

Tecnologias de informação e comunicação no ensino superior: ruptura com o modelo tradicional de ensino ou fetichismo tecnológico?

Maria do Socorro Carneiro de Lima

79

Resumo

A inovação pedagógica no ensino superior é anunciada como paradigma novo e o uso das tecnologias de informação e comunicação emerge como necessidade de modernização, porém utilizar tecnologias, por si só, não muda o sentido da aula. No que se refere ao fetichismo tecnológico, essa visão apresenta as tecnologias como resultado de opções técnicas, ocultando as relações sociais que as constituem em sua essência. A incorporação de novas tecnologias no ensino superior não pressupõe necessariamente novas práticas pedagógicas ou práticas inovadoras. Entretanto, a inovação no trabalho docente com a construção de novas práticas pedagógicas pode ocorrer, desde que a utilização de tecnologias de informação e comunicação esteja alicerçada em novas concepções de conhecimento, de docência e de aluno, modificando o conjunto de elementos que constituem o processo de ensino-aprendizagem tradicional.

Palavras-chave: conhecimento didático-pedagógico; educação para inovação; fetichismo tecnológico; tecnologia da informação.

Abstract

Information and communication technologies in higher education: breaking from the traditional educational model or technological fetishism?

Innovation in teaching at the higher education setting is advertised as a new paradigm and the use of information and communication technologies arises as a need for modernization; however, the use of technology alone does not alter the meaning of the class. Regarding technological fetishism, this concept displays technologies as the mere product of technical choices, concealing the social relationships that constitute them in their essence. The incorporation of new technologies in higher education does not necessarily presuppose new pedagogical practices or innovative ones. Nonetheless, innovation in teaching work paired with the development of new pedagogical practices is possible, as long as the use of information and communication technologies is based on new conceptions of knowledge, teaching, and student, modifying the set of elements that constitute the traditional teaching and learning process.

Keywords: information technology; pedagogical innovation; pedagogical-didactic knowledge; technological fetishism.

Resumen

Tecnologías de información y comunicación en la educación superior: ¿ruptura con el modelo tradicional de enseñanza o fetichismo tecnológico?

La innovación pedagógica en la educación superior es anunciada como un paradigma nuevo y el uso de las tecnologías de información y comunicación surge como una necesidad de modernización, pero el uso de tecnologías, por sí solo, no cambia el significado de la clase. En lo que se refiere al fetichismo tecnológico, esta visión presenta las tecnologías como resultado de elecciones técnicas, ocultando las relaciones sociales que las constituyen en su esencia. La incorporación de nuevas tecnologías en la educación superior no presupone necesariamente nuevas prácticas pedagógicas o prácticas innovadoras. Sin embargo, la innovación en el trabajo docente con la construcción de nuevas prácticas pedagógicas puede ocurrir, siempre que el uso de las tecnologías de información y de comunicación esté basado en nuevas concepciones de conocimiento, de docencia y de alumno, modificando el conjunto de elementos que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional.

Palabras clave: conocimiento didáctico-pedagógico; educación para innovación; fetichismo tecnológico; tecnología de la información.

Introdução

Na sociedade contemporânea, enfatiza-se a inovação tecnológica, com destaque para a propiciadora de tecnologias de informação e comunicação. É como se essas tecnologias invocassem o indispensável sentimento de pertencer e gerassem um afluxo por códigos de significações capazes de tornar reconhecíveis todos os que coexistem no contexto social. Quem sabe uma elucidação sobre esse indispensável sentimento tenha possíveis evidências na própria sociedade, assinalada por Santos (2000) como uma transição paradigmática em que o ambiente social é caracterizado por tensões, dúvidas, complexidades, intranquilidade. Conforme expressão do autor, “[...] há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu” (Santos, 2000, p. 41).

Ouso dizer que a universidade moderna está assim situada, na orla do tempo, com os pés no passado, mas entre um presente e um futuro, procurando redefinir-se na modernidade, buscando “[...] o meio mais adequado de aplicar a si mesma uma definição construída pelo tempo histórico e por um conjunto de ideias que se constitui pela exclusão de tudo aquilo que a universidade já instituiu e preservou como valor, ao longo de sua história” (Silva, 2006, p. 198-199).

