

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**BRENO CAVALCANTE DO NASCIMENTO**

**O USO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO  
FERRAMENTA PEDAGÓGICA: COMO SE CONFIGURAM OS DISCURSOS DOS  
DOCENTES QUE ATUAM NOS CURSOS DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO, EM  
RIO BRANCO, ACRE**

RIO BRANCO

2019

BRENO CAVALCANTE DO NASCIMENTO

**O USO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO  
FERRAMENTA PEDAGÓGICA: COMO SE CONFIGURAM OS DISCURSOS DOS  
DOCENTES QUE ATUAM NOS CURSOS DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO, EM  
RIO BRANCO, ACRE**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação, linha de pesquisa formação de professores, na Universidade Federal do Acre, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Aline Andréia Nicolli.

RIO BRANCO

2019

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

N244u Nascimento, Breno Cavalcante do, 1982 -

O uso de tecnologia da informação e comunicação como ferramenta pedagógica: como se configuram os discursos dos docentes que atuam nos cursos de sistemas de informação, em Rio Branco, Acre / Breno Cavalcante do Nascimento; orientadora: Dr<sup>a</sup>. Aline Andréia Nicolli. – 2019.

85 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós – Graduação Stricto Sensu de Mestrado em Educação. Rio Branco, 2019.

Inclui referências bibliográficas e apêndices.

1. Tecnologias da informação e Comunicação. 2. Ferramentas Pedagógicas. 3. Ensino. I. Nicolli, Aline Andréia (orientadora). II. Título.

CDD: 370

---

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-11º/882.

BRENO CAVALCANTE DO NASCIMENTO

**O USO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO  
FERRAMENTA PEDAGÓGICA: COMO SE CONFIGURAM OS DISCURSOS DOS  
DOCENTES QUE ATUAM NOS CURSOS DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO, EM  
RIO BRANCO, ACRE**

Texto aprovado em 16 de agosto de 2019.

Profa Dra Aline Andréia Nicolli  
Orientadora – Ufac

Prof. Dr. Welton Yudi Oda  
Membro Externo – Ufam

Prof. Dr. Antonio Igo Barreto Pereira  
Membro Interno – Ufac

Prof. Dr. Pelegrino Santos Verçosa  
Membro Interno – Suplente - Ufac

Dedico esta dissertação à minha família, que em todo tempo me motiva a tentar ser uma pessoa melhor.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que é meu tudo.

À minha família, amor eterno.

À professora Dra. Aline Andréia Nicolli, orientadora, exemplo a ser seguido.

## RESUMO

A presente pesquisa se propôs a estudar como se configuram os discursos de docentes, que atuam nos cursos de Sistemas de Informação, em Rio Branco, Acre, quanto ao uso de tecnologias da informação e comunicação como ferramenta pedagógica. Para tanto, optamos pela utilização de uma abordagem quantitativa e qualitativa, pois inicialmente traçamos o perfil dos docentes que atuam nos cursos de Sistemas de Informação, em Rio Branco – Acre, para depois com a utilização do Iramuteq sistematizar os dados qualitativos, analisando-os por meio da utilização de princípios básicos da análise do discurso nos escritos de Pêcheux (1990) e Orlandi (2007). Em relação à docência no ensino superior pautamos nossas análises nos dispositivos legais brasileiros, especialmente, na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e em Morosin (2000) e Masetto (2003). A discussão acerca da utilização das TICs no ensino superior foi, por sua vez, fundamentada em Cunha (1996, 1998), Masetto (2003) e Moran (1997). O *corpus empírico*, foi construído a partir das falas de 28 (vinte e oito) professores que atuam nos cursos de Sistemas de Informação ofertados em três Instituições de Ensino Superior, de Rio Branco, Acre, que responderam um instrumento disponível no *google forms*. Os sujeitos da pesquisa são em sua maioria pessoas do sexo masculino (78%), com formação inicial em cursos de bacharelado (74%). Somente 5% dos sujeitos de nossa pesquisa fizeram a opção por formação, em nível de pós-graduação *scritto sensu*, na área da educação e, na grande maioria, 65%, são profissionais que dividem o tempo da atividade profissional entre docência e outras atividades. De forma geral, os docentes indicaram ter dificuldade para falar de suas práticas pedagógicas. Tal situação a nosso ver denuncia uma fragilidade formativa, pois embora a maioria tenha formação *stricto sensu* e, por isso, atende os requisitos legais para atuar na docência, no ensino superior, a mesma não foi suficiente para que os egressos compreendam questões elementares da docência no ensino superior, de forma a sentirem seguros para falar da profissão que exercem. Em se tratando da temática de pesquisa em pauta, notamos que os mesmos utilizam as TICs em sala, na perspectiva de tê-las como novas ferramentas, o que pode de alguma forma enriquecer as abordagens pedagógicas desenvolvidas e favorecer o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem mais significativos, mas é preciso reiterar sempre que não serão as ferramentas por si as responsáveis pela melhoria da qualidade na educação e que cabe aos docentes investir continuamente no planejamento e execução de aulas que contemplem mecanismos metodológicos inovadores que facilitem a dialogicidade, permitindo a reversibilidade entre as posições aluno e professor, para que diferentes ideias, percepções, ações, sentidos emergam e promovam o ensino e a aprendizagem.

**Palavras-chave:** Tecnologias da Informação e Comunicação, Ferramentas Pedagógicas, Ensino, Aprendizagem.

## ABSTRACT

This research has proposed to study how the discourse of professors working in Information Systems courses in Rio Branco-Acre are configured, regarding the use of the information and communication technologies (ICT) as a pedagogical tool. Therefore, we chose to use a quantitative and qualitative approach, because initially we traced the profile of the professors who work in the courses of Information Systems, In Rio Branco – Acre, for later with the use of Iramuteq to systematize the qualitative data, analyzing it through the use of the basic principles of the discourse analysis in the writings of Pêcheux (1990) and Orlandi (2007). In relation to teaching in higher education we have based our analyses on brazilian legal devices, especially, in the LDB (Law of Education Guidelines and Bases - Law 9.394, of December 20, 1996) and in Morosin (2000) and Masetto (2003). The discussion about the use of ICT in higher education was, in turn, based in Cunha (1996, 1998), Masetto (2003) and Moran (1997). The *empirical corpus*, it was built from the speeches of 28 (twenty-eight) teachers that act on courses of Information Systems offered in three Institutions of Higher Education, of Rio Branco- Acre, who answered to an instrument available in the *Google forms*. The research subjects are mostly male (78%), with initial formation in bachelor's courses (74%). Only 5% of the subjects in our research, they made the option for formation, at the postgraduate level, in the education area and, mostly, 65%, they are professionals who share the time of professional activity between teaching and other activities. Generally, the professors indicated having difficulty to talk about their pedagogical practices. This situation in our view denounces a formative fragility, since most of them have *stricto sensu* formation and, therefore, meet the legal requirements to act in teaching, in higher education, it was not enough for the graduates to understand elementary questions of teaching in higher education, in order to feel safe to speak of the profession they exercise. Regarding the theme of research on the agenda, we realized that they use the ICT in classroom, in the perspective of having them as new tools, which can somehow enrich the pedagogical approaches developed and foster the development of more meaningful teaching and learning processes, but it must always be reiterated that the tools themselves will not be responsible for improving the quality of education It is up to teachers to continually invest in the planning and execution of classes that contemplate innovative methodological mechanisms that facilitate dialogicity, allowing the reversibility between the student and teacher positions, so that different ideas, perceptions, actions, senses emerge and promote the teaching and the learning.

**Keywords:** Information and Communication Technologies, Pedagogical Tools, Teaching, Learning.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Nuvem de palavras com as respostas atribuídas a todas as questões.....	45
<b>Figura 2:</b> Similitude com as respostas para todas as questões.....	45
<b>Figura 3:</b> Nuvem de palavras das respostas atribuídas à questão 01 - O que um professor precisa saber para atuar no ensino superior? .....	47
<b>Figura 4:</b> Similitude de palavras das respostas atribuídas à questão 01 - O que um professor precisa saber para atuar no ensino superior?.....	48
<b>Figura 5:</b> Nuvem de palavras questão 02 - O que significa ensinar e aprender? .....	49
<b>Figura 6:</b> Reformulação e comparação da nuvem de palavras questão 02 - O que significa ensinar e aprender? .....	51
<b>Figura 7:</b> Análise de similaridade questão 02 .....	52
<b>Figura 8:</b> Nuvem de palavras questão 03 - Como você percebe a articulação entre os processos de ensino e de aprendizagem?.....	53
<b>Figura 9:</b> Similitude de palavras questão 03 - Como você percebe a articulação entre os processos de ensino e de aprendizagem?.....	54
<b>Figura 10:</b> Nuvem e similitude de palavras questão 04 - Quando você, enquanto professor, sabe que ocorreu o ensino e a aprendizagem? .....	56
<b>Figura 11:</b> Nuvem de palavras questão 05 - O que são Tecnologias da Informação e Comunicação para você? .....	57
<b>Figura 12:</b> Reformulação da nuvem de palavras questão 05 - O que são Tecnologias da Informação e Comunicação para você? .....	58
<b>Figura 13:</b> Similaridade de palavras questão 05 - O que são Tecnologias da Informação e Comunicação para você? .....	58
<b>Figura 14:</b> Nuvem de palavras questão 06 - Qual sua opinião sobre a utilização de TICs em sala de aula? .....	60
<b>Figura 15:</b> Similitude de palavras questão 06 - Qual sua opinião sobre a utilização de TICs em sala de aula? .....	61
<b>Figura 16:</b> Nuvem de palavras para as questões 05 e 06 – O que são e utilização de TICs pra você e qual sua opinião sobre a utilização de TICs em sala de aula. ....	62
<b>Figura 17:</b> Nuvem de palavras questão 07 - Você acredita que as TICs interferem nos processos de ensino e aprendizagem? Justifique. ....	64
<b>Figura 18:</b> Similitude de palavras questão 07 - Você acredita que as TICs interferem nos processos de ensino e aprendizagem? Justifique. ....	65
<b>Figura 19:</b> Nuvem e similitude de palavras questão 08 - Questão 08 - Você utiliza as TICs para desenvolver suas aulas?.....	66
<b>Figura 20:</b> Nuvem de palavras questão 09 - Se sua resposta foi sim, à questão 08, por favor, agora relate uma aula/conteúdo abordado por meio da utilização das TICs. ....	67
<b>Figura 21:</b> Similitude de palavras questão 09 - Se sua resposta foi sim, à questão 08, por favor, agora relate uma aula/conteúdo abordado por meio da utilização das TICs. ....	68
<b>Figura 22:</b> Nuvem de palavras questão 10 - Utilizar as TICs em sala de aula, traz alguma mudança na sua prática pedagógica? Comente.....	70
<b>Figura 23:</b> Similitude de palavras questão 10 - Utilizar as TICs em sala de aula, traz alguma mudança na sua prática pedagógica? Comente.....	70
<b>Figura 24:</b> Nuvem de palavras questão 11 - Na sua opinião quais TICs podem, ou poderiam, ser utilizadas em sala de aula? .....	71
<b>Figura 25:</b> Similitude de palavras questão 11 - Na sua opinião quais TICs podem, ou poderiam, ser utilizadas em sala de aula? .....	71

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01:</b> Quantidade de professores do curso de Sistemas de Informação .....	39
<b>Quadro 02:</b> Quantidade de professores do curso de Sistemas de Informação que participaram da pesquisa .....	40
<b>Quadro 03:</b> Formação Inicial dos Docentes.....	41
<b>Quadro 04:</b> Formação Docente .....	41
<b>Quadro 05:</b> Detalhamento da Formação Docente .....	41
<b>Quadro 06:</b> Área dos Cursos de Pós-Graduação .....	42
<b>Quadro 07:</b> Tempo de Atuação no Ensino Superior .....	42
<b>Quadro 08:</b> Carga Horária Semanal no Ensino Superior.....	43
<b>Quadro 09:</b> Carga Horária de Trabalho (Mundo do trabalho e Docência).....	43

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
<b>CAPÍTULO I – O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: UM RECORTE SOBRE AS EXIGÊNCIAS LEGAIS DE ATUAÇÃO E SEUS IMPACTOS NA PERCEPÇÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>18</b>
1.1 DISPOSITIVOS LEGAIS QUE REGULAM A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: BREVE RECORTE .....	18
1.2 OS DISCURSOS QUE CIRCULAM ENTRE DOCENTES SOBRE ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR .....	23
1.3 O USO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PELOS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR ..	32
<b>CAPÍTULO II – DA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA AO PERFIL DOS SUJEITOS DE PESQUISA</b>	<b>36</b>
2.1 DELINEAMENTO DA METODOLOGIA DE PESQUISA .....	36
2.2 DOS SUJEITOS DE PESQUISA .....	38
<b>CAPÍTULO III – DOS DADOS COLETADOS ÀS ANÁLISES POSSÍVEIS .....</b>	<b>44</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>79</b>
<b>APÊNDICE 01 .....</b>	<b>82</b>
<b>APÊNDICE 02 .....</b>	<b>85</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado dos interesses que permeiam minha trajetória profissional. Tão logo ingressei no curso de Análise de Sistemas, em 2005, passei a dividir meu tempo entre atuar profissionalmente como Analista de Sistemas e trabalhar com educação profissional atuando em diversos cursos de formação inicial e continuada (FIC), aperfeiçoamento e técnicos de nível médio. Depois de dez anos, dividindo o tempo entre a profissão de Analista de Sistemas e Professor na Educação Profissional, agreguei a essa jornada à docência no Ensino Superior, passando a ministrar aulas em diversas disciplinas do curso de Sistema de Informação.

Ao longo do meu percurso profissional desenvolvi e outras vezes percebi diversas práticas utilizadas durante as aulas e ouvi vários relatos de experiências dos colegas. Algumas vezes observei e outras fui um professor que (imitando mestres que tive) entrava em sala com giz na mão e dava minha aula, “quem quisesse aprender que aprendesse”. Passei pela fase do professor retroprojeto, mas logo me encantei com o professor Datashow, este profissional ficava tão preso a este instrumento que era incapaz de ministrar uma aula sem utilizar slides. Com o passar do tempo as aulas começaram a ser feitas através da lousa digital com compartilhamento simultâneo entre os alunos. Depois conheci a Educação a Distância - EaD, uma modalidade fascinante, que diminui as distâncias, permitindo a criação de sala de aula virtual, onde alunos de qualquer lugar do mundo podem interagir e compartilhar conhecimentos. E por último passei a utilizar metodologias ativas<sup>1</sup> em sala de aula.

Como me mantive profissionalmente próximo da educação e das Tecnologias da informação e Comunicação (TICs), tive muitas inquietações sobre a atuação do professor e os processos de ensino e aprendizagem, procurava entender

---

<sup>1</sup> A Metodologia Ativa é uma concepção educacional que coloca os estudantes da graduação como principais agentes de seu aprendizado. Nela, o estímulo à crítica e reflexão é incentivado pelo professor que conduz a aula, mas o centro desse processo é, de fato, o próprio aluno. A grande proposta desse método é aperfeiçoar a autonomia individual do estudante, desenvolvendo-o como um todo. Dessa maneira, ele será capaz de compreender aspectos cognitivos, socioeconômicos, afetivos, políticos e culturais. Disponível em <http://fappes.edu.br/blog/carreira/metodologia-ativa-na-graduacao/>

se as tecnologias eram usadas como recurso didático e até que ponto contribuem para o ensino e aprendizagem dos alunos. Sempre me perguntei se de fato o Datashow, a lousa digital, a internet, o celular, tablet, notebook e outros aparelhos tecnológicos, realmente contribuem para a aprendizagem do aluno ou simplesmente passaram a fazer parte da escola devido as mudanças culturais.

Não tinha como ignorar as falas de corredor e conversas na sala de professores, que sempre me chamam bastante atenção, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes, que principalmente depois da aproximação das metodologias ativas, os colegas docentes passaram a ter opiniões divididas. Enquanto alguns afirmam que aula boa é aquela feita como antigamente, outros se redescobriram com essas metodologias. Com os alunos a falta de consenso não parece diferente, enquanto um grupo relata que determinado professor só enrola fazendo brincadeira em sala de aula (referindo-se a professores que usam metodologias ativas) e que professor de verdade tem que dar é aula, outro grupo se mostra satisfeito pois tem aprendido.

Agregado a tudo isso, minha experiência na formação inicial foi num curso de bacharelado (Análise de Sistemas), não tive contato com disciplinas pedagógicas, isso me despertou ainda mais para investigar como se configuram as práticas dos docentes que atuam nos cursos de Sistemas de Informação, em Rio Branco, Acre, quanto a utilização das TICs como ferramenta pedagógica.

Ao terminar uma pós-graduação em Tecnologias de Informação e Comunicação (2015, na Universidade Federal do Acre - Ufac), me senti motivado a fazer o Mestrado em Educação, especialmente na linha de pesquisa formação de professores, identificando uma possibilidade de pesquisar como se configuram as práticas dos docentes que atuam nos cursos de Sistemas de Informação quanto ao uso das tecnologias da informação e comunicação, como ferramenta pedagógica, considerando-se que estamos imersos numa sociedade que tem sido alimentada pela tecnologia e pela informação. Da mesma forma, queremos compreender as possíveis interferências desse discurso/prática para os processos de ensino e aprendizagem dos discentes.

Ante o exposto, esclarecemos que este trabalho se propõe a estudar a seguinte questão de estudo: **Como se configuram os discursos docentes acerca**

**de suas práticas pedagógicas quando do uso de tecnologias da informação e comunicação como ferramenta pedagógica?**

Para tanto, nos colocamos os seguintes desdobramentos, vejamos: (a) Quem são os docentes que atuam nos cursos de Sistemas de Informação? (b) Qual formação e experiência docente possuem? (c) Como esses professores percebem a utilização das TICs em contexto de sala de aula? (d) Quais os discursos desses professores em relação as possíveis contribuições das TICs para os processos de ensino e aprendizagem? (e) Suas práticas evidenciam a utilização das TICs como ferramentas pedagógicas? (f) De que forma as TICs são utilizadas em contexto de sala de aula? e (g) Como percebem as possíveis mudanças nas práticas docentes em decorrência da utilização das TICs? Assim sendo, após os ajustes necessários e seus desdobramentos, pretendemos alcançar o seguinte objetivo geral: **Analisar os discursos de docentes, que atuam em Cursos de Sistemas de Informação, em Rio Branco – Acre, acerca de suas práticas pedagógicas quando do uso de tecnologias da informação e comunicação como ferramenta pedagógica.**

Para tanto, pautaremos nossas discussões, especialmente, nos escritos de Morosin (2000 e 2010), CUNHA (2006, 2014 e 2017) e Masetto (1998, 2003 e 2006) para compreender a docência no ensino superior. Da mesma forma, utilizaremos os escritos de Pêcheux (1975 e 1990) e Orlandi (1996, 1998, 2003, 2007 e 2010) para analisar e compreender os tipos de discurso docente que circulam nas aulas. A discussão sobre inovação tecnológica será feita a partir de Cunha (2000, 2006, 2014, 2016, 2017 e 2018), Masetto (2003), Pacievith (2014), Perez (2001), Cupani (2004), Freitas (2007), Trivelato e Oliveira (2006), Moran (2000, 2004, 2006, 2008 e 2013) e Miranda (2007) e, para além disso, utilizaremos dispositivos legais, como, por exemplo: a LDB (Lei de diretrizes e bases da educação nacional – 9.394 de 20 de dezembro de 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Durante o texto serão feitas diversas menções do termo tecnologia, esse trabalho corrobora com o conceito de TICs apresentado por Pacievitch (2014, p. 1) como sendo:

Tecnologia da informação e comunicação (TICs) pode ser definida como um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum. As TICs são utilizadas das mais diversas formas, na indústria (no processo de automação), no comércio (no gerenciamento, nas

diversas formas de publicidade), no setor de investimentos (informação simultânea, comunicação imediata) e na educação (no processo de ensino aprendizagem, na Educação a Distância).

O conceito de tecnologia é bem amplo, uma garrafa usada para modelar a massa do pastel é tecnologia, a roda também é tecnologia, porém nesse trabalho nos apoiamos em Pacievitch para direcionar o conceito para ferramentas de informática, internet e eletrônicos em geral. Masetto (2006, p. 146) assume novas tecnológicas “como aquelas que estão vinculadas ao uso do computador, à informática, à telemática e à educação a distância”. Assim,

Por novas tecnologias em educação, estamos entendendo o uso da informática, do computador, da Internet, do CO-ROM, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para educação a distância - como chats, grupos ou listas de discussão, correio eletrônico etc} - e de outros recursos e linguagens digitais de que atualmente dispomos e que podem colaborar significativamente para tomar o processo de educação mais eficiente e mais eficaz (MASETTO, 2006, p. 152)

Ampliando esse conceito, agora com foco na educação, Miranda (2007) afirma que quando essas tecnologias passam a ser usadas na educação, tornam-se Tecnologia Educativa. Ou seja,

O termo Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) refere-se à conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na Internet e mais particularmente na World Wide Web (WWW) a sua mais forte expressão. Quando estas tecnologias são usadas para fins educativos, nomeadamente para apoiar e melhorar a aprendizagem dos alunos e desenvolver ambientes de aprendizagem podemos considerar as TICs como subdomínio da Tecnologia Educativa (MIRANDA, 2007, p.43).

