Isso não chega a ser um problema, mas se fosse depender da infraestrutura e da conectividade da instituição, ficaria complicado”.</p>

2	<p>“As minhas preocupações, do ponto de vista da utilização das tecnologias, é que elas sejam ajustadas ao contexto educativo, e só utilizar aquelas que parecem ser mais ajustáveis, depois tudo vai depender muito do uso”.</p>
5	<p>“Pois, é quando os alunos utilizam incorretamente as tecnologias, é a questão da concentração, é quando os professores colocam muitas informações no Power Point, por exemplo, os alunos deixam de escrever, tendem a esperar que os professores enviem o Power Point, coisa que eu não faço, então eles começam a fotografar às escondidas, então isso pode ser um problema, pois eu acredito que a prática de escrita ajuda a construir um pensamento, enquanto estamos a tirar notas, e as notas são tiradas por cada um de nós e exatamente por cada um de nós estarmos a construir uma narrativa à medida que vai escrevendo as suas próprias notas, e ajuda a pensar, a teorizar, isso é um hábito importante, que não se deve perder, e portanto as tecnologias podem tender a fazer as pessoas perderem essa prática. De resto, não vejo assim mais problemas”.</p>
1	<p>[...] “o problema central não são as tecnologias; o problema central é o centrar no aluno, e as tecnologias podem ser um auxiliar para centrar o ensino no aluno. Elas são apenas um meio. Na minha perspectiva, são usadas como design de educação, portanto o design são os alunos darem uma resposta criativa a uma situação complexa, e nós resolvemos isso de uma maneira simples: o design aplicado a todas as situações, o design dos objetos, da educação, é isto. Nós temos um problema e pretendemos dar uma resposta criativa. Como posso ensinar esta matéria a estas pessoas e a esta pessoa específica, e, portanto, pra fazer isso preciso estudar todo o processo, o que podemos chamar de design da educação. Portanto, de procurar a melhor qualidade possível do uso dessas tecnologias”.</p>
7	<p>“É uma das preocupações, eu acho que o exagero do uso das tecnologias. Por incrível que pareça, parece contraditório, mas é, o pessoal acha que utilizar o celular em sala de aula, WhatsApp... “ah, mas estamos em comunicação”, nem sempre isso aí tem fins pedagógicos, então houve uma pesquisa agora há pouco de uma aluna aqui da Pedagogia que relata isso, que uma grande parte dos alunos passa uma hora, meia hora da aula conectado ao WhatsApp. Se uma aula tem duas horas e meia, três horas, então tem aí 30 a 40% da aula, do tempo da aula e ele está no WhatsApp, e no WhatsApp a gente sabe que não é somente no grupo da universidade, compartilhando informações sobre a aula, tem uma série de outros fatores que tira a atenção do aluno, então tem esse lado também preocupante, que acaba as pessoas não conseguindo ficar desconectada durante um certo tempo, então eu acho que, assim, o excesso de conexão também pode atrapalhar na parte de educação, na parte de aprendizado, então eu acho que além de utilizar a tecnologia, dizer os benefícios... essas coisas todas, também há nesse de educação para utilização das tecnologias, então é necessário educar os alunos para que eles consigam realmente utilizar essas tecnologias para ter esse benefício.”</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

As respostas relativas às preocupações e dificuldades enfrentadas pelos docentes com relação ao uso pedagógico das tecnologias digitais no processo de

ensino e aprendizagem evidenciaram o compromisso dos docentes em formar profissionais de diversas áreas do conhecimento não apenas conhecedores do seu objeto de trabalho, mas que também sejam capazes de utilizar as ferramentas tecnológicas de modo crítico, criativo e significativo em suas práticas, sejam elas na docência, ou não.

Também identificamos no discurso de alguns docentes a preocupação com a necessidade de se trabalhar de forma colaborativa, por meio de projetos, e com a constante demanda de se melhorar a prática pedagógica, de modo a adequá-la às necessidades da sociedade pós-moderna. Essa preocupação se expande para a necessidade de se trabalhar numa perspectiva de formação integral dos sujeitos, pela garantia do acesso à informação.

Os efeitos de sentido produzidos pelos docentes em seus discursos apontam para a dificuldade de alguns em fazer uso pedagógico das tecnologias digitais em sua prática docente, dada a falta de recursos e de suporte da universidade. Destacamos o contexto de ensino dos docentes do curso de Pedagogia que trabalham na zona rural. O discurso deles representa uma preocupação com relação à formação dos estudantes, e o contexto em que atuam destoa, em certa medida, da realidade do contexto global permeado pela Cultura Digital.

Tal desalinhamento preocupa os docentes, porque, por mais que os estudantes estejam em processo formativo, esse processo ainda não corresponde às demandas da sociedade contemporânea e isso se torna um problema, pois o mercado de trabalho vai exigir desses recém-formados um alinhamento com as novas perspectivas de ensino. Frente a esse contexto, podemos afirmar que as tecnologias não chegam de igual forma para todos, em todas as sociedades, e que é preciso um forte investimento para sanar essas dificuldades, ou pelo menos minimizar o impacto delas.

Apesar de os contextos social, cultural, histórico, político e econômico dos docentes serem diversificados, é possível ver em seu discurso algumas preocupações e dificuldades em comum, enfrentadas pelos docentes. *A priori*, acreditávamos que haveria uma diversidade maior nos discursos, porém encontramos alguns pontos de interligação entre eles.

O primeiro ponto de interligação destacado está relacionado à infraestrutura das universidades, à falta de suporte, de recursos tecnológicos, bem como a

insuficiência de alguns desses recursos. Essa situação foi relatada tanto por docentes do Brasil quanto por docentes de Portugal.

Chamou-nos atenção, também, o relato de alguns docentes no que se refere às preocupações e dificuldades enfrentadas, quando informaram que essas preocupações e dificuldades correspondem ao próprio ensino, quando trabalham com docentes que insistem em “remar contra a maré” e manter uma cultura de amarras contra as tecnologias, por já estarem acostumados com a sua prática pedagógica e não reconhecerem a importância de fazer uso pedagógico das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

A docente do curso de Neuropsiquiatria ressaltou, inclusive, que acredita que será necessária uma cobrança por parte da universidade aos docentes. Porém essa cobrança só poderá acontecer se a contrapartida vier, se as instituições de Ensino Superior nas quais os docentes trabalham possuírem uma política consolidada, garantindo aos professores o suporte estrutural, tecnológico e técnico, bem como estratégias que possibilitem que o docente inove em sua prática pedagógica.

Identificamos no discurso dos docentes que a falta de parceria, de diálogo, de interação, e o descompasso existente sobre a perspectiva de uso pedagógico das tecnologias digitais nas instituições de ensino em que os professores trabalham incomoda e preocupa, uma vez que é difícil trabalhar em um ambiente no qual não existe um alinhamento das ideias.

É necessário, portanto, um trabalho conjunto, na busca por meios para saber administrar esse tipo de situação, bem como uma política institucional consolidada que dê o norte de um caminho a ser trilhado.

