

O USO DA TECNOLOGIA NO CURSO DE LETRAS DA UEPA: O OLHAR DOCENTE

*THE USE OF TECHNOLOGY IN
THE LANGUAGE AND LITERATURE
MAJOR AT UEPA: THE PROFESSOR'S
PERSPECTIVE*

Elisa Maria Pinheiro de Souza
Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva
Universidade do Estado do Pará (UEPA)



RESUMO

O trabalho é resultado de um estudo que se propôs a analisar a práxis pedagógica dos docentes do Curso de Letras da Universidade do Estado do Pará, buscando construir um panorama sobre o uso das tecnologias digitais. O aporte teórico privilegiou as idéias de Tardif sobre a formação e a prática pedagógica dos professores e de Pretto sobre a inserção das tecnologias no meio social e educacional. A produção de dados foi concretizada com a aplicação de um questionário a 25 professores, no ano letivo de 2008. Foram alcançados resultados que indicaram a baixa frequência de iniciativas relativas a um trabalho que integre a questão da aprendizagem e os recursos tecnológicos presentes na contemporaneidade.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Tecnologias digitais. Formação de professores.

ABSTRACT

This work is a result of a study that aimed to analyze the pedagogical praxis of professors of the Language and Literature major at Universidade do Estado do Pará (UEPA) in order to build a panorama about the use of digital technologies. The theoretical support favored Tardif's ideas on the formation and the pedagogical practice of the professors, as well as Pretto's ideas on the use of technology in the social and educational environment. The data was collected by means of a questionnaire presented to 25 professors during the school year of 2008. The results indicated a low frequency of initiatives regarding works that integrate learning and the contemporary technological resources.

Keywords: Pedagogical practice. Digital technologies. Teacher formation.

Introdução

O cenário do mundo atual é caracterizado pela liderança dos meios de comunicação, dentre os quais, destaca-se a Internet, propiciando agilidade e acesso instantâneo às informações. Nesse panorama o fenômeno da globalização se insere, provocando transformações na sociedade, em específico, no mundo do trabalho, pois lança suas “redes” sobre as instituições educacionais, responsáveis pela formação de profissionais.

No mundo globalizado, a educação assume um papel importante, pois, mais do que nunca precisa estar em consonância com os avanços tecnológicos. “A instituição escolar precisa deixar de ser, uma escola fundamentada apenas no discurso oral e na escrita, centrada em procedimentos dedutivos e lineares” (PRETTO, 2002, p. 78).

Nesse mesmo caminhar, atualmente, um tema presente nas discussões sobre a formação do educador é a utilização das potencialidades das tecnologias digitais na *práxis* pedagógica. Mas, tecer comentários a respeito requer que, considerando o uso enquanto recurso nos elementos curriculares, dois aspectos sejam destacados: a formação inicial do professor e a formação dos alunos das licenciaturas. Nas duas formações, a que aconteceu “ontem” e a que é efetivada “hoje” destaca-se a relação existente entre o professor com uma formação inicial e o espaço que será o seu campo de atuação, no qual, demonstrará as suas habilidades no uso das tecnologias.

A situação acima não exclui a figura de um ator principal – o professor de hoje, que ontem foi aluno dessas licenciaturas. Com base nessa assertiva buscamos traçar um panorama sobre o uso das tecnologias digitais pelos professores do Curso de Letras da UEPA, com destaque para a incorporação ou disseminação das tecnologias digitais na prática deles, numa perspectiva de captar os seus interesses, expectativas e necessidades.

1 Os meandros da pesquisa

Para compreender a inserção do uso das tecnologias digitais no fazer pedagógico dos professores do Curso de Letras optamos pela abordagem qualitativa, que nos estudos em educação

responde a questões muito particulares, trabalha com um universo de significados,

motivos, aspirações, crença, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p.21).

Entretanto, trabalhamos com a produção de dados quantitativos, considerando o que pontua Minayo (1994) sobre o uso de dados qualitativos e quantitativos nas abordagens qualitativas. Para a autora, não existe oposição entre os dados e sim uma complementaridade, posto que, há uma interação entre estes na realidade que abrangem.

O Curso de Letras foi escolhido para ser o cenário desse estudo, devido estar incluso nas maiores demandas de oferta pela instituição de ensino superior aliado ao fato de sermos docente deste Curso, desde 2000 até a presente data, e a Profa. Elisa Pinheiro ter atuado como sua Coordenadora entre 2000 a 2006.

