



OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE FACE À UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS COMPUTACIONAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

THE TEACHER TRAINING CHALLENGES FACING A TECHNOLOGIES COMPUTER USAGE IN EDUCATIONAL PRACTICE

- **Sarah Mendonça de Araújo** – UFU – sarahmend@hotmail.com
- **Maria Teresa Menezes Freitas** – UFU – mtmfreitas@gmail.com

Resumo:

Este texto instiga o leitor a refletir sobre a relação entre a formação dos professores e os desafios e perspectivas da utilização das Tecnologias Computacionais na prática docente. Por meio de uma pesquisa bibliográfica buscou-se analisar estas interfaces no sentido de alertar para a importância das universidades estarem preparadas para prover aos professores condições para que os mesmos desenvolvam a sua prática docente com a competência necessária, contribuindo assim para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, mediado pela tecnologia. Considerando as demandas atuais da docência universitária torna-se pertinente que a complexidade do trabalho docente inclua a discussão das novas tecnologias computacionais que exigem um olhar criterioso em relação aos seus desafios e possibilidades. Tradicionalmente, o ensino universitário tem sido baseado em aulas expositivas e parece ser necessário reconhecer que outros espaços podem ser significativos para o êxito do processo de ensino e aprendizagem. Os artefatos eletrônicos conectados à internet podem contribuir para este processo, desde que adequadamente aproveitados. Ferramentas como vídeo/web-conferências, chats, e-mail e ambiente virtual de aprendizagem, têm sido utilizados em instituições de ensino superior, tanto em cursos presenciais como em cursos a distância e os alunos, que por vezes são professores em formação, merecem utilizar, conhecer e avaliar a potencialidade destes recursos.

Palavras-chave: *Tecnologias computacionais; Docência Universitária; Formação de professores;*

Abstract:

This text encourages the reader to reflect on the relationship between teacher education and the challenges and prospects of use of Computational Technologies in teaching practice. Through a bibliographical research sought to analyze these interfaces in order to draw attention to the importance of universities are prepared to provide teachers conditions for them to develop their teaching practice with the necessary competence, thus contributing to the process of teaching and student learning, mediated by technology. Considering the current demands of university teaching becomes relevant that the complexity of teaching includes the discussion of new computer technologies that require a careful look towards their challenges and possibilities. Traditionally, university education has been based on lectures and seems to be necessary to recognize that other areas can be significant to the success of the teaching and learning process. Electronic devices connected to the Internet can contribute to this process, if properly harnessed. Tools such as video / web conferencing, chat, email and virtual learning environment, they have been used in higher education institutions, both in classroom





courses and in distance learning courses and students who sometimes are student teachers deserve use, understand and evaluate the potential of these resources.

Keywords: computer technology; University Teaching; Teacher training;

1. Demandas atuais para a Docência Universitária

O Ensino Superior vem se expandindo consideravelmente nos últimos anos e, por conseguinte, as discussões acerca da atuação e formação do docente foram ampliadas. Este tema tem sido debatido por vários pesquisadores, especialmente em eventos nacionais e internacionais da área. Em consonância com a atual realidade social e econômica que é permeada pelos princípios do mundo globalizado, como o avanço científico e tecnológico, a complexidade do trabalho docente merece ser discutida levando em conta as novas tecnologias computacionais, que envolvem o uso de aparatos tecnológicos com acesso à internet. Esse quadro exige um olhar criterioso em relação aos seus desafios e possibilidades para a prática docente.

A Docência Universitária configura-se, em sua maioria, voltada para o ensino conteudista, onde a preocupação com a formação técnica do docente se destaca frente a sua formação pedagógica. Visando repensar a prática docente, Masetto (2003) ressalta a necessidade de uma mudança de paradigma, dando um enfoque maior na aprendizagem do que no ensino. Assim, espera-se que o aluno se torne ativo e desenvolva competências e habilidades profissionais e sociais. O enfoque na aprendizagem requer que a organização curricular integre as disciplinas com o conhecimento tratado de forma integral. Tradicionalmente, o ensino universitário tem sido baseado em aulas expositivas e parece ser necessário reconhecer que outros espaços podem ser significativos para o êxito deste processo. Espaços que aproximem os alunos da realidade profissional onde seja possível perceber e refletir a respeito de situações que de fato acontecerão quando estiverem desenvolvendo sua prática. Freitas (2013) observa que

ainda hoje nas escolas percebe-se uma grande quantidade de professores que compreendem educação como transferência de informações de um lugar (que pode ser o livro texto) para outro, que geralmente são os alunos. O tempo de sala de aula por vezes é despendido com preleções em um caminho de mão única, sem interação ou intervenção dos alunos (FREITAS, 2013, p.199).