Esse discurso encontra amparo nas contribuições de Pereira e Cesar (2016), quando afirmam que é importante que exista no cenário educacional espaço de abertura que corresponda à disposição dos sujeitos e dos sistemas para acolher a diversidade própria da relação interpessoal, ainda que haja a manutenção da estrutura comum da prática e um planejamento do percurso pelos sujeitos.

Outro ponto de aproximação no discurso dos docentes corresponde ao uso incorreto das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, o que já foi destacado nesta pesquisa, pois não basta apenas inserir as tecnologias em sala de aula, sem antes refletir sobre esta inserção.

É necessário que exista planejamento para o uso significativo das tecnologias, pois o uso pelo uso não garante a aprendizagem. A concepção de que as tecnologias

vão resolver os problemas da educação, segundo alguns docentes, já se encontra ultrapassada, pois a dificuldade, segundo os relatos dos professores, encontra-se justamente em centrar essas tecnologias nos alunos, em fazer uso pedagógico delas e ajustar o uso dos recursos tecnológicos para o contexto no qual os estudantes estão inseridos. Mas para que tal ajuste aconteça é necessário que o docente esteja aberto a mudanças. Almeida (2012) ressalta que nem todas as tecnologias que surgirem terão potencial, e que primeiro é preciso utilizar a tecnologia para si próprio, para depois pensar sobre a prática pedagógica e as contribuições que as tecnologias podem trazer ao processo de ensino e aprendizagem.

6.6 Tendências de Uso Pedagógico das TDIC no Ensino Superior

Sabendo que as situações de produção do discurso dos docentes revelam o lugar de fala de cada um deles, ao logo deste trabalho identificamos as diferentes concepções ideológicas dos nossos sujeitos de pesquisa, com relação ao uso pedagógico das tecnologias digitais da informação e comunicação.

Em se tratando das tendências de uso das TDIC no processo de ensino e aprendizagem, identificamos nas entrevistas quanto os docentes estão abertos às mudanças, bem como algumas questões que representam alguns entraves a essas mudanças, principalmente no contexto permeado pela Cultura Digital. Desta forma, os discursos dos docentes apresentam as suas perspectivas com relação ao processo de mudança ocorrido no âmbito acadêmico.

O ser humano é um ser histórico, e é na passagem do tempo que as mudanças anunciadas por eles se tornam tendências, em um processo constante que envolve rupturas no interior dos sujeitos e nas relações estabelecidas por eles com o mundo através da linguagem. Os discursos de mudança têm inundado nossa contemporaneidade, conseqüentemente reproduzindo-se cada vez mais rapidamente nas instituições de Ensino Superior.

As respostas dos docentes sobre as tendências de uso das tecnologias digitais no Ensino Superior apresentam as muitas alterações ocorridas na sociedade e, conseqüentemente, no espaço universitário. O discurso docente revela a necessidade de que esse profissional esteja habilitado a promover para os estudantes uma formação holística, fazendo uso de novas metodologias de ensino, que concebam o estudante como um ser que precisa de uma formação integral.

Segundo os nossos sujeitos de pesquisa, o docente precisa aperfeiçoar as suas competências e desenvolver estratégias que permitam a execução de atividades interdisciplinares; que possibilitem aos estudantes o aprimoramento do raciocínio crítico, bem como o desenvolvimento de competências que lhes permitam trabalhar da melhor forma possível em equipe. Tal necessidade tem sido fortemente demandada na sociedade pós-moderna, pelo mercado de trabalho.

Vejamos, no Quadro 19, abaixo, fragmentos do discurso de alguns docentes.

Quadro 19 - Tendências de Uso Pedagógico das Tecnologias no Ensino

9	<p>“Assim, qual a tendência que eu vejo... se formos falar de Brasil a curto prazo eu não consigo ver nada muito grande né?, até porque dependeria muito mais de uma escala política, governamental, que talvez aconteça né?, essa questão política. Há essa possibilidade do EAD..., mas não acho que vá muito pra frente. Então eu não sou esperançoso a ponto de achar que se vai ter uma mudança muito grande nos próximos anos... eu acho que aos pouquinhos isso vai mudar, espero, principalmente com a entrada de professores novos na universidade.”</p>
3	<p>“A leitura de imagens e a compreensão da cultura visual continua a ser cada vez mais objeto de estudo de investigadores e educadores de todas as áreas científicas, que afirmam que quase tudo do pouco que conhecemos, em relação ao conhecimento produzido, nos chega pelos meios de comunicação e informação. Estes, por sua vez, também constroem imagens do mundo. Imagens para deleitar, entreter, vender, com mensagens sobre o que devemos vestir, comer, aparentar, pensar. Este argumento alerta para a necessidade de alfabetização visual (ou literacia visual), que se expressa em várias designações como leitura da imagem e compreensão crítica da cultura visual. Projetos de investigação e investigações a nível de mestrado e doutoramento alertam para a necessidade de recorrer a referenciais teóricos no âmbito das artes, da educação, da antropologia, da sociologia, da história, da ciência, das diferentes tecnologias (realidade virtual, a inteligência artificial, a robótica, a nanotecnologia, a engenharia biológica, a vida artificial, a engenharia genética, a internet e outras) e da comunicação. Não podemos ignorar o papel que as tecnologias têm na transmissão de conhecimentos, possibilitando novos percursos para as formas criativas e promovendo estímulos para uma inovação permanente.”</p>
2	<p>“Eu penso que é mesmo a gamificação e cada vez mais a sala de aula invertida, realidade aumentada, internet das coisas, é realidade virtual, penso assim, por aí, por aí”.</p>
5	<p>“Quanto às tendências, eu acho que há algumas tentativas já de adaptações, como, por exemplo, os cursos on-line. Eu não acredito muito nisso, mas... eu, por exemplo, eu preciso ir às aulas, preciso ter um contato direto, é portanto um costume imenso, mas eu compreendo que os cursos da Universidade Aberta sejam extraordinários não é? Por exemplo, existe o caso de duas meninas que estavam em um sistema prisional e elas estavam a fazer um curso na Universidade Aberta, portanto eu acho excelente</p>

	que haja, para determinadas situações. Penso nas tecnologias cada vez mais no sentido de potencializar trabalhos colaborativos e esses trabalhos colaborativos podem ser trabalhos entre alunos, mas também de alunos e professores, mas acho que não deve substituir o contato cara a cara, como se fala”.
8	“Olha, a tecnologia não é uma finalidade, é um meio, e se você der um passo colocando o Kahoot, por exemplo, na sua sala de aula, você mudou a sua prática pedagógica e avançou uns dez anos, e aí, citando Chico Science, um passo à frente e você já não estará mais no mesmo lugar, mas é importante que esse passo seja em direção a um projeto que venha a beneficiar a todos.”

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Diante do que foi apresentado até o momento, o discurso dos docentes indica algumas aproximações e distanciamentos que transpõem as fronteiras territoriais, não se limitando ao espaço sociocultural em que os indivíduos estão inseridos, uma vez que a aproximação é dada por causa das concepções ideológicas dos sujeitos.