O curso possui uma proposta pedagógica, retratada como um meio de responsabilizar a coletividade acadêmica pelo desenvolvimento do curso, bem como um modo de preencher o espaço de participação nas decisões que a legislação concede a essa comunidade universitária. Com essa proposta pedagógica, a comunidade do curso pretende promover a democratização, propor inovação educativa, incorporar as atividades culturais às disciplinares, dando ao seu desenho curricular, uma visão ampla de cultura e de educação.

Embora, com desenvolvimento em Belém, capital do Estado e nos municípios de Paragominas, Conceição do Araguaia, Igarapé - Açu, Moju, Redenção e Vigia, escolhemos os municípios de Belém e de Moju, como alvos de nosso foco investigativo.

Os sujeitos da investigação foram os professores do Curso escolhido, que enquanto mediadores do processo ensino-aprendizagem, diante de uma nova realidade que se impõe, são induzidos a repensar o fazer pedagógico, no sentido de equilibrar a rigidez e plasticidade em seu saber docente. Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (apud Monteiro, 2001) o saber docente é plural, estratégico e desvalorizado, constituído por um amálgama mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.

Como a instituição, em relação ao corpo docente, tem organização departamental, os pro-

fessores foram selecionados a partir da lotação realizada para o ano letivo de 2008, considerando duas turmas do curso, sediadas em Belém e Moju e as disciplinas específicas da área da linguagem. O critério de escolha de turmas sediadas na capital e interior considerou a diferenciação das realidades social e acadêmica e a influência ou não da tecnologia disponibilizada na instituição de ensino para o uso docente dela, no fazer pedagógico.

Foi aplicado um questionário¹ aos docentes lotados no Curso de Letras, ministrantes de disciplinas em turmas sediadas nas cidades de Belém e Moju no ano letivo de 2008. Essa aplicação teve como objetivo a obtenção de dados que subsidiassem a construção dos perfis dos contextos “conceptuais” de professores pertinentes ao uso das tecnologias digitais no fazer pedagógico.

2 Discussão dos resultados

2.1 O perfil dos informantes

No ano letivo de 2008, o corpo docente do Curso de Letras, na capital e no município de Moju foi constituído por 28 professores. A eles foram entregues os questionários, mas somente 25 foram respondidos. Dentre os informantes 68% foi do sexo feminino, confirmando a expectativa de uma maior frequência de mulheres na função docente, oriunda de dados culturais que enfatizam o fato de que o Curso de Letras – alvo da pesquisa – congrega a figura feminina na posição docente, em quantitativo maior, do mesmo modo que, no Brasil, tradicionalmente, o magistério foi e é ainda função exercida pelas mulheres.

A maior parte dos entrevistados (44%), em relação à idade, se concentra na faixa entre 41 e 50 anos de idade, sendo que, a maior concentração dos homens (62%) está na faixa de 51 a 60 e das mulheres (53%) na de 41 a 50 anos.

A maior concentração de professores de sexo masculino, em termos de exercício de magistério, foi na faixa entre 20 a 30 anos (50%), enquanto, a maior relativa aos de sexo feminino se concentrou na faixa entre 15 a 20 anos (35%). Em relação ao tempo de exercício da docência na

licenciatura, a maior concentração foi registrada na faixa entre 20 a 30 anos (50%) para o sexo masculino e na faixa entre 5 a 10 anos (35%) para o sexo feminino.

O resultado em relação ao exercício da docência na licenciatura, não considerando a distinção de sexo, contemplou as expectativas construídas, visto que o período entre 1998/2002 pode ser considerado por uma grande disseminação, tanto na capital como no interior do Estado do Pará, dos cursos de graduação em licenciatura e de pós-graduação *latu sensu*. Essa situação viabilizou o acesso à docência universitária.

Na formação dos docentes, no âmbito da graduação, houve preponderância da Licenciatura em Letras (80%), embora outros cursos se façam presentes (20%), devido os professores que exercem a docência nas disciplinas da área pedagógica. O ano da graduação dos informantes mostrou-se bastante diversificado, mas a concentração maior incidiu na faixa entre 1972 a 1987 (32%), correspondendo a um período de 20 a 30 anos de formação.

