

DIDÁTICA, PRÁTICAS DOCENTES E O USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR: SABERES EM CONSTRUÇÃO

Suzana dos Santos **Gomes** – UFMG

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

Este trabalho investigou o papel da Didática na formação docente para o Ensino Superior, abordando especialmente a construção da identidade, os saberes docentes, o uso das tecnologias na prática pedagógica. Os dados foram obtidos através de pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica, envolvendo estudo de caso, observação participante, análise documental e entrevistas com alunos de mestrado e doutorado. O referencial teórico envolveu pesquisas sobre a formação de professores, entre eles: Monteiro (2001); Veiga e Castanho (2001); Cunha (2007); Zabalza (2004); Pimenta e Anastasiou (2010). Considerou-se fundamental identificar a contribuição e o lugar do saber didático na formação e na prática docente, apreender os processos de produção da identidade profissional e do saber ensinar, por meio das tecnologias, em situações concretas. Os resultados destacam o investimento na formação continuada de professores para o Ensino Superior Superior como um dos fatores determinantes para a qualidade universitária e a emergência da inserção das tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Ensino Superior; Didática, Saberes e Tecnologias.

DIDÁTICA, PRÁTICAS DOCENTES E O USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR: SABERES EM CONSTRUÇÃO

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa que investigou o papel da Didática na formação do professor para o Ensino Superior. A pesquisa baseou-se em estudo de caso de natureza qualitativa, utilizando, como instrumentos para coleta de dados, a observação dos alunos em atividades da disciplina Didática; a análise de documentos e entrevista semiestruturada com alunos do mestrado e doutorado, que foram estimulados

a partilhar suas experiências, saberes e desafios enfrentados na prática docente, tendo em vista o que vivenciam e como se constroem como professores nesse nível de ensino.

A atuação nesse contexto tem incentivado vários debates e pesquisas sobre o professor que atua no Ensino Superior no Brasil. Este trabalho é parte constitutiva de uma pesquisa em Instituições de Ensino Superior (IES), que investigou como o docente universitário se desenvolve profissionalmente, buscando conhecer que saberes e práticas envolvem sua atuação, ou seja, buscou-se descobrir quem são esses professores, o que pensam e o que sabem fazer os que atuam no Ensino Superior. Foram analisados os discursos desses profissionais para, inicialmente, desvelar pontos relacionados à sua visão de competência profissional frente às limitações e às condições de trabalho e, em seguida, focalizar sua prática docente.

Nesse estudo, considerou-se fundamental dialogar com os professores, pois, muitas vezes, as propostas para o Ensino Superior fazem abordagens sobre o trabalho docente sem que eles sejam ouvidos. Uma instituição é o resultado do que os seus integrantes pensam e agem; portanto, a participação do professor e do aluno do Ensino Superior é extremamente importante.

Pesquisas de âmbito nacional revelam que o investimento do setor privado no Ensino Superior trouxe um aumento do número de docentes (FERNANDES, 2004; ZABALZA, 2004; CUNHA; BRITO; CICILLINI, 2006). Essa explosão de professores acarretou, dentre outros, a ausência de uma compreensão mais ampla sobre as origens desse professor universitário, o que pensa, como interage no seu espaço profissional, consigo e com os seus pares. Isso porque os professores, de modo geral, são oriundos dos mais variados cursos, distantes de uma preparação para a vida acadêmica que o Ensino Superior exige.

Por tudo isso, nos limites deste artigo, procurou-se responder às seguintes questões: qual é o papel da Didática na formação do professor? Que saberes são necessários para a prática docente no Ensino Superior? Como preparar profissionais iniciantes para o ingresso no Ensino Superior, favorecendo a construção de saberes e práticas? Como as tecnologias (TICs) estão sendo exploradas na prática docente do Ensino Superior?

2. Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

A análise da identidade docente e dos saberes construídos na prática demanda conhecimentos sobre os professores. Nesse sentido, foi importante saber quem são os professores que atuam no Ensino Superior, a partir de uma amostragem de trinta alunos dos cursos de mestrado e doutorado que cursavam a disciplina Didática do Ensino Superior, ingressantes na carreira docente no primeiro semestre de 2012. Do total, 57% participavam do projeto de iniciação à docência e 43% já eram professores do Ensino Superior em instituições públicas ou privadas.