Encontramos uma forte aproximação entre o discurso dos docentes (5) e (9), que estão em espaços socioeconômicos e culturais diferentes, bem como trabalham em áreas de conhecimento distintas. O discurso deles se alinha no que diz respeito à concepção de que a educação a distância não se configura como uma tendência para a educação nos próximos anos.

O docente (9), em seu discurso, mostra-se desesperançoso com relação a uma mudança na educação brasileira que corresponda a perspectiva da inovação pedagógica no Ensino Superior, por esta, segundo ele, depender de uma decisão política, governamental. Assim, para o docente, as mudanças vão acontecer a passos lentos, e com a entrada de novos professores nas instituições de Ensino Superior.

No entanto, o discurso desse docente apresenta uma contradição, uma vez que, se a educação superior no Brasil dependesse de uma política governamental para inovar em seus processos pedagógicos, com o uso de tecnologias digitais, ele não estaria buscando inovação para a sua prática docente.

Ao analisarmos o discurso dos docentes (9), (10) e (5), consideramos que para eles a questão da idade e do tempo de serviço contribui no processo de quebra paradigmática com o modelo tradicional de ensino, pois no decorrer da entrevista a docente (5) informou que o corpo docente de Portugal está envelhecido e que necessita ser renovado por meio da entrada de novos docentes no sistema de Ensino Superior. A docente (10), em sua entrevista, relatou que o tempo de trabalho dos docentes na instituição acaba criando uma certa zona de conforto entre os docentes,

e que, enquanto os mesmos estiverem formando esse grande paredão que insiste em manter o tradicionalismo na instituição, ficará difícil implementar os processos inovadores na universidade.

No discurso dos docentes de Portugal, percebemos que, ao refletirem sobre as tendências de uso pedagógico das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, criam uma perspectiva mais crítica de formação dos sujeitos, sendo exemplificado com estudos que foram realizados e que apontam para a necessidade de realização de outros tipos de leitura, como, por exemplo, a leitura de imagens e a compreensão da cultura, a necessidade de se alfabetizar visualmente ou desenvolver/refinar a *literacia* visual nos indivíduos.

Foi ressaltado, também, como tendência que venha a beneficiar a educação superior nos próximos anos, o desenvolvimento cada vez maior dos estudos sobre realidade virtual, inteligência artificial, robótica, nanotecnologia, engenharia biológica, vida artificial, engenharia genética. Esses estudos vêm sendo desenvolvidos e aperfeiçoados em benefício do ser humano, bem como a expansão e aplicação dos diversos tipos de metodologia ativa.

6.7 Estratégias e Políticas Públicas Educacionais para Promoção do Uso Pedagógico das TDIC

Intencionamos identificar no discurso dos docentes se existe uma relação/correspondência entre o discurso dos mesmos e o discurso contido nos documentos oficiais com relação à inovação e à formação continuada dos docentes para com uso pedagógico das TDIC no Ensino Superior. Perguntamos aos nossos sujeitos de pesquisa se a instituição de ensino em que trabalham possui estratégias e políticas educacionais, se eles têm conhecimento de algum documento normativo que fomenta a discussão sobre o uso pedagógico das TDIC no Ensino Superior e, conseqüentemente, forneça um norte/suporte para esse uso.

Constatamos que os docentes conhecem documentos normativos e percebemos a influência destes no discurso dos docentes de Portugal. Por outro lado, constatamos o desconhecimento da existência de políticas públicas educacionais por parte de alguns docentes do Brasil, que afirmaram que devem existir, porém desconhecem que documentos seriam esses.

Vejam no quadro abaixo o recorte do discurso de alguns docentes com relação às referidas perguntas.

Quadro 20 - Políticas Educacionais para uso das TDIC no Ensino Superior

9	<p>“Sim e não... Sim, porque dizem que sim. Não, porque não acontece na prática. Ah... existem discussões, existem. Todo ano, há uma semana no início do ano de formação de professores. E nessa semana eu já vi professores que eu diria: “caramba, esse cara está aqui porque estava tentando atualizar sua prática pedagógica”. E muita coisa que se discute nessa semana tem a ver com tecnologia, porque enfim é uma das tendências da educação. Certo. Existe um prêmio para professor inovador que acontece acho que no segundo período, existem algumas coisas. Mas se veio alguém da reitoria, aqui, marcou uma reunião no departamento pra conversar sobre isso: não. Então assim, se o professor for atrás, ele tem. Ele tem onde participar, ele tem onde discutir, existem grupos dos próprios professores que, querendo ou não, a universidade é autogerida pelos professores. Mas assim de ser o incentivo do tipo: “olha, vamos fazer... tem o curso de formação dos professores do NUFOPE, lá, quer dizer, vamos formar os professores”..., mas às vezes os professores às vezes vão porque conta pontos para a progressão e fica por isso. O que eu participei, eu assisti duas reuniões só e acabou sendo cancelado em 2016, por conta da ocupação, eu não curti muito o que estava sendo discutido lá, né? Então assim, eu creio que há mais coisas para dizer que tem, do que para efetivamente mudar alguma coisa”.</p>
5	<p>“Sim, sim, eh... nós temos alguns documentos norteadores, como, por exemplo, a Declaração de Bolonha, e a formação específica para os professores para implementar algumas plataformas e alguns procedimentos mais relacionados com a tecnologia, e depois a mesma é obrigação de utilizar algumas plataformas porque hoje em dia está tudo informatizado, portanto nós temos que atualizar o número de publicações, atualizar uma série de dados on-line e isto tem mesmo que ser feito. Não temos uma lei, mas temos documentos que ressaltam a importância de proporcionarmos aos nossos alunos uma formação completa e isso abarca as tecnologias. Por exemplo, onde eu dou aula... é ela acabou de criar uma plataforma que todos os professores estão registrados e eu tenho que ir lá atualizar o meu currículo, porque a instituição é avaliada, e eu sou avaliada e a minha avaliação está lá, e é lá que eu marco as minhas férias e portanto é uma plataforma concentrada onde tem tudo e que está ligada ao Ministério da Ciência do Ensino Superior. E foi criada agora uma nova plataforma para a parte da investigação, portanto é para quem quer se candidatar a bolsas, também é submeter projetos de investigação e o licenciamento tem que ser através dessa plataforma, portanto está a começar a ficar tudo integrado, e agora nós temos que preencher isto quatro vezes e nos sítios diferentes normalmente os professores costumavam a tirar um dia de trabalho só para preencher plataformas, atualizar plataformas uma vez por ano, porque não dá para fazer de seis em seis meses, portanto nós somos obrigados a ficar integrados a essas plataformas, porque se não, não poderemos marcar férias e outros procedimentos, lançar a grade curricular, e as notas dos alunos, se não como vamos avaliar os alunos?”.</p>
	<p>“Então, existe por parte da Pró-Reitoria que cuida dos cursos de graduação a difusão das salas de aula virtuais, para que se use, mas o que eu entendo, Amanda, é que primeiro para que os professores se apropriem, o setor que pede isto ele precisa estar apropriado, para que então o professor se engaje. A palavra pra mim é engajamento,</p>