Para reverter este quadro percebido por Freitas, as Mídias Eletrônicas se apresentam como uma contribuição importante para este novo paradigma que nos tem sido apresentado, pois instiga e motiva os alunos, facilitam a pesquisa, as interações entre alunos, professores e pessoas que não estão próximas no espaço físico, contribuindo, assim, para o processo de construção do conhecimento. Vários recursos como videoconferências, webconferências, chats, e-mail, e o ambiente virtual de aprendizagem, têm sido utilizados em instituições de ensino superior, tanto em cursos presenciais como em cursos a distância. De acordo com Masetto (2003)

ter coragem de usar esses espaços para dinamizar nossos cursos, motivar os alunos a se dedicarem a seus estudos na busca de uma profissão competente e co-





responsável pela sociedade, atualizar os currículos e integrar universidade e sociedade é a ousadia que ainda nos falta pra efetivamente repensarmos nossas aulas dentro de um novo paradigma. (MASETTO apud TEODORO, 2003, p. 105).

Incentivando este processo de mudança, em 2004, foi publicada a Portaria nº Nº 4.059 na qual legisla:

Art. 1o . As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria. §

1o . Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

Ao considerar estas novas demandas apresentadas às Instituições de Educação Superior e os desafios pela utilização destas ferramentas computacionais na educação, um questionamento se faz presente ao se pensar no preparo dos professores universitários para lidar com estes recursos tecnológicos em sua prática pedagógica a fim de mediar o processo de ensino e aprendizagem. Será que as instituições estão promovendo a formação continuada dos professores universitários para lidar com esta nova realidade, visando uma postura crítica e pedagógica frente às tecnologias da informação e comunicação? Vale salientar que já se passaram mais de dez anos da publicação da portaria acima referenciada e, embora seja perceptível a significativa expansão da modalidade a distância, ainda encontramos no interior das universidades uma forte resistência frente à utilização destas tecnologias computacionais. A resistência ao uso de tecnologias educacionais muitas vezes se deve ao mero desconhecimento da utilização destes recursos por parte do professor.

Freitas (2013) argumenta que

[...]as transformações paradigmáticas não são de fácil operacionalização e nada acontece por legislação ou imposição. Entretanto, já se percebe entre os docentes a existência de uma sensibilidade para a percepção sobre o paradigma que surge e isso os leva a buscar o novo e a ansiar por rupturas e por desmistificação de utopias no intuito de encontrar caminhos que possibilitem fazer melhor o que antes já se acreditava fazer tão bem... (p. 201)

Entretanto, ainda nos questionamos sobre a forma com que as instituições de ensino têm se preparado e preparado seus docentes para lidar com os recursos do paradigma educacional que se vislumbra e cuja mudança parece ser proveniente não só dos recursos tecnológicos, mas também das transformações sociais e políticas.

Visando uma discussão acerca dos questionamentos acima elencados, este trabalho foi desenvolvido utilizando como metodologia a pesquisa bibliográfica sobre formação docente, com enfoque em seu contexto histórico e uma análise acerca dos saberes docentes e sua relação com os desafios e perspectivas da utilização das Tecnologias Computacionais na prática pedagógica. Este estudo teve como base a dissertação de Mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de





Uberlândia, intitulada “O lugar do Ensino de Geografia nos cursos de Pedagogia a distância” de autoria de Sarah Mendonça de Araújo, uma das autoras deste artigo.

Assim, entre outros objetivos, o estudo se propõe a discutir a relação entre estas interfaces apresentadas no novo paradigma educacional e a importância das universidades estarem preparadas para prover aos professores condições para que os mesmos desenvolvam a sua prática docente com a competência necessária para garantir êxito no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

1.1 O contexto histórico da formação de professores no Brasil

Analisar os caminhos que as políticas e propostas para a formação de professores no Brasil vêm assumindo se apresenta como relevante tendo em vista que por meio deste contexto será possível compreender a realidade que hoje estamos vivenciando, sobretudo no que concerne a utilização de tecnologias computacionais nestas propostas. Entre as iniciativas de políticas públicas, observamos como reflexo o aumento de cursos na modalidade a distância e de disciplinas ofertadas de forma semipresencial nos últimos anos.

