

O USO DAS TDIC'S ASSOCIADAS ÀS PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Aderson dos Santos Sampaio ¹
Robson Carlos Loureiro ²

RESUMO

Em tempos de uma sociedade culturalmente circundada pelas tecnologias, é fundamental o investimento incessante de esforços na busca por reflexões que possam favorecer transformações positivas do processo de ensino, aprendizado e avaliação no contexto do ensino superior. Diante deste contexto, o presente estudo tem como objetivo realizar uma revisão sistemática com o intuito de melhor compreender as causas que levam a escolha do uso ou não-uso das TDICs integradas às práticas docentes em sala de aula por docentes do ensino superior. A revisão sistemática foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES através da busca dos descritores: "Ensino superior"; "Prática docente" e "TDICs". A partir da análise dos resultados da busca, emergiram os autores: SILVA (2016) e SANTOS (2018) – "ensino superior" – ; STIVANIN (2013), OLIVEIRA (2015) e LIMA e LOUREIRO (2018) – "práticas docentes" – e, por fim, CARDOSO (2015), GALASSE (2016) e ALMEIDA (2017) – "TDICs" –. Ao final do presente estudo, foi possível observar que a maior parte das pesquisas encontradas não se dedicam a compreender as causas que promoveriam a escolha do uso ou do não uso das TDICs conjugadas às práticas docentes, bem como, as estratégias adotadas na realização de tal integração sob uma perspectiva didático-metodológica.

Palavras-chave: Ensino superior, Prática docente, TDICs.

INTRODUÇÃO

Levando em consideração aqueles docentes que iniciam sua atuação profissional em Instituições de Ensino Superior (IES), é possível constatar que são (em grande parte) bacharéis detentores de um saber notório e comprovado por sua trajetória profissional de mercado, mas, muitos, podem considerar não possuir a formação pedagógica necessária para que possam exercer sua atuação acadêmica – em especial a sua prática docente – com segurança. Assim, não estão (ou não se sentem), suficientemente preparados para lecionar. Constituem-se professores a partir do próprio ofício, o que no mínimo pode gerar algum tipo de desgaste do processo de aprendizagem.

¹ Mestrando do Curso de *Maestría en Educación da Universidad de la Empresa - Montevideo-UY*; Especialista pelo Curso de Comunicação e Novas Tecnologias da Universidade de Fortaleza-UNIFOR, aderson@unifor.br;

² Professor orientador: Pós-doutor em Filosofia (*University College Dublin, Irlanda*); Pós-Doutor em Filosofia (*Hochschule für Grafik und Buchkunst Academy of Fine Arts Leipzig, Alemanha*); Doutor em Educação (PPGE/Ufsc); Mestrado em Filosofia da Educação (PPGE/Unimep/SP), Universidade Federal do Ceará - UFC, robson@virtual.ufc.br.

É importante lembrar, sobretudo, que estamos imersos em uma sociedade envolta em tecnologias que intermediam nossas rotinas, processos e relações, influenciando mudanças sociais numa velocidade cada vez mais rápida. Assim, as novas formas de comunicação e as novas tecnologias precisam ser discutidas no contexto da educação, pois são em parte dois importantes aspectos que impactam os processos do ensino, aprendizagem e avaliação. Isto porque, inseridos nessa realidade, os alunos da contemporaneidade lançam demandas educacionais diferentes daquelas apresentadas por seus professores quando jovens, ou melhor, quando estes últimos encontravam-se na condição de alunos. Ou seja, o tempo para a maturação das relações e da comunicação está mais curto e, assim, os docentes são submetidos a constantes requisições de adaptações – tanto educacionais, quanto culturais – para que se reconfigure suas práticas docentes na mesma velocidade. Do ponto de vista de Bauman (2007, p. 07), o autor denominou estas circunstâncias de "modernidade líquida", ou seja, “uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir.”

Contudo, diante deste cenário emergem questionamentos, tais como: estaria a educação sendo capaz de acompanhar tais mudanças na mesma velocidade que as tecnologias? Ou melhor, estariam os docentes universitários envolvendo a lógica das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs – em suas rotinas pedagógicas em favorecimento do aprendizado de seus alunos? Quais são as causas que os levam a fazê-lo? Quais estratégias têm sido adotadas para a sua integração às suas práticas docentes? E, concomitantemente, quais as causas que ainda prevalecem pela escolha do não-uso das tecnologias em sala de aula pelos docentes? Seria a falta de uma formação específica ou estaria relacionada a circunstâncias de caráter sócio-emocional do professor, tais como insegurança ou medo?