O registro de docentes com mais de trinta (30) anos de magistério significa que, possivelmente, os mesmos tenham se dedicado ao magistério em nível de ensino, como o fundamental, o qual, na época do ingresso no mercado de trabalho, não exigia como requisito a qualificação o ensino superior. Um outro aspecto do perfil desses professores incidiu no fato de, em geral, o ingresso na docência ter acontecido logo após a sua formação, o mesmo não acontecendo com a entrada na docência do ensino superior.

Todos os docentes envolvidos na pesquisa possuem titularidade ao nível de pós-graduados, sendo que, considerando a maior titulação obtida, 8% eram doutores, 56% mestres e 36% especialistas. O tempo decorrido de obtenção dos títulos, seja doutoramento, mestrado ou especialização, na maioria dos casos, não ultrapassa o período de 10 anos.

Os dados confirmam as informações empíricas sobre a questão da busca pela formação continuada nas últimas décadas. Em termos de pós-graduação, tem se revelado lenta no estado do Pará. A expansão progressiva começa a ocorrer a partir da década de 2000, com o surgimento de Cursos de Especialização e Programas de Mestrado e Doutorado, ofertados pelas instituições de ensino superior, na esfera pública e privada.

Não ocorreu o uso do computador em alguma

¹Questionário utilizado na pesquisa “Tecno-ausência na Formação Inicial do Professor Contemporâneo: motivos e estratégias para sua superação. O que pensam os docentes das licenciaturas”, coordenada pelo Prof. Dr. Simão Pedro P. Marinho, realizada com o apoio do CNPq.

disciplina da graduação para 88% dos informantes, cabendo a 12% a responsabilidade por uma resposta positiva. Considerando que o período de formação inicial dos docentes se concentrou na faixa 1977/1987, correspondente a um tempo entre 20 a 30 anos de formação, é fácil deduzir que na época, a tecnologia utilizada no espaço escolar era ainda mínima.

2.2 O fazer pedagógico e as tecnologias digitais

Todos os docentes, quando inquiridos sobre sua prática pedagógica, afirmaram, independentemente de idade e tempo de formação inicial, que utilizam a aula teórico-expositiva, característica do modelo conservador liberal de educação. O posicionamento unânime contrariou a expectativa do senso comum de que a adoção dessa estratégia seria mais freqüente pelos professores com mais idade e tempo de formação inicial mais antigo, faixas etárias correspondentes às épocas em que havia o predomínio absoluto de um modelo de educação, no qual a exposição oral do professor se destacava com primazia. A unanimidade nas respostas indica a inexistência de grandes mudanças na *práxis* dos docentes, em termos de utilização de estratégias de ensino.

Tanto a realização de seminários (92%) quanto o uso de trabalhos em grupo (96%), são adotadas enquanto estratégias de ensino e aprendizagem, segundo os informantes. Já a utilização de monografias de conclusão de disciplina ou trabalhos similares atingiu um percentual de 64%, correspondente a mais da metade do quantitativo dos informantes, embora, seja circulante na cultura escolar, que tal uso é correspondente a finalização de um curso a nível de graduação e de especialização.

Para a adoção de objetivos específicos como norteadores para a avaliação da disciplina os docentes foram quase unânimes (92%) em confirmar o uso, cabendo às respostas negativas apenas (8%). Para os tipos de recursos utilizados na avaliação da aprendizagem em suas disciplinas, foram indicados: prova escrita, prova oral, uso do portfólio e auto-avaliação.

A adoção ou não da prova oral e prova escrita como recurso avaliativo dividiu as respostas dos docentes quase meio a meio, pois a primeira e a segunda atingindo, respectivamente, os percentuais de 52% e 48%, indicam a existência de uma prática pedagógica baseada na abordagem

conservadora da educação. Foi o surpreendente resultado do uso da prova oral como estratégia de avaliação, haja vista que essa prática é considerada pelo senso comum como ausente no ensino da atualidade.

Como estratégias na avaliação dos alunos foram indicadas: a nota de conceito (80%), o portfólio, enquanto produção discente (56%), e a autoavaliação (88%). Para o uso de estratégias que buscam o desenvolvimento ou a prática de habilidades de comunicação, trabalho em grupo, iniciativa e aplicação dos conhecimentos, capacidade crítica, criatividade, raciocínio lógico, os docentes emitiram respostas que oscilaram entre as alternativas “muitas vezes e sempre”. A ocorrência da alternativa “poucas vezes”, foi oriunda de docentes com o tempo de formação inicial em média de 25 anos, o que, talvez, possa justificar o pouco uso desses recursos.