O contexto histórico da formação de professores no Brasil, de acordo com Gatti e Barreto (2009), foi permeado por inúmeros avanços e retrocessos, principalmente quando nos referimos à legislação educacional, onde se observa muitas vezes um embate entre o que é ideal e o que é real. Os cursos específicos para a formação de professores foram iniciados no século XIX, com as Escolas Normais para as “primeiras letras”. Nesta época era uma educação destinada a poucos. No século XX são criadas as universidades para formação de professores para atuar no ensino secundário, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. O processo de industrialização no país, iniciado no século XX, demandou a formação de um número maior de professores. Para atender a esta necessidade, nos anos 30 o título de licenciado foi obtido com o aumento de mais 1 ano no curso de bacharelado, formação denominada 3 + 1, inclusive no curso de Pedagogia. Assim ficam instaurados os professores polivalentes e especialistas. Com a extensão das escolas normais dos anos 70 a formação passa a ser realizada por meio de uma habilitação do ensino médio, chamada magistério. Para isso foram necessários ajustes no currículo para adequação ao ensino médio, com perdas nos conteúdos específicos para formação docente. Conforme Gatti e Barreto (2009), como alternativa também à grande demanda surgida, houve a criação das licenciaturas curtas, promovendo integração nas áreas de Ciências e Estudos Sociais que dava a possibilidade do professor atuar em diferentes disciplinas. Devido a inúmeras críticas, estes cursos se encerraram com a LDB 9394/96. Algumas outras iniciativas surgiram, como os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o magistério (Cefams) que tinham formação geral e pedagógica e foram considerados de alta qualidade, estes centros também foram fechados também pela LDB 9394/96. Como é possível verificar, a educação vem se desenvolvendo, sobretudo, em atendimento às demandas urgentes oriundas do desenvolvimento social e econômico, no entanto nota-se a imprecisão sobre o perfil do educador, além de considerar que a maioria das propostas para atender tais demandas não teve continuidade, perdendo também as contribuições que as mesmas poderiam dar para a educação atual.

Observa-se que a LDB 9394/96 foi um marco no cenário educacional do país, sobretudo quando exige a formação superior para os professores de todos os níveis de





ensino, permitindo que a transição fosse realizada no prazo de 10 anos. Importante salientar que houve um progresso tendo em vista de que a partir desta lei elevaram-se as ofertas de cursos de formação de professores. Muitas propostas foram criadas partindo desta necessidade. Em 2002 foi divulgada as Diretrizes Curriculares Nacionais para Professores da Educação Básica com foco no desenvolvimento de competências pessoais, profissionais e sociais, e a estratégia didática teria como base a resolução de situações-problema. Estabeleceu-se também a necessidade das atividades práticas serem realizadas desde o início dos cursos. Apesar destas orientações o que se observa, conforme afirma Gatti e Barreto (2009), é a falta de integração entre as disciplinas pedagógicas e específicas, tendo as disciplinas específicas um peso maior. O surgimento dos cursos de licenciatura a distância também se apresentou como uma alternativa à exigência da legislação, proporcionando a oportunidade da formação de um maior número de professores em um período menor de tempo e com menor custo. Para que se efetivassem essas ofertas exigiu-se o credenciamento das instituições para a oferta de cursos a distância.

Em 2009 foi criada a Política Nacional para a Formação de Profissionais para o Magistério da Educação Básica dispendo sobre a atuação da CAPES a responsabilidade do fomento dos cursos de formação inicial e continuada, que passaram a ser articulados no âmbito dos Fóruns Estaduais Permanente de Apoio à Formação Docente que atuam até os dias atuais. Vale salientar que se trata de um programa ainda em andamento que oferta cursos de licenciatura na modalidade presencial e a distância. Por meio desta política união, estados e municípios se articulam para a oferta de cursos. Outro ponto a se destacar foi a interiorização da oferta de cursos em instituições públicas e privadas, tanto na modalidade presencial quanto a distância, com destaque a oferta de cursos de formação de professores polivalentes, que no decorrer dos anos foi adequando seus currículos e se transformando em cursos de Pedagogia. Vale questionar se esta grande expansão de cursos vem acompanhada do planejamento e estudo necessários para garantir uma qualidade mínima. Como ocorreu nos cursos presenciais, os cursos a distância vêm contribuindo para a configuração de um novo contexto educacional. Entre essas ofertas também teve e ainda tem iniciativas que foram muito questionadas como o Telecurso 2000 e o Pró-formação no ensino médio. De acordo com PRETI (2005) reconhece-se ganhos quantitativos, no entanto ainda há muitos questionamento em relação ao valor qualitativo do processo. Neste contexto vale lembrar que a UFMT é uma das pioneiras na oferta de cursos a distância no país.