11	e eu só entendo o engajamento na medida em que eu consigo perceber aquilo que está se passando e é proposto para que seja benéfico pra minha prática pedagógica. Então eu penso que existe a necessidade de um repensar das políticas, das ações da Pró-Reitoria pra primeiro aproximar, porque a gente tem uma heterogeneidade tremenda de professores aqui dentro desse campus, e pra você trazer as tecnologias pra alguns isso é algo muito difícil. Um exemplo é a caderneta eletrônica. Quando a caderneta eletrônica foi instituída foi muito complexo o primeiro momento, mas aconteceu e vem acontecendo todos os dias em todos os cursos, mas eu acredito que a universidade... ela ainda precisa caminhar a passos largos pra aproximar os professores das tecnologias. Eu vejo hoje que existe, sim, um trabalho, mas é um trabalho ainda que precisa ser melhorado e difundido, acima de tudo difundido”.
6	“Olha, em termos de políticas institucionais, marco documental eu não sei te dizer, pelo menos eu não conheço, mas isso tá muito recente, está começando na universidade, principalmente aqui a unidade está começando a perceber que tem que formar os professores para o uso das TDIC, mas no momento tem sido algo... digamos assim... de interesse próprio. Pronto, tivemos esse mês passado uma formação... digamos assim... uma capacitação, eu sei que o nome é feio... capacitação... mas foi isso, uma professora se disponibilizou a compartilhar as experiência dela com AVA para os outros professores, e houve uma boa procura na quantidade de vagas, foram todas preenchidas e os professores gostaram tanto que alguns passaram a utilizar o AVA nas suas aulas, e isso foi depois da iniciativa da universidade de promover esse espaço para que a professora trocasse essa experiência dela, mostrando as experiências dela na utilização do AVA, e compartilhar isso com os outros professores. Mas são atividades ainda muito pontuais. Acredito que daqui para frente vai melhorar”.
4	“É, nós temos os documentos que nos dão o norte, a Declaração de Bolonha, a Declaração de Sorbonne... quanto à formação, nós fazemos formação sim, não necessariamente na instituição em que trabalhamos, por algumas vezes temos que buscar essa formação fora, mas temos que estar sempre fazendo formação e isto inclui o uso das tecnologias, pois para subir de escalão temos que ter uma quantidade de formação, temos que preencher um documento anual na instituição que trabalhamos dizendo quantas formações fizemos ao longo do ano, e esse documento vai para o Ministério da Educação, e assim eles têm o controle do que estamos fazendo”.
10	“Se for pensar na universidade, a gente sabe que tem as formações pedagógicas a cada semestre, né?, as oficinas de formação pedagógica, que são da universidade, a universidade fornece isso ao docente a cada semestre, e muitas vezes aparecem semanas pedagógicas com vários temas, e conferências, inclusive sobre aprendizagem tecnológica. Então eu posso dizer que existe essa política pública da universidade sim... Ainda é algo assim bastante incipiente, aí a iniciativa de buscar por mais conhecimento é particular. Iniciativa de cada departamento eu já desconheço, mas a universidade tem, mas depende de nós buscarmos, porque não há divulgação não”.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Entre os fatores que impulsionam as inovações e o uso pedagógico das tecnologias pelos docentes, como estratégias políticas, em termos de marco legal, no

Brasil estes não surtem muito efeito, uma vez que quem está na ponta do processo (o docente) muitas vezes desconhece a existência dessas políticas educacionais que forneçam algum tipo de suporte.

No discurso dos docentes do Brasil, identificamos que o interesse por inovar em suas práticas pedagógicas é particular. Cada docente tem o seu motivo específico a partir do seu lugar de fala, da sua formação, dos seus valores, das suas inquietações e das suas concepções ideológicas.

Cada docente justificou, ao longo do seu discurso, as suas motivações em traçar estratégias de uso pedagógico das tecnologias digitais, visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Segundo eles, essas motivações não estão relacionadas a nenhum tipo de política pública educacional voltada para o Ensino Superior.

Vimos, na presente pesquisa, que o Brasil dispõe de alguns documentos normativos e uma lei de inovação. As suas instituições possuem suas resoluções relacionadas à inovação, bem como seus planos de desenvolvimento institucional, entretanto no discurso dos docentes fica clara a falta de conhecimento deste marco documental específico.

É ressaltado, porém, o conhecimento de algumas ações desenvolvidas pelas instituições, contudo essas ações recebem algumas críticas dos docentes: a falta de divulgação, a insuficiência/escassez das ações, a falta de apropriação do próprio setor que solicita novas ações dos docentes, desencadeando a necessidade de um repensar das políticas que, segundo a docente (11), é um trabalho que precisa ser melhorado e difundido, acima de tudo difundido, por ser algo muito pontual, de acordo com o docente (7).

Apesar das observações realizadas pelos docentes brasileiros com relação às políticas públicas educacionais, eles demonstraram estar otimistas com relação à melhoria e divulgação das políticas educacionais voltadas para a inovação pedagógica, com uso de tecnologia no Ensino Superior.

Verificamos, ao longo das entrevistas, que o verbo *buscar* é bastante recorrente, o que é compreensível, tendo em vista que os docentes estão sempre buscando maiores e melhores conhecimentos, para poder inovar em sua prática pedagógica.

Em contrapartida, todos os docentes de Portugal afirmaram ter conhecimento de políticas públicas educacionais que lhes dão suporte/apoio, um norte para onde

seguirem. Fazem menção, principalmente, da Declaração de Bolonha e de algumas exigências das instituições em que trabalham, bem como da necessidade de estarem em constante processo de formação, para poderem subir de escalão. Segundo as informações dadas pelos professores, as formações são vinculadas a uma plataforma ligada ao Ministério da Educação de Portugal, desta forma o Ministério consegue ter o controle das atividades desempenhadas pelos docentes. O interesse particular em buscar novas estratégias de ensino, fazendo uso pedagógico das tecnologias digitais da informação e comunicação, também foi destacado pelos docentes de Portugal.

Os professores de Portugal informaram que muitos docentes têm iniciativa própria em buscar inovação em suas práticas pedagógicas, além do conhecimento dos documentos normativos que lhes dão um norte. As instituições em que trabalham também promovem esse tipo de formação, que algumas vezes ocorre em parceria, como citado pela docente que trabalha na Escola Superior de Educação. No caso dessa docente, sua instituição realiza parcerias com a Associação Ao Norte, para promover formação e espaços de discussão e troca de experiências.

Identificamos nos fragmentos discursivos enunciados pelos docentes que, de forma consciente ou inconscientemente, seus discursos podem pertencer ao mesmo discurso, politicamente orientado pelo capitalismo.

O ponto de aproximação entre o discurso dos documentos e o discurso dos docentes, mesmo que de forma inconsciente, encontra-se nos objetivos (comuns) entre eles: traçar estratégias de uso pedagógico das TDIC e preparar os estudantes da melhor forma possível para enfrentar o *mercado de trabalho*, que está em constantes mudanças.