Ficou patente a busca do desenvolvimento de habilidades de comunicação, muitas vezes (28%) e sempre (72%); estimular muitas vezes (48%) e sempre (40%) as habilidades para o trabalho em grupo; realizar muitas vezes (48%) e sempre (48%) atividades que promovam o raciocínio lógico; buscar o exercício da criatividade muitas vezes (52%) e sempre (44%); usar muitas vezes (28%) e sempre (72%) estratégias que promovam o desenvolvimento da capacidade crítica e estimular muitas vezes (24%) e sempre (76%) as habilidades de iniciativa e de aplicação de conhecimentos.

Os tipos de perguntas aplicadas, sem a constatação da prática dos entrevistados, deram margem a recolha de dados, que subsidiaram a pressuposição de que as respostas dadas estão mais ao nível de intenções ou propósitos dos professores, divergindo da realidade existente. Talvez isso aconteça devido os professores serem impelidos a demonstrar que efetivam uma prática permeada pelos paradigmas educacionais contemporâneos.

Em pauta o uso pessoal das tecnologias digitais, constatamos que todos os professores possuem computador em casa. Com a ressalva de que o questionamento não direcionava para a inclusão de uma preparação específica para o uso do instrumento na educação, uma parcela significativa deles (64%) não fez nenhum curso para o uso do computador. Entretanto, dentre os cursos feitos por 36% dos professores, as temáticas predominantes foram “ferramentas de internet e editor de texto”, ambas atingindo um percentual de (26%), seguidas de “pacote de aplicativos” (21%).

Uma parcela significativa dos professores (64%) usa diariamente o computador, sendo que o processador de texto e a navegação da internet são os recursos mais utilizados, dividindo entre si, de forma equitativa (62%), a maior frequência de uso, seguidos do correio eletrônico (21%). A frequência no uso do processador de texto induz a pressuposição de que esses professores concebem o computador como uma máquina de escrever que viabiliza o acesso à internet. É o tradicional ainda vinculado a modernidade.

Para todos os informantes o acesso à internet é uma prática comum, que ocorre, principalmente, em casa (60%), embora esta também seja realizada no espaço no qual desempenham suas funções docentes (40%). A frequência no uso semanal entre 3 e 6 horas captou o percentual de 28%, seguido de 12% tanto para a frequência entre 6 e 12 horas e a superior a 12 horas.

O acesso à internet para os docentes tem como finalidade de maior frequência o uso do correio eletrônico (35%), seguido da consulta base de dados (24%) e de leitura de jornais e revistas on-line (12%).

Todos possuem *e-mail* e utilizam os sites de busca na internet. Um percentual de 84% dos professores respondeu que usa frequentemente, embora 16% tenha confirmado o uso de forma rara. Mais da metade (52%) se encaixou no grupo de usuários intermediários do computador, enquanto que 24% e 12% se colocaram como, respectivamente, experiente e iniciante.

Em relação a equipamentos digitais, os informantes são possuidores de câmara fotográfica digital (21%), *notebook* e gravador de *Cd-rom* (20%), gravador de CD e câmara de vídeo (12%). Isto demonstra que os docentes entrevistados não pertencem ao contingente dos excluídos digitais.

Um curso específico de informática na educação se caracteriza, conforme a abordagem de Borges Neto (1988), pela utilização da informática por meio de softwares desenvolvidos para propiciar suporte à educação. Somente dois informantes confirmaram a participação em eventos desse tipo, o que indica que um percentual significativo dos professores jamais teve uma preparação específica para o uso do computador associado à educação.