A EaD vem transformando o contexto educacional com a inclusão de abordagens e tecnologias desta modalidade na educação superior, inclusive com sua utilização na modalidade presencial, regulamentada pela lei que estabelece a possibilidade de ofertar 20% do curso presencial na modalidade a distância. O Sistema UAB foi um projeto de suma importância para a ampliação da modalidade a distância no país, principalmente no que se refere a cursos de licenciaturas, tendo em vista que estes cursos são tidos como prioridade neste programa. As críticas e desconfianças acerca desta modalidade ainda são fortes, tanto na academia quanto na sociedade, mesmo porque ainda faltam políticas de controle e supervisão. Ressalta-se que já se percebe avanços significativos neste sentido, principalmente quando o programa UAB passou a ser gerenciado pela CAPES. Índícios da qualidade desta modalidade em muitos cursos e instituições podem ser detectados, no





entanto torna-se imprescindível a institucionalização destes cursos no âmbito da instituição, questão que ainda é um desafio para a maioria das instituições públicas do país.

Conforme podemos observar no contexto histórico dos cursos de formação de professores no Brasil, apesar de necessidades ainda iminentes, já houve uma significativa evolução em políticas para a formação de professores com a criação de novos cursos. Reconhece-se a existência de exigências em relação à formação de professores e também oferta de cursos em diferentes modalidades, visando atender às necessidades de professores que já atuam e precisam de flexibilidade de tempo e espaço para se capacitar. Esta carência de professores que demandam formação tem sido amenizada pelo uso das Tecnologias Computacionais. De acordo com o Decreto nº 8.752, recentemente publicado, em 9 de maio de 2016 exige-se

VIII – a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando a melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar.

A compreensão de que os professores são fundamentais para o processo educativo e a preocupação em oferecer condições para que estes profissionais concluam a sua formação inicial e tenham o incentivo para se qualificar constantemente, é fundamental. Importante considerar que a utilização de tecnologias computacionais, sobretudo, em virtude da ampliação dos cursos a distância e da inserção de disciplinas semipresenciais em cursos presenciais, vem apresentando um papel significativo no contexto atual de formação de professores. No entanto, cabe ressaltar que apesar deste fato, os professores no ensino superior muitas vezes não estão se capacitando para a utilização consciente e profícua das tecnologias computacionais.

1.2. Saberes docentes

O processo educativo dos professores se dá durante toda a vida e durante todos os espaços, sejam eles formais ou informais. Uma concepção ampla desta formação e dessa concepção abre espaço para reconhecermos as possibilidades de formação docente em diferentes momentos e também modalidades de ensino. Fonseca (2010, p.393) ao considerar a formação de professores apresenta este caminho

como processo educativo que se desenvolve ao longo da vida dos sujeitos e transcende os limites da escolaridade formal – logo, não se inicia nem termina na educação superior (nos cursos de graduação, pós-graduação e aprimoramento). Processual, permanente, como o processo de aprender e ensinar, desenvolve-se na experiência cotidiana, em diferentes tempos e espaços educativos, como nos espaços de lazer, teatros, cinemas e meios de comunicação, em diferentes lugares de memória, museus e bibliotecas, em igrejas e sindicatos e nos espaços e atividades formais e informais.

As deficiências na formação, tanto inicial quanto continuada, dos docentes universitários, no que tange ao uso de tecnologia no processo de ensino é uma realidade. Estes profissionais, em sua maioria, resumem sua formação a saberes específicos sem refletir e se capacitar para a prática docente. Aprender a didática com a utilização da





tecnologia de forma crítica e reflexiva e utilizá-la de forma consciente em sua prática deve ser uma preocupação do professor.