A amostra envolveu professores de ambos os sexos, jovens, com experiência inicial docente na área de formação específica do curso em que ministravam aulas. Dos trinta participantes da amostra constatou-se que 55% apresentavam formação acadêmica na área das Ciências Biológicas, da Saúde e Agrárias; 25% pertenciam à área de Ciências Sociais Aplicadas; 10% eram oriundos das Ciências Exatas e das Engenharias; 5% pertenciam à área da Linguística, Artes e Letras e, finalmente, 5% eram da área de Ciências Humanas.

Quanto à titulação dos docentes, 70% eram doutorandos com mestrado concluído e 30% eram mestrandos. Os dados da pesquisa foram obtidos por observação participante e questionário respondido pelos trinta participantes, visando à coleta de dados sobre identificação, formação acadêmica, experiência profissional. As informações obtidas por meio do questionário foram tabuladas e submetidas a tratamento estatístico. As entrevistas realizadas com 33% dos participantes foram transcritas e delas extraídas as categorias: identidade docente, saberes, didática, tecnologias e prática.

Trata-se de uma investigação que tem a abordagem sócio-histórica como orientação teórico-metodológica. Essa abordagem enfatiza a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social. A pesquisa é vista como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador é parte integrante do processo investigativo. Assim, por meio da observação participante é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia do contexto acadêmico, descrever as ações e representações dos sujeitos, reconstruir suas interações, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no contexto da sala de aula.

3. A Formação de Professores e o Papel da Didática no Ensino Superior

Pesquisas no campo da formação docente no Ensino Superior têm levantado questões sobre as condições pelas quais esses sujeitos ingressam na carreira acadêmica (VEIGA; CASTANHO, 2001; CUNHA, 2007; ENRICONE, 2007; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; GOMES, 2012).

Também Cunha, Brito e Cicillini (2006), no trabalho denominado “*Dormi aluno, [...] acordei professor*”, destacam o papel da Didática do Ensino Superior e ressaltam que acordar professor universitário é um ritual de passagem, portanto requer cuidados específicos que considerem as singularidades desse nível de ensino.

Nesse contexto, a Didática tem papel fundamental, configurando-se como uma intervenção contextualizada, crítica e criativa com os sujeitos que a produzem – professores e alunos em um determinado tempo e lugar. De fato, o desafio que se impõe à prática docente no Ensino Superior consiste na articulação entre as ações didáticas de ensinar e de aprender, no contexto da sala de aula.

Assim, torna-se fundamental a compreensão da Didática nas suas dimensões política, humana e técnica, e como potencial mediadora dos processos de ensino, na direção da aprendizagem significativa, para aquele que ensina e para aquele que aprende.

Além disso, pesquisas no contexto do Ensino Superior, entre elas, Zabalza (2004), Cunha (2007) e Gomes (2012) têm revelado que nem sempre quem domina conhecimentos teóricos sabe transpô-los para uma situação de aprendizagem¹. Nesse sentido, para planejar, gerir e avaliar situações didáticas para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, o professor terá que compreender os conteúdos próprios de sua área de atuação, objeto de sua ação didática e, além disso, desenvolver outros saberes docentes.

O esforço de articulação entre ensino e aprendizagem reafirma a questão da construção da autonomia pelo aluno. Nesse contexto de relações entre a construção da autonomia na aprendizagem universitária é que a Didática, campo de conhecimentos vinculado à Pedagogia, ganha força para dimensionar o ensino, ou seja, a docência no Ensino Superior.

¹ Transposição didática é o termo proposto por Chevallard (1995) para designar a relação entre a reconstrução de um conhecimento e o modo de o ensinar, isto é, a mediação para tornar um conhecimento ensinável.

Frente aos desafios postos para o ofício de ensinar, o domínio específico de uma área científica do conhecimento não é suficiente. Compete ao professor desenvolver também outros saberes pedagógicos e políticos. É o que se pretende discutir no próximo tópico.

4. A Identidade e os Saberes Docentes Tecidos pelos Professores na Prática de Ensino

Pesquisas realizadas no campo da Didática têm revelado que os professores chegam à docência no Ensino Superior com impressões variadas sobre o que é ser professor. A maioria deles espelha-se nos professores que foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional. O desafio que se impõe, então, é o de construir sua identidade docente, para a qual os saberes da experiência são importantes, mas não bastam (MONTEIRO, 2001).

Entre os autores que têm se debruçado sobre a questão dos saberes que os professores mobilizam quando ensinam, destacam-se: Tardif, Lessard e Lahage (1991); Shulman (1996); Tardif (1999) e Schön (2000).