Esses únicos informantes declararam que o curso foi na modalidade de atualização e o desenvolvimento ocorreu por decisão própria deles, em esfera especializada e na IES de vin-

culação. Informaram, também, que o curso foi de grande e média utilidade para suas atividades docentes, principalmente no que tange à formação profissional de ambos e o conhecimento diversificado adquirido. Cursos de carga horária de 30 e 180 horas, os quais, segundo a compreensão dos informantes, se caracterizavam pela ênfase na prática, embora o de carga horária maior tenha se constituído também de uma parte teórica e focado a avaliação de *software* educacional, o que foi útil para a atividade docente. Os professores nada informaram sobre as utilidades da avaliação de *software* educacional para a função docente. Nas respostas existem indícios de um entendimento um pouco confuso sobre as concepções de informática aplicada a educação, informática na educação, informática educacional e informática educativa, haja vista que, cada uma tem uma finalidade diferente, portanto, nem todas convergem para a utilização e incorporação da informática na sala de aula.

Um curso desse tipo desperta o interesse da maior parte dos docentes (84%). Ressaltamos que não houve uma concentração desse interesse em uma determinada faixa etária alta e/ou tempo de formação, contrariando a expectativa de que ela incidiria nas faixas em que estão inseridos os professores de maior idade e com mais tempo de formação, caracterizadas pela não contemporaneidade com o uso das tecnologias digitais. Foram apresentadas várias as razões para justificar o interesse em participar de um curso dessa natureza, as quais podem ser condensadas na construção, aprofundamento e/ou atualização de um saber que viabilizará o domínio das ferramentas e, conseqüentemente, a ampliação das possibilidades de acesso aos recursos disponíveis e preparação efetiva para o uso deles em sala de aula. As temáticas indicadas para serem trabalhadas no curso foram diversas, todas gravitaram em torno do uso do computador em sala de aula.

Com apenas uma exceção, foi declarado o uso do computador na preparação das atividades para as disciplinas que ministram com uma frequência de 21% para a elaboração de provas, testes e exercícios, formatação e uso de apresentações com *power point* ou similar e construção de texto e de 18% para a busca de textos na internet. Outros usos foram citados, sem, no entanto, terem uma frequência expressiva.

A existência de um projeto da instituição para o uso de computadores pelos alunos de

licenciatura dividiu as opiniões, pois 44% dos professores informaram nada saber sobre o assunto, 32% afirmaram que a instituição não possui projeto desse tipo, contrariando os 20% que confirmaram a existência do projeto. As divergências nas respostas demonstram a confusão que os docentes fazem sobre o uso do computador entre uma ou outra atividade acadêmica com algum projeto institucionalizado.

Dentre os que afirmaram a existência de projeto, houve o indicativo de que não conheciam o teor do projeto (40%), do conhecimento, digamos, superficial do mesmo (60%). Não tendo participado da elaboração do mesmo, esses professores, mais uma vez divergem nos posicionamentos, pois 40% consideram o projeto modesto para a realidade da IES, 40% não sabem avaliar as suas potencialidades e 20% não possuem elementos para proceder a avaliação. Indicaram não saber nada sobre o ano da implantação do projeto, opinando que ele possui falhas que podem comprometê-lo (20%) e declarando não possuir elementos para avaliá-lo (40%) ou não saber/não avaliar (20%).

Uma parcela significativa dos professores (68%) informou que os alunos da licenciatura não usam computadores durante as aulas, em contraposição com 32% que confirmaram o uso. Dentre esses últimos, 50% confirmaram o uso restrito a uma disciplina específica de Informática na Educação ou similar.

As razões para o não uso dos computadores durante as aulas foram diversificadas. A de maior frequência incidiu no quantitativo insuficiente de computadores na IES (29%) para atender a demanda, seguida pela não previsão desse tipo de uso pelos currículos das licenciaturas (19%) e pela não disponibilidade de computadores na IES para o uso dos alunos (16%). Com tais resultados cabe a pressuposição de que a tecnologia adentrou no espaço acadêmico, mas ainda não alterou o trabalho pedagógico de forma a definir qual a relevância e a forma de utilização dessa nova tecnologia.

A instituição, os professores e a própria proposta curricular do curso demonstram, por várias razões, disposição para incorporar esse uso. Essas razões são muitas e dentre elas destacam-se a legislação, a possibilidade de acesso individual e coletivo dos professores às tecnologias, as diretrizes curriculares que registram a necessidade do domínio das mesmas pelos futuros docentes

ou a inserção de elementos curriculares na formação, cujo conteúdo é voltado para tal domínio.