Hoje as TICs fazem parte da vida da maioria das pessoas, seja no supermercado, na agência bancária, no ônibus, em casa ou no trabalho. É possível perceber essa inserção também na escola. É exatamente o que Perez (2001, p. 12) escreve em cultura escolar na sociedade neoliberal, “enfim, um novo tipo de cidadão com hábitos, interesses, formas de pensar e sentir emergentes. A esta nova maneira de estabelecer as relações sociais e os intercâmbios informativos deve corresponder um novo modelo de escola.”

Não é por que a sociedade mudou ou está em mudança que podemos justificar mudança nas práticas escolares, uma vez que as práticas lá realizadas são

ali realizadas de maneira intencional, esperando resultados mensuráveis que favoreçam com os processos de ensino e aprendizagem. Por isso Freitas (2007, p. 21) afirma:

Também conhecidos como “recursos” ou “tecnologias educacionais”, os materiais e equipamentos didáticos são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo.

Não é usar simplesmente o recurso pelo recurso, mas com uma intencionalidade, os recursos utilizados na escola, não devem seguir uma moda, mas cumprir a objetividade para o ensino e aprendizagem, o mesmo autor afirma que o uso deve ser “planejado, bem elaborado e preparado com antecedência”.

Para Trivelato e Oliveira (2006) a utilização de recursos didáticos pedagógicos diferentes, deixam os educandos mais interessados em aprender. Santos (2014) acredita que, a diversidade serve para os educandos lidar com recursos dinâmicos e mais atrativos. Já Moran (1997) fala do desafio de manter a atenção dos alunos, segundo o autor, existe uma tendência do aluno “dispersar-se diante de tantas conexões possível”.

Diante das questões, dos objetivos e daquilo que já foi pesquisado sobre e diante do que assumimos como tecnologia e sua importância em sala de aula, esse trabalho será desenvolvido nas abordagens quantitativa e qualitativa.

Minayo (1994, p.22) falando sobre essas abordagens afirma que,

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatísticas apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.

Nesse trabalho será feita uma abordagem quantitativa quando estivermos traçando o perfil desse profissional que está atuando na formação de novos profissionais e qualitativa numa perspectiva de abordagem teórica e metodológica



da análise do discurso, pretendemos compreender o discurso dos professores que circulam em sala de aula.

Os dados foram coletados por meio dos formulários do *google docs*, inicialmente com perguntas fechadas. A segunda parte com questão abertas para responder as questões do estudo. A análise dos dados foi realizada pela análise do discurso e sistematizados com o auxílio do software Iramuteq que dará suporte na sistematização das repostas.

Vale ressaltar que mesmo diante da ampla discussão sobre tecnologia, queremos apresentar críticas ao pensamento salvacionista muitas vezes creditada a ela. Cupani (2004, p. 495) analise três enfoques da tecnologia na obra “A tecnologia como problema filosófico: três enfoques”. Inicialmente ele apresenta, a visão de Bunge que percebe a tecnologia como a apropriação, feito pelo homem, de técnicas, de base científica, que controlam ou transformação a natureza. Ele atribui a aceleração do progresso humano à tecnologia. Porém mesmo reconhecendo seu valor, acredita que ela não é sempre benéfica:

Indiscutivelmente, o desenvolvimento tecnológico tem causado inúmeros males e problemas, posto que até as invenções vistas como positivas comportam circunstancialmente consequências negativas. Como depende em sua produção e controle dos seres humanos, a tecnologia está assim sujeita aos mais variados interesses e propósitos. (CUPANI, 2004, p. 499)

Segundo Cupani (2004, p. 499), Bunge “considera particularmente nefasta a noção, tão difundida, de que a tecnologia seja axiologicamente neutra”. No segundo enfoque Cupani (2004, p. 499) apresenta uma análise da visão de Albert Borgman, que vê a tecnologia como “o modo tipicamente moderno do homem lidar com o mundo, um paradigma ou padrão característico e limitador da existência, intrínseco a vida cotidiana”, ele defende uma reforma pela qualidade de vida, uma mudança em todas as relações sociais. O que “não significa rejeitar de forma genérica a tecnologia, mas reduzi-la à condição de práticas focais” (CUPANI, 2004, p. 506).

O terceiro enfoque é a análise de Andrew Feenberg, que considera a tecnologia como fenômeno tipicamente moderno, que “encarna valores antidemocráticos, portanto trata-se de um instrumento sem neutralidade, vinculado ao capitalismo, que traz seus valores e interesses inscritos nos procedimentos e

máquinas. Essa tecnologia controla e transforma a natureza, porém antes de tudo faz a dominação social”. (CUPANI, 2004, p. 508).

Em sua análise, Cupani (2004, p. 509-510) relata a tecnologia como a principal forma de poder, que é fomentando pelo capitalismo para “reforçar as estruturas sociais hierárquicas e centralizadas e, de modo geral, o controle desde cima, em todos os setores da vida humana”.

Analisando os três enfoques fica evidente a necessidade de fugirmos da crença atribuída às TICs como sendo a salvação para todos os problemas da educação, ao contrário, precisamos saber medir até que ponto elas estão sendo usadas de forma a contribuir com a educação. Assim sendo,

a tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem. A tecnologia reveste-se de um valor relativo e dependente desse processo. Ela tem sua importância apenas como um instrumento significativo para favorecer a aprendizagem de alguém. Não é a tecnologia que vai resolver ou solucionar o problema educacional do Brasil. Poderá colaborar, no entanto, se for usada adequadamente, para o desenvolvimento educacional de nossos estudantes. (MASETTO, 2006, p. 139)

Este trabalho será organizado em três capítulos, a saber: No primeiro capítulo abordaremos questões acerca do ser professor no Ensino Superior, considerando especialmente os tipos de discurso que circulam em sala de aula e as possíveis relações com a utilização, ou não, das TICs. Ainda nesse espaço o leitor encontrará questões acerca das possibilidades de utilização das TICs como ferramenta pedagógica, no Ensino Superior. No segundo capítulo apresentaremos nossa trajetória metodológica, bem como elementos vários da escolha dos sujeitos e os dados coletados e que nos permitiram compreender o perfil do docente de ensino superior que atua nos cursos de Sistemas de Informação ofertados pelas Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, no estado do Acre. No terceiro capítulo estará o *corpus* empírico construído com intuito de compreender como se configuram as práticas dos docentes que atuam nos cursos de Sistemas de Informação, em Rio Branco, Acre, quanto ao uso de tecnologias da informação e comunicação como ferramenta pedagógica. Por fim, nas considerações finais apresentaremos os principais resultados obtidos em decorrência dos dados coletados.

## **CAPÍTULO I – O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: um recorte sobre as exigências legais de atuação e seus impactos na percepção da atuação docente**

Nesse capítulo serão discutidos os aspectos legais do surgimento do Ensino superior e da docência no ensino superior no Brasil. Será feito um recorte histórico do ensino superior no Brasil destacando a identidade dos primeiros docentes a desempenhar essa função, bem como serão discutidas questões acerca da atuação de docentes no ensino superior, no contexto atual.

Da mesma forma, apresentaremos o cenário atual e as implicações destes para construção da identidade docente no Ensino Superior. Para tanto nos apoiaremos em duas leis, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) com vigência prevista até 2024.

### **1.1 Dispositivos legais que regulam a docência no ensino superior: breve recorte**

Segundo Masetto(1998) o grande marco para o início dos cursos superiores no Brasil foi a vinda da família real (corte portuguesa) em 1808. Até então os brasileiros precisavam ir à Portugal ou a outros países europeus procurar formação. Existia também a formação dos jesuítas, que ofereciam formação em teologia e artes. Com a chegada da família real houve a necessidade de formar a elite brasileira e assim atender as novas necessidades profissionais. Assim,

os cursos superiores e, posteriormente, as faculdades criadas e instaladas no Brasil, desde seu início e nas décadas posteriores, voltaram-se diretamente para a formação de profissionais que exerceriam uma determinada profissão. Currículos seriados, programas fechados, que constavam unicamente das disciplinas que interessavam imediata e diretamente ao exercício daquela profissão e procuravam formar profissionais competentes em uma determinada área ou especialidade. (MASETTO, 1998, p. 10)

A formação era voltada prioritariamente para saber fazer algo específico, daí a necessidade de docentes que fossem reconhecidamente bons no que faziam. Por isso, os professores eram os melhores profissionais em sua área de atuação,

pois atendiam ao que estava sendo demandado pelos primeiros cursos superiores (Direito, Medicina e Engenharia) que “voltavam-se diretamente para a formação de profissionais que exerceriam uma determinada profissão”. Dito de outra forma, os professores eram na grande maioria profissionais renomados, e o processo de formação era baseado inteiramente na experiência desses profissionais, diante de aprendizes que não sabiam. Sendo assim,

Conhecimentos e experiências profissionais são transmitidos de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece segundo por uma avaliação que diz se o aluno está apto ou não para exercer aquela profissão(...)Procuravam profissionais renomados com sucesso em suas atividades profissionais e os convidavam a ensinar seus alunos a serem tão bons profissionais como eles. (MASETTO, 1998, p. 10-11)

Masetto (1998) afirma que existia uma crença que era “inquestionável até bem pouco tempo, que quem sabe, automaticamente sabe ensinar”. Então bastava dominar sua área específica do conhecimento que estava apto a ser professor do ensino superior. Assim é possível entender que a priorização pelo conhecimento específico se dá principalmente pela constituição histórica do ensino superior no Brasil.

E quem é esse professor? Inicialmente, pessoas formadas pelas universidades europeias, como dissemos acima; mas, logo depois, com o crescimento e a expansão dos cursos superiores, o corpo docente precisou ser ampliado com profissionais das diferentes áreas do conhecimento. Ou seja, os cursos superiores ou faculdades procuravam profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais e os convidavam a ensinar seus alunos a serem tão bons profissionais como eles. Até a década de 1970 (...) praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Onde a presença significativa desses profissionais compoem os corpos docentes de nossas faculdades e universidades (MASETTO, 1998, p. 10-11)

Em contexto atual, se consideramos a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – nº 9.394/96) perceberemos que não é possível encontrar explicitamente quais características e/ou formação devem ter os professores de nível superior. O capítulo VI da lei supracitada, trata sobre do profissional da educação, nele foram dedicados dois artigos, o 65 e 66, para discutir a formação do docente que poderá atuar no nível superior,

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996)

Segundo a lei, o docente do ensino superior não precisa comprovar experiência na docência, sua formação é realizada prioritariamente em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado) podendo ainda ser substituída pelo notório saber, desde que reconhecido por universidade.

Vale lembrar que o artigo 52 da LDB, que trata de como as universidades são constituídas, fala da necessidade de que um terço do corpo docente de cada IES tenha o título de mestre ou doutor e que estes sejam admitidos em regime de trabalho de tempo integral,

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 9.394, p)

Como não é especificado a área da pós-graduação, normalmente é valorizado a formação específica na área de conhecimento do professor. Sobre isso, Morosin (2000) afirma que “enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua”. Sendo assim,

As representações acadêmicas sobre a docência universitária continuam fortemente alicerçadas na exclusividade da competência científica dos docentes e/ou nos modelos culturais de suas trajetórias estudantis. Não é por acaso que as condições profissionais para o exercício da docência universitária no Brasil se centram nos títulos de mestre e doutores, obtidos na pós-graduação *stricto sensu*. Poucos desses programas incluem conhecimentos, reflexões e práticas ligadas aos saberes pedagógicos que profissionalizam o professor. (CUNHA, 2018, p. 8)

Vale a pena analisar também trechos do texto da Lei n.º 13.005 de 2014, que entre outras coisas, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência prevista até 2024. O plano traz em seu texto vinte metas a serem alcançadas, pela educação brasileira, ao longo de dez anos. Destaco aqui quatro metas sobre o ensino superior a saber: a meta 12 que indica a pretensão de aumentar a taxa de matrícula, no ensino superior, em 50%. A meta 13 que deseja elevar a qualidade e ampliar a proporção de mestres e doutores, respectivamente, para 75% e 35% nas IES e, por fim, as Metas 14 e 18, a primeira que pretende elevar as matrículas em pós-graduação e segunda que trata da valorização da carreira assegurando a implementação de planos de carreiras.

Mais uma vez não ficou claro na LDB e no PNE quais saberes são necessários para atuar na profissão docente em nível superior, pois mesmo com a obrigação atribuída às IES de possuir um terço de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, ainda teremos os outros dois terços simplesmente com graduação e/ou especialização, ou ainda, que ingressaram por notório saber.

De acordo com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), no último censo (2016) o número de professores nas instituições de ensino superior (público/privada) somam 384.094 e destes 22% são especialistas, 39% são mestres e 39% de doutores.

Assim sendo, pode-se inferir que se os primeiros professores eram contratados dando prioridade ao saber profissional, hoje essa realidade não está muito diferente, as universidades dão prioridade na contratação de profissionais doutores e mestres em sua área de atuação, o que não, necessariamente, garante formação ou experiência pedagógica. Para Masetto (1998, p.11) somente a pouco, os docentes estão entendendo que precisam de outros saberes para exercer sua profissão,

só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias.

Assim é possível perceber muitos “docentes que atuam profissionalmente em suas áreas, mas que não são profissionais enquanto são docentes. Ou seja, são

profissionais (médicos, engenheiros, contadores, analista de sistemas) que dão aulas mas não são necessariamente profissionais como professores”. Para esses profissionais o domínio do conteúdo é mais importante que as estratégias metodológicas para ministrar as aulas.

Segundo Masetto (2003, p. 1),

A grande preocupação no Ensino Superior é com o próprio ensino, no seu sentido mais comum: o professor entra em sala pra transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas para ele através de seus estudos e atividades profissionais, esperando que o aprendiz as retenha absorva e reproduza por ocasião dos exames e provas avaliativas.

Nesse sentido o professor é sujeito do processo de ensino, “é ele quem transmite, quem comunica quem orienta, quem instrui quem mostra quem dá a última palavra, quem avalia, quem dá a nota” (MASETTO, 2003, p.2). O aluno, por sua vez, está como mero receptor, enquanto o professor é a principal fonte de conhecimento em sala de aula. Sendo assim, cabe refletir sobre o seguinte:

o professor é formado para valorizar conteúdos e ensinamentos acima de tudo, e privilegiar a técnica de aula expositiva para transmitir esses ensinamentos; dessa forma, a avaliação é feita em forma de prova para verificar o grau de assimilação das informações pelos alunos. No ensino superior brasileiro, essa concepção se mantém até hoje, valorizando-se a transmissão de informações, experiências, técnicas, pesquisas de um determinado profissional para a formação de novos profissionais. (MASETTO, 2006, p. 134)

Como dito anteriormente, essa relação professor/aluno perpassa pela constituição histórica do professor, que desde o período imperial (onde prevalecia o saber fazer) até os dias atuais (que não é cobrado prática de ensino e valorizado pós-graduação em áreas específica de formação) o professor se constituiu reproduzidor desse sistema de ensino.

Para Cunha (2016) estamos diante de um cenário de novas condições que impactam a Educação Superior no Brasil, afetando diretamente o trabalho docente. Segundo a autora as instituições de ensino superior adotaram um paradigma baseado na racionalidade técnica chamado paradigma da ciência moderna, ele se contrapõe ao até então vigente que mantinha a fé e o senso comum como referências do conhecimento válido, passando a adotar uma visão positiva do conhecimento, punindo a dúvida e a pergunta. Dito de outra forma,

A aula se constitui num espaço de ordem, desde a organização das classes e dos estudantes até o reconhecimento de que algumas disciplinas são mais importantes do que outras. A carga horária diferenciada revela essa perspectiva. O conhecimento é desprovido de emoções, conflitos e autoria. (CUNHA, 2016, p. 90)

Esse paradigma aponta que somente os livros ou o discurso de cientistas e professores como conhecimento válido,

Por muitos séculos, houve o reconhecimento das instituições escolarizadas como aquelas às quais a sociedade outorgava o direito de transmitir a cultura socialmente acumulada, de geração a geração. Com a desvalorização dos saberes da experiência e a supremacia da teoria sobre a prática, o conhecimento válido foi progressivamente compreendido como o que está nos livros ou no discurso dos cientistas e professores. (CUNHA, 2016, p. 91)

Para CUNHA (2018, p.7) o papel do professor está diretamente ligado ao papel da educação escolarizada, e este se “movimenta em função dos valores e contextos que se instituem na sociedade”. Enquanto a escola é a grande guardiã do conhecimento, o professor é o responsável por transmitir. E isso é reproduzido histórico/cultural em nossa sociedade levando o professor a ter uma postura em sala de aula, as famílias exigirem como devem ser as aulas do professor e as instituições com muita dificuldade de mudar rotinas tradicionalmente repetidas.

Assim podemos compreender que pelo menos três fatores influenciam à construção da percepção da atuação docente no ensino superior, a saber: a constituição histórica da profissão (onde prevalecia alguém que sabia fazer para ensinar outros), as exigências legais (mestrados e/ou doutorado) com a prevalência de formação específica na área de formação e pelo paradigma adotado pela instituição onde este exerce sua profissão que podem ter “distintas pedagogias que influenciam e são influenciadas tanto pelos contextos das profissões, seus valores e culturas, como pela manifestação da professoralidade de seus docentes” (CUNHA, 2018, p. 9).

## **1.2 Os discursos que circulam entre docentes sobre atuação no ensino superior**

Muito tem sido discutido sobre a identidade docente do ensino superior. Podemos apontar alguns dos pesquisadores que vem contribuindo com essa área tais como: Cunha (2018), Libâneo (2001), Nóvoa (1997), Pimenta (2005), Morosini



(2000), Tardif (2012) e Veiga (2010). Para esse trabalho optamos por discutir teoricamente nossas análises a partir dos escritos de Cunha (2018) e Morisini (2000). Para Cunha (2018, p. 7) esse tema é inesgotável porque “a instituição escolarizada é socialmente referenciada, ou seja, seu papel social e cultural se movimenta em função dos valores e contextos que se instituem na sociedade”.

Ao longo dos anos, no Brasil, a docência no ensino superior foi vista de diversas formas, ora como sacerdócio, depois como vocação, ou ainda, como espaço masculino. Passou, e ainda, passa pela proletarização, aliada há uma verdadeira crise na identidade desse profissional. Até os dias de hoje não está clara qual deve ser a formação para aquele que deseja ser professor no ensino superior, muito menos quais conhecimentos/saberes são necessários para definir um professor. Assim acabamos encontrando na docência do ensino superior, professores com diversos perfis de formação, tais como: professores licenciados, professores bacharéis, professores mestres, professores doutores dentre outros. Segundo Morisini (2000, p. 11),

Encontramos exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *stricto sensu*. O fator definidor da seleção de professores, até então, era a competência científica.

Assim sendo, não fica claro, nem para os professores, qual formação e quais saberes são necessários para o exercício da profissão docente, no Ensino Superior. Passa-se, então, uma falsa percepção de que qualquer pessoa, desde que seja um bom profissional no mundo do trabalho e/ou tenha formação *stricto sensu*, pode atuar como docente no ensino superior. Daí surge a situação frequente onde muitos professores não conseguem justificar suas práticas em sala de aula, reproduzem as mesmas práticas que vivenciaram em sua formação, incluindo, em muitos casos, o mesmo discurso de seus professores. Ou seja,

É fácil compreender a fragilidade da profissão docente quando se entende que uma profissão só se estabelece quando há um conhecimento que lhe é específico e teoricamente fundamentado. Não são muitas as justificativas teóricas dadas pelos professores sobre suas decisões e práticas; portanto, é um fazer com escassos saberes profissionais, ainda que haja uma base empírica de ação que lhes permita o exercício da profissão (...) grande parte dos docentes da educação superior se instituem como professores, apesar

de nunca terem tido formação para tal. E mesmo os docentes de carreira e formação são constantes em afirmar que muitas de suas aprendizagens são históricas, isto é, aprenderam com as práticas escolarizadas que vivenciaram. (CUNHA, 2018, p. 8)

A falta de uma formação pedagógica específica para o professor de nível superior, independentemente de ter formação inicial em licenciatura ou bacharelado, acaba entrando em conflito com o próprio discurso da universidade que reconhece, por exemplo, a diferença entre o historiador e o professor de história, o físico e professor de física, afirmando, entre outras coisas, a necessidade de formação específica para a formação daqueles que optam pela carreira de professores da educação básica. Para Cunha (2000, p. 46):

Não é por acaso que do professor universitário não se exige uma inserção no campo das ciências humanas e sociais, que lhe poderiam fornecer os instrumentos para a compreensão de sua tarefa como educador. Essa negação decorre de um projeto social para o ensino superior. Tenho levantado o fato de que a universidade carrega um paradoxo muito evidente nesse tema. Ao mesmo tempo que, através de seus cursos de licenciatura, afirma haver um conhecimento específico, próprio para o exercício da profissão docente e legitimado por ela na diplomação, nega a existência deste saber quando se trata de seus próprios professores.