Com base nas contribuições de Tardif (2002), os saberes necessários para a formação profissional do docente compreendem os *saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais*. Para tanto, é importante que o professor se perceba como responsável por sua ação e perceba as influências e impactos que essa ação pode exercer na vida presente e futura dos alunos.

Nesse sentido, ser professor é gestar em si a sensibilidade pedagógica da inconformidade, da inconcretude, enfim, lançar-se na docência com criticidade e criatividade, sendo atrevido e audacioso na procura do seu voo.

Constata-se que as modificações provocadas pelo avanço da tecnologia exigem uma maior qualidade na formação docente e, conseqüentemente, uma maior exigência em sua prática. Desse modo, não basta capacitar o professor para as tecnologias. É necessário garantir uma formação para um posicionamento crítico diante dessa realidade. Assim, espera-se que as tecnologias sejam integradas aos processos de formação continuada de professores, multiplicando informações e acenando para novos rumos no cenário sócio educativo. (OLIVEIRA, 2001; GOMES; VERMELHO, 2001; GOMES, 2012)

Os depoimentos dos professores carregam sentidos e significados que eles atribuem à experiência vivida no Ensino Superior e nas aulas de Didática. Nas entrevistas, os professores compartilharam aspectos da formação, enfocando: a opção pela docência, as influências sofridas, a trajetória profissional, a formação inicial, o que suscitou questões como a carência da formação pedagógica, e ainda a formação para a docência na pós-graduação. Alguns entrevistados destacaram a aprendizagem advinda da experiência, abordaram o que é ser professor e destacaram os conhecimentos necessários para exercer a docência.

No cotidiano acadêmico, o professor é desafiado a desenvolver, progressivamente, saberes oriundos do próprio processo de trabalho. E é exatamente o desenvolvimento desses saberes que exigem dele tempo, prática, experiência, entre outros. Em outras palavras, procurou-se averiguar se esses saberes, oriundos da própria prática do professor, eram utilizados no cotidiano da sala de aula para administrar os desafios presentes no exercício profissional, dando sentido às situações de trabalho que lhe são próprias.

Sobre os saberes resultantes da prática, assim se posicionou o professor²:

Com a prática docente, descobri muitas coisas. A experiência de fazer os alunos avaliarem a aula tem me dado elementos muito ricos. A formação pedagógica que eu obtive nas aulas de Didática do Ensino Superior me ensinou a refletir, a examinar as causas, a não ser precipitado. Com ela, me tornei um bom ouvinte, aprendi a planejar e aceitar outros posicionamentos.
(Prof. Antonio)

Nessa perspectiva, reflexão e processo passaram a constituir, nos últimos anos, o eixo de uma tendência na formação, considerada como meio de construção de saberes e identidade profissional. A prática docente estimula a visão crítico-reflexiva, fornece ao professor os meios para desenvolver o pensamento autônomo e facilitar a dinâmica de autoformação participante. Estar em formação implica investimento pessoal, trabalho criativo e autônomo, com vistas à construção de uma identidade, que é também profissional.

² Adoção de nomes fictícios para professores alunos da Disciplina Didática do Ensino Superior.

Ainda acerca da construção de saberes, deve-se assinalar que o professor, como mobilizador de saberes profissionais em sua trajetória, constrói e reconhece suas concepções e conhecimentos em diferentes contextos e tempos, conforme os desafios da prática docente. Essas ideias estão presentes nos depoimentos de professores:

Descobri que existem muitas maneiras para dinamizar o trabalho no ensino superior. Tem sido desafiante esse trabalho porque você tem que recriar formas para atingir o aluno, desenvolver habilidades de leitura, escrita e raciocínio. (Prof. Mateus)

Outro professor também destacou os saberes tecidos na prática:

Ser um pouco didático é também conseguir ensinar o que você preparou, porque não adianta saber tudo e não conseguir dar conta do que tem que ser ensinado. É muito prazeroso quando a gente consegue envolver os alunos na aula. Eles olham, acompanham o raciocínio, pensam sobre o que a gente está falando e participam também, às vezes concordando ou discordando. (Prof^a Débora)

E, ainda:

O professor, na docência universitária, traz consigo experiências variadas do que é ser professor. Essas experiências muitas vezes guiaram sua opção profissional, vão guiar suas escolhas pedagógicas e até mesmo seu relacionamento com os alunos. (Prof. Gustavo)

Os entrevistados falam das influências positivas em sua carreira e destacam a importância da Didática na prática de alguns dos professores. Conforme suas avaliações:

Eu lembro muito bem de um professor que eu tive. O Professor Pedro tinha didática. Ele passava pra gente o gosto que ele tinha pela Bioquímica. Ele nos mostrou o prazer de aprender. O que

me agradava é que ele estava sempre pronto a responder as nossas dúvidas, ele até estimulava a gente a ter dúvidas. (Prof^a Teresa)

Eu tive bons professores e hoje me oriento na didática dos professores que me mantinham atenta, penso nos recursos que utilizavam. O que deu certo eu procuro fazer com meus alunos. (Prof^a Amanda)

Os professores que me marcaram foram aqueles que interferiram na minha forma de ver o mundo. Isto foi fundamental para mim. No Ensino Superior tive professores que falavam e ninguém entendia nada. Não gostei de professores que colocaram o conteúdo teórico como verdade pronta e acabada. (Prof. Gilberto)

Para Tardif (2002), os saberes são plurais, heterogêneos, temporais e localizados por um padrão e por normas relativas à profissão de professor, o que é diretamente proporcional à construção identitária dessa profissão. Nesse contexto, os saberes estão relacionados ao trabalho do professor e são saberes sobre, no e para o trabalho.

Coerentes com essa perspectiva são as demandas dessas práticas que vão dar a configuração aos saberes;

[...] Nos processos de formação de professores é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação humana), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 71)

Cabe destacar que os saberes constitutivos da profissão de professor, independentemente do nível de atuação, começam antes e apesar de qualquer formação inicial institucionalizada; o professor aprende uma série de valores profissionais que vão permitir construir uma representação sobre o que é ser professor.

Com base nestas reflexões, parece evidente que toda profissão é um construto social e, como tal, atende a algumas exigências de um dado contexto histórico, bem como contém uma concepção do próprio sujeito sobre o que constitui sua profissão. Esse fator está relacionado a um processo de construção identitária.

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), certamente o professor sabe alguma coisa, mas o quê, precisamente? O professor do ensino superior sabe planejar aulas? Sabe identificar situações de conflito que demandam intervenções?

Essas questões se relacionam com os depoimentos de professores sobre o trabalho desenvolvido por eles:

Eu entendia muito a parte teórica [...] eu estava me sentindo segura. Mas, quando eu me deparei com aquele monte de gente [...] 53 alunos na sala [...] e foi uma coisa que me chamou atenção, o quanto era mais complexo ensinar do que conhecer. Antes, eu achava que bastava ter o conhecimento técnico para dar aulas, aquela coisa ingênua de quem não tem formação pedagógica. Eu pensava que bastava conhecer o conteúdo que eu ia lá e conseguia. Então, quebrei a cara terrivelmente. Ao invés de eu me recolher e dizer “não é para mim, eu vou embora”, não [...] eu quis ficar, eu gostei daquilo. Aquela experiência me instigou. Aprendi que o processo de aprendizagem envolvia a dimensão técnica, mas também a humana e a política. (Prof^a Telma)

Para Pérez-Gómez (1992), o processo *reflexão-na-ação* passa por quatro momentos: o da surpresa, no qual o professor se deixa surpreender pelo que o aluno fez ou por eventos não postos na aula; o da reflexão sobre o ocorrido e a busca de entendimento da situação apresentada; o da reformulação, reconfiguração do problema suscitado pela situação; e, finalmente, o da tomada de decisão e empreendimento de ações.

Assim, de acordo com o autor,

Os processos de reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação ocorrem posteriormente à ação pedagógica. Na reflexão sobre a ação, o profissional prático, liberto dos condicionantes da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise no sentido de compreensão e da reconstrução da sua prática. (PÉREZ-GÓMEZ, 1992, p.105)

Por essa perspectiva de formação docente, a prática adquire o papel central no currículo acadêmico, assumindo um lugar na aprendizagem e na construção do pensamento prático do professor. Esse pensamento não pode ser ensinado diretamente, mas pode ser apreendido. Aprende-se fazendo e refletindo na e sobre a ação.

Constatou-se, nas entrevistas, a necessidade de preparação pedagógica, bem como a ausência dessa formação na graduação e na pós-graduação. Na maioria das instituições de Ensino Superior, embora seus professores possuam anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo com relação às questões centrais do processo ensino-aprendizagem: planejamento, procedimentos metodológicos, o uso crítico das TICs, avaliação da aprendizagem, dentre outros.

Nessa direção, pesquisadores das várias áreas de conhecimento entram no campo da docência do Ensino Superior como decorrência natural e por interesses variados. Por um lado, trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, mas, por outro lado, nunca se questionaram sobre o que significa ser professor.