Frente às questões supracitadas, o presente trabalho abordará o uso das TDIC's no ensino superior associadas às práticas docentes e terá como objetivo realizar uma revisão sistemática com o intuito de analisar as causas que levam a escolha do uso ou não-uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs – integradas às práticas docentes em sala de aula por docentes de uma Instituição de Ensino Superior - IES.

METODOLOGIA

O presente artigo adotará como princípio metodológico-científico a revisão sistemática que, segundo Brasil (2012) é definido como "[...] um método de síntese de evidências que avalia criticamente e interpreta todas as pesquisas relevantes disponíveis para uma questão particular, área do conhecimento ou fenômeno de interesse."

Assim, a revisão sistemática foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES nos dias 15 e 19 do mês de janeiro de 2019 através da busca dos seguintes descritores: "Ensino superior"; "Prática docente" e "TDICs".

Com o objetivo de, através desta pesquisa, revelar estudos que apresentassem maior proximidade e relevância ao contexto das práticas docentes no ensino superior a partir do uso das TDIC's, adotou-se os seguintes critérios de inclusão e de exclusão:

- A busca se limitou somente a documentos que disponibilizavam sua versão em "texto completo";
- Como o tema envolvia TDICs, desejava-se encontrar pesquisas essencialmente recentes, logo só foram consideradas aquelas produzidas a partir do ano de 2013 em diante;
- Nos filtros de "Área de conhecimento", "Concentração" e "Programa", dentre as possibilidades disponíveis, foram definidos como padrão apenas aqueles relacionados com "educação", "ensino", "ensino e aprendizagem", "desenvolvimento humano" e "tecnologias";
- Procurou-se observar apenas pesquisas relacionadas a temas como "docência", "instrumento pedagógico/metodológico" e/ou "ensino superior" e
- Por fim, como critério de exclusão, foram desconsideradas todas as pesquisas da área que relacionassem as TDICs à "Educação fundamental" e/ou "Educação à distância".

A partir da realização da pesquisa de cada descritor no banco de dados, será realizada a leitura dos títulos e, após a avaliação do autor, serão selecionados os títulos que mais se aproximarem dos requisitos acima descritos. Na sequência, serão lidos e analisados os resumos dos trabalhos e aqueles que não atenderem aos critérios pré-determinados, serão filtrados e desconsiderados da seleção e análise final.

DESENVOLVIMENTO

Nos dias 15 e 19 do mês de janeiro de 2019 realizou-se no Catálogo de Teses um processo de busca direcionados pelos seguintes descritores: 1) "Ensino superior"; 2) "Prática docente" e 3) "TDICs" e foram obtidos resultados que podem ser observados no quadro adiante:

QUADRO 1 – Resultados da pesquisa por trabalhos de investigação científica no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

DESCRITORES	BASE DE DADOS	RESULTADOS
TDICs	CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES 15 de janeiro de 2019	<p>86 RESULTADOS</p> <p>81 resultados 2013 em diante</p> <p>16 resultados Quando filtrado por ÁREA DE CONHECIMENTO, CONCENTRAÇÃO, PROGRAMA em Educação, Ensino, Ensino e aprendizagem, desenvolvimento humano e tecnologias,</p> <p>3 de 5 resultados Se aproximaram do tema, contudo, apenas 3 estavam disponíveis</p>
PRÁTICAS DOCENTES	CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES 19 de janeiro de 2019	<p>118424 RESULTADOS</p> <p>60351 resultados 2013 em diante</p> <p>5803 resultados Quando filtrado por ÁREA DE CONHECIMENTO, CONCENTRAÇÃO, PROGRAMA em Educação, Ensino, Ensino e aprendizagem, desenvolvimento humano e tecnologias,</p> <p>6 resultados Entre os 200 primeiros apenas 6 se aproximaram do tema, mas 2 dentre esses 6 não contavam com o link</p>
ENSINO SUPERIOR	CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES 19 de janeiro de 2019	<p>170796 RESULTADOS</p> <p>83872 resultados 2013 em diante</p> <p>7126 resultados Quando filtrado por ÁREA DE CONHECIMENTO, CONCENTRAÇÃO, PROGRAMA em Educação, Ensino, Ensino e aprendizagem, desenvolvimento humano e tecnologias,</p> <p>9 resultados Entre os 200 primeiros apenas 9 se aproximaram do tema, mas 2 dentre esses 9 não apresentaram problema com o link</p>

Como resultado, foram selecionadas 8 pesquisas, sendo 2 delas concentradas na área de "ensino superior"; 3 delas concentradas na área de "práticas docentes" e as 3 restantes dedicadas às "TDICs", conforme demonstrado a seguir:

QUADRO 2 – Relação dos autores selecionados.