A modernidade e a globalização ditam o tom da vida de nossos alunos e a educação precisa acompanhar este movimento. Assim, torna-se necessário que os docentes universitários reflitam, sistematicamente sobre os avanços e/ou mudanças da contemporaneidade, revendo sua prática e suas posturas, se atualizando constantemente. Para ser docente, somente o domínio do conteúdo parece não ser o bastante, o ato de ensinar requer um conhecimento educacional e pedagógico que permita ao professor realizar atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação.

Analisar a prática docente requer uma análise dos saberes necessários a esta prática. O professor mobiliza os saberes profissionais, construindo e reconstruindo conhecimentos de acordo com suas experiências, necessidades e percursos formativos e profissionais. A discussão sobre o saberes docentes iniciou com o movimento de profissionalização do ensino e legitimidade da profissão docente. Contrapondo às abordagens que separam formação e prática cotidiana, a partir da década de 90 buscaram-se novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes inerentes às atividades do professor. Nóvoa (1995) ressalta que esta nova abordagem opõe à idéia de que a profissão docente se restringe a competências e técnicas que separam o profissional do pessoal, causando assim uma crise na identidade do professor. O autor iniciou um estudo sobre o trabalho docente considerando diferentes aspectos históricos: individual, profissional dentre outros, ou seja, saberes implícitos que interferem na prática docente.

Nos últimos 20 anos observa-se uma considerável quantidade de pesquisas desenvolvidas em torno da temática saberes docentes. O modelo de racionalidade técnica, que dominou a formação docente nos anos 70, deu lugar à racionalidade prática que considera os professores profissionais reflexivos.

Baseadas nas idéias dos autores canadenses Tardif, Lessard e Lahaye, Zibetti e Souza (2007) evidenciam-se diferentes tipos de saberes, colocando em pauta a relação que os professores estabelecem com estes. Segundo estes autores há quatro tipos de saberes docentes: os saberes pedagógicos (ideologia, formas do saber-fazer e técnicas); saberes das disciplinas (conhecimentos integrados sob forma de disciplinas); saberes curriculares (programas curriculares, objetivos, conteúdos e métodos), e os saberes da experiência (produzido pelo meio onde vive e no trabalho coletivo).

Nunes (2001) percebe que embora existam vários tipos e formas de abordar os saberes docentes, há de se considerar não só o desenvolvimento profissional, mas também o desenvolvimento pessoal do professor, tendo em vista que estes saberes são produzidos a partir do contexto social e histórico do docente. Segundo a autora, a ruptura com a lógica disciplinar na universidade e com a fragmentação de saberes é necessária, deixando espaço para a reflexão da prática na tentativa de diminuir as diferenças entre a teoria e a prática.

O processo de criação de saberes docentes, de acordo com Zibetti e Souza (2007), é marcado pelas condições históricas, políticas e econômicas do contexto em que os professores estão inseridos. Esta construção acontece de forma dialógica, baseada no contexto institucional, com suas demandas, expectativas e atribuições. Sendo assim, parece evidente a complexidade que envolve o processo de ensino e se compreende a defesa da prática docente como espaço de produção de saberes.





Considerando as diferentes posições dos autores frente aos saberes docentes, ressalta-se a importância das reflexões teóricas e práticas sobre a atividade docente, que envolve condições históricas, sociais e políticas que permeiam a experiência do ensinar. A vivência do professor enquanto discente parece ser fundamental para sua futura prática e não deve ser desconsiderada.

Neste contexto merece ser evidenciada a importância de o professor refletir sobre o papel das mídias digitais para o processo de ensino e aprendizagem.

... o professor [...] precisa levar em consideração que a tecnologia digital possibilita o acesso ao mundo globalizado e à rede de informação disponível em todo o universo. A sala de aula passa a ser um locus privilegiado como ponto de encontro para acessar o conhecimento, discuti-lo, depurá-lo e transformá-lo... (BEHRENS, 2013, p. 81)

Os professores aprendem vivendo enquanto aluno e enquanto professor, avaliando constantemente sua prática.

Freire (1996, p. 52) adverte que

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnica, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer.