Sobre essa questão, muitos professores enfatizam a falta de formação pedagógica e apontam a formação continuada como saída. Além disso, destacam o papel da Didática do Ensino Superior para os professores iniciantes na carreira docente e também para os antigos. É o que se lê no depoimento de uma professora:

[...] Todos deveriam fazer o Curso de Didática do Ensino Superior. É muito importante garantir a formação para ser professor. Principalmente na área da saúde. Aprendi a fazer pesquisa, a realizar procedimentos laboratoriais, mas a formação pedagógica para ser professor, eu não tive no mestrado, não.
(Prof^ª Mirtes)

Outro professor destacou:

Um dos focos do mestrado deveria ser a prática docente. Nós temos dificuldades. A gente deveria ter alguma formação pedagógica com professores de Didática. Às vezes, a gente dá um jeito e acaba fazendo, mas isso não é correto, não. (Prof^a Carla)

A importância do conhecimento pedagógico foi lembrada pelos entrevistados ao destacarem os conhecimentos necessários para o exercício da atividade de ensinar, embora priorizem os conhecimentos específicos. Numa análise de Zabalza (2004), o perfil ideal do professor universitário, em geral, remete à condição de pessoa com grandes conhecimentos em sua disciplina e que sabe explicá-los, com clareza e convicção, aos seus alunos. Entretanto, outros aspectos devem ser considerados.

Mesmo que a maioria dos professores tenha defendido que não basta dominar os conhecimentos específicos para ser professor, esse aspecto mereceu destaque, pois o ponto de partida para a docência envolveu os saberes do campo específico de conhecimento. Só depois de conhecer o conteúdo a ser trabalhado é que se torna possível investir em alternativas para mediar esse conhecimento. Talvez esse fator indique a ênfase, ainda presente, em desenvolver os conteúdos propostos em uma prática quase de “engessamento” do professor. Poder-se-ia pensar, também, que o princípio do trabalho do professor do Ensino Superior esteja centrado nas informações referentes ao conteúdo específico que ele leciona.

Podendo classificar-se como um saber didático-pedagógico, os interlocutores se referiram à importância em saber lidar com os imprevistos, com situações nas quais não basta conhecer o conteúdo. Os imprevistos eram relativos a, dentre outras coisas, saber lidar com os alunos; trabalhar com turmas mais numerosas; dominar formas diferenciadas de organizar o trabalho pedagógico. Houve menção a certo despreparo do professor para enfrentar essas situações, sendo atribuída à experiência a capacidade de encontrar soluções para essas questões.

Finalmente, a abordagem dos saberes mencionados pelos professores, evidencia que os não-saberes são tão importantes quanto os saberes. O sentimento de incompletude e os sucessos alcançados constituem, em igual medida, o professor. Não

existem garantias sobre o que vai dar certo ou não. As mesmas características que qualificam o bom professor, para uma turma, podem ser as que o desqualificam para outras turmas. Essas são, muitas vezes, as contradições da prática docente. Assim, os saberes mais importantes são aqueles que ajudam o professor a compreender-se melhor no espaço pedagógico.

5. O Uso das Tecnologias no Ensino Superior: o que os dados revelam?

A formação docente e o exercício profissional no Ensino Superior exigem capacitação para lidar com uma sociedade dinâmica e permeada por tecnologias, sendo de fundamental importância oferecer aos professores uma formação que lhes possibilite trabalhar, de forma crítica e educativa, com as TICs e suas linguagens. Para Buzato (2007); Coscarelli e Ribeiro (2007); Moreira e Monteiro (2010) e Gomes (2012), as potencialidades das tecnologias precisam ser exploradas nas práticas de ensino, e é necessário oferecer ao professor modos distintos de trabalhar com elas, para que se consolidem mudanças no contexto acadêmico. Esses autores baseiam-se no conceito *letramento digital*, por entenderem que as TICs possuem linguagens próprias. Assim, o letramento digital propicia a interpretação e uma ação crítica sobre as tecnologias e sua linguagem, com o intuito de formar cidadãos capazes de compreender a atual sociedade.

Constata-se que o uso das TICs na educação depende da formação do professor para lidar crítica e pedagogicamente com elas. O professor precisa conhecer os meios tecnológicos, suas interfaces e todas as possibilidades pedagógicas do contexto virtual, para que possa mobilizá-lo nos contextos educacionais e nas diferentes situações de aprendizagem.