Destaca-se a forma de habilitação para o exercício da docência no ensino superior realizado unicamente pelo título de pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado. A maioria desses cursos tem o foco na formação do pesquisador e embora, não possamos negar que a pesquisa faça parte do chamado tripé das IES juntamente com o ensino e extensão, como bem preceitua a constituição federal no seu artigo 207 quando diz que as universidades obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mais uma vez evidencia-se que a pós-graduação não é suficiente para garantir a formação profissional se pensarmos a atuação na docência como sendo o compromisso com uma outra profissão. Assim mesmo o pilar da pesquisa sendo fortalecido pela formação *stricto sensu*, mais uma vez o ensino fica desguarnecido. Dessa forma,

(...) os programas de mestrado e doutorado estão organizados a partir da perspectiva da especialização em determinado recorte do conhecimento e na capacitação para a pesquisa. (...) o professor, ao fazer sua formação pós-graduada, via de regra constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto do seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízo rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade. Nem

mesmo espaços para discutir a universidade, suas funções e relações são privilegiados nos currículos. (CUNHA, 2000, p. 45)

Não negamos o valor e a importância dos cursos de pós-graduação para a formação do docente que atua no ensino superior, mas pensamos ser necessário refletirmos sobre a importância dos programas de pós-graduação *stricto sensu* agregarem aos seus currículos para além da formação em pesquisa, a formação em extensão e, principalmente, voltada à atuação no ensino, em termos do saber e fazer pedagógico. Dessa forma,

O exercício docente no ensino superior exige competências específicas que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias. (MASETTO, 1998, p. 11)

Para suprir as lacunas formativas, em termos das competências próprias que precisam ser desenvolvidas para atuar no ensino, uma alternativa comumente encontrada é a formação continuada, que embora não resolva o problema ajuda a minimizá-lo.

Por outro lado, destaca-se que é muito comum observar, na sociedade, falas como: “esse professor não tem didática” ou “o professor bom é aquele que mantém a ordem na sala”. Essas e outros posicionamentos, conseguimos perceber no dia-a-dia, inclusive em relatos de pais e/ou alunos que tecem críticas as práticas dos professores.

Ante exposto, evidencia-se que além de problemas formativos, que dizem respeito a atuação docente, no ensino superior, temos ainda dificuldades para compreender como se dá a construção da identidade docente no Brasil, pois historicamente percebe-se a prevalência de professores que sobretudo dominem sua área de conhecimento e que foram formados em instituições que também valorizavam esse tipo de formação e que percebem-se como excelentes profissionais em suas áreas, mas não se identificam com a identidade docente e, nessa profissão, são apenas reprodutores das mesmas práticas as quais foram submetidos quando vivenciaram seus processos de formação. Sendo assim,

naturalizou-se a ideia de que a expertise em pesquisa seria condição básica e suficiente para a qualidade da docência universitária. Em sintonia com tal

ideia, a formação do docente universitário, quando é referida nos documentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação, restringe-se àquela oportunizada em cursos de pós-graduação stricto sensu, que se orienta para a pesquisa de um recorte do conhecimento do seu campo disciplinar e não contempla as questões da pedagogia universitária. (CUNHA, 2017, p. 319)

A influência histórica e as experiências vividas são fatores que contribuem para não só para as práticas, mas também para construção do discurso pedagógico<sup>2</sup> do professor sobre sua profissão e principalmente sobre sua prática no processo de ensino e de aprendizagem, bem como na relação aluno e professor. Orlandi (2010) afirma que o professor estabelece um discurso com seus alunos que vem carregado de toda sua trajetória histórica, e esta acaba sendo a matriz da construção do discurso do professor sobre sua profissão e principalmente sobre sua prática no processo de ensino e de aprendizagem e na relação aluno e professor,

O discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por / para os sujeitos. (...)A análise de conteúdo, como sabemos, procura extrair sentidos dos textos, respondendo à questão: o que este texto quer dizer? Diferentemente da análise de conteúdo, a análise de discurso considera que a linguagem não é transparente. Desse modo ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como este texto significa? (ORLANDI, 2010, p.17)

A análise desse discurso é fundamental pois no processo de ensino e de aprendizagem existem uma relação direta entre aquele que ensina e o que aprende. Na verdade esses papéis se confundem durante o processo e é estabelecido um diálogo entre as partes. Ou seja,

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 1996, p. 25)

Existe uma relação entre o que ensina e o que aprende, e essa relação é realizada por meio de um discurso, e este precisa ser bem compreendido, pois nem

---

<sup>2</sup> Discurso Pedagógico: O que é, então, o DP? Eu o tenho definido como um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para o qual tende: A escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz o DP aquilo que ele é, e o mostre (revela) em sua função. (ORLANDI, 1996, p. 28)

sempre ele se apresenta tão transparente, ou seja, por traz da linguagem existe uma historicidade, que no caso do professor é fortemente marcada por sua formação, por outros professores que o influenciaram, pela instituição que ele faz parte, dentre outros. Freire (1987), na obra *Pedagogia do Oprimido*, nos apresenta a dialogicidade, como sendo a forma de analisar o diálogo. Para tanto é necessário compreender a palavra e as suas dimensões constituintes, a saber a ação e reflexão. Para o autor a palavra só é verdadeira (ou seja, que pode transformar a realidade) quando essas dimensões são levadas em consideração. Assim sendo, “O diálogo não pode se reduzir a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca da, ideias a serem consumidas pelos permutantes” (FREIRE, 1987, p. 45). Para além disso,

A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. (FREIRE, 1987, p. 44)

O professor, na construção de seu discurso, faz uso da palavra e de seus constituintes e assim estabelece um diálogo com seus alunos que para Freire (1987) para ser efetivo é necessário: haver comprometimento com a causa um do outro (o que ele chama de amor), sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros (humildade), entender que o poder de fazer e refazer é um direito de todos os homens (ele chama de fé) e confiança entre os polos que é estabelecida se as condições anteriores forem atendidas. Nota-se então que,

A educação autêntica, repetamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que explicitam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo, está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de “bom homem”, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos. “O humanismo consiste, (diz Furter) em permitir a tomada de consciência de nossa plena humanidade, como condição e obrigação: como situação e projeto.” (FREIRE, 1987, p. 48)

Essa relação entre os sujeitos vai, sem dúvida, produzir diversos textos e discursos, assim Orlandi (2003, p. 159) afirma que:

não é só da ordem de um dos interlocutores ou do outro. É interação. Indo mais além, e invertendo agora a perspectiva dessa afirmação, diria que a relação dialógica é básica para a caracterização da linguagem: o conceito de discurso se assenta sobre a relação dialógica na medida em que é constituído pelos interlocutores, ou seja, todo texto supõe a relação dialógica, se constitui pela ação dos interlocutores. Teremos então, diferentes espécies de texto, segundo as diferentes formas de relação que se estabelecem entre locutores: um comício, uma conversa, uma aula, etc. (ORLANDI, 2003, p.159).

Assim o discurso pedagógico de um professor é fortemente influenciado por suas ideologias e ações/reflexões. A análise da linguagem por si, não responde as reais motivações das ações do sujeito. Para analisar o discurso podemos nos apoiar no conceito da dialética, que para Kosik (2002, p. 13) “a dialética trata da ‘coisa em si’. Mas a ‘coisa em si’ não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar a sua compreensão é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um détour”. Percebemos que o discurso reproduzido ou produzido pelo professor, muitas vezes, é carregado de diversas circunstâncias históricas por ele vividas e nem sempre o significado da palavra reproduz o que efetivamente ele quer dizer. Tem-se então que considerar o fato de que

Através das estruturas que lhe são próprias, toda língua está necessariamente em relação com o “não está”, o “não está mais”, o “ainda não está” e o “nunca estará” da percepção imediata; nela se inscreve assim a eficácia omni-histórica da ideologia como tendência incontornável a representar as origens e os fins últimos, o alhures, o além e o invisível (PECHEUX, 1990, p.8)

O discurso do professor quanto a sua prática pedagógica precisa tomar sentido a partir de suas ideologias e constituição histórica. Para Pacheco (2014) “na análise do Discurso o que interessa é o funcionamento do discurso, e não propriamente o discurso”. Orlandi (2003) classifica pelo menos três formas de discurso: o discurso autoritário, discurso lúdico e o discurso polêmico,

**Discurso autoritário:** aquele que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação da linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor. **Discurso polêmico:** aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos. **Discurso lúdico:** aquele em que a

polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos. (ORLANDI, 2003, p.86).

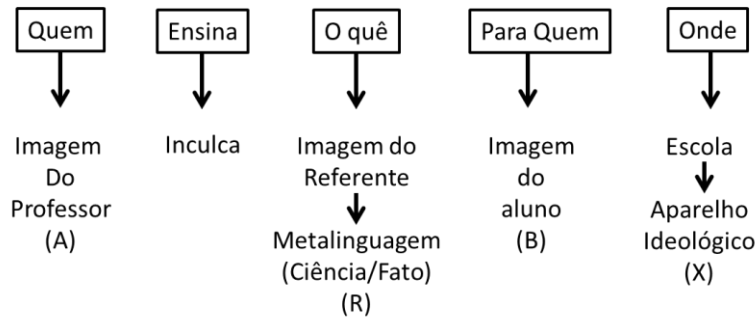
No discurso autoritário o professor é o grande protagonista em sala de aula. Ele detém todo o conhecimento, ele é o centro do processo e normalmente ele ignora toda a experiência que o aluno traz. É exatamente o que Freire (1996) fala sobre 'educação bancária', onde o professor é o único transmissor de informação e o educando um absoluto receptor. Sendo assim,

Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. (...) Na concepção 'bancária' que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da cultura do silêncio a educação bancária mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 1996, p. 19)

Nesse modelo o aluno passa a se comportar como alguém que vai simplesmente receber algo, como se o aprendiz fosse um depósito, ele não tem autonomia para pensar fora da caixa. Para Orlandi (1996, p.15) o discurso pedagógico do professor se apresenta como um discurso autoritário. Procurando caracterizar o DP, pudemos observar que,

tal qual ele se mostra atualmente em uma formação social como a nossa, ele se apresenta como um discurso autoritário, logo, sem nenhuma neutralidade. O DP se dissimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade. O estabelecimento da cientificidade é observador, segundo o que pudemos verificar, em dois aspectos do DP: a metalinguagem e a apropriação do cientista feito pelo professor. (ORLANDI, 1996, p.29-30)

Diante dessa caracterização do discurso pedagógico do professor, Orlandi (1996) propõe um esquema que ela chamada de "percurso estrito da comunicação pedagógica", vejamos:



**Fonte:** ORLANDI, 1996.

A autora analisa que o percurso da comunicação pedagógica acontece de um professor, que “mais do que informar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir, ensinar aparece como inculcar”, ou seja, sobre o professor está toda a responsabilidade de colocar dentro da cabeça dos alunos os conhecimentos científicos, para um aluno que aparentam não saber nada. Isso acontece dentro da escola é “a sede do discurso pedagógico”. Assim o discurso pedagógico acaba mostrando sua função “um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para o qual tende. É esse o domínio de sua circularidade”. (ORLANDI, 1996, p. 23)

Já o discurso polêmico permite uma ação dialogada entre os sujeitos. O aluno não está numa situação de mero receptor, ele pode questionar, discorda e contribuir pois o espaço está aberto para o relacionamento. Porém uma voz vai sempre vencer a outra. É claro que nessa relação o aluno é a parte mais fraca, prevalecendo na maioria das vezes a voz o professor. Quanto ao discurso lúdico há a polissemia (vários sentidos) para o que está sendo trabalhado em sala de aula. Não existe um dono da verdade e fonte única de conhecimento.

No processo de ensino e de aprendizagem não é uma tarefa fácil categorizar o discurso, e tentar enquadrar em caixinhas se o interlocutor está dentro de uma ou de outra. Como afirma Orlandi (2007, p.87),

(...) não há nunca um discurso puramente autoritário, lúdico ou polêmico. O que há são misturas, articulações de modo que podemos dizer que um discurso tem um funcionamento dominante autoritário, ou tende para o autoritário (para a paráfrase) etc. Aliás, um modo de se evitarem essas categorizações é dizer, em relação aos modos de funcionamento discursivo que apontei acima, que o discurso em análise tende para paráfrase, ou para a monossemia (quando autoritário), tende para polissemia (quando lúdico) e se divide entre polissemia e paráfrase (quando polêmico).



Assim, por vezes, percebemos que apesar dos esforços, ainda prevalece no ensino superior, a centralização dos processos na figura do professor especialista em sua área de conhecimento, com um discurso autoritário, centrado na transmissão de conhecimento. Masetto (2003, p.3) propõe que seja feita uma troca, que substituamos a ênfase atribuída diretamente ao ensino, de forma a nos voltarmos à aprendizagem,

A ênfase na aprendizagem como paradigma para o ensino superior alterará o papel dos participantes do processo: ao aprendiz cabe o papel central, de sujeito que exerce as ações necessárias para que aconteça sua aprendizagem: buscar as informações, trabalha-las, produzir um conhecimento, adquirir habilidades, mudar atitudes e adquirir valores. Sem dúvida, que essas ações serão realizadas com os outros participantes do processo: com os professores e com os colegas, pois, a aprendizagem não se faz isoladamente, mas sem parceria, em contato com os outros e com o mundo. O professor terá substituído seu papel exclusivo de transmissor de informações para o mediador pedagógico ou de orientador do processo de aprendizagem de seu aluno.

É possível perceber que a partir da proposta de Masetto (2003) que indica a necessidade de trocar a ênfase do ensino à aprendizagem, exige um esforço maior por parte do aluno nesse processo. Mas as mudanças não estão somente no aluno. A proposta é desenvolver uma relação dialógica onde professor e aluno conseguem conversar e construir conhecimentos. Outro ponto que merece destaque é a mudança da postura do professor, que deixar de ser a única fonte de transmissão do saber e passar a mediar a aprendizagem.

### **1.3 O uso de tecnologias da informação e comunicação pelos docentes no ensino superior**

A ampliação das tecnologias digitais e suas implicações nas formas de ensinar e aprender, acabou atingindo a educação escolarizada no seu âmago: não mais é preciso frequentar os bancos escolares e acadêmicos para ter acesso à informação, pois o acesso se popularizou e, via de regra, vivemos conectados o tempo todo. Assim sendo, a revolução tecnológica se apresenta em rápida velocidade e coloca a informação à disposição de todos os que tiverem curiosidade por ela. (CUNHA, 2016, p. 91)

Ante esse cenário entendemos que a educação, e a educação superior, poderiam mudar, pois a informação ultrapassou os muros das instituições e em se tratando de educação cabe destacar que,

Não é preciso mais que ela mantenha a condição de transmissora das informações, mas sim que se estabeleçam pontes entre estas e os sujeitos da aprendizagem, em constante movimento. Nesse cenário, há significativas mudanças no papel do professor, que mais, do que um erudito, precisa articular a informação e o sujeito aprendiz.(...) o professor acostumado a pedir respostas de seus alunos, tem de aprender a estimular e a valorizar a pergunta. Tem de ensinar a perguntar. Precisa incorporar a dúvida como um valor, o que altera substancialmente o papel que desempenhou na história da profissão. (CUNHA, 2016, p. 92)

Segundo Masetto (2003) as tecnologias das áreas de informática estão causando uma verdadeira revolução na produção e na comunicação do conhecimento, na criação e na exploração de novos espaços de conhecimento. Tal situação vem modificando, inclusive, os saberes e características que cada profissão exige,

A mídia eletrônica envolvendo o computador, a telemática, a internet, o chat, o e-mail, a lista de discussão, a teleconferência pode colaborar significativamente para tornar o processo e a aprendizagem mais eficiente com o conceito de espaço sala de aula na universidade para afirmar sua existência desde que haja professor e aluno estuando, pesquisando, trocando informações, em qualquer tempo, tendo entre eles apenas um computador.

Os recursos eletrônicos facilitam a pesquisa, a construção do conhecimento em conjunto ou em equipe, a intercomunicação entre alunos e entre estes e seus professores. Apresentam um novo modo de se fazer projetos, de simular situações reais de discutir possíveis resultados ou produtos esperados, de analisar diversas alternativas de solução. Facilitam grandemente o contato com especialistas através de e-mail ou teleconferências. (MASETTO, 2003, p. 13)

Não estamos diante, simplesmente de novas tecnologias disponíveis para utilizar em sala de aula, mas de uma mudança na forma de ensinar e aprender. O perfil do aluno é diferente, o contato com a informação está cada vez mais acelerado, o professor está diante de alunos que possuem um grande volume de informações, mas muitas vezes não sabe o que fazer com ela. É difícil confiar nas informações obtidas na internet, uma vez que não existe nenhum filtro e/ou critério para publicação desse conteúdo. É preciso separar o lixo, do ouro, ou seja, no meio de tanto lixo disponível na internet, saber fazer a seleção daquilo que realmente tem valor científico.

Mesmo assim, Masetto (2006, p. 134-35) afirma que existe uma “não-valorização” do uso da tecnologia em educação devido “a valorização dos conteúdos (ensinamentos acima de tudo – transmissão de informações), valorização por parte dos alunos por conteúdo nas áreas específicas, em detrimento das disciplinas pedagógicas e a experiência vivida nas décadas de 1950 e 1960 com a imposição tecnicista”. Dito de outra forma,

a desvalorização da tecnologia em educação tem a ver com experiências vividas nas décadas de 1950 e 1960 quando se procurou impor o uso de técnicas nas escolas, baseadas em teorias comportamentalistas, que, ao mesmo tempo em que defendiam a autoaprendizagem e o ritmo próprio de cada aluno nesse processo, impunham excessivo rigor e tecnicismo para se construir um plano de ensino, definir objetivos de acordo com determinadas taxionomias, implantar a instrução programada, a standardização de métodos de trabalho para o professor e de comportamentos esperados dos alunos. Esse cenário tecnicista provocou inúmeras críticas dos educadores da época e uma atitude geral de rejeição ao uso de tecnologias na educação. (MASETTO, 2006, p. 135)

Para Masetto (2006), a docência no nível superior exige um professor com novas competências, entre elas a de “domínio da tecnologia educacional”, no tocante a sua teoria e sua prática, esse é uma das competências, que para o autor, habilita o professor a atuar como profissional na docência. Por isso,

Se tempos houve em que se pensou que a tecnologia resolveria todos os programas da educação, e outros em que se negou totalmente qualquer validade para essa mesma tecnologia, dizendo-se se suficiente que o professor dominasse um conteúdo e o transmitisse aos alunos, hoje, encontramos-nos em uma situação que defende a necessidade de sermos eficiente e eficazes no processo de aprendizagem: queremos que nossos objetivos sejam atingidos da forma mais completa e adequada possível e, para isso, não podemos abrir mão da ajuda de uma tecnologia pertinente. (MASETTO, 1998, p. 22-23)

É exatamente isso que nos mostram os estudos pautados, por exemplo, na concepção de Educação CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade, quando permitem a reflexão entre o desenvolvimento da ciência e tecnologia e seus impactos na sociedade. As TICs estão cada dia mais presente no dia-a-dia das pessoas, e na escola não poderia ser diferente, a escola que já foi um monumento com quadro negro e giz, tem cedido espaço para o tablet, lousa digital, ipad, internet, recursos digitais e outros. Além disso,

esse “repasso de informações” atua de forma a obstaculizar a construção crítica sobre a produção do conhecimento científico e tecnológico. Cria-se

uma barreira que impede o entendimento da constituição desses conhecimentos. Impossibilita-se, assim, que se façam relações consistentes entre a produção do conhecimento e sua conseqüente influência sobre a sociedade; nem tão pouco os estudantes podem perceber que a sociedade exerce influência imediata e de ampla dimensão sobre a produção de ciência e tecnologia, afinal, a sociedade funciona como agente que consome e por extensão, custeia tal produção. Há uma replicação, entre muitos, de tudo que é transmitido ao longo da trajetória e experiência escolar. Mais que isso, além de receptores, os estudantes serão posteriormente agentes atuantes em prol da perpetuação de uma educação bancária e acrítica, em acepção à conceituação elaborada por Paulo Freire. (PIZZUTTI, ALVES, 2017, p. 3)

É claro que o argumento da mudança da sociedade por si só, não é suficiente para justificar mudanças nas práticas escolares, uma vez que todo trabalho desenvolvido no interior da escola precisa ter um direcionamento intencional, e os recursos ali utilizados atendem a finalidade de contribuir com os processos de ensino e aprendizagem. Por isso, Masetto (2006, p. 143) afirma que,

Num processo de aprendizagem o uso de tecnologias evidentemente também se alterará. Não se trata mais de privilegiar a técnica de aulas expositivas e recursos audiovisuais, mais convencionais ou mais modernos, que é usada para a transmissão de informações, conhecimentos, experiências ou técnicas. Não se trata de simplesmente substituir o quadro-negro e o giz por algumas transparências, por vezes tecnicamente mal elaboradas ou até maravilhosamente construídas num *power point*, ou começar a usar um *datashow*. As técnicas precisam ser escolhidas de acordo com o que se pretende que os alunos aprendam. Como o processo de aprendizagem abrange o desenvolvimento intelectual, afetivo, o desenvolvimento de competências e de atitudes, pode-se deduzir que a tecnologia a ser usada deverá ser variada e adequada a esses objetivos. Não podemos ter esperança de que uma ou duas técnicas, repetidas à exaustão, deem conta de incentivar e encaminhar toda a aprendizagem esperada.