A afirmação de Freire (1996) instiga uma reflexão quando nos deparamos no interior das universidades com professores que se colocam reticentes em avaliar e refletir sobre sua prática, impedindo que novas possibilidades de desenvolver sua atividade docente de forma mais atrativa e motivadora, seja conhecida, avaliada, aprofundada, esmiuçada para depois tomar uma posição em relação a tais inovações. Tais professores não assumem sua curiosidade, característica fundamental para o processo de construção de conhecimento, e conseqüentemente se coloca como exemplo contraditório para seu aluno, tendo em vista que o aluno demanda o incentivo à pesquisa, à investigação, ao espírito crítico, contrapondo à postura de um professor que não se assume com estas características. Ou seja, observa-se muitas vezes um distanciamento entre teoria e prática. Tal discussão parece ser pertinente quando tratamos da inserção das tecnologias computacionais na educação.

2. As possibilidades das tecnologias computacionais

As novas tendências econômicas, sociais, políticas e culturais afetam profundamente a educação como um todo. A ampliação de outras modalidades educacionais como a educação semipresencial e a distância no ensino superior responde a essas novas tendências para a educação que parece ter como base o capitalismo, a globalização e a *cibercultura*.

As novas tecnologias de informação e comunicação interferem em diferentes setores da sociedade e de maneira intensa nos processos educativos. Esses recursos se apresentam cruciais para a expressiva expansão de diferentes modalidades de educação, sobretudo em





relação à utilização de ambientes virtuais de aprendizagem. As novas técnicas de informações também surgem como necessidade do contexto global para diminuir as distâncias geográficas entre as diversas culturas. Com as inúmeras possibilidades tecnológicas inerentes à Educação a Distância, tem sido possível diminuir as distâncias físicas, o que pode nos remeter à ideia de contração de espaço físico, pois o aluno é capaz de desenvolver a sua formação acadêmica acessando, interagindo, estudando em diferentes espaços, utilizando para isso, a internet.

O “ciberespaço” pode ser considerado como um novo território para a formação docente em nível superior. Costa (2004) argumenta que

é interessante como podemos perceber mesmo uma inversão de processos: enquanto antes “territorializar-se” envolvia definir fronteiras e controlar espaços contínuos, bem delimitados, agora estas delimitações e fixações podem representar mais “desterritorialização” do que territorialização. Nossos territórios são construídos mais no movimento e na descontinuidade do que na fixação e na continuidade. Quem não participa dos movimentos “globais” e se situa numa condição mais “imóvel” – ou numa mobilidade insegura e “sem controle” – pode estar mais vulnerável à desterritorialização (COSTA, 2004, p. 252).

Tal argumentação nos leva a considerar que professores que não repensam ou reconstróem as suas práticas, frente às inúmeras transformações que vêm ocorrendo no mundo que afetam sensivelmente os espaços escolares, podem em algum momento não ter o mesmo espaço no campo educacional. Inferimos, desta forma, que as críticas e os preconceitos que circundam o campo da educação a distância têm relação com a relutância que muitos professores apresentam em discutir e rever suas práticas educativas.

A internet possibilita o acesso a todo tipo de informação em tempo real, possibilitando que se adentre em mundos diferentes por meio de um ambiente virtual. As diferentes organizações têm feito uso das ferramentas da *cibercultura*, que propiciam a independência de uma estrutura física e de horários inflexíveis (LÉVY, 1999). Entre as vantagens propiciadas pela internet destacam-se as diferentes interações, decorrentes da utilização dessas tecnologias na educação que, além de ser uma forma de diminuir as distâncias e tornar a relação com o tempo e espaço mais flexível, também podem oportunizar uma aproximação entre os discentes que se sentem mais à vontade para expor suas ideias por meio da escrita e não oralmente. Neste caso, potencializam-se as possibilidades de intervenção do professor para que esse aluno avance (ARAÚJO, 2013) Assim, ressalta-se como importante a presença do professor nos recursos disponibilizados no ambiente de aprendizagem, no texto escrito, na forma de desenvolvimento das atividades e no ambiente virtual. Freitas (2009) salienta ser no *ciberespaço* que o homem perde indícios de materialidade “preservando, no entanto, toda riqueza e complexidade das múltiplas formas de expressão de linguagem” (FREITAS, 2009, p.63).