Entretanto, por mais que exista uma aproximação, na superfície linguística, entre os discursos dos docentes e os documentos normativos, isso não significa que os enunciados têm o mesmo sentido, uma vez que os sentidos correspondem à situação ideológica de quem os produz. Isso significa que os discursos dos documentos podem não influenciar diretamente o discurso dos docentes. Este é o caso do discurso dos docentes brasileiros.

Como já dito anteriormente, existe uma ligação entre o discurso dos docentes de Portugal e os documentos normativos que regem o Ensino Superior da União Europeia, e a Declaração de Bolonha é um deles. Tal declaração salienta a ideia de desenvolvimento de competências e habilidades citada algumas vezes pelos professores. Quando se fala de competências e habilidades, segundo o professor (1),

existem algumas discussões sobre o assunto, porque alguns autores consideram que o desenvolvimento de competências está voltado apenas à formação profissional, e negam que a universidade seja uma instituição de formação profissional, suscitando, assim, a discussão sobre a preparação de mão de obra qualificada apenas para o mercado.

Diante dessa discussão, o docente (1) compreende que as competências podem ser desenvolvidas de várias formas, e que elas se dividem em três níveis: ler e interpretar um texto são competências primárias; competências como, por exemplo, desenhar um projeto ou fazer uma entrevista em outro contexto são competências de segundo nível; e as competências mais complicadas, as que são mais complexas, são as de terceiro nível. Exemplos de competências complexas são produzir um texto para publicar numa revista, ou desenvolver um design, um projeto e adaptar a uma situação concreta. São competências da resolução de problemas.

O desenvolvimento dessas competências está para muito além da preparação de mão de obra para o mercado, pois abarca o desenvolvimento de um raciocínio crítico, criativo e reflexivo nos sujeitos, que pode ser utilizado em diversas instâncias da vida social. Assim, seguindo o docente, podemos montar a ideia de como usar as tecnologias para cada questão a nós apresentada, e podemos encontrar todas as tecnologias para cada competência a ser desenvolvida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, buscamos analisar, no discurso dos documentos oficiais e no dos docentes de universidades do Brasil e de Portugal, como estão sendo adotadas estratégias que promovam inovação pedagógica com o uso de tecnologias digitais em sala de aula.

Identificar as estratégias adotadas por cada sistema de ensino, bem como por cada docente, para nós foi desafiador, dado o volume de documentos e informações a nós concedidas. Também verificamos as diferenças nas estruturas dos sistemas de ensino, a diversidade cultural e a heterogeneidade discursiva dos nossos sujeitos de pesquisa.

Cada sujeito, ao estabelecer relações de sentido no seu discurso, parte de um lugar de fala singular, e isso nos demandou um grande esforço para compreender como tais docentes percebem 'inovação' em sua prática pedagógica, com o uso pedagógico das tecnologias digitais da informação e comunicação.

Para responder às nossas perguntas de pesquisa, apoiamo-nos em discussões teóricas sobre a referida temática, à luz de autores como Hall (2006), Orlandi (2012) e Bakhtin (2011), bem como por meio da análise do discurso dos documentos normativos dos países em foco, e do discurso dos nossos sujeitos.

Por meio do nosso referencial teórico e dos documentos analisados, conseguimos atingir nossos objetivos específicos, que foram o de analisar o discurso contido nos documentos oficiais com relação à concepção de inovação e ao uso das tecnologias digitais, no contexto de formação docente. Constatamos que cada país compreende o processo de inovação pedagógica a partir das suas concepções ideológicas, valores e prospecção do que desejam imprimir para os seus cidadãos.

Os documentos de Portugal partem do princípio de que é necessário investir no enriquecimento do capital cultural dos seus docentes, por meio da mobilidade, tendo em vista que, desta forma, o seu corpo docente estará fortalecido, bem como os profissionais terão várias experiências que serão levadas para dentro de suas salas de aula, e essas vivências contribuirão para o processo de inovação pedagógica, que passa pelo uso significativo das tecnologias, para atender à demanda da sociedade. Também podemos identificar que os documentos do referido país não apresentam um conceito de inovação e de uso pedagógico de tecnologia, estando este implícito no discurso, cabendo ao analista do discurso interpretá-lo.

Já nos documentos normativos do Brasil, encontramos, na Lei Nº 13.243, um conceito de inovação que não necessariamente corresponde à inovação pedagógica, pois o mesmo está direcionado ao mercado, referindo-se à introdução de novidade ou melhoria no ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços ou processos.

Dos cinco documentos analisados do Brasil, apenas a lei apresenta um conceito de inovação. Todos os documentos ressaltam a importância de se fazer uso das tecnologias digitais, bem como a importância de se proporcionar ações de formação continuada aos docentes, de modo que atenda às novas demandas da sociedade pós-moderna. Porém apenas dois – os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), da UFPE e da UFRPE – dentre os cinco documentos aprofundam essas questões, apresentando algumas estratégias desenvolvidas nas instituições para que esse processo aconteça.

O segundo objetivo específico da pesquisa correspondeu à identificação das estratégias adotadas pelos docentes para a utilização pedagógica das TDIC em sala de aula. Esse objetivo foi contemplado na base nos relatos dos docentes, nos quais identificamos alguns pontos de aproximação e distanciamento nos discursos.

O distanciamento encontrado corresponde ao fato de que, no caso dos docentes da UFRPE, as estratégias adotadas surgem mais como uma necessidade de se garantir o acesso ao recurso, sendo esta uma necessidade “primária” às ações adotadas pelos docentes.

Para fazer com que os estudantes tenham contato com algumas ferramentas e saibam fazer uso, pelo menos do básico delas, os docentes da UFPE adotam estratégias que objetivam aproximar mais os estudantes, tornando as aulas mais dinâmicas e atrativas, de modo a engajar os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Objetivam, ainda, proporcionar um espaço de trocas e compartilhamento de experiências e conhecimento. Já os docentes de Portugal, ao adotar estratégias de uso pedagógico das TDIC, trabalham mais com a perspectiva do desenvolvimento do espírito colaborativo e uso reflexivo das tecnologias.

O ponto de aproximação no discurso de todos os docentes corresponde à adoção de estratégias de uso pedagógico das tecnologias. Cada um, a partir da sua concepção ideológica, busca proporcionar a melhor formação aos estudantes, cada um a partir do que lhe tem sido demandado, no contexto social, econômico, político e cultural no qual está inserido.

O terceiro objetivo específico consistiu em analisar, por meio do discurso dos docentes, o que eles compreendem como sendo inovador na sua prática pedagógica e as dificuldades enfrentadas com relação ao uso das TDIC em sala de aula. A análise identificou uma diversidade na concepção dos docentes, do que eles compreendem como sendo inovador em sua prática pedagógica, bem como nas dificuldades enfrentadas, que vão desde a falta de infraestrutura das instituições, da falta de recursos e de acesso à internet por parte dos estudantes, a falta de incentivo e cobrança das instituições, até chegar a entraves gerados pelos próprios colegas de trabalho.