Nesse sentido, pode-se afirmar que as TICs proporcionam a interação com um mundo de pluralidades, onde não existem limites geográficos e culturais e a troca de informações é algo constante. Nesse sentido, os espaços de formação deixam de estar concentrados em um único local, ramificando-se por diversos ambientes virtuais, que possibilitam o diálogo, a aprendizagem e a relação entre pessoas de realidades diferentes. Isso pode ser identificado em alguns depoimentos de professores, evidenciando as possibilidades que o acesso às TICs propiciam para a formação profissional:

Na sociedade atual, as tecnologias são fundamentais. Com elas é muito mais rápido. Se você precisa pesquisar um artigo que foi

publicado numa revista de saúde, editada no Canadá, nas bibliotecas daqui você não consegue tão fácil. Mas em um site de busca você tem acesso ao artigo e a tantos outros interessantes sobre o tema. (Profª Lilian)

E, ainda:

As tecnologias, na Engenharia, são muito importantes porque a gente está sempre descobrindo coisas novas e a internet é um recurso para ter contato com as pesquisas de ponta no mundo. Podemos saber o que está sendo feito em vários lugares e ter acesso a essas informações e contato com esses pesquisadores. (Profª Silvia)

Nesse sentido, a disponibilização das TICs na universidade, oferece a professores e alunos novos modos de interagir com o conhecimento produzido em diferentes contextos mundiais, além de facilitar a relação de ambos com esses conhecimentos.

Coerente com essa perspectiva tornou-se imperativo reconhecer a iminência de uma Didática que promova a reflexão crítica e a transposição de conteúdos. Essa discussão intensifica-se no mundo contemporâneo, caracterizado por um turbilhão de informações e inovações tecnológicas, científicas, culturais e educacionais, que impõem a necessidade de uma formação permanente. Nesse cenário, as tecnologias estão presentes, trazendo contribuições para o processo ensino-aprendizagem. É o que se pode perceber nos depoimentos destes professores:

Eu procuro explorar as tecnologias para abordar os eventos do cotidiano, para que os alunos consigam visualizar aquilo que estou falando em aula. Além disso, eu apresento entrevistas no vídeo, debates [...] enfim, tudo o que tem a ver com o conteúdo. Em geral, eu uso as tecnologias para introduzir temáticas da Arquitetura. (Prof. Leonardo)

Já outro professor relatou que usa as tecnologias em sala de aula como parte do referencial:

[...] optei por organizar uma disciplina que é discursiva para que os alunos vislumbrassem como as coisas acontecem no campo da Administração. Têm algumas coisas que já são conhecidas pelo público, outras ainda não. Então o objetivo é que os alunos se familiarizem com essas tecnologias, que estão à disposição de todos nós, mas que têm de ser vistas como ferramentas para quem trabalha no campo gerencial. (Prof. Júlio)

Observou-se, no depoimento do Professor Júlio e em sua prática na sala de aula, que as TICs fazem parte de seu referencial, visto que discute com os alunos as possibilidades de seu uso, como aliadas nos procedimentos didático-pedagógicos. Nesse sentido, a prática desse professor remete às ideias de Kenski (2001), que evidencia o papel mediador do professor perante as tecnologias, oferecendo oportunidades de desenvolvimento de processos de aquisição do conhecimento.

É importante lembrar que os recursos tecnológicos devem servir de apoio ao ensino e aprendizagem e no diálogo e debates entre professores e alunos, proporcionando a produção de textos, contatos com especialistas, resolução de dúvidas e organização coletiva de pesquisas, entre outros aspectos essenciais no trabalho acadêmico.

De acordo com Kenski (2007), em um mundo que muda rapidamente, o professor deve estar preparado para auxiliar seus alunos a lidarem com inovações e a analisarem situações complexas e inesperadas; a desenvolverem a criatividade; a utilizarem a racionalidade, a imaginação criadora, a sensibilidade tátil, visual e auditiva; entre outras coisas.

Nessa perspectiva, Gomes (2012) considera insuficiente o domínio das competências técnicas. Não basta o domínio do conteúdo das disciplinas. O contexto atual exige que o professor seja um orientador pedagógico, tecnológico e motivacional dos alunos, além de ter intimidade com essas TICs aplicadas à sua área de atuação.

Constatam-se sinais positivos de mudanças: as instituições de Ensino Superior, aos poucos, estão se conscientizando de que a tecnologia é uma nova forma de obter e

disseminar o conhecimento. Começam a fazer parte da realidade das instituições, as lousas digitais, os *notebooks*, *tablets*, *ipods*, *iphones* e outros equipamentos portáteis de informática, além de sistemas que permitem aos professores o gerenciamento *on-line* do conteúdo que os alunos acessam quando vinculados a um projeto pedagógico.