DESCRITORES	AUTORES	PONTOS DE DISCUSSÃO
ENSINO SUPERIOR	SILVA, Luiz Eduardo das Neves. A Constituição da profissionalidade do docente bacharel : o aprender a ensinar na Educação Superior. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Piauí: Teresina, 2016.	Formação continuada.
	SANTOS, Samuel Carvalho. A sala de aula universitária : estratégias de ensino e experiências profissionais integrando as competências acadêmicas no exercício da docência. 2018. 164f. Mestrado em Educação, Univás, Pouso Alegre, 2018.	Fugir do modelo de aula centrado no professor.
PRÁTICAS DOCENTES	STIVANIN, Neridiana Fabia. Tornando-se Professor Universitário : os primeiros anos da docência. 2013. 215 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.	Os professores não protagonizam aulas diferenciadas; Os professores reproduzem modelos tradicionais de ensino.
	OLIVEIRA, Maria Carolina Silva Castro. Trabalho docente no ensino superior : reflexões sobre a constituição de professores. 2015. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Univás, Pouso Alegre, 2015.	Não existe uma fórmula única para aprender a ser professor; O docente se constitui docente com o próprio fazer docente.
	LIMA, Luciana de; LOUREIRO, Robson Carlos. Tecnodocência : integração entre tecnologias digitais da informação e comunicação e docência na formação do professor. Independently Published: Fortaleza, 2018.	Tecnodocência.
TDICs	ALMEIDA, Wendel Rodrigo de. Tecnologias digitais e trabalho docente : relações e paradoxos. Dissertação (mestrado – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Ubedaba, 2017.	Professores protagonistas x Coadjuvantes diante das tecnologias; Alunos são nativos digitais; As tecnologias podem despertar curiosidade para a pesquisa; Manutenção de ensino tradicional.
	GALASSE, Bruno Tonhetti. Narrativas de práticas em educação e tecnologia : a trajetória do professor digital. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de São Paulo: São Bernardo do Campo, 2016.	As TDICS / planejada / aprendizagem significativa.
	CARDOSO, Paloma. A percepção dos discentes quanto aos recursos tecnológicos de informação e comunicação que contribuem nos processos de aprendizagem . Programa de Pós-Graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2015.	Professor / Transmissor de informação; Uso da tecnologia para aprendizagem significativa; Tecnologia / Criatividade; Aprender e ensinar com as TICs.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Autores como SILVA (2016) e SANTOS (2018) apresentam importantes contribuições a partir de suas pesquisas relacionadas ao **ensino superior**. Evidentemente, esta categoria de ensino apresenta particularidades que devem ser elucidadas para melhor se compreender o contexto em que os docentes se encontram inseridos, bem como os demais aspectos pertinentes ao núcleo desta investigação.

Sabe-se, por exemplo, que o Ministério da Educação e o mercado de trabalho, são compreendidos como importantes vetores que influenciam o ambiente do ensino superior. Mas como exatamente esses dois polos impactam a atuação docente? Santos (2018, p. 138) afirma que:

"[...] uma das principais tarefas dos professores é transformar e construir a aprendizagem, dentro da sala de aula do ensino superior numa total interação entre professor e aluno, entre os próprios alunos e também com a realidade externa, no caso, o mercado de trabalho e suas demandas."

Logo, espera-se que o professor seja capaz de se moldar tanto às demandas externas à sala de aula, como também aquelas que fazem parte do processo didático-metodológico intra sala de aula. Mas estariam os professores universitários (em especial os bacharéis) plenamente preparados para lidar com as diferentes demandas relativas ao processo de ensino, aprendizagem e de avaliação?

Parece evidente que o avanço dos processos educacionais jamais poderiam ser encarados como algo estagnado, nem tampouco pronto, concluso. Assim deve ser a atitude do próprio professor, ou seja, o professor em tese deve estar sempre em formação, sobretudo aqueles que compõem o ensino superior. De acordo com Silva (2016, p.84), é necessário que para "[...] ser professor de Ensino Superior, requisitado pela contemporaneidade, que postula que todos os professores, os bacharéis inclusive, invistam em sua carreira profissional, em sua formação continuada [...]". Mas esse deveria ser um esforço apenas por parte do professor? Essa formação não seria também de interesse da instituição de ensino? Como as IES se posicionam diante deste contexto? Relativo a isso, de acordo com o mesmo autor "[...] as instituições de Ensino Superior pouco investem em cursos de aperfeiçoamento pedagógico e didático aos seus docentes, de modo que sua formação continuada caracteriza-se como uma iniciativa e esforço particular e individual dos docentes [...]" (SILVA, 2016, p.87).