Como argumenta Sguissardi (2000), o processo de redefinição da universidade acontece concomitantemente à sua conformação às reivindicações do mercado, a uma organização que a torne eficaz e ao tecnicismo produtivo, o que, segundo o autor, põe em risco a sua identidade histórica.

No processo de se refazer, a universidade vai ao encontro de múltiplos fenômenos, entre eles o da globalização e todas as decorrências implicadas. É fato que as configurações contemporâneas da universidade não podem ser consideradas por fora do contexto intrincado da globalização e das incoerências e categorias que a constituem. Essa posição é enfatizada quando considero para este artigo – que tem como cenário a inovação no trabalho docente e o uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino superior – que o universo do trabalho docente, na sua concepção mais geral, foi fortemente atingido pela globalização hegemônica do capital.

A universidade, nas últimas décadas, tem modificado sua gestão e a configuração dos procedimentos acadêmicos e, como efeito, alterado o trabalho docente. As propostas de inovações produtivas alastradas pelo discurso da globalização, pelo neoliberalismo, são abraçadas por políticas públicas como a que, de acordo a Portaria nº 1.428, publicada no Diário Oficial em 31 de dezembro de 2018, amplia de 20% para 40% o limite de disciplinas a distância na educação presencial.

A inovação pedagógica no ensino superior passa a ser apregoada como paradigma novo, que demanda o desenho de novos modelos para a modernidade no trabalho docente. No alcance desse paradigma, a orientação é investir no domínio de tecnologias com utilizações pedagógicas e na habilitação do maior número possível de trabalhadores docentes para utilizá-las. Nesse sentido, o uso das tecnologias de

informação e comunicação emerge como uma necessidade de modernização. É a visão fetichizada de que a inovação no trabalho docente está atrelada ao uso de tecnologias de informação e comunicação.

Com essas considerações preliminares, desenvolvo este artigo, apresentando, na limitação do próprio texto, considerações a propósito da inovação no trabalho docente e o uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino superior, com apontamentos sobre o conhecimento didático-pedagógico e a formação docente, bem como sobre a ruptura paradigmática e o fetichismo tecnológico.

Sobre o conhecimento didático-pedagógico e a formação docente

No ensino superior, a docência, em sua particularidade e complexidade, demanda o movimento de um conjunto de saberes didático-pedagógicos a serem desenvolvidos, o que acende a necessidade de se pensar a respeito dessas questões. Ainda que aqui não me aprofunde em discuti-las, cabe pontuá-las.

Primeiramente, cumpre assinalar a rejeição que temas como saberes didático-pedagógicos e pedagogia universitária provocam no interior do ensino superior, em que a retórica predominante é a de que para ser bom professor basta o domínio dos conteúdos a serem ensinados e o resto, *grosso modo*, é invenção dos pedagogos. Retórica essa que ainda demonstra a associação do termo “pedagógico” à infância ou mesmo à educação básica, consideradas “de segundo plano” se comparadas à educação superior. A lacuna existente sobre a importância e a necessidade de formação específica para exercer a docência no ensino superior está presente no interior das instituições, assim como na percepção de muitos professores. Essa lacuna colabora para a desvalorização da profissão docente.

Não obstante a falta de percepção sobre a importância e necessidade de formação específica, a pedagogia universitária tem se constituído como campo epistêmico que vem se ampliando por meio de estudos e discussões acerca da formação dos professores para o exercício da docência no ensino superior. Essa formação caracteriza-se, em um de seus aspectos, pela não neutralidade, uma vez que se situa no campo de concepções com valores e ideologias próprias.

Do ponto de vista teórico, Souza Araújo (2008, p. 34) posiciona a Pedagogia Universitária na linha de várias áreas, de modo particular a área da Educação, que agrega a Sociologia, a Filosofia, a História, a Economia, a Política, entre tantas outras ciências, assim como no envolvimento de múltiplos saberes, que vão desde o filosófico-educacional aos científico-educacionais, “[...] mas também aos saberes técnicos expressos pela constituição da própria pedagogia e da didática”.

Em uma concepção transformadora, tendemos a situá-la mais à frente, compreendendo-a em um contexto no qual o docente é considerado intelectual e ator principal da ação pedagógica e formativa, na perspectiva de que sua prática pedagógica não se restrinja aos processos didáticos ou metodológicos de ensinar. Assim, o conhecimento didático-pedagógico deve ser compreendido e considerado no campo dos significados que lhe são conferidos em períodos e ambientes distintos, intrincados e culturalmente situados.