As possibilidades educacionais que se abrem com as tecnologias são imensas. Afinal, as TICs estão em constante mudança, influenciando os processos de ensino e de vida. A tecnologia pode ser assustadora ao romper paradigmas, mas, por outro lado, pode ser libertadora, ao permitir que o professor desenvolva novas potencialidades no trabalho pedagógico. Com o advento e evolução das tecnologias, ocorreu uma integração das diferentes mídias, aliando os recursos de vídeo, áudio, som, animação, texto, gráficos e outros, ampliando os espaços do processo ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar que, no Ensino Superior, as TICs propõem novos arranjos ao processo ensino-aprendizagem, exigindo do professor mudanças na forma de fazer seu trabalho. Segundo Moran (2006, p. 29), “ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação.” Nessa direção, as TICs, incorporadas no Ensino Superior, propiciam à comunidade acadêmica meios para construir formas diversas de produzir conhecimento.

Para Masetto (2006, p. 153):

As tecnologias devem ser utilizadas para valorizar a aprendizagem, incentivar a formação permanente, a pesquisa de informação básica e novas informações, o debate, a discussão, o diálogo, o registro de documentos, a elaboração de trabalhos, a construção da reflexão pessoal, a produção de artigos e textos.

Os dados da pesquisa também revelaram a importância da reflexão sobre a situação e a realidade da comunidade acadêmica, pois os contextos são plurais e diversificados. Qualquer ação de uso dos meios de comunicação precisa prever o fato de que se discorre com base em realidades particulares de entendimento e de assimilação das informações. Logo, a incorporação das tecnologias pode promover, ou não, a emancipação dos sujeitos, caso não seja considerada a realidade sociocultural dos alunos.

Sobre esse aspecto, é importante lembrar que

[...] as tecnologias são produtos da ação humana, historicamente construídos, expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciadas por eles. Os produtos e processos tecnológicos são considerados artefatos sociais e culturais, que carregam consigo relações de poder, intenções e interesses diversos. (OLIVEIRA, 2001, p. 101-102)

Portanto, o uso pedagógico das TICs exige a construção de sensibilidade estética, capacidade de observação e conscientização dos professores em relação às constantes e rápidas mudanças de ordem política, social, econômica, cultural, comunicacional e educacional que as tecnologias vêm acelerando. Portanto, as TICs não solucionam problemas relativos à formação, mas se encontram diretamente ligadas ao contexto pedagógico que, ao incorporá-las, favorece a construção do conhecimento de formas não lineares e permite estabelecer a continuidade no processo ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

Com este artigo pretendeu-se analisar o universo formativo do professor do Ensino Superior, levantando alguns pressupostos sobre o papel da Didática na formação docente, abordando, especialmente, a construção da identidade profissional, os saberes docentes, o uso crítico das TICs e a prática de profissionais iniciantes nesse nível de ensino.

A Didática, neste estudo, foi concebida como espaço de concretização do trabalho docente, norteadora da relação pedagógica entre professor e aluno. Assim, a ênfase nessa disciplina no currículo justifica-se por ser um dos espaços em que se desenvolvem as práticas pedagógicas com o objetivo de possibilitar ao aluno a construção de conhecimentos e, conseqüentemente, a formação no campo da docência.

Coerente com essa perspectiva, compete à Didática possibilitar aos futuros professores, conhecimento da realidade, para que nela possam interferir conscientemente. Trata-se de uma disciplina cujo papel central consiste em mobilizar o professor para resgatar saberes, relacioná-los ao contexto, num processo de reflexão constante, ou seja, antes, durante e após a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Os resultados da pesquisa permitiram, ainda, evidenciar a influência da tendência pedagógica sócio-interacionista no imaginário e na prática docente dos jovens professores, constituindo significativamente a construção de suas percepções sobre a docência no Ensino Superior.

O diálogo com as entrevistas e com o referencial teórico possibilitou apreender algumas considerações sobre como os professores das diferentes áreas do conhecimento se preparam para o exercício da docência. Estes demandam maior investimento na formação docente, nos cursos de especialização e no mestrado, já que, no doutorado, a ênfase colocada é a pesquisa.