Sendo assim, não se trata de usar simplesmente o recurso pelo recurso, mas com uma intencionalidade, os recursos utilizados na escola, não deve seguir uma moda, mas cumprir a objetividade para o ensino e a aprendizagem, o mesmo autor afirma que o uso deve ser “planejado, bem elaborado e preparado com antecedência”.

## **CAPÍTULO II – DA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA AO PERFIL DOS SUJEITOS DE PESQUISA**

### **2.1 Delineamento da metodologia de pesquisa**

O desenvolvimento deste trabalho caracteriza-se como sendo de abordagem quantitativa e qualitativa. Em termos de abordagem quantitativa, nos preocuparemos em traçar e apresentar ao leitor o perfil desses profissionais que estão atuando na formação de novos profissionais, na área de sistemas de informação. Em termos qualitativos, por sua vez, faremos a análise das falas destes sujeitos, considerando a análise de similitude e a construção de nuvens de palavras, com a utilização do Iramuteq, e a discussão teórica dos dados à luz da construção teórica presente neste texto.

Assim sendo, destaca-se que o *corpus empírico*, foi construído a partir das falas dos professores que atuam nos cursos de Sistemas de Informação das IES de Rio Branco – Acre, que responderam um formulário do *google forms* que objetivou, num primeiro momento, como já dito anteriormente, traçar o perfil dos docentes que atuam nos cursos de sistemas de informação, ofertados no estado do Acre e, depois, obter informações que subsidiarão nossas análises e reflexões de forma a responder nossa questão de estudo, vejamos: (a) Como esses professores percebem a utilização em das TICs em contexto de sala de aula? (b) Quais os discursos desses professores em relação as possíveis contribuições das TICs para os processos de ensino e aprendizagem? (c) Suas práticas evidenciam a utilização das TICs como ferramentas pedagógicas? (d) De que forma as TICs são utilizadas em contexto de sala de aula? e (e) Como percebem as possíveis mudanças nas práticas docentes em decorrência da utilização das TICs?

Abaixo apresentamos, ao leitor, as questões que compuseram a parte II do instrumento de coleta de dados e que serão apresentadas por meio da organização de nuvens de palavras e análise de similitude,

### **PARTE II – Sobre nosso objeto de estudo**

1. Na sua opinião o que um professor precisa saber para atuar no ensino superior?
2. Para você o que significa ensinar e aprender?
3. Como você percebe a articulação entre os processos de ensino e de aprendizagem?

4. Quando você, enquanto professor, sabe que ocorreu o ensino e a aprendizagem?
5. O que são Tecnologias da Informação e Comunicação para você?
6. Qual sua opinião sobre a utilização de TICs em sala de aula?
7. Você acredita que as TICs interferem nos processos de ensino e aprendizagem? Justifique.
8. Você utiliza as TICs para desenvolver suas aulas?
9. Se sua resposta foi sim, à questão 7, por favor, agora relate uma aula/conteúdo abordado por meio da utilização das TICs.
10. Na sua opinião quais TICs podem, ou poderiam, ser utilizadas em sala de aula?
11. Utilizar as TICs em sala de aula, traz alguma mudança na sua prática pedagógica?

Os dados foram sistematizados, como dito anteriormente, em nuvens de palavras e análise de similitude, por meio do programa Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), ele “permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras”. (CAMARGO & JUSTO. 2016, p. 1) e analisados à luz da Análise de discurso, uma abordagem teórico-metodológica, que desde a década de 1960, com Michel Pêcheux, na França, vem contribuindo para entender o discurso para além do simples significado das palavras, ela considera que “a análise de discurso não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem”. (ORLANDI, 2007, p. 15).

Para Pêcheux (1975. p. 10) “o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos”. Partindo do exposto, nesse trabalho o corpus empírico será apresentado em nuvem de palavras e na organização de grafos de análise de similitude, sendo analisados de forma que,

A análise do discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática da linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2013, p.15)

Em síntese, temos ferramenta de apresentação e de análise que se unem para nos permitir responder as questões do estudo. Por fim, destacamos que durante a análise precisamos fazer a separação que não estamos julgando os sujeitos, muito menos nos propomos a fazer juízo de valor, o que será feito “é uma descrição do funcionamento discursivo em relação a suas determinações histórico-sociais e ideológicas” (ORLANDI, 2010, p. 87).

## 2.2 Dos sujeitos de pesquisa

Os sujeitos<sup>3</sup> dessa pesquisa são professores que atuam nos Cursos de Sistemas de Informação das IES localizadas em Rio Branco – Acre. Assim, o primeiro passo, para o desenvolvimento da presente pesquisa, em termos de coleta de dados, foi fazer um levantamento sobre quais instituições oferecem esse curso, bem como identificar a quantidade de docentes que cada curso possui. Como resultado, constatamos que três instituições oferecem o curso na modalidade presencial e outras duas instituições oferecem como polo de Educação à Distância - EaD. Fizemos então a opção por trabalhar apenas com os professores que atuam nos cursos presenciais, pois acreditamos que a docência no Ensino a distância exige, dos profissionais que com ele se comprometem, competências profissionais distintas das exigidas nos cursos presenciais. Para além disso, vale destacar que as faculdades que oferecem o curso na modalidade EaD, não possuem docentes atuando diretamente no curso. Os alunos são acompanhados por tutores, que coordenam as atividades em ambientes virtuais de aprendizagem.

Inicialmente indicamos que as três instituições que ofertam o Curso, e com as quais desenvolvemos nossa pesquisa, são as seguintes: (a) Universidade Federal do Acre<sup>4</sup>, (b) Centro Universitário Meta – UNIMETA<sup>5</sup> e (c) Centro

---

<sup>3</sup> Os sujeitos da pesquisa serão identificados como “Professor + número cardinal da ordem de cadastro”, ou seja, o primeiro professor a responder a pesquisa será chamado de “Professor 1”, o segundo será chamado de “Professor 2” e assim sucessivamente.

<sup>4</sup> A Universidade Federal do Acre - Ufac, foi criada em 25 de março de 1964, pelo Decreto Estadual nº 187, quando da implantação da Faculdade de Direito. Federalizada em 05 de abril de 1974, pela Lei nº 6.025 e pelo Decreto nº 74.706, de 17 de outubro de 1974. Em 2018 constava com 48 cursos de graduação e 8.754 alunos matriculados. No mesmo período, na pós-graduação, possui 32 cursos e 929 alunos matriculados.

<sup>5</sup> A Faculdade Meta (Fameta) foi credenciada pela portaria ministerial nº 481, no dia 16 de abril de 2008, com os cursos de Administração, Ciências Biológicas, Pedagogia e Sistemas de Informação. Foi credenciada como Centro Universitário Meta pela Portaria nº 1330 de 12 de novembro de 2018. Em 2019 conta com 22 cursos de graduação e diversas pós-graduação lato sensu.

Universitário União Educacional do Norte – Uninorte<sup>6</sup>. Abaixo, no quadro 01, apresentamos os dados acerca do corpo docente de cada IES, em termos quantitativo e de sexo:

**Quadro 01:** Quantidade de professores do curso de Sistemas de Informação

Instituição	Quantidade de Professores	Feminino	Masculino
UFAC	12	02	10
UNIMETA	05	01	04
UNINORTE	11	03	08

**Fonte:** Autor, 2019

Para construção do *corpus empírico*, com intuito de obter a participação ativa dos docentes, foi elaborado um instrumento digital no google forms (Apêndice 1), organizado basicamente em duas partes. Na primeira parte buscamos obter informações acerca da identificação do perfil dos sujeitos da pesquisa e na segunda suas opiniões acerca do nosso objeto de estudo.

Para realizar a coleta de dados procuramos os coordenadores dos cursos na expectativa de pedir autorização para falar com os docentes e ajuda na divulgação do instrumento. Isso feito, indicamos o procedimento de coleta propriamente dito. Na primeira semana utilizamos como estratégia o envio do link do formulário, por meio de whatsapp. Na segunda semana utilizamos o envio, via e-mail. Como a participação continuava não atendendo nossa expectativa buscamos, então, um encontro presencial, na sala dos professores de cada uma das instituições. Assim, no contato direto com os sujeitos falamos da importância da participação dos mesmos para que pudéssemos fazer a melhor discussão possível acerca da temática que nos propusemos a investigar.

Nesse momento, levamos alguns instrumentos impressos e os entregamos aos professores que ainda não tinham participado. Embora reconheçamos as múltiplas atividades que são desenvolvidas cotidianamente pelos docentes, chamou-nos a atenção a dificuldade de mobilização dos mesmos para participarem. Esperávamos, que o preenchimento fosse realizado com mais rapidez e menos resistência. Acreditamos ser importante indicar ao leitor que os sujeitos de

<sup>6</sup> A UNINORTE iniciou suas atividades no dia 28 de outubro de 2002. No dia 19 de setembro de 2018 foi credenciada como Centro Universitário. Possui 59 cursos de graduação e diversos cursos de pós-graduação lato sensu, extensão, MBA e EaD.



pesquisa apresentaram, com frequência, duas reclamações em relação a participação na pesquisa, quais sejam: (a) referente ao fato do instrumento apresentar questões abertas, e não somente de marcar e (b) referente ao fato das questões tratarem das práticas pedagógicas o que, segundo muitos, não é um assunto que se sentem a vontade para falar.

Sobre essa questão, Masetto (1998, p.20) considera fundamental o domínio de questões pedagógicas e trata essa questão como um dos pontos mais carentes, quando se trata da formação e atuação de professores universitários,

A docência no nível superior exige do professor domínio na área pedagógica. Em Geral, esse é o ponto mais carente de nossos professores universitários”. Seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino.

Ante as inúmeras dificuldades encontradas para organizar o *corpus empírico*, encerramos o processo de coleta com a participação de 23 (vinte e três) docentes, o que representa 82% (oitenta e dois por cento) da população total. Abaixo, apresentamos no quadro 02 os dados dos participantes da pesquisa.

**Quadro 02:** Quantidade de professores do curso de Sistemas de Informação que participaram da pesquisa

Instituição	Quantidade de Professores participantes	Feminino	Masculino
UFAC	10	02	08
UNIMETA	04	01	03
UNINORTE	09	02	07

**Fonte:** Autor, 2019

Na sequência apresentaremos o perfil desses docentes, em termos de sexo, idade, formação inicial, pós-graduação, tempo de atuação no ensino superior, carga horária de atuação no ensino superior e carga horária semanal de atuação no mundo de trabalho.

Em se tratando da composição do quadro docente dos cursos e Sistema de Informação das IES de Rio Branco – Acre, em termos de sexo, nota-se que em sua grande maioria tem-se a atuação de professores, 78% - sexo masculino, e apenas 22% de professoras. A idade média dos professores e professoras é de 40 (quarenta) anos e em termos de formação inicial os dados são os seguintes:

**Quadro 03:** Formação Inicial dos Docentes

<b>Bacharéis</b>	<b>Licenciados</b>	<b>Tecnólogos</b>
74%	22%	4%

**Fonte:** Autor, 2019

Quanto a formação em pós-graduação, tem-se os dados apresentados no quadro 04.

**Quadro 04:** Formação Docente

<b>Especialização</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>
20	17	06

**Fonte:** Autor, 2019

No quadro os dados são apresentados de forma cumulativa, ou seja, o docente pode ter doutorado, mestrado e especialização ao mesmo tempo, por isso, por vezes, a totalização ultrapassa a totalidade de sujeitos. Para melhor compreensão da distribuição da formação, apresentamos o quadro 05,

**Quadro 05:** Detalhamento da Formação Docente

<b>Somente Especialista</b>	<b>Especialista + Mestrado</b>	<b>Especialista + Mestrado + Doutorado</b>	<b>Somente Mestre</b>	<b>Mestre + Doutor</b>
06	10	04	01	02

**Fonte:** Autor, 2019

Ainda em relação à formação, importa considerar que 87% (oitenta e sete por cento) declararam ter pelo menos uma especialização. Sendo que destes, apenas 5% (cinco por cento) têm especialização na área da docência. Os demais, 95% (noventa e cinco por cento) fizeram suas especialização em cursos específicos da área de informática. Em se tratando do mestrado, nota-se que 74% (setenta e quatro por cento) declararam ser mestres, mas destes apenas 5,88% realizaram seu curso de mestrado na área de educação, os demais 94,12% (noventa e quatro virgula doze por cento) optaram por cursos de formação na área específica de atuação. Em nível de doutorado, somente 26% (vinte e seis por cento) são doutores com formação na área específica da informática (Quadro 05)

**Quadro 06:** Área dos Cursos de Pós-Graduação

Especialização		Mestrado		Doutorado	
Específica	Docência <sup>7</sup>	Específica	Docência <sup>7</sup>	Específica	Docência <sup>7</sup>
19	01	16	01	06	00

Fonte: Autor, 2019

Uma análise, mesmo que inicial dos dados, já nos permite perceber que ainda há a prevalência de formação na área específica de atuação dos docentes. Masetto (1998, p. 11) afirma que historicamente o paradigma inicial para a escolha do docente do ensino superior sempre girou em torno de encontrar professores competentes para ensinar, percebemos que essa ruptura ainda não aconteceu, corroboramos com os estudos de Morosin (2000) que aponta que a competência do professor no ensino superior ainda é proveniente do domínio da área de conhecimento.

Os dados coletados indicam que 95% dos docentes possuem pós-graduação (lato ou stricto sensu) na área de formação inicial, o que evidencia a preocupação, do docente que atua no ensino superior, com o domínio de conteúdo específico de sua área de atuação,

o domínio completo de um campo de saber constituía a base da formação e do desempenho docente, e a sua professoralidade se sustentava na segurança do domínio do conteúdo, na palavra abalizada reconhecida como a verdade. (CUNHA, 2018, p.7)

Quanto ao tempo de atuação no mundo do trabalho, e o tempo dedicado ao ensino, observamos que os docentes atuam há aproximadamente 16 anos no mundo de trabalho. Especificamente na docência, temos 74% (setenta e quatro por cento) dos docentes atuando no ensino superior há mais de 6 anos. Quanto a carga horária de trabalho, a média de trabalho é 40h semanais, porém somente 35% trabalham em tempo integral na docência, os outros 65% dividem sua carga horária de trabalho entre a docência e atuação no mundo do trabalho (quadros 07 a 09).

**Quadro 07:** Tempo de Atuação no Ensino Superior

Mais de 6 Anos	Entre 4 e 6 anos	Entre 2 e 4 anos	Até 2
17	3	1	2

Fonte: Autor, 2019

<sup>7</sup> Cursos na área de Educação / Ensino

**Quadro 08:** Carga Horária Semanal no Ensino Superior

6 horas	10 horas	12 horas	16 horas	18 horas	20 horas	24 horas	40 horas
2	2	1	2	2	5	1	8

Fonte: Autor, 2019

**Quadro 09:** Carga Horária de Trabalho (Mundo do trabalho e Docência)

Trabalham 55h	Trabalham 44h	Trabalham 40h	Trabalham 30h	Trabalham 8h
1	2	16	1	1

Fonte: Autor, 2019

Os dados coletados se aproximam muito dos divulgados no censo da educação superior de 2017, que aponta que 70% dos docentes de ensino superior, atuam em tempo parcial.

Em síntese, então, temos o seguinte perfil dos sujeitos dessa pesquisa: em sua maioria, pessoas do sexo masculino (78%), com formação inicial em cursos de bacharelado (74%) e que fizeram a opção por uma formação continuada em cursos de especialização, mestrado e doutorado em temas específicos de suas áreas de conhecimento. Somente 5% declararam ter realizado especialização voltada à docência. A maior parte destes possui titulação no nível de mestrado (48%). Quanto a atuação profissional, apresentam certa experiência. No mundo do trabalho a média de atuação são 16 anos, já na docência 74% atuam a mais de 6 anos. Além disso, dedicam-se a uma jornada de trabalho de 40 horas semanais (82%), porém dividida entre a docência e a atuação no mundo do trabalho. Somente 35% apresentam dedicação integral à docência e todos estes possuem vínculo com a universidade federal.

### **CAPÍTULO III – DOS DADOS COLETADOS ÀS ANÁLISES POSSÍVEIS**

Como dito no capítulo anterior a segunda parte do instrumento de coleta dos dados que compuseram o *corpus empírico* de nossa pesquisa tinha como objetivo compreender aspectos específicos do objeto de estudo, qual seja: as TICs em contexto de sala de aula e fora assim organizado:

#### **PARTE II – Sobre nosso objeto de estudo**

1. Na sua opinião o que um professor precisa saber para atuar no ensino superior?
2. Para você o que significa ensinar e aprender?
3. Como você percebe a articulação entre os processos de ensino e de aprendizagem?
4. Quando você, enquanto professor, sabe que ocorreu o ensino e a aprendizagem?
5. O que são Tecnologias da Informação e Comunicação para você?
6. Qual sua opinião sobre a utilização de TICs em sala de aula?
7. Você acredita que as TICs interferem nos processos de ensino e aprendizagem? Justifique.
8. Você utiliza as TICs para desenvolver suas aulas?
9. Se sua resposta foi sim, à questão 7, por favor, agora relate uma aula/conteúdo abordado por meio da utilização das TICs.
10. Na sua opinião quais TICs podem, ou poderiam, ser utilizadas em sala de aula?
11. Utilizar as TICs em sala de aula, traz alguma mudança na sua prática pedagógica?

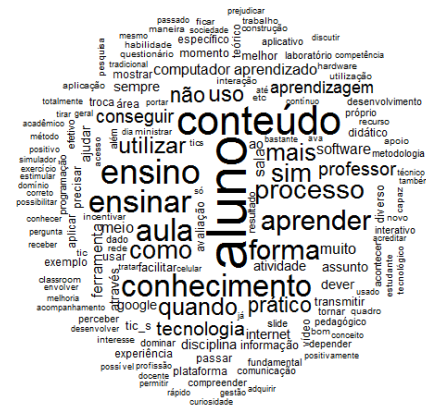
Utilizando o software Iramuteq optamos por sistematizar o material coletado, por meio da elaboração de nuvens de palavras e análise de similitude. Inicialmente, a partir das respostas atribuídas a todas as questões, pelos sujeitos da pesquisa, organizamos uma nuvem e a análise de similitude (figuras 01 e 02).

Dessa análise geral, a partir da consideração de todas as respostas atribuídas a todas as perguntas, verificamos uma maior recorrência das seguintes palavras: “Ensino/ensinar” (60 vezes), “Aluno” (54 vezes), “Aprender/aprendizagem/aprendizado” (48 vezes), “Conteúdo” (38 vezes), “Conhecimento” (28 vezes), “Aula” (28 vezes) e “Forma” (25 vezes).

Analisando o exposto é possível perceber que houve uma coerência entre as respostas e aquilo que os teóricos nos apresentam, pois o aluno apareceu no

centro do processo, cercado a princípio pela preocupação com o ensino/ensinar e com o aprender/aprendizagem/aprendizado.

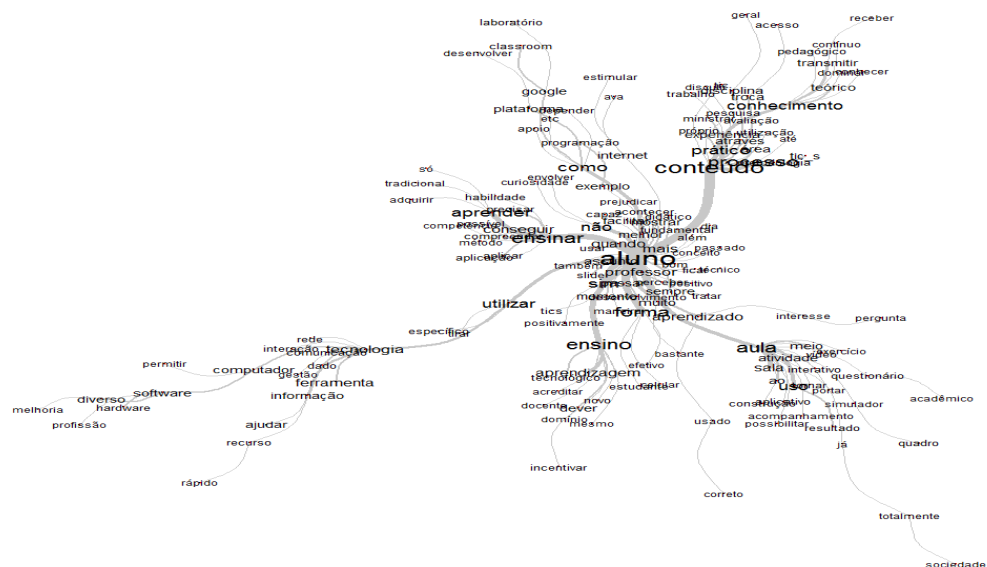
**Figura 1:** Nuvem de palavras com as respostas atribuídas a todas as questões



**Fonte:** Autor, 2019.

Em termos de análise do *corpus empírico* da pesquisa, por meio da análise de similitude é possível perceber os temas que foram apresentados em oposição (no grafo eles ficam em lados opostos), de forma geral, o discurso dos docentes aconteceu em torno da discussão teórica deste trabalho, a saber: ensinar, aprender, conteúdo, tecnologia, aula e aluno. Percebemos também a oposição entre os temas “tecnologia”, “conteúdo”, “aprender-aprendizagem/ensinar-ensino” e “aula”.