O não uso dos computadores durante as aulas das disciplinas alcançou um percentual de 53% dos informantes. Para exigência do uso, 18% dos professores se manifestaram contrários, embora, com o mesmo percentual, outros professores apostam em tal exigência, havendo ainda os indecisos (12%) que se omitiram em opinar sobre a questão. As razões indicadas para a não exigência do uso foram diversificadas, passando pela não necessidade do uso, pela falta de disponibilidade de equipamentos, pelo livre arbítrio das pessoas e pela inexistência de conscientização da necessidade do uso.

Tais razões, de certa forma, perpassam pelo respeito à autonomia do docente, entretanto, considerando a existência de uma cultura pela qual é natural a tendência de “só ensinar aquilo que crer dominar”, é impossível não pensar nas consequências positivas e negativas que poderiam surgir, caso a decisão de usar ou não o computador ficasse nas “mãos” dos professores.

Considerando a possibilidade da exigência do uso pela instituição, os informantes (57%) acreditam que ela deveria oferecer capacitação docente para o uso do computador, embora um percentual de 43% não tenha se manifestado a respeito. Dentre eles, somente quatro docentes (16%) confirmaram o uso do computador durante as aulas de uma disciplina caracterizada como específica de Informática na Educação. Eles não chegam a um consenso sobre a avaliação dessa disciplina em termos de sua adequação à formação do professor contemporâneo, visto que as respostas foram divididas equitativamente entre as alternativas “adequada, inadequada, não sei/não avaliei e não tenho elementos para avaliar”. Tal situação ocorreu em relação ao possuidor da responsabilidade pela disciplina, ou seja, metade se omitiu em responder e a outra metade optou pela alternativa “não sei”.

Nas disciplinas ministradas, um percentual de 28% dos professores confirmou o uso do computador pelos alunos durante as aulas, contrariando o percentual significativo de 72% que se posicionou de forma contrária. Isto corrobora com os resultados do questionamento anterior, indicando como objetivo primordial o aprendizado de conteúdos específicos da disciplina (57%), embora a preparação do alunado para o uso do computador na profissão docente tenha surgido

tal como o desenvolvimento de uma cultura de uso do computador por parte dos alunos (29%).

Segundo os professores, o uso mais frequente da máquina durante as aulas das disciplinas ocorre com a finalidade de preparar apresentações com *power point* ou similar (43%), seguido da preparação de textos (29%). A maior frequência do uso é de até 25% das aulas com os alunos demonstrando o mesmo interesse (29%) e um maior interesse (43%) do que em outras aulas. Considerando que o tipo de questionamento não induz a referência ao uso da internet, as respostas dadas, ao mesmo tempo, atentam para a aprendizagem e formação, portanto o uso pode ser traduzido como apenas suporte para o ensino. Entretanto, cabe a consideração de que o uso, mesmo destinado à aprendizagem dos conteúdos das disciplinas, quando realizado ao longo da licenciatura, pode se tornar uma estratégia importante na formação, que se consolidará no futuro exercício do magistério.

Uma parcela significativa dos entrevistados (88%) confirmou o uso do computador fora de sala de aula com o objetivo de cumprir as tarefas das disciplinas ministradas por eles, sendo que esse uso é 55% por sugestão deles, seguido de 32% por livre escolha dos alunos. Com uma forma de uso equivalente a frequente (59%) e a de forma esporádica (32%), esse uso, segundo os docentes, tem por finalidade mais frequente a preparação de textos (30%), seguida do preparo de apresentações com *power point* ou similar (28%) e o acesso à internet (22%).

As razões para o incipiente uso do computador na formação inicial do professor recaíram sobre a não montagem pelas IES de salas de informática para as licenciaturas (21%), a questão dos currículos das licenciaturas ainda não contemplarem a informática na educação (19%), o fato dos docentes das licenciaturas não estarem capacitados para o uso educacional do computador (13%). Cabe aqui ressaltar que ao falarem sobre as próprias instituições, a tendência dos falantes é responsabilizar as mesmas por quaisquer falhas ou omissões.

Somente um entrevistado não se pronunciou a respeito do uso do computador por alunos na licenciatura. O quase consenso encontrado nas respostas pode ser traduzido, de um lado, pelo fato dos professores já possuírem a cultura do uso do computador e de outro, a perspectiva de entendimento que o uso do computador na educação é desconhecido.