Contudo, acredita-se que seja possível encontrar IES preocupadas em promover a formação continuada do seu quadro de professores, fazendo diferentes esforços de investimentos neste sentido. Nestes casos, outras questões devem ser investigadas para se compreender os reais agentes que tensionam a permanência de práticas pouco inovadoras, com aulas expositivas e centradas no professor.

Neste sentido, a discussão sobre **práticas docentes** e temas como a atuação dos professores universitários, bem como, a própria constituição dos docentes enquanto docentes, são em parte tratadas a partir de autores como STIVANIN (2013) e OLIVEIRA (2015) e, sob

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

uma perspectiva mais recente sobre a docência envolta pelas possibilidades tecnológicas, LIMA e LOUREIRO (2018).

A compreensão de como os docentes – das IES – se constituem docentes, sob o viés didático-metodológico, é necessária para a melhor consolidação de uma base conceitual sobre as práticas docentes em si. De um modo geral, os docentes universitários vão se constituindo professores a partir da própria atuação docente e da relação que estabelece com seus alunos e demais integrantes da comunidade acadêmica. Oliveira (2015, p. 76), afirma que "[...] ao longo de sua história os sujeitos vão se constituindo como docentes e aprendendo a ser professor [...] [como também] os professores são formados e (trans)formados no decorrer de suas trajetórias e demandas de suas atividades docentes."

Contudo, ao considerar (em especial) aqueles docentes recém incorporados a uma IES, não seria difícil imaginar que, dentre os desafios enfrentados por muitos deles, estão presentes barreiras relacionadas à uma insuficiente formação pedagógica. Como discutido antes, muitos deles, bacharéis, são detentores de um saber comprovado por sua trajetória profissional de mercado, mas, por outro lado, podem lhes faltar preparo para a atuação docente eficiente. Segundo Stivanin (2013, p. 192), os próprios sujeitos percebem a falta de formação pedagógica para ser professor e entendem que ela poderia ser uma possibilidade para melhorar e ampliar sua forma de atuar.

Vale ressaltar que o atual momento vivido em sociedade e as velozes transformações impulsionadas pelas tecnologias, sobretudo pelas "TDICs, nos levam a questionar se as instituições de ensino têm sido capazes de acompanhar estas mudanças na mesma velocidade. E, ainda, estariam os docentes universitários envolvendo a lógica da tecnologia da informação e comunicação em suas práticas docentes em favorecimento do aprendizado de seus alunos?

Sob a perspectiva de Lima e Loureiro (2018), as tecnologias são recursos que não deveriam ser recusadas pelos docentes, mas conjugadas às suas práticas, demandando competências para o novo fazer pedagógico. Neste cenário, emerge um novo olhar sobre a atuação docente, o que alguns denominam de "tecnodocência", que pode ser compreendida como sendo:

"[...] a integração entre TDICs e docência com base epistemológica nos modelos interdisciplinares e transdisciplinares, por meio da utilização dos conhecimentos prévios dos docentes e discentes para o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação." (LIMA; LOUREIRO, 2018, p. 1783)

Por fim, tendo em vista a pertinência dos questionamentos levantados a partir da discussão do uso das novas tecnologias para fins educacionais, autores como CARDOSO (2015), GALASSE (2016) e ALMEIDA (2017) apresentam contribuições para uma maior compreensão da relação das TDICs com as práticas docentes.

Sem embargo, é importante deixar claro que a abordagem tratada aqui tem como premissa que as TDICs deveriam ser utilizadas integradas em harmonia com os processos didático-metodológicos, portanto:

“[...] uso das tecnologias de forma planejada e intencional pelo professor permite que os alunos tenham uma experiência formativa mais significativa e relacionada à sua realidade, oportunizando que o uso dos recursos não esteja restrito a um espaço físico, mas que possam os recursos e as linguagens permearem e permanecerem nos diversos espaços da escola.” (GALASSE, 2016, p. 112)

Almeida (2017) parece concordar ao considerar que as tecnologias digitais nos últimos tempos ganharam forças e potencializaram o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Na verdade, hoje parece haver uma exigência cada vez maior de discussões neste sentido, sobretudo, na perspectiva de compreender as TDICs como um recurso inovador que pode trazer contribuições significativas para o processo do ensino, da aprendizagem e de avaliação. No entanto, a tecnologia por si só não seria a solução, logo:

“Renunciar à ideia de que a introdução das TIC na educação constitui um elemento inovador e transformador das práticas educacionais e, também renunciar à ideia de que as TIC devem ser consideradas como mais um entre os elementos ou fatores que possam intervir nos fenômenos e processos educacionais, de modo que sua potencialidade possa transformar e melhorar a educação, não reside nas próprias TIC, mas nas propostas pedagógicas e didáticas, a partir das quais, se defende a sua utilização, já que há consumo em massa de equipamentos tecnológicos e parte dos professores ainda não tem clareza de como agir frente a tantas transformações.” (CARDOSO, 2015, p. 111)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito embora a UNESCO (2009) preveja perspectivas emergentes à atuação docente que poderiam aprimorar ensino se combinadas às TDICs, existem, por outro lado, estudos que sinalizam que as tecnologias continuam subutilizadas no cenário do ensino superior. Em seu estudo, por exemplo, Santos (2018), constata que os professores continuam utilizando com maior regularidade as aulas teóricas expositivas tradicionais de ensino.

Assim, compreende-se que, mesmo aqueles docentes que procuram incorporar harmoniosamente as tecnologias em suas práticas sob o aspecto didático-metodológico, encontram neste processo diferentes desafios a serem superados em favor desta integração. Além disso, é importante considerar que, muitos docentes podem simplesmente escolher não integrar as TDICs às suas práticas docentes. Neste caso, acredita-se que as causas podem estar relacionadas mais intimamente a questões de formação pedagógica, como também a questões sócio-emocionais, tais como conformismo ou medo.

A partir do presente trabalho, foi possível compreender que a maior parte dos estudos relacionados aos descritores aqui abordados – “ensino superior”, “práticas docentes” e “TDICs” – não se dedicam a compreender as causas que promoveriam a escolha do uso ou do não uso das TDICs conjugadas às práticas docentes, bem como, as estratégias adotadas na realização de tal integração sob uma perspectiva didático-metodológica.

É evidente que o campo das práticas docentes no ensino superior deve ser considerado como um segmento da educação que deve estar sempre em discussão, principalmente em tempos de uma sociedade culturalmente circundada pelas tecnologias. É absolutamente necessário o investimento permanente de esforços por reflexões que possam favorecer transformações positivas ao processo de ensino, aprendizado e avaliação no contexto do ensino superior.

Por fim, lanço alguns questionamentos que poderiam ser deliberados em uma futura pesquisa: o que leva o docente a experimentar as TDICs em suas práticas? Como elas podem ser utilizadas de forma eficaz? Quais são as estratégias adotadas pelos professores nesta integração? E, por fim, quais as causas que impedem a escolha do seu uso?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wendel Rodrigo de. **Tecnologias digitais e trabalho docente**: relações e paradoxos. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Ciência e Tecnologia. Diretrizes metodológicas : elaboração de revisão sistemática e metanálise de ensaios clínicos randomizados/ Ministério da Saúde, Secretaria de

Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos, Departamento de Ciência e Tecnologia. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2012.

CARDOSO, Paloma. **A percepção dos discentes quanto aos recursos tecnológicos de informação e comunicação que contribuem nos processos de aprendizagem.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GALASSE, Bruno Tonhetti. **Narrativas de práticas em educação e tecnologia: a trajetória do professor digital.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016.

LIMA, Luciana de; LOUREIRO, Robson Carlos. **Tecnodocência: integração entre tecnologias digitais da informação e comunicação e docência na formação do professor.** Fortaleza: Independently Published, 2018.

OLIVEIRA, Maria Carolina Silva Castro. **Trabalho docente no ensino superior: reflexões sobre a constituição de professores.** 2015. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Univás, Pouso Alegre, 2015.

SANTOS, Samuel Carvalho. **A sala de aula universitária: estratégias de ensino e experiências profissionais integrando as competências acadêmicas no exercício da docência.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Univás, Pouso Alegre, 2018.

SILVA, Luiz Eduardo das Neves. **A Constituição da professoralidade do docente bacharel: o aprender a ensinar na Educação Superior.** 2016. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

STIVANIN, Neridiana Fabia. **Tornando-se professor universitário: os primeiros anos da docência.** 2013. 215 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

UNESCO. Padrões de competência em TIC para professores: diretrizes de implementação. Versão 1.0. UNESCO, 2009. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.