O quarto objetivo era buscar identificar se existe uma relação/correspondência entre o discurso dos docentes e o discurso contido nos documentos oficiais, com relação à inovação e à formação continuada dos docentes para com uso pedagógico das TDIC no Ensino Superior. Com base nos discursos, identificamos que existe, sim, uma correspondência entre os discursos materializados nos documentos e os discursos dos docentes, todavia essa relação, em alguns casos, é dada diretamente, e em outros, indiretamente, visto que os docentes do Brasil afirmaram não desconhecer os documentos, porém fazem menção indireta a estratégias adotadas por eles.

Vê-se, portanto, que todos os objetivos traçados no presente estudo foram alcançados. Enfatizamos que a nossa hipótese foi confirmada, visto que em seus discursos os docentes afirmaram que o uso pedagógico das tecnologias digitais da comunicação e informação lhes proporciona a adoção de várias estratégias didáticas e práticas inovadoras, que têm contribuído para o enriquecimento da formação humana, crítica e tecnológica dos estudantes, contribuindo, assim, para o atendimento das novas demandas sociais.

O percurso metodológico escolhido nos ajudou a traçar as melhores estratégias de análise dos dados. Sentimos a necessidade de destacar a nossa dificuldade em encontrar docentes brasileiros dos cursos de Licenciatura que aceitassem participar da presente pesquisa, bem como responder às questões que nortearam nosso estudo.

Apresentamos, a seguir, uma síntese das respostas dadas pelos docentes às nossas principais perguntas.

a) Quais as motivações e expectativas dos professores do Ensino Superior do Brasil e de Portugal com relação à inovação e ao uso pedagógico das TDIC no processo de ensino e aprendizagem?

Identificamos, no discurso dos docentes do Brasil e de Portugal, que as suas motivações para com a utilização dos recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas, algumas vezes estiveram relacionadas com a sua trajetória pessoal, em que foram destacadas: a influência da família, a curiosidade para com o uso das tecnologias, bem como certo gosto por elas desde a infância.

Os docentes também destacaram que acreditam que as TDIC podem potencializar as suas aulas, tornando-as mais dinâmicas, engajando os estudantes no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a ampliação das estratégias didáticas e enriquecendo o processo formativo dos sujeitos, de modo mais crítico, reflexivo e colaborativo, facilitando seu trabalho.

No que diz respeito às motivações dos docentes de Portugal para com o uso pedagógico das tecnologias, além do que já foi destacado, essas também surgem como uma demanda das instituições de ensino às quais estão vinculados, para que eles possam subir de escalão, e também como uma demanda do Ministério da Educação. Os docentes afirmaram contar com o apoio de políticas educacionais para com o uso pedagógico das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto às expectativas dos docentes frente ao contexto de mudanças e suas implicações no âmbito acadêmico, os professores afirmaram que não se pode “remar contra a maré” e que esses discursos tendem a ser fortalecidos nas universidades, onde devem ser criados novos espaços de discussão e criatividade e expandidas novas metodologias de ensino, em especial as metodologias ativas, o ensino híbrido, a sala de aula invertida, projetos e currículos montados sob a perspectiva de metodologia ativa PBL. A expectativa da ampliação dessas metodologias foi salientada algumas vezes nos discursos dos docentes como sendo uma das muitas estratégias que poderão ser adotadas como inovação pedagógica nas diversas áreas de conhecimento.

b) Quais são os obstáculos encontrados pelos docentes com relação ao uso de forma pedagógica das TDIC no contexto de sala de aula?

Os docentes relataram que um dos obstáculos encontrados com relação ao uso pedagógico das tecnologias em sala de aula encontra-se algumas vezes na precarização dos recursos, que lhes impede de realizar uma atividade diferenciada, bem como na preocupação de uso dos mesmos, pois, segundo os docentes, o smartphone, notebook e tablets, muitas vezes, são aporte de entrada para outro universo, contribuindo para a desconcentração dos estudantes nas aulas.

Encontrar uma forma de “prendê-los” apenas no que está proposto para com o uso das tecnologias é difícil, pois se o docente não usa os recursos tecnológicos na sua prática pedagógica está ultrapassado, e se permite o uso em suas aulas, mesmo havendo uma proposta pedagógica para com a utilização das tecnologias, ele se preocupa, pois este pode desviar a atenção dos estudantes.

Os docentes brasileiros ressaltaram que, nas instituições de Ensino Superior em que trabalham, existe um desalinhamento de concepções ideológicas bastante significativo entre os docentes, e que isso de certo modo acaba atingindo a sua prática, com uso pedagógico das tecnologias, uma vez que a cultura de amarras contra o uso das tecnologias ainda é muito forte para o ensino. O docente que se propõe a arriscar-se algumas vezes provoca um desconforto entre os seus colegas, que não acham necessário mudar a prática docente, colocando por algumas vezes empecilho.

Nesse contexto, alguns docentes relataram a necessidade de uma maior intervenção por parte das instituições, realizando uma maior divulgação de suas estratégias de apoio à formação continuada dos seus docentes, de modo a impulsionar, auxiliar e promover práticas pedagógicas inovadoras, buscando a redução dessa disparidade de concepções tradicionais existentes com relação à inovação pedagógica, com uso de tecnologia. É igualmente necessário trabalhar em prol da diminuição dos ruídos na comunicação existente na universidade, pois este se torna um obstáculo.

c) As políticas públicas têm contribuído/apontado novos caminhos para o processo de inovação pedagógica do Ensino Superior do Brasil e de Portugal?

Ao analisarmos alguns documentos normativos do Ensino Superior de Portugal, identificamos que eles são relativamente antigos, tendo sido elaborados em 1988 e 1999; entretanto, continuam exercendo influência nos sistemas de ensino que os adotaram, bem como estão fortemente presentes no discurso dos docentes entrevistados.

Consideramos que, ao destacar a necessidade de alinhamento dos sistemas de Ensino Superior europeu para com as novas demandas da sociedade pós-moderna, em que o uso das tecnologias deve ser adequado ao contexto em que os estudantes estão inseridos, os documentos estão apontando para novos caminhos a serem percorridos.

O Ministério da Educação e as Instituições de Ensino Superior de Portugal, segundo o discurso dos nossos docentes, têm assumido o compromisso de desbravar esse novo mundo, propondo projetos de estímulo à inovação, como, por exemplo, o programa lançado no ano de 2019 na Universidade do Minho, que financia projetos de inovação e desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, que integra dimensões inovadoras alinhadas com tendências atuais da docência no Ensino Superior e que visem elevar a qualidade da aprendizagem.

Já os documentos do Brasil, no que diz respeito aos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFPE e da UFRPE, têm traçado estratégias de abertura de espaços de discussão sobre a formação continuada para os seus docentes, frente ao processo de inovação pedagógica. Entretanto, a maioria dos docentes informou desconhecer as políticas educacionais da instituição em que trabalham. Afirmaram que elas devem existir, mas falta divulgação delas. Informaram, também, que a busca por inovação parte do interesse próprio, que os motiva a procurar participar de eventos, de formação, bem como a montar os seus grupos de pesquisa sobre a referida temática.