Em seus depoimentos, os jovens docentes valorizaram a formação pedagógica, especialmente a obtida na disciplina Didática do Ensino Superior, e apresentaram a formação continuada como uma possibilidade para se manterem atualizados frente ao seu campo de conhecimento, além de dialogarem com os saberes pedagógicos que permeiam o contexto do Ensino Superior. Assim, a construção de um referencial de docência e de educação não se resume a uma única possibilidade. Existe uma dinamicidade nesse processo de construção identitária que se situa e se transforma, a partir da trajetória vivida pelos professores.

Com respeito às TICs, a sua introdução no Ensino Superior requer a análise de duas vertentes. A primeira se refere à aquisição de equipamentos pelas instituições, com os recursos adequados às novas demandas educacionais que envolvem as tecnologias. A segunda diz respeito às condições de preparação dos docentes para que, criativa e criticamente, tenham condições favoráveis de utilizar tais recursos a favor do processo de construção de conhecimento dos alunos e como contribuição à sua formação contínua.

As reflexões advindas da análise desses dados apontam elementos para a implementação de políticas institucionais voltadas para a formação do professor universitário, mediante a defesa de propostas que considerem as peculiaridades e as especificidades da formação para a docência no Ensino Superior.

Finalmente, cabe assinalar que os resultados obtidos neste estudo podem contribuir para a compreensão da relação pedagógica que ocorre no Ensino Superior, além de apontar a importância da Didática na formação de seus docentes.

Espera-se, ainda, que este estudo aponte elementos que ajudem a repensar a formação de professores; que sinalize, para os elaboradores e proponentes de políticas públicas, a urgência de políticas de formação continuada, capazes de promover a

capacitação teórico-metodológica e tecnológica, lembrando que os professores se encontram em situação de aprendizes desses novos pressupostos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

BUZATO, M. E. K. Desafios Empíricos-Metodológicos para a Pesquisa em Letramentos digitais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, SP, n. 1, pp. 45-62, jan/jun 2007.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica*. Del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1995.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs). *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

CUNHA, M.I. da. (org). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007.

CUNHA, A. M. de O; BRITO, T. R & CICILLINI, G. A. Dormi aluno (a)... Acordei Professor (A): Interfaces da Formação para o Exercício do Ensino Superior. In: 29^a *Reunião Anual Anped*. GT 11- Política e Educação Superior. Caxambu, M.G, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2544--Int.pdf>). Acesso em 07 out. 2012.

ENRICONE, D. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, M. I. da. *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007, p.145-159.

FERNANDES, M. C. da S. G.. Escolha Profissional e Prática Docente: o Discurso de Professores do Ensino Superior. In: 27^a *Reunião Anual Anped*. Caxambu,M.G, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt04/t046.pdf>. Aces.10 out. 2012.

GOMES, P. V.; VERMELHO, S.C. A Experiência da PUC PR na implantação das tecnologias de informação e comunicação no ensino superior. *Colabora – Revista Digital da CVA-RICESU*, Santos, SP, V.1, N. 1, ago. 2001.

GOMES, S. dos S. Letramentos, Formação de Professores e Mediação Pedagógica no Ensino Superior In: Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência. 1ed. Porto: Edição CIEE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012, p. 698-714.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KENSKI, V. M . Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, Raquel (Org.). Tecnologias educacionais e a distância: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

MASETTO. M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M., MASETTO, M. T., BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p.133-173.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, 2001, 121-126.

MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J.M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 12. ed. Campinas,SP: Papirus. 2006. p.11-66.

MOREIRA, J. A. M. e MONTEIRO, A. A. O trabalho pedagógico em cenários presenciais e virtuais ensino superior. *Educação, Formação & Tecnologias*, v.3, n.2, p. 82-94, Nov. 2010. Disponível em: <http://eft.educom.pt/index.php/eft> Acesso em: 05. maio. 2011.

OLIVEIRA, M. R.N. S. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. In: *Revista Brasileira de Educação*. [online]. 2001, n.18, pp. 101-107.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo: In: NÓVOA, A. (Org.). *Formação de professores e profissão docente*. Porto, Porto Editora, 1992, p. 93 –114.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHÖN, D.A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. Just in case: reflections on learning from experience. In: J. Colbert, K. Trimble, and P. Desberg, P. (Eds.). *The case for education: contemporary approaches for using case methods*. N. Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon, 1996, p.197-217.

TARDIF, M.; LESSARD, C. ; LAHAYE, L. Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés*, Vol XXIII, no. L, p, 1991, p.55-69.

TARDIF, M.. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis. Ed. Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. 2ª ed. Campinas, S.P: Papyrus, 2001.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.