**Figura 2:** Similitude com as respostas para todas as questões<sup>8</sup>



<sup>8</sup> Figura Ampliada – Apêndice 02

**Fonte:** Autor, 2019.

Mais uma vez fica evidente que toda a discussão foi centralizado no aluno, e a partir dele surgem demais preocupações dos docentes. Não foi observado similaridade direta do tema “tecnologia” com aprender e ensinar. Quando o termo tecnologia é usado, normalmente está associado a interação, comunicação e recursos de informática. O tema aprender/aprendizagem e ensinar/ensino normalmente são usados simultaneamente, porém, sempre em oposição aos temas conteúdo/conhecimento.

Poderíamos, nesse momento, inferir, em decorrência da nuvem de palavras e da análise de similitude apresentada que os docentes que atuam nos cursos de sistemas de informação, nas diferentes instituições de ensino, de Rio Branco, não percebem a tecnologia como sendo responsável direta pela promoção dos processos de ensino e aprendizagem. Ela é percebida como ferramenta, na maioria das vezes, para comunicar e entreter *um suposto novo aluno* que integra *uma suposta nova sociedade*. Pela análise realizada percebemos que ao aluno as TICs são apresentadas como ferramenta que ajuda na informação, que permite o acesso, que comunica,

Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, nos desmotivamos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas. Mas, para onde mudar? Como ensinar em uma sociedade mais interconectada? (...) Sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, de estabelecer pontos novas entre o presencial e o virtual, entre o estar junto se o estarmos conectados a distância. (...) Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. (MORAN, 2006, p. 11)

Para Cunha (2016, p. 91) as tecnologias mudam a forma de ensinar e aprender, principalmente pelo fato desta romper com o domínio quanto ao acesso à informação. No discurso dos professores, sujeitos desta pesquisa, percebemos claramente que as tecnologias não ensinam e não fazem aprender, porém elas dão conta de ajudar na dialogicidade entre os sujeitos envolvidos. Assim,

A aprendizagem na era da informação pode ser facilitada pelo uso da tecnologia como recurso didático, o que exigirá do professor mudança de papel, passando a ser um facilitador do aluno na interpretação e correlação dos dados, que são encontrados nesse universo diversificado de informações (MASETTO, 2006, p. 150)

A partir de agora apresentaremos ao leitor, separadamente, cada um dos conjuntos de respostas obtidas, para uma dada questão de pesquisa.

Inicialmente apresentaremos as respostas que obtivemos para a questão número 01 que foi assim apresentada: 1. Na sua opinião, o que um professor precisa saber para atuar no ensino superior? As palavras que apareceram com maior frequência foram: Conhecimento (10 vezes), conteúdo (8 vezes) e ensino (7 vezes).

**Figura 3:** Nuvem de palavras das respostas atribuídas à questão 01 - O que um professor precisa saber para atuar no ensino superior?

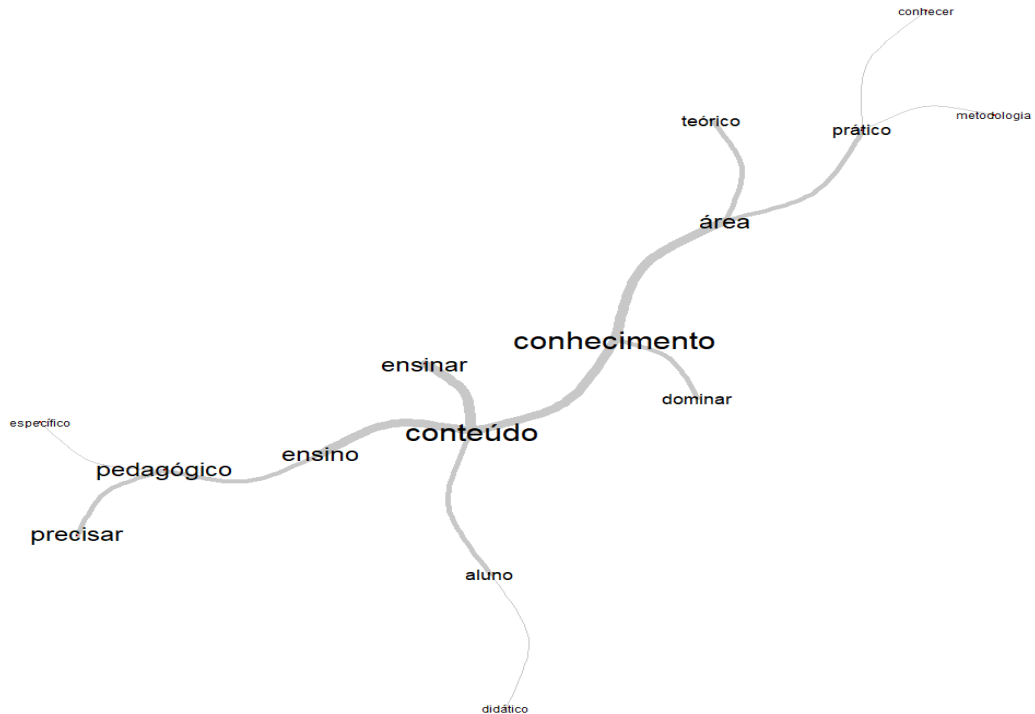


**Fonte:** Autor, 2019.

A análise da figura 3, nos permite perceber que vários saberes foram apresentados pelos docentes, como sendo necessários para atuação no ensino superior. Destacam-se os seguintes: **saber do conteúdo/conhecimento** – que está atrelado ao conteúdo específico da disciplina ministrada, ou ainda, aos termos área e teórico. O **saber pedagógico** também perpassou pelo discurso dos docentes, ele apareceu cinco vezes.



**Figura 4:** Similitude de palavras das respostas atribuídas à questão 01 - O que um professor precisa saber para atuar no ensino superior?



**Fonte:** Autor, 2019

Fazendo a análise de similitude percebemos que a palavra “conteúdo” foi central na reflexão apresentada pelos docentes. As palavras “conhecimento”, “área” e “pedagógico” também fazem parte da raiz principal de análise, ou seja, pelas suas falas percebemos que nas suas opiniões o principal saber é do conteúdo, ou ainda, o conhecimento na área específica de formação. Assim,

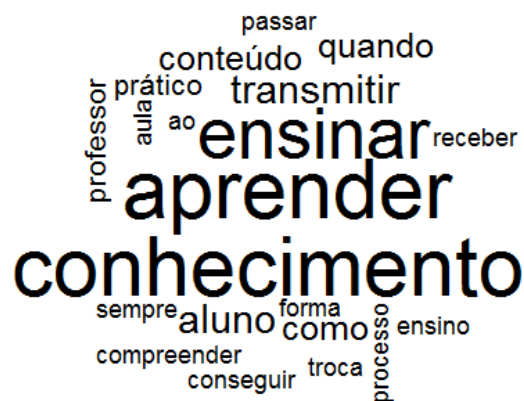
o professor é formado para valorizar conteúdos e ensinamentos acima de tudo, e privilegiar a técnica de aula expositiva para transmitir esses ensinamentos; dessa forma, a avaliação é feita em forma de prova para verificar o grau de assimilação das informações pelos alunos. No ensino superior brasileiro, essa concepção se mantém até hoje, valorizando-se a transmissão de informações, experiências, técnicas, pesquisas de um determinado profissional para a formação de novos profissionais. (MASETTO, 2000, p. 134)

É possível fazer inferência, a partir das falas dos docentes, e com bases no referencial teórico, de que os mesmos consideram o “conhecimento/conteúdo” o principal saber para o professor atuar como docente no ensino superior,

demonstrando coerência inclusive com a formação continuado destes sujeitos, já que 95% fizeram a opção por obter formação na área específica de formação. Como afirma Masetto (2006), mesmo diante da recente conscientização que a docência necessita de capacitação própria e específica, instituições e professores ainda acabam reproduzindo um discurso que “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar”. Percebemos que o discurso que circula entre os docentes é que dominar o conteúdo específico continua sendo um dos saberes fundamentais para a docência no ensino superior.

A questão 02 foi apresentada com o intuito de nos fazer compreender quais os sentidos podem emergir acerca do que significa ensinar e aprender, a partir da análise das respostas de nossos sujeitos de pesquisa,

**Figura 5:** Nuvem de palavras questão 02 - O que significa ensinar e aprender?



**Fonte:** Autor, 2019.

Na maioria das respostas, os sujeitos repetiram as palavras ensinar e aprender, acreditamos que a repetição se dá inicialmente pelo enunciado da questão que traz em uma única pergunta a necessidade de responder duas questões, a saber: o que é ensinar e o que é aprender. Podemos dizer então que, na maioria das repostas, os sujeitos iniciam suas falas trazendo essas palavras como ponto de referência de suas respostas. Portanto, a nosso ver, não se trata da reiteração do mesmo, paráfrase, ou ainda, do diferente, polissemia, mas sim de palavras que estão sendo usadas para organizar as frases e, conseqüentemente, as respostas. Entendendo melhor esses conceitos, Orlandi (2010, p.36) afirma:

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase

representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ele joga com o equívoco. (...)E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente entre o já dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam.

As palavras ensinar e aprender, mesmo se mantendo no discurso não foram usadas como o dizível da memória, veja algumas falas: *“**Ensinar** quando transmite o conhecimento e **aprender** quando recebe o feedback deste ensinar e é capaz de melhorá-lo, assim como estar atento as novas inovações no ensino.”* (Professor 3). *“**Ensino** é o ato de repassar o conhecimento ou transmitir o conhecimento do docente ao discente. **Aprender** é o ato de receber esse conhecimento através da tutoria do docente ou até mesmo pessoal.”* (Professor 5). *“**Ensinar** = transmissão e construção de conhecimento. **Aprender** = materialização do conhecimento apreendido.”* (Professor 7). *“**Ensinar** transmitir algum conhecimento ou habilidade para que o outro possa desempenha-la. **Aprender** é compreender o que lhe foi passado e ter condições de botar em prática sempre que necessário”.* (Professor 11). *“**Ensinar** é um dom, aprender uma virtude.”* (Professor 16). *“**Ensinar** é transmitir conhecimento. **Aprender** é receber conhecimento, Troca de conhecimentos.”* (Professor 17). *“**Ensinar** compreendo como ações que envolvem apresentar o conteúdo, discutir, refletir, avaliar e incentivar os alunos. **Aprender** entendo como o momento que o aluno adquire o pensamento crítico sobre o assunto abordado.”*

Como dito anteriormente, parece que as palavras ensinar e aprender são usadas simplesmente para marcar o início da resposta em relação a cada um dos conceitos constituinte da pergunta. Diferente do que ocorre com as palavras transmitir, passar e repassar, que embora sejam diferentes na grafia, fazem emergir um mesmo sentido, se considerarmos o contexto do que foi dito: *“transmitir o conhecimento”* (Professor 3). *“Repassar o conhecimento”* (Professor 5). *“Ensinar = transmissão”.* (Professor 7). *Quando o professor consegue “passar” o conteúdo.* (Professor 19).

O exposto nos remete aos escritos de Orlandi (1998, p.15) quando nos traz a caracterização de paráfrase e a polissemia,

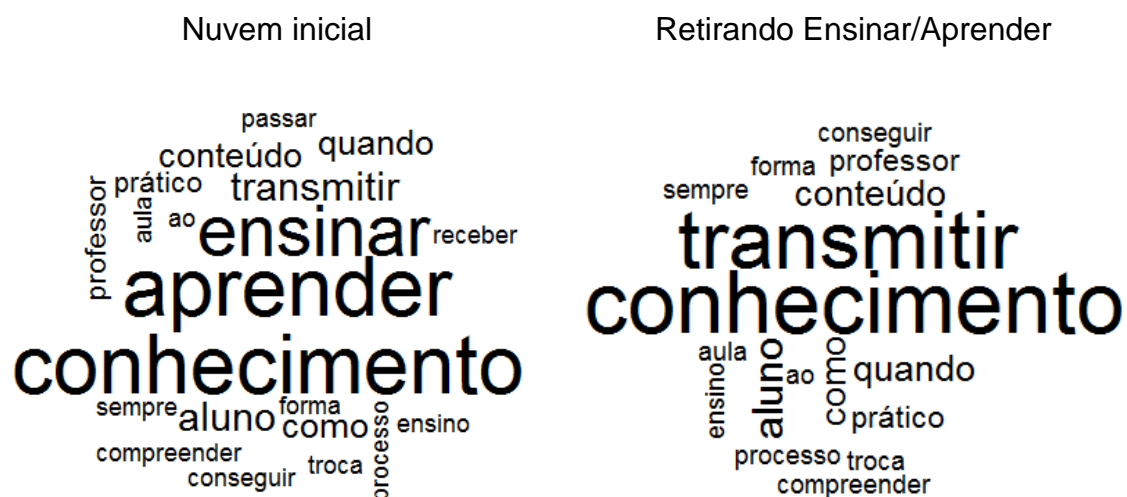
a. as mesmas palavras com o mesmo sentido em relação a diferente locutores; b. as mesmas palavras com os mesmo sentidos em relação a diferentes situações. c. palavras diferentes com mesmo sentido em relação a diferentes locutores e d. palavras diferentes com o mesmo sentido em relação a diferentes situações. O mesmo sentido podendo aí ser substituído por diferentes sentidos em a,b,c,d, temos a variável polissêmica a,b,c,d ao esquema paráfrase que acabamos de colocar.

Sendo assim, as palavras transmitir, passar e repassar embora sejam palavras diferentes apresentam, como dito, um mesmo sentido em relação aos diferentes locutores. Tais repetições trazem sentido ao discurso, pois:

A paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos, pois se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos no mesmo objeto simbólico. (ORLANDI, 2010, p. 38)

Na figura 5, é possível perceber a relação de ensinar/aprender com a transmissão de conhecimento. Fazendo uma nova nuvem de palavras, sem prejuízo ao discurso dos sujeitos, pois retiramos apenas as palavras ensino e aprendizagem, que foram usadas, a nosso ver, simplesmente para marcar as respostas, percebemos que se mantêm as condições de paráfrase e polissemia. Agrupando palavras com sentido semelhante (transmitir, passar e repassar) passamos a ter uma nuvem de palavras que tornam ainda mais evidente que no discurso dos sujeitos dessa pesquisa o significado de ensinar e aprender está diretamente relacionado com transmitir conhecimento.

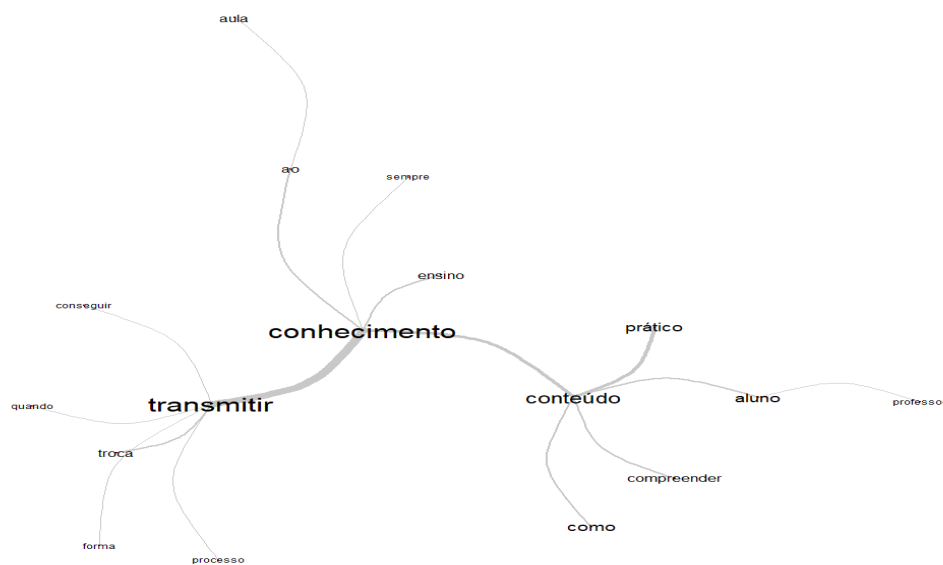
**Figura 6:** Reformulação e comparação da nuvem de palavras questão 02 - O que significa ensinar e aprender?



**Fonte:** Autor, 2019

Percebemos, a partir das nuvens de palavras, apresentadas na figura 6, que o discurso dos sujeitos sobre o significado de ensino e aprendizagem gira em torno das palavras “**Transmitir**” (13 vezes), “**Conhecimento**” (14 vezes) e “**Conteúdo**” (5 vezes). Utilizando outra ferramenta do Iramuteq, agora a análise de similitude, obtemos a figura 7.

**Figura 7:** Análise de similaridade questão 02



**Fonte:** Autor, 2019

Analisando a figura 7 percebemos, mais uma vez, que o discurso quanto a ensinar e aprender se concentra em “transmitir”, “conhecimento” e “conteúdo”. Nesse caso, tem-se ainda que quando os sujeitos falam de conhecimento relacionam a ensino e a aula. Ou seja, uma análise, mesmo que breve, nos permite inferir que está muito presente, para os sujeitos desta pesquisa, que o conhecimento é objeto do ensinado e que este deve-se dar em contexto de sala de aula, ou simplesmente, na aula.

Esse discurso vai na contramão do que Freire (1996, p. 47) afirma sobre o que significa ensinar e aprender. Pois para o autor “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Tal posição encontra-se muito próximo da análise de Orlandi (2003, p. 85), quando ela caracteriza o discurso autoritário como sendo aquele que “aparece como transmissor de informações e com o estatuto de cientificidade”.

Vale lembrar que, como afirma Orlandi (2003), não estamos julgando os sujeitos, pois na análise do discurso analisamos os sentidos deles, ou seja, a ideologia e os interesses sociais que os fundamentam, uma vez que a linguagem não é transparente. Sendo assim,

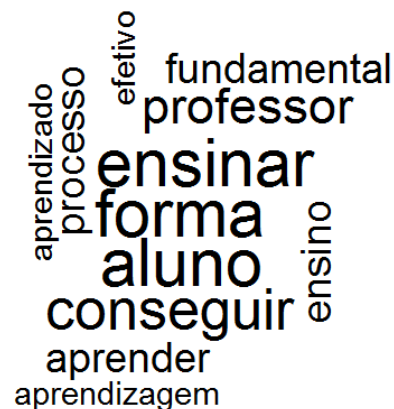
É importante dizer que as denominações lúdicas, autoritário, polêmico não devem levar a pensar que se está julgando os sujeitos desses discursos; não é um juízo de valor, é uma descrição do funcionamento discursivo em relação a suas determinações histórico-sociais e ideológicas. (ORLANDI, 2010, p. 87)

O exposto se aproxima do que Masetto (2003) afirma quando aborda sua preocupação com o ato de ensinar, no ensino superior. Segundo ele o modo do professor lecionar é balizado pela sua preocupação em transmitir algo ao aluno, em cumprir sua tarefa de ensinar,

A grande preocupação no Ensino Superior é com o próprio ensino, no seu sentido mais comum: o professor entra em aula para transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas para ele através de seus estudos e atividades profissionais, esperando que o aprendiz as retenha, absorva e reproduza por ocasião dos exames e provas avaliativas. (MASETTO, 2003, p. 1)

A questão de número 03, apresentada quando da coleta de dados, tratava da articulação entre ensino e aprendizagem. Queríamos, com ela, compreender como os docentes percebem a articulação entre os processos de ensino e de aprendizagem. Então, abaixo, na figura 8, estão as palavras encontradas com mais recorrência quando analisadas as respostas obtidas.

**Figura 8:** Nuvem de palavras questão 03 - Como você percebe a articulação entre os processos de ensino e de aprendizagem?



**Fonte:** Autor, 2019.

As análises das respostas fazem suscitar algumas dúvidas, pois elas indicam a necessidade dos docentes em manter articulado o ensino e a aprendizagem, mas não expressam com clareza como tal articulação se viabiliza em termos de ação/prática de sala de aula. Analisando a figura 8, é possível perceber, no discurso dos docentes, que existe uma preocupação com a forma de ensinar, e que esta forma de ensinar se relaciona com sua preocupação em relação a necessidade do aluno conseguir aprender. Na maioria das respostas é recorrente o termo “**Fundamental**”, destacamos algumas falas: “São fundamentais para que o aprendizado do aluno seja satisfatório”. (Professor 1), ou ainda, “Ligados intrinsecamente e fundamentais para o desenvolvimento letivo do aluno.” (Professor 4), ou ainda, “Um é fundamental ao outro.” (Professor 6).