Para os docentes o computador deveria ser usado em todas as disciplinas do currículo (64%), bem como em algumas disciplinas (32%), com a finalidade de preparar os alunos para o uso da função docente (35%), seguida da alfabetização tecnológica/digital dos alunos para que saibam usar o computador (29%) e do desenvolvimento de uma cultura de uso do computador pelos alunos (22%). Um único docente informou que o uso do computador deveria ser efetivado em uma disciplina específica, do tipo Informática na Educação, pois esse tipo de componente curricular enfoca questões metodológicas e técnicas desse uso.

Com suas respostas os docentes assinalam o uso do computador como uma ferramenta para aprendizagem, cuja inclusão nas matrizes curriculares é importante, pois o aluno da licenciatura, tendo uma formação nessa perspectiva, construirá a capacidade para usar o computador com seus próprios alunos, tornando o desconhecido em uma prática natural, comum, ou seja, inaugurando a cultura digital na formação. Isto significa dizer, a formação inicial dos professores além de ser submetida a uma reformulação das organizações curriculares, seus responsáveis devem se apropriar dos recursos tecnológicos, reformular as estratégias de aprendizagem utilizadas, considerando sempre os novos espaços e tempos de aprendizagem bem como reformular os organizações curriculares.

A maioria dos docentes (76%) concorda com aqueles que destacam a inadequação da formação inicial de professor que é oferecida hoje pelas instituições e 12% não a reconhece como inadequada. O restante dos docentes assinalou a alternativa “Não sei/Não pensei” (4%) ou não se posicionaram (8%).

Reconhecendo que o computador deve ser introduzido na formação inicial, os professores pontuaram que as licenciaturas devem privilegiar a capacidade de aprender a aprender (19%), conscientização para a função social da escola numa nova realidade (14%), a capacidade de trabalhar de forma interdisciplinar e o desenvolvimento de competências e habilidades (12% cada uma), o desenvolvimento da capacidade de pesquisar (10%), desenvolvimento da capacidade crítica e o domínio do uso de tecnologia (6% cada uma), o domínio de técnicas e metodologias de ensino-aprendizagem dividindo o espaço com a capacidade de trabalhar cooperativamente (5%). As

prioridades destacadas pelos professores, mais uma vez, impelem a construção do pressuposto de que as licenciaturas ainda se configuram em moldes tradicionais de educação e seus professores, apesar de reconhecerem a utilidade das ferramentas tecnológicas no processo ensino-aprendizagem, ainda não as priorizam em suas práticas pedagógicas.

Entretanto, essas respostas demonstram a preocupação, em plano significativo, com a forma de aprender e a consciência para a função social da escola numa nova realidade, deixando muito para trás a questão da capacidade de transmissão de conhecimentos, estando a frente dessa prioridade do domínio do uso de tecnologias. Isso mostra a existência de avanços que conformam um panorama animador, que podem suscitar transformações que assegurem uma formação adequada para aqueles que serão os professores com a missão de transformar uma sociedade de informação na tão almejada sociedade do conhecimento.

3 Algumas considerações

Atualmente, o uso das tecnologias é marca inconteste do cotidiano pessoal ou profissional dos indivíduos. De um lado, esse uso propicia a criação de ambientes de aprendizagem e, consequentemente, de redes de conhecimento e comunicação, favorecendo posturas interpretativas e compreensivas diante dos problemas que surgem no dia-a-dia. De outro, o fluxo célere de informações e conhecimento implica em uma mutação constante do mercado profissional, que requer, como diz Pretto (2006, p.23), “uma requalificação permanente para nos manter ativos – em estado permanente de aprendizado”.

É válido ressaltar que os professores que não foram contemporâneos da revolução tecnológica, mas que exercem a função docente, devem observar essa nova realidade de educação, buscando uma formação de caráter continuado. As licenciaturas, como grandes responsáveis pela qualidade da educação brasileira, devem preparar de forma adequada aqueles que estarão “amanhã” nas salas de aula, fazendo uma educação adequada à realidade do momento ou uma educação estacionária de momentos anteriores. A vivência de uma e outra alternativa dependerá da formação inicial para a docência, haja vista que os caminhos que os egressos seguirão se-

rão moldados naquilo que aprenderam, sendo duvidoso afirmar que os mesmos avançarão por caminhos desconhecidos.

Segundo Tardif (2007), os professores são atores competentes e sujeitos do conhecimento e que, portanto, é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais como profissionais, que eles constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas teorias/práticas.