Em três (3) documentos brasileiros – a Lei Nº 13.423; a Política de Inovação da UFPE e da UFRPE –, no que diz respeito à inovação tecnológica, estão direcionados ao desenvolvimento numa perspectiva mercadológica, global, deixando de propor ações consistentes para com a prática pedagógica dos docentes e o uso das tecnologias digitais no processo de formação, de modo a contemplar ações de

formação dos sujeitos de todas as áreas do conhecimento e níveis de ensino superior, frente aos novos desafios educacionais que lhes são apresentados. Ou seja, não proporciona a divulgação de ações criativas e metodologias de ensino disruptivas, interação e colaboração entre os pares.

Os discursos de todos os docentes, tanto do Brasil quanto de Portugal, evidenciam que as dificuldades encontradas por eles não correspondem à ausência de conhecimento/apropriação das tecnologias digitais da informação e comunicação de sua parte, pois eles compreendem que o processo de formação continuada do docente nunca se fecha.

Diante do exposto, consideramos que a presente pesquisa se constitui em uma significativa referência para as instituições de Ensino Superior, professores e pesquisadores que buscam obter um maior conhecimento e conscientização de como as tecnologias digitais da informação e comunicação estão sendo utilizadas de forma pedagógica por docentes que atuam em diferentes áreas do conhecimento e que estão inseridos em contextos diferentes.

A pesquisa mostra, também, como os docentes ressignificam o uso dessas tecnologias a partir do seu lugar de fala, assim como a concepção ideológica e construção da relação de sentidos estabelecida na materialidade linguística dos documentos normativos multiculturais, com relação ao seu processo de formação continuada frente ao uso pedagógico das tecnologias digitais, e o modelo de sociedade que eles desejam imprimir para as gerações futuras.

PERSPECTIVAS DE TRABALHOS FUTUROS

Tendo em vista que o exercício da docência demanda um constante processo de investigação e formação, sendo um percurso interminável, apresentamos neste trabalho o discurso de docentes, bem como uma análise do discurso materializado em documentos oficiais e a reflexão sobre adoção de estratégias de ensino inovadoras a partir do contexto no qual os sujeitos estão inseridos. Desta forma, compreendemos que, por meio das estratégias adotadas pelos docentes, o processo de ensino e aprendizagem torna-se mais dinâmico, engaja os estudantes e contribui para o aprimoramento da cultura digital dos mesmos, bem como para o aprimoramento do raciocínio crítico e reflexivo e o espírito de colaboração.

Sendo assim, recomenda-se que estudos futuros possam ser desenvolvidos e se voltem a investigar:

- o impacto das estratégias adotadas pelos docentes com o uso pedagógico de tecnologia em diferentes contextos, na aprendizagem dos estudantes e na ampliação da sua cultura digital;
- a efetividade da implementação e o impacto de políticas públicas educacionais na prática docente, direcionadas ao contexto de formação continuada frente ao uso pedagógico de tecnologias digitais da informação e comunicação;
- diferenças de estratégias de uso pedagógico das tecnologias digitais entre docentes dos cursos de Licenciatura e Bacharelado.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, B. E. M. Integração das tecnologias de informação e comunicação na Educação do Brasil e em Portugal: convergências e especificidades a partir do olhar de professores. **Psicologia da Educação**, p.171-196, 2012.
- BAKHTHIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Editora WMF: Martins Fontes. 2011.
- BARROS, D. L. P. de. **Dialogismo, Polifonia e Enunciação**. Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Entorno de Bakhtin / Diana Luz Pessoa e José Luiz Fiorin (orgs.). – 2. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.
- BORTOLAZZO, S. **O imperativo da cultura digital: entre novas tecnologias e estudos culturais**. Cadernos de Comunicação (UFSC), v. 20, p. 1-15, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/2316882X22133>. Acesso em: 17 fev. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.243 de 11 de janeiro de 2016**. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13243.htm. Acesso em: 03 de junho de 2019.
- CARDOSO, A. P. **As atividades dos professores e a inovação pedagógica**. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXVI, nº 1, 1992, 85-99.
- CASTELLS, Manuel. **Fluxos, redes e identidade: uma teoria crítica da sociedade informacional**. In: ____ (org.). *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CUNHA, I. M. **O Professor Universitário na transição de paradigmas**. 2º ed.- Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.
- CUNHA, W. X. **A Prática Pedagógica de Professores do Instituto Federal de Pernambuco na qual se Usam Dispositivos Móveis**. Recife- PE. 2017.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos culturais: Uma introdução. In: SILVA, T.T. (Org). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3. ed. Autentica, Belo Horizonte, 2006.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso - reflexões introdutórias**. 3. ed. São Carlos: Claraluz, 2008.
- FERNANDES, Teresinha. **Letramento digital, linguagens, comunicação online e implicações em processos de formação na universidade**. Ana Ribeiro e Daniela Barros (Orgs). *Pedagogia e Didática com as Tecnologias Digitais no Ensino Superior*. Setembro 2019, Imprensa da Universidade de Coimbra ISBN digital 978-989-26-1716-9. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1716-9>.
- FINO, C. N. Pesquisa para mudar (a educação). In: Fino, C. N.; SOUSA, J. M. **Pesquisa para mudar (a educação)**. Madeira: Funchal, 2011, p. 29-48.

FIORIN, J. L. **Polifonia Textual e Discursiva**. Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Entorno de Bakhtin / Diana Luz Pessoa e José Luiz Fiorin (orgs.). – 2. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola: 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo. Editora Unesp. 2000.

GADOTTI, M. **Histórias das Ideias Pedagógicas, conclusão: desafios da Educação pós-moderna**. Editora Ática, 1993.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

JOLY, M. C. R. A.; SILVA, B. D. da; ALMEIDA, L. da S. Avaliação das competências docentes para utilização das tecnologias digitais da comunicação e informação. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 83-96, set./dez. 2012.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LÉVY, P. **A evolução contemporânea em matéria de comunicação**. In: MARTINS, F. M.; SILVA, Juremir Machado da. Para navegar no século XXI. Tecnologias do imaginário e cibercultura. 3. d. Porto Alegre: Sulina\ Edipcrs, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3 ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

LEMOS, A. Cibercultura: Alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, A.; CUNHA, P. (Orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003; pp. 11-23

LINHARES, R. N.; LOUREIRO, M. J.; RAMOS, F. M.S.; ALCÂNTARA, C. M. G. Avaliação das Tecnologias Digitais na Docência: Indicadores Brasileiros e Portugueses. **Estudos em avaliação educacional**, v. 27, p. 1-20, 2017.

LYOTARD, Jean-François. **A condição Pós-Moderna**. 12. ed. São Paulo: José Olympio, 2010.

MELO, M. M. Oliveira; CORDEIRO, T. S. C. Formação Continuada – Uma Construção Epistemológica e Pedagógica da/ e na Prática Docente Universitária no Contexto da UFPE. In: CORDEIRO, T. S. C.; MELO, M. M. O. (Orgs.). **Formação Pedagógica e Docência do Professor Universitário: Um Debate em Construção**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

MELUCCI, A. **Por uma sociedade reflexiva pesquisa qualitativa e cultura**. Editora Vozes; Petrópolis, 2005.