Ao analisarmos a figura 9, onde apresentamos a similitude das palavras encontradas nas respostas obtidas para questão 03, observamos a centralidade do discurso no ensino. Partindo da palavra ensino existe uma ramificação para forma e desta desprende-se o aprender e a aprendizagem. Fortalecendo o que foi percebido quando da análise da figura 8, os sujeitos de nossa pesquisa acreditam que a forma de ensinar é determinante para que o processo de aprendizagem aconteça.

**Figura 9:** Similitude de palavras questão 03 - Como você percebe a articulação entre os processos de ensino e de aprendizagem?



**Fonte:** Autor, 2019.

Moran (2000, p.2) fala sobre essa relação entre a forma de ensinar e de aprender exaltando a necessidade da existência de aprendizagem para poder caracterizar educar. Nesse sentido ele considera que não há mais justificativa para

continuar com muitas das formas de ensinar. E declara ser possível e necessário *“modificar a forma de ensinar e de aprender. Um ensinar mais compartilhado. Orientado, coordenado pelo professor, mas com profunda participação dos alunos, individual e grupalmente, onde as tecnologias nos ajudarão muito”* (MORAN, 2000, p. 2)

Mas a responsabilidade pela aprendizagem não centra-se somente no professor, para Morosin (2010, p. 25) o aluno precisa ter um comprometimento com a aprendizagem,

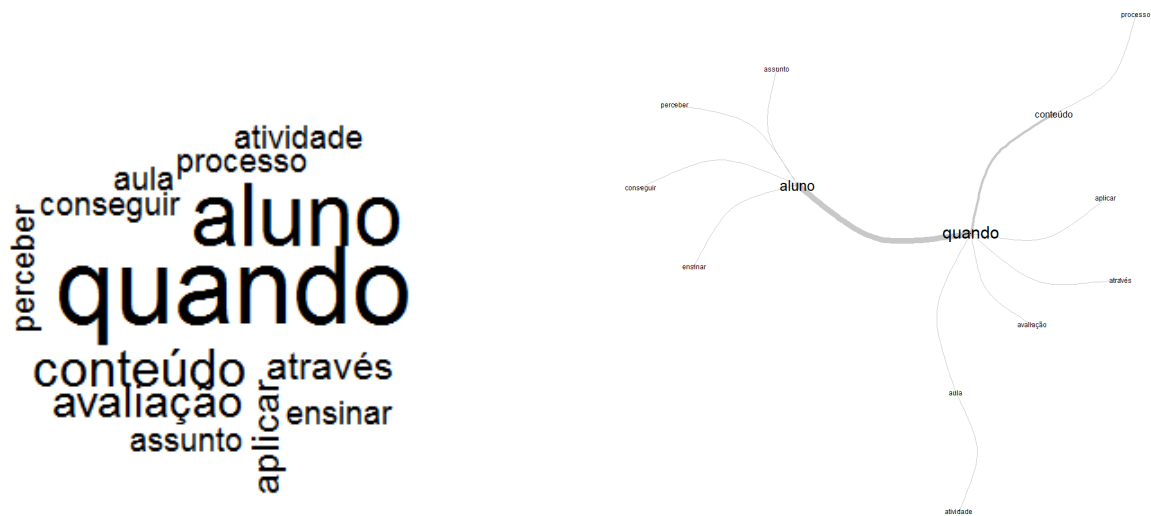
Nesse sentido, poder-se-ia pensar que todo estudante é comprometido, uma vez que tem o compromisso, enquanto aluno, com a instituição de ensino a que pertence; no entanto, parece haver uma relativa diferença entre compromisso e comprometimento. Compromisso é entendido e relacionado a tudo aquilo que é feito, enquanto que o comprometimento refere-se a como se faz, ou seja, este último é constituído do que se faz e como se faz. Portanto, o comprometimento é muito maior que o compromisso. Logo, não basta ser aluno, o compromisso não é suficiente no contexto educacional em que vivemos, é necessário um comprometimento crítico, dinâmico e responsável por parte do aluno com relação à sua aprendizagem, uma vez que o mercado de trabalho exige cada vez mais pessoas capazes de criar, além de reproduzir, pessoas independentes que façam e não esperem outros fazerem. Entende-se, então, por comprometimento com a aprendizagem, a relevância dada ao como aprender, isto é, a variedade e intensidade de meios utilizados para tal, como também o tempo disponibilizado para esse fim.

Desta forma, mais uma vez, não percebemos no discurso dos docentes essa preocupação com a responsabilidade compartilhada. Ao contrário, o professor assume a responsabilidade do processo, enquanto o aluno figura, nesse discurso, como um simples repositório, como se para aprender fosse necessário apenas que o professor ensine.

A questão 04 foi apresentada para que pudéssemos analisar com mais propriedade os sentidos que emergem, nas falas dos sujeitos de pesquisa, quando se trata de refletir sobre os atos de ensinar e aprender. Nela questionávamos o seguinte: Quando você, enquanto professor, sabe que ocorreu o ensino e a aprendizagem?



**Figura 10:** Nuvem e similitude de palavras questão 04 - Quando você, enquanto



professor, sabe que ocorreu o ensino e a aprendizagem?

**Fonte:** Autor, 2019.

Observamos, ao analisar a figura 10, que as palavras em destaque se voltam, mais uma vez, à valorização na forma de ensinar. Ou seja, fica explícito, na fala dos docentes que participaram da pesquisa, que a forma de ensinar é fundamental para o discente aprender. Assim, as respostas apontam que, para os sujeitos de nossa pesquisa, ocorre ensino e aprendizagem no “aluno” pelo “conteúdo”. Ou seja, aprende-se ou ensina-se quando o aluno aprende o conteúdo e isso é percebido pela “avaliação”. Algumas falas que ratificam os exposto são as seguintes: **“Quando o aluno interage em sala de aula, tira-dúvidas e executa com êxito as atividades propostas”** (Professor 1), ou ainda, **“Quando o aluno consegue a partir do que foi ensinado, elabora seus próprios métodos de aprendizagem”** (Professor 3), ou ainda, **“O aluno obtém êxito na disciplina”** (Professor 18), ou ainda, **“Quando o aluno demonstra as habilidades dos conceitos que foram aplicados durante as aulas. Através dos debates, seminários, trabalhos e provas”**. (Professor 20)

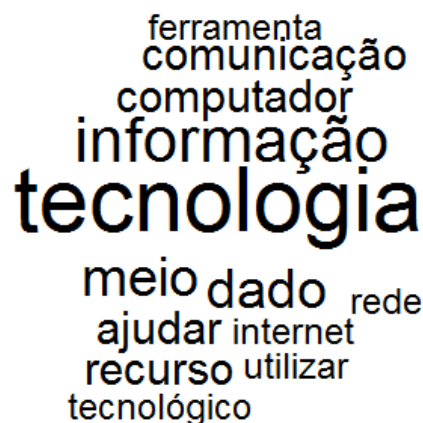
Ainda sobre a análise da figura 10, inicialmente, como dito, os docentes percebem que a aprendizagem acontece observando o aluno, a paráfrase foi “quando o aluno”, mas para além disso percebemos a evidência das palavras “conteúdo”, “avaliação” e “aplicar”.

Pela análise de similitude percebemos que da palavra “quando” surgem as seguintes ramificações: “aplicar”, “avaliação”, “atividade” e “processo”. Assim, o discurso dos sujeitos nos informa que a aprendizagem acontece quando os alunos são submetidos (pelos professores) a diversos procedimentos de avaliação e os alunos demonstram que aprenderam. Assim para identificar se ocorreu, ou não, a aprendizagem, o professor a observa e, da mesma forma, mede/aplica, ou seja, usa o mecanismo da avaliação.

Aqui mais uma vez há um silenciamento da reversibilidade na posição-aluno e na posição-professor. Como a aprendizagem, segundo os sujeitos, é percebida por meio das avaliações do conteúdo tem-se uma polissemia controlada, pautada, como afirma Orlandi (2007, p. 86) “numa relação tensa de disputa pelos sentidos”. O discurso circulante permanece autoritário.

A figura 11 apresenta as respostas atribuídas à questão de número 05 que tratava da definição de TICs. Sabemos que esse conceito pode ser bastante ampliado, mesmo este trabalho tendo adotado a definição para equipamentos/software da área da informática e internet, procuramos saber como os professores definem as TICs e, para tanto, temos o que segue:

**Figura 11:** Nuvem de palavras questão 05 - O que são Tecnologias da Informação e Comunicação para você?

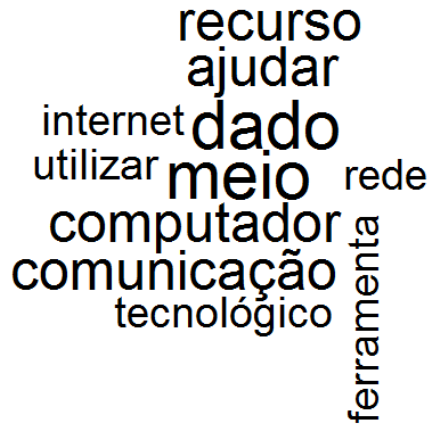


**Fonte:** Autor, 2019.

A análise permite inferir que, na maioria das respostas, faz-se presente o princípio da paráfrase como afirma Orlandi (1998, p. 15) onde “apesar da variedade da situação e dos locutores há um retorno ao mesmo espaço dizível”, por isso, as

respostas indicaram as “informações” e uso das “tecnologias” de informática. Assim, ao retirar as palavras “Informação” e “Tecnologia” obtivemos o seguinte,

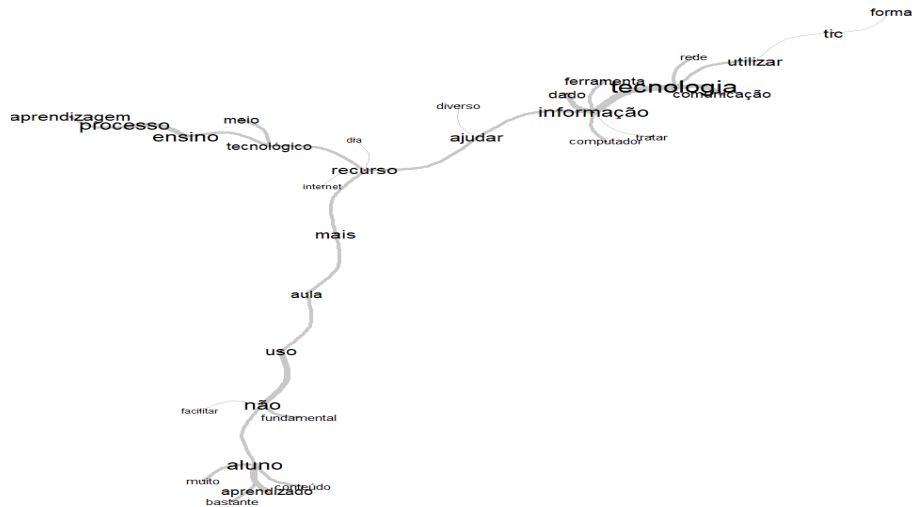
**Figura 12:** Reformulação da nuvem de palavras questão 05 - O que são Tecnologias da Informação e Comunicação para você?



**Fonte:** Autor, 2019.

Notamos na figura 12 que as palavras “Recurso”, “Ajudar”, “Dado”, “Meio”, “Computador” e “Comunicação” estiveram muito presentes nas respostas. Então, pode-se afirmar que as TICs são vistas, pelos sujeitos desta pesquisa, como ferramentas.

**Figura 13:** Similaridade de palavras questão 05 - O que são Tecnologias da Informação e Comunicação para você?



**Fonte:** Autor, 2019.

Analisando a figura 13, percebemos que o discurso está centrado no tema recurso, um recurso que “ajuda”, que é “meio” e que deve ser usado. Masetto (2007, p. 136-137) afirma que por meio das TICs alunos e professores “tem a oportunidade de entrar em contato com as mais novas e recentes informações, pesquisas e produções científicas do mundo todo, em todas as áreas, além de privilegiar a transmissão de informações, o acesso a elas e sua reprodução”. Em seu primeiro apontamento o autor mostra as TICs como possibilidade de acesso à informação, porém na mesma obra ele afirma que elas ajudam a dinamizar as aulas. Ou seja,

Essas novas tecnologias cooperam para o desenvolvimento da educação em sua forma presencial (fisicamente), uma vez que podemos usá-las para dinamizar nossas aulas em nossos cursos presenciais, tomando-os mais vivos, interessantes, participantes, e mais vinculados com a nova realidade de estudo, de pesquisa e de contato com os conhecimentos produzidos: Cooperam também, e principalmente, para o processo de aprendizagem a distância (virtual), uma vez que foram criadas para atendimento desta nova necessidade e modalidade de ensino. Exploram o uso de imagem, som e movimento simultaneamente, a máxima velocidade no atendimento às nossas demandas e o trabalho com as informações dos acontecimentos em tempo real. Colocam professores e alunos trabalhando e aprendendo a distância, dialogando, discutindo, pesquisando, perguntando, respondendo, comunicando informações por meio de recursos que permitem a estes interlocutores, vivendo nos mais longínquos lugares, encontrarem-se e enriquecerem-se com contatos mútuos. (MASETTO, 2006, p.152)

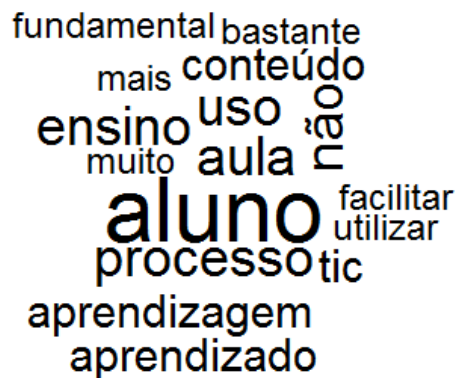
As novas tecnologias são apresentadas como ferramentas que promovem a interação entre os alunos e facilitam a comunicação. Essas ferramentas auxiliam tanto às turmas que estão no mesmo ambiente físico (presencial) ou quanto as que estão separadas fisicamente (à distância). Sendo assim,

As tecnologias são só apoio, meios. Mas elas nos permitem realizar atividades de aprendizagem de formas diferentes às de antes. Podemos aprender estando juntos em lugares distantes, sem precisamos estar sempre juntos numa sala para que isso aconteça. (MORAN, 2013, p. 12)

Em síntese, as tecnologias são percebidas como ferramentas que favorecem o processo de aprendizagem, auxiliando na realização de diversas atividades de forma diferente, bem como fazendo a aproximação entre pessoas que estão em ambientes distintos.

A questão de número 06, por sua vez, solicitava a opinião dos professores sobre a utilização de TICs em sala de aula. Para tanto, obtivemos as seguintes respostas apresentadas na figura 14.

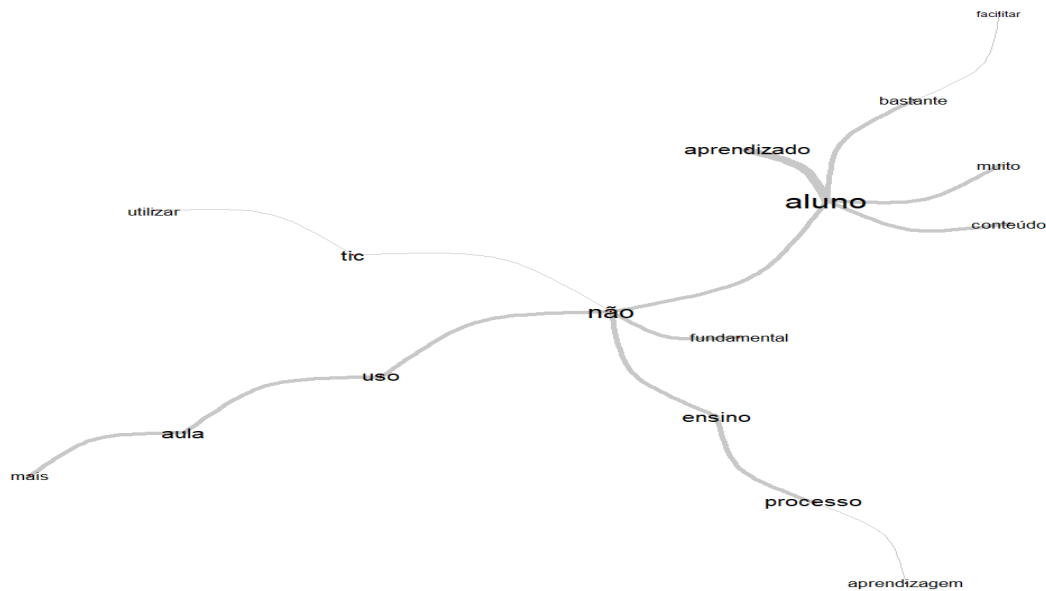
**Figura 14:** Nuvem de palavras questão 06 - Qual sua opinião sobre a utilização de TICs em sala de aula?



**Fonte:** Autor, 2019.

A análise da nuvem gerada, permite perceber a recorrência de diversas palavras. Dentre elas, destacamos as seguintes: Importantes – Benéfico – Facilitam – A favor – É positiva – Aumenta o potencial – Fundamental – Fazer Uso – Incentivo o Uso – Trazer Melhorias – Excelente – Muito Boa – Extremamente Uteis – Potencializar a aprendizagem – Ajudam muito – Ajudam Bastante. A análise de similitude, apresentada a seguir, nos permite perceber a relação direta do uso das TICs com a aprendizagem do aluno. Podemos, a partir do exposto, inferir que a maioria dos docentes considera muito importante o uso das TICs em sala de aula. Suas finalidades atendem a diversos propósitos. Pelas respostas categorizamos três “utilidades” que os docentes atribuem à utilização das TICs em sala de aula: a) Como instrumento para despertar interesse no conteúdo, b) como facilitadora das formas de ensinar e c) como ferramenta de ajuda na aprendizagem.

**Figura 15:** Similitude de palavras questão 06 - Qual sua opinião sobre a utilização de TICs em sala de aula?



**Fonte:** Autor, 2019.

A variação quanto a utilização das TICs se dá pelo fato das mesmas possuírem, como afirma Masetto (2006, p. 144) um “valor relativo: ela somente terá importância se for adequada para facilitar o alcance do objetivos e ser for eficiente para tanto. As técnicas não se justificarão por si mesmas”. Assim,

o uso das TICs na escola auxilia na promoção social da cultura, das normas e tradições do grupo, ao mesmo tempo, é desenvolvido um processo pessoal que envolve estilo, aptidão, motivação. A exploração das imagens, sons e movimentos simultâneos ensejam aos alunos e professores oportunidades de interação e produção de saberes. (MORAN, 2006, p.13)

As TICs podem ser usadas de diversas formas desde que cumpram os objetivos dos processos de ensino e aprendizagem. O autor destaca pontos como motivação, interação e produção de saberes assim como os sujeitos da pesquisa apontaram. Já Masetto (2006, p.153) quando fala sobre os propósitos das tecnologias da informação e comunicação afirma que,

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 construção de artigos e textos.

Para Masetto (2006) importa que a utilização das tecnologias valorizem a aprendizagem, para tanto ele destaca que as mesma favoreçam itens que foram lembrados pelos sujeitos da pesquisa, tais como: discussão, o diálogo e ferramentas para ensinar. Estabelecendo uma relação entre a questão 05 - O que são Tecnologias da Informação e Comunicação para você? – e a questão 06 - Qual sua opinião sobre a utilização de TICs em sala de aula? – obtemos a seguinte nuvem de palavras:

**Figura 16:** Nuvem de palavras para as questões 05 e 06 – O que são e utilização de TICs pra você e qual sua opinião sobre a utilização de TICs em sala de aula.



**Fonte:** Autor, 2019.

Da análise da figura 16 podemos inferir que os docentes utilizam as tecnologias em sala de aula como ferramenta para ensinar. Todas as respostas foram a favor do uso, destacando sua importância para facilitar a interação entre os envolvidos. No discurso dos sujeitos percebemos que o uso das tecnologias é sempre focada para o alunos e não para o professor. Mesmo quando o professor está expondo o conteúdo ele diz que é para expor o conteúdo para o aluno. É para o aluno se comunicar melhor, é para o aluno interagir melhor, é para o aluno ter maior acesso a informação, é para facilitar ao aluno. O aluno é sempre responsabilizado pelo processo de aprendizagem.

Pelo discurso os sujeitos nos informam que as tecnologias são usadas para o aluno aprender melhor, não sendo evidenciado que também serve para

ensinar melhor. Para Moran (2006, p. 63) “ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial”. Para além disso, complementamos indicando ser, a nosso ver, importante também aos professores terem clareza acerca do processo de aprendizagem.