O estudo permitiu a inferência de que a questão sobre o uso do computador como um recurso no processo ensino-aprendizagem ainda não está resolvida e que a mesma se agrava com o mais recente desafio da educação: a *on line*, que demanda professores capacitados para uma atuação eficiente. Na verdade, há uma dicotomia entre o pensar e o fazer no momento da implementação das políticas públicas, que atentam para as necessidades da realidade emergente sem que os professores sejam dotados de conhecimentos adequados a essa nova forma de atuação, pois não basta apenas a conexão de professores e alunos por meio da internet.

A atual prática pedagógica no Curso de Letras destaca-se pela combinação de várias abordagens educacionais, embora seja evidente o predomínio de práticas bem representativas do modelo tradicional de educação, o que induz a dedução de que na licenciatura existe uma prática pedagógica ainda conservadora, mas com evidentes avanços em direção de uma educação mais próxima da contemporaneidade. Isso significa dizer que, apesar das transformações sociais, a educação, em pleno século XXI, ainda se encontra assentada no modelo de educação, no qual o professor assume uma posição central; há primazia da aula teórico-expositiva; ocorre com predominância a aplicação de provas como estratégia avaliativa; o aprendizado é centrado na comunicação verbal e visual e o tempo de aprendizagem é restrito ao horário escolar.

Segundo Pretto (2006), as inovações tecnológicas ampliam as possibilidades educacionais, gerando novos processos, novas estruturas, que estimulam, provocam e facilitam o trabalho colaborativo na escola, rompendo com a “lógica da hierarquia vertical, com delegação plena de poderes a representantes”. Para ele, neste contexto de mutações constantes, emerge a necessidade de superar o conceito vigente de que o professor e a escola vivem isolados e sem conexão com a sociedade ou outras instituições de ensino, com o

apoio de professores que tenham uma formação permanente e continuada, que inclua um forte suporte tecnológico.

A instituição de ensino é a mesma. Belém e Moju são duas realidades diferentes, com condições de aprendizagem diferenciadas em vários aspectos. Dentre eles, a incorporação das inovações tecnológicas, o reconhecimento e aproveitamento das vivências extra-escolares dos alunos com as tecnologias, a construção, desenvolvimento e avaliação de práticas pedagógicas promotoras de uma disposição reflexiva sobre os conhecimentos e os usos tecnológicos. Urge a conscientização de toda a comunidade escolar, em especial, os professores e os alunos,

da importância da tecnologia para o desenvolvimento social e cultural.

Considerando o objetivo deste estudo, podemos dizer que, no Curso de Letras da UEPA, são mínimas as iniciativas que primem por uma integração entre aprendizagem e os recursos tecnológicos presentes na contemporaneidade, o que se contrapõe às expectativas, necessidades e interesses dos docentes. Concluímos que, o espaço acadêmico, deve proporcionar aos docentes possibilidades de construção, aprofundamento e/ou atualização de um saber que viabilize o domínio das ferramentas e, conseqüentemente, a preparação efetiva para o uso delas em sala de aula.

Referências

MINAYO, M. C. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. In: *Revista Educação & Sociedade*, Ano XXII, n. 74, abr. 2001, p. 121-142.

NETO, H. B. Uma classificação sobre a utilização do computador pela escola. In: *Revista da Educação. Educação em debate*. v.37, n. 1, (CESA/UFC). Fortaleza, Ce. p. 135-138, 1999

PRETTO, N. *Uma escola sem/com futuro*. Campinas: Papirus, 2002.

PRETTO, N.; PINTO, C. C. Tecnologias e novas educações. In: *Revista Brasileira de Educação*. V. 11, n. 31. Rio de Janeiro. Jan./abr. 2006.

TARDIF, M. *Saberes docentes & Formação profissional*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. E LAHAYE. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática

do saber docente. In: *Teoria e Educação* n° 4. Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem. In: *Revista Educação & Sociedade*, Ano XXI, n. 73, dez. 2000, p. 121-142.

Elisa Maria Pinheiro

Doutora em Educação (PUC – Rio). Mestre em Docência Universitária pelo Instituto Pedagógico Latino Americano e Caribenho. Professora da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva

Doutora em Linguística (USP). Professor Adjunto II da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Recebido em 06/10/ 2010

Aprovado para publicação em 03/12/2010