MORAN, J. M. **Inovações pedagógicas na educação superior presencial e a distância**. Texto adaptado de Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21 ed. Campinas: Papyrus, 2000. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/inovacoes.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2020.

MOURAZ, A.; LEITE, C.; FERNANDES, P. **A Formação Inicial de Professores em Portugal Decorrente do Processo de Bolonha: uma análise a partir do “olhar” de professores e de estudantes**. Revista portuguesa de pedagogia, 2012, 189-209. URL: URI:<http://hdl.handle.net/10316.2/28261>

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 11. Ed. – Petrópolis RJ: Vozes, 2018. P. 07-38.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 9. ed. Campinas/ SP: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise - Sujeito, Sentido e Ideologia**. 2. edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PEREIRA, D. R. M.; CÉSAR, D. R. **Inovação e abertura no discurso das práticas pedagógicas**. Avaliação, v. 21, n. 2, p. 619-636, jul. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000200015>. Acesso em: 17 fev. 2020.

PESCE, L.; BRUNO, A. R. Formação de professor universitário e a integração das tecnologias digitais da informação e comunicação à prática docente: desafios e possibilidades. **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 2, p. 467-487, jul/dez 2013.

POCRIFKA, D. H. **Análise Comparativa das Políticas Públicas de Inclusão Digital na Formação de Professores no Estado de Pernambuco, Ano de Obtenção: 2012**.

RABELLO, C. R. L. **Tecnologias Digitais e Ensino Superior: uma experiência de desenvolvimento profissional docente na UFRJ**. Rio de Janeiro, 2015.

SANTOS, J. L. dos. **O que é cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

TRINDADE, S. D. **Aprender e Ensinar em Ambientes Digitais: Desafios para a Docência no Ensino Superior**. Ribeiro, Ana Ribeiro e Daniela Barros (Orgs). Pedagogia e Didática com as Tecnologias Digitais no Ensino Superior. Setembro 2019, Imprensa da Universidade de Coimbra ISBN digital 978-989-26-1716-9. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1716-9>.

SILVA, B. D.; ARAUJO, A.; VENDRAMINI, C. M. M.; MARTINS, R. X.; PIOVEZAN, N. M.; PRATES, E. A. R.; DIAS, A. S.; ALMEIDA, L. S.; JOLY, M. C. R. A. **Aplicação e uso de Tecnologias Digitais pelos Professores do Ensino Superior no Brasil e Portugal**. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 7, p. 3-18, 2014.

SILVA, T. T. da S. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Proposta do Núcleo de Formação Continuada Didático Pedagógico dos Professores da UFPE -NUFOPE**. Recife, agosto. 2008.

UFPE. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPE 2019-2023**. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/1696523/0/Plano+de+Desenvolvimento+Institucional.pdf>. Acesso em 03 de junho de 2019.

UFPE. **Resolução 02/2019. Institui a Política de Inovação da UFPE**, com base no Decreto nº 9.283/2018, na Lei nº 10.973/2004 e na Lei nº 13.243/2016. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38978/2050074/Res+2019+02+CEPE+%28Ligas+Acad%C3%AAsicas%29.pdf/6c005e04-6683-4993-be05-56570901d096>. Acesso em 03 de junho de 2019.

UFRPE. **Resolução 034/2017. Dispõe sobre a Política de Propriedade Intelectual, a transferência de tecnologia e os direitos da propriedade resultantes da produção intelectual da Universidade Federal Rural de Pernambuco e dá outras providências**. Disponível em: <http://seg.ufrpe.br/resolucao/res-n%C2%BA-0342017>. Acesso em 03 de junho de 2019.

UFRPE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2020**. Versão Atualizada e Revisada. Disponível: <http://www.ufrpe.br/sites/www.ufrpe.br/files/PDI%20UFRPE%202013-2020-%20vers%C3%A3o%20revista%20e%20atualizada.pdf>. Acesso em 03 de junho de 2019.

União Europeia. **Magna Charta Universitatum**. Bolonha, 18 de setembro de 1988. Disponível em: <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/portuguese>. Acesso em: 03 de junho de 2019.

União Europeia. **Sorbonne. Declaração conjunta**. Por ocasião do 800º aniversário da Universidade de Paris, declaração conjunta dos quatro ministros responsáveis pelo Ensino Superior na Alemanha, França, Itália e Reino Unido. Paris, Sorbonne, 25 de maio de 1998. Disponível em: http://www.fam.ulsiada.pt/downloads/bolonha/Docs01_DeclaracaoSorbonne.pdf. Acesso em 03 de junho 2019.

União Europeia. **Texto da Declaração de Bolonha**. Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de junho de 1999. Disponível em: http://www.abc.org.br/wpcontent/uploads/2009/09/www.ufabc_.edu_.br_images_stories_pdfs_declaracaodebolonhaportugues.pdf. Acesso em 03 de junho de 2019.

APÊNDICE

PESQUISA DO PERFIL E PRÁTICAS DOCENTE

Roteiro de entrevista da pesquisa "perfil, apropriação, concepção e percursos dos professores universitário em relação à Cultura Digital e ações pedagógicas com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação TDIC na prática docente".

1. Podemos começar com uma reflexão sobre a sua própria história? Por favor, fale sobre a sua formação, sua trajetória profissional e quais os caminhos que você trilhou para alcançar a posição que ocupa hoje.
2. Você pode construir pontes entre a sua formação e sua trajetória pessoal para explicar o seu interesse e familiaridade com tecnologia em geral, especificamente tecnologia na Educação?
3. Tendo em vista que os pilares da Universidade Pública estão pautados no ensino, pesquisa e extensão, em quais dessas três áreas você mais utiliza os recursos tecnológicos? E em qual delas você percebe menor viabilidade para a utilização e por quê?
4. Você possui endereços em espaços virtuais como apoio de trabalho desenvolvido em sala de aula? Em caso positivo, que espaços virtuais são esses e quais as razões da escolha das ferramentas usadas?
5. Quais são os recursos tecnológicos que você utiliza na sua prática pedagógica? E quais são os objetivos que você almeja alcançar fazendo uso deles, e de que forma?
6. A sua atuação com o uso das tecnologias digitais é um diferencial na realidade do seu trabalho?
7. Como você observa a relação entre o fato de possuir uma cultura digital consolidada e o reconhecimento do seu trabalho por seus colegas de trabalho?

8. Qual análise você faz do uso das tecnologias e das ferramentas mais utilizadas pelos professores no contexto atual?
9. Quais são as suas preocupações com relação à utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação no âmbito acadêmico, e que tendências você pensa que poderão surgir nos próximos anos?
10. Tendo em vista o uso das tecnologias na sala de aula, quais as dificuldades encontradas no âmbito da prática pedagógica?
11. A instituição na qual você trabalha promove estratégias ou possui uma política pública institucional para promover o uso pedagógico das TDIC em sala de aula?