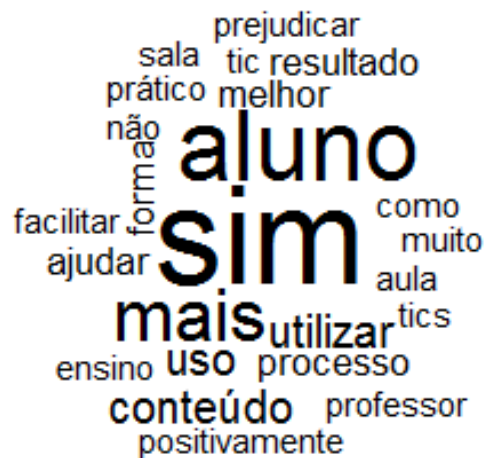
A questão 07 tratava da interferência das TICs nos processos de ensino e aprendizagem e foi assim apresentada: Você acredita que as TICs interferem nos processos de ensino e aprendizagem? Justifique. Para essa pergunta tivemos as seguintes recorrências: sim(21), aluno (12), facilita (5) e ajuda (5). A nuvem apresentada na figura 17 apresenta as palavras “sim” e “aluno” em destaque. Ou seja, da análise das respostas, dos docentes, evidencia-se que eles acreditam na interferência das TICs em suas aulas. Nessa perspectiva destacam que essa interferência afeta diretamente o aluno. Ao categorizar tais interferências, como elas interferem no aluno, considerando a recorrência das palavras, nas diferentes respostas, obtivemos o seguinte:

- Ensino(4)
- Entretenimento (4)
- Aprendizagem (3)
- Conteúdo (3)
- Prática Didática (3)

Ante o exposto, destaca-se ainda que no **ensino** eles acreditam que a interferência seria na melhoria do ensino. No **entretenimento** para despertar a curiosidade, motivar, atender a sociedade, facilitar a comunicação, melhorar a distração, aumentar a interação, dinamizar as aulas. Na **aprendizagem** as respostas enfatizam sobre potencializar esse processo. Sobre **conteúdo** as respostas foram sobre ajudar a fixar o conteúdo e transmitir melhor o conteúdo. No aspecto **prática**, eles enfatizam o fato de possibilitar atividades práticas. E o último aspecto foi a **didática** que os docentes pontuam que as TICs podem interferir na melhoria das práticas.



**Figura 17:** Nuvem de palavras questão 07 - Você acredita que as TICs interferem nos processos de ensino e aprendizagem? Justifique.



**Fonte:** Autor, 2019

Ainda sobre a Figura 17 podemos indicar que as TICs podem trazer diversas interferências aos processos de ensino e aprendizagem, mas para que haja efetividade nos resultados de sua utilização é preciso diversas mudanças em âmbito educacional. Para Cunha (2016), não se trata simplesmente de mudanças metodológicas ou de prover a inclusão de recursos tecnológicos nas aulas. Segundo ela, deve-se principalmente, a uma nova forma de compreender o conhecimento e, portanto, a uma alteração nas bases epistemológicas da prática pedagógica,

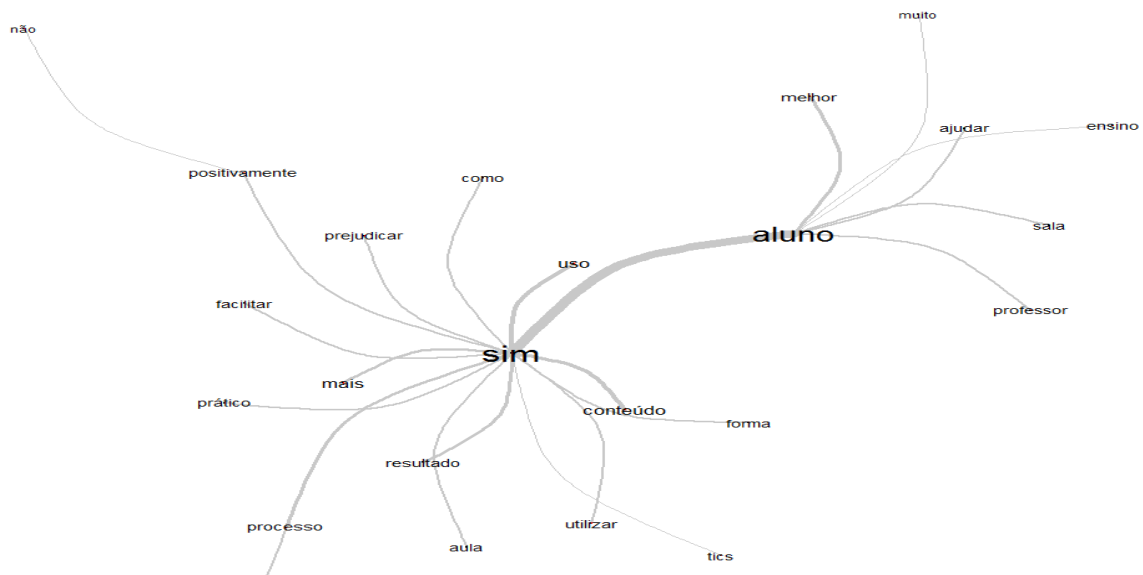
A aula é o cenário do encontro e das múltiplas possibilidades que professores e alunos têm de fazer dele um tempo de aprendizagem, de trocas, de descobertas e de experimentação. Essa condição exige, porém, um alargamento do conceito de aula, que explode as linhas retas do espaço retangular que a dimensiona e inclui o movimento e a possibilidade de novas racionalidades. Exige, ainda, uma reconfiguração dos históricos papéis atribuídos ao professor e aos alunos, numa relação mais horizontal, com responsabilidades e autorias partilhadas. Essa condição não significa que o professor deixe de exercer suas atribuições propositivas nem prescindir de intencionalidade pedagógica. Significa que ele pode incluir nessas responsabilidades a condição coletiva. (CUNHA, 2016, p. 95)

A tecnologia por si só pode melhorar a comunicação, pode permitir maior acesso à informação, pode ser um espaço para práticas, mas sua inserção nas práticas pedagógicas precisa ser bem planejada. Nas palavras de Masetto (2006) as tecnologias “devem ser utilizadas para valorizar a aprendizagem”.

Na sequência apresentaremos a análise de similitude das respostas obtidas à questão 07 e de antemão já anunciamos que os docentes consideram que

a interferência das TICs nos processos de ensino e de aprendizagem pode ser tanto positiva quanto negativa.

**Figura 18:** Similitude de palavras questão 07 - Você acredita que as TICs interferem nos processos de ensino e aprendizagem? Justifique.



**Fonte:** Autor, 2019.

Levando em consideração a nuvem de palavras e o gráfico de similitude, é possível inferir que a interferência das TICs se dá diretamente no aluno. É possível perceber que a relação é sempre de um professor que usa as TICs para um aluno que se “beneficiará delas”. Um professor que tem sempre algo para oferecer ou ajudar o aluno, seja quando desenvolve aulas expositivas ou quando utiliza metodologias ativas. Dito de outra forma, a impressão que emerge nos discursos analisados é que o processo sempre se dá de pessoas que sabem para outras que não sabem e quando se pensa em alterar, ajustar, melhorar tal processo o que se procura mudar/alterar não é a forma de ensinar, mas a forma de aprender. Assim,

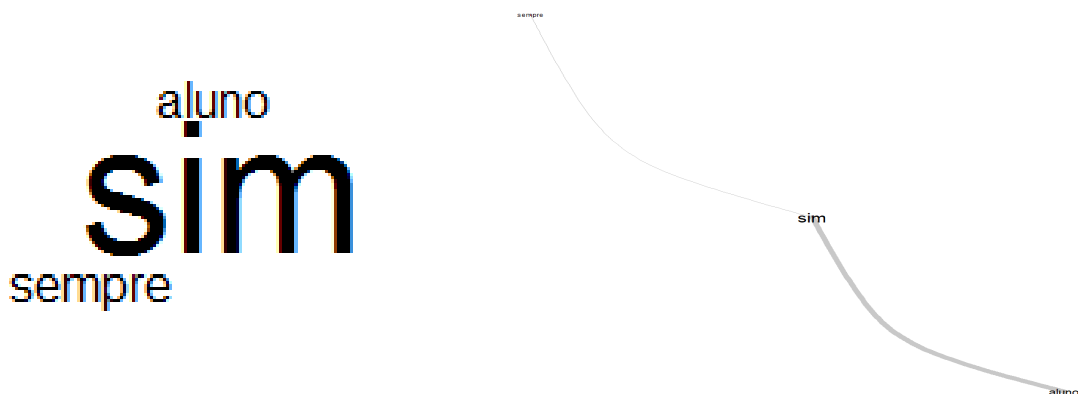
no ensino superior brasileiro, essa concepção se mantém até hoje, valorizando-se a transmissão de informação, experiências, técnicas, pesquisas de um determinado profissional para a formação de novos profissionais. (MORAN, 2006, p. 134)

Isso mantém os alunos numa situação de receptores de um conhecimento, seja em aulas que fazem, ou não, o uso de tecnologia. Essa situação

(posição-aluno), como afirma Orlando (1998, p. 17) estanca a polissemia e é típico do discurso autoritário, uma vez que o mesmo impede a reversibilidade<sup>9</sup>.

Com a questão 08 buscávamos elementos para compreender se os docentes utilizam TICs em suas aulas. Assim sendo, as respostas nos remetem ao que segue:

**Figura 19:** Nuvem e similitude de palavras questão 08 - Questão 08 - Você utiliza as TICs para desenvolver suas aulas?



**Fonte:** Autor, 2019.

Os sujeitos foram unânimes em suas respostas. Todos indicam, embora com motivos variados, a utilização de TICs em sala de aula. Alguns para **atrair a atenção** do aluno, outros para **acompanhar o** envio de atividades e outros ainda para **dar aula**. A seguir algumas falas dos sujeitos: *“Sim, até porque é uma excelente forma de atrair os alunos aos conteúdos que são ensinados. Enquetes, slides interativos, postagens em portais e questionários virtuais. São ótimas oportunidades de atrair o aluno ao conteúdo a ser estudado, pois ele se sente parte do processo.”* (Professor 20) *“Sim. Mas não tanto no desenvolvimento das aulas. Utilizo no acompanhamento dos alunos é na condução da disciplina.”* (Professor 21). *“Sim. Sempre gosto de usar data show e mostrar vídeo para os alunos.”* (Professor 22)

Já havia uma expectativa que as respostas para a questão 08 seriam nessa direção, pois os sujeitos dessa pesquisa são docentes do Curso de Sistemas de Informação que lida, de certa forma, com as tecnologias rotineiramente. Para além dessa constatação, é creditada às tecnologias a possibilidade de ensinar de

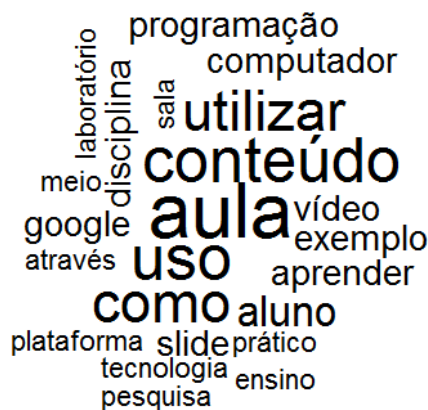
<sup>9</sup> A reversibilidade é a possibilidade que a posição-aluno tenha igual legitimidade no processo discursivo em que se confronta com a posição-professor. (ORLANDI, 1998, p. 17)

maneira mais criativa e assim promover aprendizagem. Sendo assim, importante reiterar que,

As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes (MORAN, 2008, p.170)

A questão 09 foi apresentada porque buscávamos, junto aos sujeitos de pesquisa, a obtenção de um relato de práticas desenvolvidas com a utilização das TICs. Nesse caso, a nuvem de palavra destaca as palavras aula, conteúdo, utilizar, uso, como, programação. Foi possível, a partir disso, perceber que as tecnologias estão sendo utilizadas de diversas formas, porém houve uma similaridade nas respostas, uma vez que a maioria delas mostra que os docentes usam essa tecnologia para trabalhar “**conteúdos**”.

**Figura 20:** Nuvem de palavras questão 09 - Se sua resposta foi sim, à questão 08, por favor, agora relate uma aula/conteúdo abordado por meio da utilização das TICs.



**Fonte:** Autor, 2019.

Exemplificam respostas obtidas na questão 09 as seguintes: “*Todas as minhas aulas, os **conteúdos** de teoria e a prática são trabalhados através da utilização da ti*” (Professor A). “*Via de regra tenho utilizados computador ou smartphone para pesquisas, para complementar **conteúdo** ou para discutir algumas questões específicas*” (Professor B). “*Na minha área, tem que haver tic se não fica sem sentido*” (Professor C). “*Eu passo vídeos e depois faço a exposição do*

**conteúdo** através de slides. Assim posso mostrar código e o alunos aprender com mais facilidade” (Professor D).

Nota-se, então, que normalmente nas respostas o docente informa que para trabalhar o conteúdo ele faz: pesquisas, slides, vídeos, ambiente virtual de aprendizagem, simuladores, exercícios e software diversos. A figura 21 apresenta a análise de similitude à questão 09:

**Figura 21:** Similitude de palavras questão 09 - Se sua resposta foi sim, à questão 08, por favor, agora relate uma aula/conteúdo abordado por meio da utilização das TICs.



**Fonte:** Autor, 2019.

Analisando a figura 21, percebemos a centralidade na **aula**, e a partir dela a menção à utilização de plataformas e software e a uma variedade de TICs para trabalhar os **conteúdos**. Os docentes utilizam diversos tipos de TICs e em momentos diversos de suas aulas. Percebemos ainda que a utilização é feita para trabalhar os conteúdos. Assim sendo,

Precisamos repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender, juntos ou separados. Abrem-se novos campos na educação on-line, pela Internet, principalmente na educação a distância. Mas também na educação presencial a chegada da Internet está trazendo novos desafios para a sala de aula, tanto tecnológicos como pedagógicos. As tecnologias sozinhas não mudam a escola, mas trazem mil possibilidades de apoio ao professor e de interação com e entre os alunos. (MORAN, 2004, p. 14)

Se as TICs forem utilizadas simplesmente para incrementar metodologias tradicionalmente consagrados, como por exemplo, a aula expositiva dialogada, por aqueles considerados inovações, não estarão cumprindo seu objetivo principal que é o de tornar os processos de ensino e aprendizagem mais interativos e significativos tanto para professores, como para alunos. Se a cartolina for substituída pelo slide ou o retroprojetor pelo projetor multimídia, sem permitir ao aluno espaço de interação, de pesquisa, de reflexão acerca de suas concepções e ações e de como elas interferem sua futura prática profissional, não haverá mudança e muito menos a obtenção de melhores resultados.

A questão de número 10 foi proposta para que pudéssemos perceber as mudanças na prática pedagógica do professor quando este passa a utilizar as TICs. Analisando a nuvem de palavras e análise de similitude, figuras 22 e 23, percebemos que no discurso dos docentes destacam-se as palavras mudar/mudança (9 vezes), forma (9 vezes) e aula (11 vezes). Tem-se aqui, em uma análise preliminar que a mudança a qual os sujeitos se referem é principalmente quanto a forma de expor o conteúdo e interação que as TICs proporcionam. Assim algumas falas indicam o seguinte: *Sim elas deixam minhas aulas muito mais **dinâmicas** e assim acredito que os alunos aprendem mais. (Professor 1). Não teve muita mudança. O que realmente mudou foi a forma de como **apresentar o conteúdo** à turma. (Professor 2). Minhas aulas passaram a ser mais **interativas**. Eu consigo **trazer o conteúdo** mais para a realidade do aluno (Professor 18). Passei a **disponibilizar o conteúdo** em ambientes virtuais de aprendizagem. (Professor 23).* A opção por grifar, nas falas dos sujeitos, algumas palavras se deu para chamar a atenção do leitor ao fato de que a mudança que se evidencia nas falas dos sujeitos de pesquisa limita-se simplesmente à utilização de ferramentas em sala de aula. Na verdade, o que eles indicam, em suas falas, é que a mudança em sala pode-se dar se ocorrer o uso da tecnologia em substituição a antigos recursos didáticos.

Dito nas palavras de Masetto (2006) o uso dessas ferramentas “não se justificará por si mesmo”, elas precisam ser “adequadas para facilitar o alcance dos objetivos e serem eficientes para tanto”.

Assim sendo, enquanto docentes precisamos nos propor a refletir sobre o exposto, pois não é o meio, a forma, os recursos por si só que promoverão o desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem exitosos. Ao contrário, para que eles sejam subsídios para o desenvolvimento de aulas de melhor

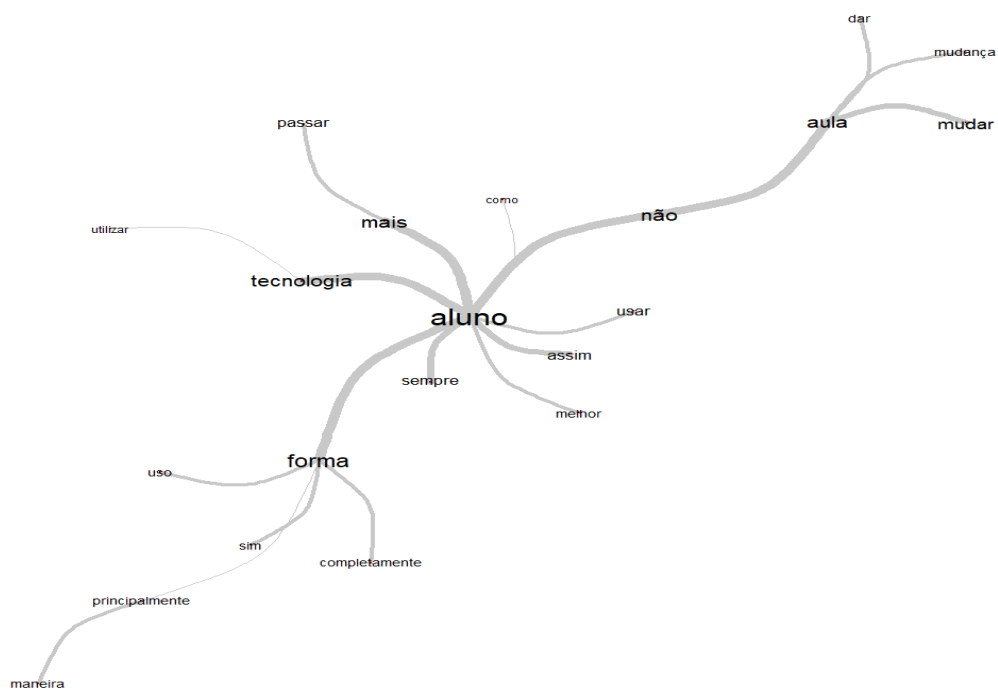
qualidade existem outras questões que precisam ser consideradas, a saber: domínio do conteúdo, o domínio pedagógico de sala, as possibilidades de um planejamento contextualizado, as interações estabelecidas entre os sujeitos dos processos.

**Figura 22:** Nuvem de palavras questão 10 - Utilizar as TICs em sala de aula, traz alguma mudança na sua prática pedagógica? Comente.



**Fonte:** Autor, 2019.

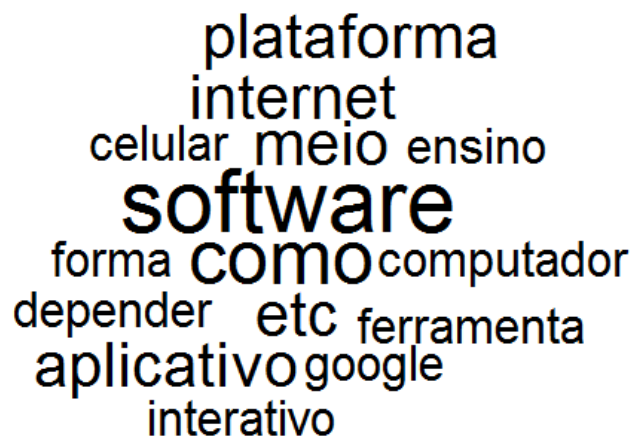
**Figura 23:** Similitude de palavras questão 10 - Utilizar as TICs em sala de aula, traz alguma mudança na sua prática pedagógica? Comente.