Sancho (1998) realiza, oportunamente, uma crítica à falta de reflexão sobre o uso das tecnologias apresentando a necessidade de se discutir os impactos dessas tecnologias na vida das pessoas, em busca de superar teorias ingênuas que envolvem esse tema. Observa-se uma forma decorrente e distorcida de se pensar a tecnologia somente como instrumentos, principalmente computadores, internet e outros recursos mais modernos. Sancho analisa epistemologicamente o termo tecnologia partindo da combinação dos termos *techné* (arte, destreza) e *logos* (palavra, fala), de acordo com a autora





... [a] fusão indissolúvel (e aparentemente indispensável) entre ciência e técnica abre um novo espaço de conhecimento, o da tecnologia como uma técnica que emprega conhecimentos científicos e que, por sua vez, fundamenta a ciência quando lhe dá uma aplicação prática. A tecnologia configura-se como um corpo de conhecimentos que, além de usar o método científico, cria e/ou transforma processos materiais (p. 29).

No campo educacional, foco deste estudo, a tecnologia como tal ainda se configura como algo a se conquistar. Em alguns ambientes percebe-se certa resistência em relação ao uso das tecnologias e, neste contexto a reflexão de Freire (1996) parece ser muito pertinente ao salientar que não se deve divinizar ou diabolizar as tecnologias, mas sim tecer reflexões críticas acerca da utilização destas no processo de ensino e aprendizagem.

3. Conclusão

As reflexões apresentadas neste ensaio ressaltam a importância do uso consciente das tecnologias na área educacional. Sobretudo no que diz respeito à formação dos professores para conhecerem os desafios e as possibilidades das tecnologias computacionais. Ser um professor em um mundo globalizado, não significa dizer que o professor deva ser aquele que utiliza as tecnologias mais modernas em sua prática, mas sim aquele professor que analisa, reflete e busca conhecer e utilizar recursos para o êxito do processo formativo. Considera-se prudente que as instituições de ensino atentem para a necessidade de proporcionar formas para a inserção do profissional de ensino no contexto da nova era digital que a sociedade hoje vivencia, especialmente quando se propõe cursos na modalidade a distância ou semi-presencial. Mais importante que entender o funcionamento dos aparatos tecnológicos e as práticas pedagógicas com uso das tecnologias computacionais, será envolver os professores a se dedicarem ao conhecimento das relações que fundamentam o processo de aprendizagem tendo como foco os objetivos educacionais que se almeja.

4. Referências bibliográficas:

ARAÚJO, S. M. **O lugar da Geografia nos cursos de Pedagogia na modalidade a distância: possibilidades e desafios.** 145 f. Dissertação Mestrado – Universidade Federal de Uberlândia – Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia – 2013

BAUMAN, Z. **Turistas e Vagabundos.** In: **Globalização as conseqüências humanas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1999, p. 85-110.

BEHRENS, M. A. **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente.** In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21 ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2013.

COSTA, R. H. **O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2004, p. 235 -278.





FONSECA, S. G. O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 390-407, maio/ago, 2010.

FREITAS, M. T. A. A formação de professores diante dos desafios da cibercultura. In: Freitas, M. T. A. (Org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora (2009).

FREITAS, M. T. M. A Formação do Professor na Era da Mudança de Paradigma Educacional. In: FIDALGO, Fernando S. R.; CORRADI, W.; FAVACHO, A. P.; ARRUDA, E. P. (Org.). **Educação a distância: meios, atores e processos**. 1. ed. Belo Horizonte: CAED, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura)

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

LÉVY, P. O digital e o virtualização do saber. In: LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: editora 34, 1999, p. 45-76.

MALUSÁ B. S. (Org.); FELTRAN, Regina Célia de Santis (Org.). **A prática da docência universitária**. 1. Ed. São Paulo: Factash Editora, 2003, v. 1.

MASETTO, Marcos T. Docência Universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio e VASCONCELOS, Maria Lúcia (orgs). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2003. ISBN: 85-249-0928-5. (Cap. 4 – pág: 79 – 108)

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação e Sociedade (online). 2001, ano XXII, n° 74, Abril/2001. p. 27 – 42. ISSN0101-7330

SANCHO, J. M. **Para uma tecnologia educacional**. Trad. Beatriz Affonso Neves – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores**. Educação e Pesquisa (online). 2007, v.33 n.2 São Paulo. ISSN:1517-9702