**Fonte:** Autor, 2019.

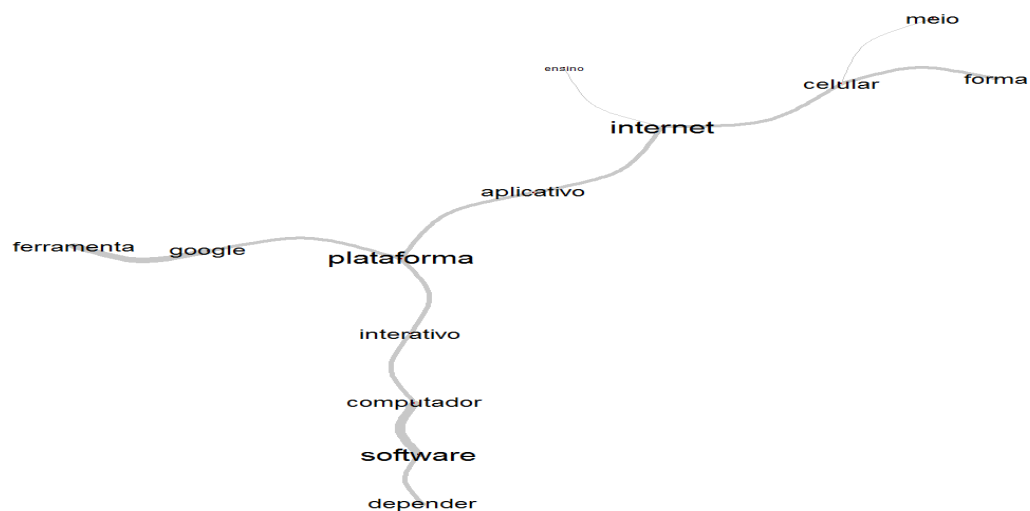
Na última pergunta, a questão de número 11, buscamos saber quais as TICs que os docentes acreditam que podem ser usadas em sala de aula. Analisando a nuvem de palavras, na figura 24, formada a partir das respostas obtidas junto aos sujeitos de pesquisa, percebemos que são diversas as possibilidades de utilização de tecnologias apontadas pelos docentes. Destacamos, no entanto, a prevalência do uso de software (13 vezes) em sala de aula. Ao fazer a análise de similitude, figura 25, evidenciamos que o uso de plataforma de ensino aparece como central na discussão.

**Figura 24:** Nuvem de palavras questão 11 - Na sua opinião quais TICs podem, ou poderiam, ser utilizadas em sala de aula?



**Fonte:** Autor, 2019.

**Figura 25:** Similitude de palavras questão 11 - Na sua opinião quais TICs podem, ou poderiam, ser utilizadas em sala de aula?



**Fonte:** Autor, 2019.



Diante do exposto, podemos dizer que ao analisar as respostas percebemos que muitos docentes utilizam ambientes virtuais de aprendizagem como ferramenta de apoio ao ensino presencial, seja para disponibilizar conteúdo ou para realizar exercícios, eles costumam usar esse tipo de ferramenta. O uso de **plataforma** aparece como tema central, dela tem a ramificações para internet, software e ferramentas. Além das plataformas (ambientes virtuais de aprendizagem) onde é disponibilizado conteúdo e a realização das atividades, a **internet** aparece em segundo lugar, eles apresentam a possibilidade de fazer pesquisas e interação entre os alunos. E por fim eles apresentam os diversos **softwares** e ferramentas que podem ajudar em suas práticas.

Outro ponto que merece destaque é o fato de os docentes participantes da pesquisa acreditarem na potencialidade que as TICs oferecem para os processos de ensino e aprendizagem. Destacamos a fala de um dos sujeitos “*O celular pode deixar de ser uma distração para se tornar uma ferramenta, ao se resolver uma atividade e enviar por meio do Google classroom, por exemplo. Algumas disciplinas exigem utilização de softwares e isso é comum no curso de sistemas*”. (Professor E).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciaremos a tessitura das considerações finais retomando a questão desse trabalho que se propôs a pesquisar o que segue: **Como se configuram os discursos docentes acerca de suas práticas pedagógicas quando do uso de tecnologias da informação e comunicação como ferramenta pedagógica?** e, da mesma forma, apresentaremos ao leitor os seus desdobramentos a saber: (a) Como esses professores percebem a utilização em das TICs em contexto de sala de aula? (b) Quais os discursos desses professores em relação as possíveis contribuições das TICs para os processos de ensino e aprendizagem? (c) Suas práticas evidenciam a utilização das TICs como ferramentas pedagógicas? (d) De que forma as TICs são utilizadas em contexto de sala de aula? e (e) Como percebem as possíveis mudanças nas práticas docentes em decorrência da utilização das TICs?

Ante o exposto, destacamos mais uma vez que inicialmente coletamos dados para traçar o perfil dos docentes dos Cursos de Sistemas de Informação, ofertados na modalidade presencial, por Instituições de Ensino de Superior, localizadas em Rio Branco, Acre e em seguida buscamos compreender aspectos específicos referentes ao objeto deste estudo, qual seja: utilização das TICs em contexto de sala de aula.

Quanto ao perfil verificamos que em sua maioria os docentes são do sexo masculino (78%), possuem uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, porém 75% dos sujeitos dividem essa jornada com atividades profissionais diferentes da docência, ou seja, a dedicação à docência é prioritariamente parcial.

Identificamos ainda que os docentes, em sua maioria, são oriundos de cursos de bacharelado (74%) e possuem formações nos níveis de especialização, mestrado e doutorado, com prevalência em formação a nível de mestrado (48%). Merece destaque o fato de 95% dos sujeitos terem feito sua formação em áreas de conhecimento específicas do Curso no qual atuam e somente 5% possuírem pós-graduação voltada para docência. Quanto a atuação no mundo do trabalho a média de atuação são 16 anos, já na docência 74% dos sujeitos atuam a mais de 6 anos.

Embora não seja objeto deste estudo acreditamos ser importante, indicar ao leitor, mais uma vez, o percurso transcorrido para mobilizar os docentes a participarem da pesquisa. Tal situação, a nosso ver, se considerarmos alguns

relatos extraoficiais, se deve ao fato de que o objeto de estudo versava sobre suas práticas pedagógicas e o instrumento de coleta de dados composto de questões abertas. Em se tratando da primeira questão, que se refere à resistência por se tratar da abordagem das práticas pedagógicas, vale uma reflexão sobre as implicações disso para atuação docente, pois quando nos remetemos aos sujeitos desta pesquisa estamos nos remetendo a professores, profissionais que assumiram, ou deveriam ter assumido, à docência como profissão, embora não tenham formação em licenciatura, ou ainda, mestrado/doutorado em educação. Tal cenário nos remete a considerar quando traçamos o perfil dos nossos sujeitos de pesquisa, constatamos que a maioria não dedica a maior parte das horas semanais à atuação profissional na docência. Na maioria das vezes, são analistas e também professores. Então, será esse o motivo da falta de identificação com a docência? Será a docência vista como uma segunda opção e não, necessariamente, uma profissão? Será essa percepção a dificultadora da profissionalização docente? Será esse o motivo pelo qual os docentes têm muita dificuldade para falar de suas práticas e reproduzem em suas aulas os exemplos de professores que marcaram suas trajetórias formativas, ou ainda, de colegas que de uma forma ou outra destacam-se na IES onde desenvolvem suas atividades.

Resguardando a identidade dos sujeitos tomamos a liberdade de apresentar alguns relatos: *“Você que é homem talvez entenda a fuga de quem responde, tem muitos questionamentos pedagógicos. Na área de exatas e homens, já viu.”, ou ainda, “Se fosse objetiva teria mais pessoas respondendo. Amanhã faço isso”, ou ainda, “Fiquei meio perdido. E em algumas respondi de forma meio improvisada.”*

Não utilizamos esse espaço para apontar dedos ou encontrar culpados. Da mesma forma que reconhecemos que a formação de novos profissionais se faz pela atuação de profissionais com formação e experiência nas mais diversas áreas do conhecimento e, nesse caso específico, prioritariamente em cursos de sistemas de informação ou área similar queremos propor reflexões sobre os impactos disso e de que forma podemos repensar tal cenário para que docentes, das diversas áreas, sintam-se confortáveis quando tiverem que tratar da docência ou de suas práticas pedagógicas.

Ocorre, a nosso ver, que embora a formação inicial, essencialmente realizada em cursos de bacharelado, e as demais titulações, obtidas em cursos de

pós-graduação *stricto sensu* voltadas para áreas específicas do conhecimento, sejam de fundamental importância para qualificar a atuação destes profissionais faz-se necessário que tais profissionais obtenham formação pedagógica e compreendam as implicações de se comprometer com a docência enquanto outra/nova profissão.

Não defendemos a formação em licenciatura e muito menos a frequência em mestrados/doutorados em educação, mas criticamos o fato da maioria dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, principal requisito para se tornar docente nas universidades, não darem conta de fazer de forma equilibrada a formação para ensino, pesquisa e extensão que caracterizam o tripé de atuação das Universidades brasileiras. O que temos, na verdade, é uma grande maioria de programas formando excelentes pesquisadores, sem a devida atenção, como já dito anteriormente, a formação para atuar no ensino e na extensão. Desse modo, destacamos o que segue:

A pouca valorização do conhecimento pedagógico na formação do professor universitário contradiz o discurso acadêmico que defende essa formação específica para os outros níveis de ensino. Vive-se uma ambiguidade sobre o que representa valor para a profissionalidade docente. Como a pedagogia universitária é um campo epistemológico inicial e ainda frágil estabelece-se um certo vácuo que favorece o impacto que as políticas públicas tem tido na definição dos conhecimentos legitimados que o professor universitário deve alcançar para ser reconhecido profissionalmente com fortes repercussões sobre sua carreira profissional. (CUNHA, 2006, p.23)

É sobre esse “vácuo” que se estabelece as principais lacunas da profissão e da formação do docente universitário. Se temos 1/3 de mestres e doutores ainda temos 2/3 que não sabemos sua formação. Outra questão, como devem ser esses programas de pós-graduação? E o currículo desses programas, que qualifica pessoas a serem professores? Quais critérios para chegamos na quantidade de 1/3 de docentes em dedicação exclusiva? E os outros 2/3 são professores profissionais também?

Estamos, assim, diante de uma formação que não dá conta de atender ao tripé de atuação do sujeito que forma, especialmente, daquele que irá adentrar nas universidades brasileiras, também legalmente definido. Daí surge então outra questão, qual seja: a dificuldade de se perceber como professor, de compreender que o ato de assumir “aulas numa IES” implica na assunção do compromisso com

outra profissão que como tal exige o domínio de outros conhecimentos, especialmente, os pedagógicos. Sem esse discernimento o que vemos, historicamente, é que os sujeitos atuam na docência, mas são levados a não compreender a docência como profissão e, por isso, munidas de saberes específicos com os quais teremos, enquanto docentes, que lidar.

A segunda parte do instrumento, de coleta de dados, nos remetia a refletir sobre aspectos vários da utilização das TICs em contexto de sala de aula. Assim sendo, diante da análise de todas as respostas acreditamos ser pertinente destacar que a grande preocupação que se evidencia no discurso dos docentes gira em torno do “aluno” e do “conteúdo”.

Isto posto, destacamos que esses profissionais, independente do discurso pedagógico circulante sobre suas práticas, ou da forma que utilizam as TICs, ou até mesmo do conceito que trazem sobre a mesma, deixam evidenciar que suas preocupações se voltam à forma como devem ensinar o aluno para que este aprenda o conteúdo.

Os dados nos fazem perceber que eles são unânimes em afirmar que as TICs podem ser usadas em sala de aula e as definem como recurso computacional/internet que ajuda no acesso da informação, possuindo altíssimo potencial para contribuir com a aprendizagem do aluno. Destacamos as três principais ferramentas que os sujeitos de nossa pesquisa utilizam: Plataformas (ambientes virtuais de aprendizagem), internet e softwares.

Em se tratando dos propósitos/objetivos que os docentes atribuem à sua utilização indicam o que segue: a) como instrumento para despertar interesse no conteúdo. b) como facilitadora das formas de ensinar. c) como ferramenta de ajuda na aprendizagem. Importante destacar que a utilização das TICs é sempre atribuída a uma necessidade do aluno.

Para além disso, em suas práticas costumam usar essas ferramentas para atrair a atenção dos alunos, acompanhar o desenvolvimento de atividades e para “dar aula”. Ou seja, nossos sujeitos de pesquisa consideram que agregar as TICs em suas práticas pode gerar mudanças em suas aulas, especialmente, na forma de abordar o conteúdo de maneira mais dinâmica/interativa.

Daí é que reiteremos uma crítica já tecida, no sentido de que a simples utilização pela utilização das TICs não se justificam. As práticas pedagógicas devem se configurar como ações intencionais, que atendem a

necessidades específicas e que, principalmente, contribuam com o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem mais qualitativos e significativos.

Na esteira do exposto, destacamos que os docentes acreditam que as TICs, sendo usadas de forma correta, podem contribuir para esse processo, uma vez que ao utilizar essa ferramenta eles podem ensinar melhor, conseguir uma maior atenção dos alunos e disponibilizar atividades práticas. Ante isso, os sujeitos da pesquisa consideram que com esses elementos o processo de aprendizagem é potencializado. Não percebemos no discurso dos sujeitos da pesquisa uma visão salvacionista das TICs em relação à educação e à utilização de TICs. Ao contrário, sempre deixam clara a necessidade de serem usadas de forma correta. Da mesma forma, em nenhum momento, os sujeitos apresentam pontos negativos do uso dessas ferramentas em sala de aula. Ao contrário, são sempre destacados os benefícios da utilização.

Os sujeitos da pesquisa **utilizam as TICs no contexto da sala de aula** principalmente para ter atenção e acompanhar os alunos, bem como para expor os conteúdos usando essa ferramenta. Sendo assim,

Assumimos a necessidade de transformar nossas práticas pedagógicas que se encontravam também atingidas pelas novas tecnologias e a revolução digital; pelas mudanças no mundo trabalho, com reflexos importantes para a formação; pela revolução sexual e estudos de gênero; pelos movimentos sociais e políticos que reivindicavam a substituição do colonialismo por relações de solidariedade, para citar algumas dimensões. A sociedade em mudança exigia que a educação escolarizada também mudasse. (CUNHA, 2014, p. 13)

A inserção dessas ferramentas parece atender as necessidades da sociedade moderna, daí sua presença nas práticas pedagógicas ser relevante, porém as **mudanças nas práticas em decorrência da utilização das TICs** não podem ser explicadas pelo simples fato de passaram a usar em sala de aula, ou seja, podemos continuar com as mesmas práticas, usando outras ferramentas. Qual a diferença entre dar aula com textos escritos no quadro negro, cartolina, retroprojetor ou projetor multimídia? Qual a diferença de mandar ler textos em livro, apostila ou nos slides do Datashow? Qual o efeito de pedir uma pesquisa e os resultados serem expostos de em um único site, sem comparar, apontar diferenças.

As mudanças não devem estar simplesmente vinculadas a utilização, ou não, de uma determinada ferramenta, é preciso repensar o planejamento, as escolhas metodológicas, compreender os processos de ensino e de aprendizagem,

bem como as relações que se estabelecem entre os sujeitos que movem os processos de ensino e aprendizagem e também as ferramentas que são levadas para dentro de sala de aula, mas acima de tudo é preciso investir na dialogicidade e é preciso permitir a reversibilidade entre as posições aluno e professor, para que diferentes ideias, percepções, ações, sentidos emergjam e promovam o ensino e a aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação. Lei 9.394/1996.** Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

CAMARGO, Brígido Vizeu. JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso de software de análise textual iramuteq.** UFSC. 2016. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em 09/08/2018.

CUNHA, Maria Isabel da. **Ensino como mediação da formação do professor universitário.** In: MOROSINI, Marília Costa (Org.) **Professor do ensino superior – identidade, docência e formação.** Brasília: INEP, 2000, p.45-51.

CUNHA, Maria Isabel; ZANCHET, Beatriz Atrib. Desenvolvimento profissional docente e saberes da educação superior: movimentos e tensões no espaço acadêmico. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 6, n. 11, p. 11-22, 31 dez. 2014.

CUNHA, Maria Isabel. **Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência.** Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016.

CUNHA, Maria Isabel. **Qualidade do ensino de graduação: concepções de docentes pesquisadores.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 316-331, jul. 2017.

CUNHA Maria Isabel. **Docência na educação superior: a professoralidade em construção.** Educação (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 6-11, jan.-abr. 2018.

CUPANI, Alberto. **A tecnologia como problema filosófico: três enfoques.** Sci. stud. [online]. 2004, vol.2, n.4, pp.493-518

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária.** 2003. Cortez: Mackenzie, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente.** In: MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na universidade.** Campinas: Papyrus, 1998. p. 9-26.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.



MIRANDA, Guilhermina Lobato. **Limites e possibilidades das TIC na Educação.** *Revista Científica e Ciência da Educação*, n. 3, maio 2007.

MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas.** Campinas, SP. Papyrus, 2006.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias.** 2000.

MORAN, José Manuel. **Mudar a forma de ensinar e de aprender.** Revista Interações. São Paulo, 2000.

MORAN, José Manuel. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias.** Revista Diálogo Educacional, vol. 4, núm. 12, maio-agosto, 2004, pp. 1-9

MORAN, José Manuel. **Desafios na comunicação pessoal.** Gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2008

MORAN, José Manuel. **Educação e tecnologia: mudar para valer!** Papyrus, 21. ed, 2013.

MOROSIN, Marília. **Docência universitária e os desafios da realidade nacional.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, n.2, p.11-21, 2000.

MOROSIN, Marília. **Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 23-44, 2010. Editora UFPR.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 4. ed. 1996. Campinas: pontes

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico.** Campinas: Pontes, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 7.ed, Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 9.ed. São Paulo: Pontes Editores, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 4. ed. rev. e aum. Campinas: Pontes, 2003.

**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.** Lei nº 13.005/2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

PACIEVITCH, T. **Tecnologia da informação e comunicação. Info-escola**, Disponível em: <http://www.infoescola.com/informatica/tecnologia-da-informacao-e-comunicacao/> - Acesso em 29 de maio de 2017.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso (AAD-1969)**. In: GADET Françoise; HAK, Tony (Org.). Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. De Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1975. p. 59-158.

PÊCHEUX, Michel. **Delimitações, inversões, deslocamentos**. Cadernos de Estudos Linguísticos, n.19. Campinas: Unicamp. 1990, p. 7-24.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

PIZZUTTI, Thiago C., ALVES, João A. P. **Elementos CTS nas aulas de professores formadores no ensino superior**. Resumo técnico do censo da educação superior. Disponível em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf)

TRIVELATO, Silvia Luzia; OLIVEIRA, Odisséa Boaventura. **Práticas docente: o que pensam os professores de ciências biológicas em formação**. Artigo apresentado no XIII ENDIPE. Rio de Janeiro, 2006.

## APÊNDICE 01

### Pesquisa – Mestrado em Educação

O USO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: COMO SE CONFIGURAM AS PRÁTICAS DOS DOCENTES QUE ATUAM NOS CURSOS DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO, EM RIO BRANCO, ACRE.

#### Termo de Consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

#### INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Prezado(a) Professor(a), o presente instrumento objetiva coletar os dados para garantir o desenvolvimento de uma pesquisa que está sendo realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Acre, sob a orientação da Profa. Dra. Aline Andréia Nicolli.

O objetivo da pesquisa é compreender como se configuram as práticas dos docentes que atuam nos cursos de Sistemas de Informação, em Rio Branco, Acre, quanto ao uso de tecnologias da informação e comunicação como ferramenta pedagógica.

Ressaltamos, que seu anonimato será preservado e suas respostas contribuirão para possibilitar reflexões sobre a temática em pauta. Para qualquer eventualidade ou dúvidas referentes à pesquisa, os participantes podem contatar pessoalmente, ou via email, o pesquisador: Breno Cavalcante do Nascimento - (68) 9.9975-1204 – prbreno@hotmail.com.

Pergunta \*

Li e concordo em participar da pesquisa

#### PARTE I – Identificação do Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

Sexo

( ) Masculino ( ) Feminino

Idade \_\_\_\_\_

**Sobre sua formação indique Curso, ano de conclusão e IES que frequentou:**

Curso da Graduação

IES da Graduação

Ano de Conclusão da Graduação

Curso de Especialização

IES da Especialização

Ano de Conclusão da Especialização

Curso de Mestrado

IES do Mestrado

Ano de Conclusão do Mestrado

Curso de Doutorado

IES do Doutorado

Ano de Conclusão do Doutorado

### **Sobre sua trajetória profissional indique**

Tempo de atuação no Ensino Superior \*

- Até 2 Anos
- Entre 2 e 4 Anos
- Entre 4 e 6 anos
- Mai de 6 anos

Carga horária semanal no Ensino Superior

Tempo de atuação no Mundo do trabalho

Carga horária semanal no Mundo do trabalho

### **PARTE II – Sobre nosso objeto de estudo**

Na sua opinião o que um professor precisa saber para atuar no ensino superior?

Para você o que significa ensinar e aprender?

Como você percebe a articulação entre os processos de ensino e de aprendizagem?

Quando você, enquanto professor, sabe que ocorreu o ensino e a aprendizagem?

O que são Tecnologias da Informação e Comunicação para você?

Qual sua opinião sobre a utilização de TICs em sala de aula?

Você acredita que as TICs interferem nos processos de ensino e aprendizagem?  
Justifique.

Você utiliza as TICs para desenvolver suas aulas?

Se sua resposta foi sim, à questão anterior, por favor, agora relate uma aula/conteúdo abordado por meio da utilização das TICs.

Na sua opinião quais TICs podem, ou poderiam, ser utilizadas em sala de aula?

Utilizar as TICs em sala de aula, traz alguma mudança na sua prática pedagógica?