A formação do professor para o ensino superior configura-se como o ato de dotá-lo de referenciais didático-pedagógicos e profissionais para o exercício da docência. Contudo, estudos apontam que na prática docente universitária há predominância de modelos pedagógicos tradicionais de ensino, ancorados na objetividade e na formalização do conhecimento, assim como na dicotomização entre sujeitos e objetos (Behrens, 2005; Cunha, 2009), e que, apesar dos avanços empreendidos em busca de sua superação, prevalece a transmissão do conhecimento, sem uma preocupação expressiva com os saberes pedagógicos e didáticos.

Ao apontar que a ação docente não tem relação com o conteúdo que o professor domina, com sua competência, mas com o que ele é, com os valores e sentidos que atribui à sua prática, com sua autoconsciência profissional, Larrosa (2002) assinala o sujeito da experiência como um sujeito “ex-posto” e, conforme descreve, isso implica, do ponto de vista da experiência, nem a posição ou a oposição, mas sim o que se “ex-põe”. Finaliza ressaltando que é “[...] incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, não o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (Larrosa, 2002, p. 24-25).

Com essa compreensão, é possível entender que o exercício da docência é deliberado pelo que o professor é enquanto pessoa, na forma como raciocina, como atua, como se valoriza em suas vivências, na sua personalidade. Esses aspectos devem ser considerados, visto que o desenvolvimento do trabalho acadêmico se dá em contextos de relações interpessoais, inter-relacionadas com os aspectos psicológicos, afetivos e valorativos. Assim, o ensino deve ser compreendido como prática social dinâmica e concreta, multidimensional, de interações, continuamente inédita e imprevisível. Além disso, compreender o ensino como prática social, vivida a partir de interações pessoais, significa, igualmente, perceber que seu enfoque não se limita ao conhecimento do conteúdo, com objetivos precisos e instrumentais, e que a profissão docente no ensino superior deve contar com um referencial teórico prático que possa dar fundamentos à prática pedagógica.

Ao discorrer sobre a investigação pedagógica na prática, Gimeno Sacristán (1995, p. 87) aponta que “[...] a capacidade operativa do conhecimento e da investigação pedagógica na prática depende da possibilidade de o conhecimento ampliar a consciência dos problemas educativos e dos modelos alternativos”. Isso quer dizer que a fundamentação teórica didático-pedagógica, em interação com a prática, e a partir de uma reflexão sistemática sobre ela, fornecerá elementos para expandir as possibilidades de ação pedagógica do professor universitário, ou seja, o conhecimento didático-pedagógico é basilar na formação do docente que atua no ensino superior, além de oferecer perspectivas de análise para que ele compreenda os múltiplos contextos que envolvem a ação pedagógica.

As investigações sobre a docência no ensino superior procuram auxiliar a compreensão da prática pedagógica docente e da necessidade de sua formação. De modo geral, almeja-se que o professor seja um especialista na sua área de conhecimento, além de legitimado academicamente no seu campo científico. Contudo, o professor “[...] precisa se indagar sobre o significado que esses

conhecimentos têm para si próprio, o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea [...]. Isso requer preparação científica, técnica e social” (Pimenta, 2002, p. 80-81).

Uma parcela significativa dos professores com carreira no ensino superior teve uma formação acadêmica baseada em um modelo tradicional, que, contundentemente, influenciou de maneira negativa sua prática. De acordo Lampert (1999), o docente cuja formação foi gerida pelo autoritarismo, com inibição da criatividade, com omissão de crítica e de conteúdo, sem questionamentos sobre a ideologia implícita, sofre com a necessidade de ruptura desse quadro. Isso requer um esforço para aceitar o desafio de mudança e de abandonar convicções fortemente arraigadas, possibilitando o começo de um novo ciclo.

Uma revolução acadêmica está em andamento desde a última metade do século passado, conforme assinala Altbach (2009). Revolução caracterizada por alterações nunca vistas anteriormente no campo da profissão docente e que abarcam tanto a finalidade do trabalho docente como a sua diversidade. Essa modificação é inevitável e intrínseca à passagem do tempo, entretanto, o ritmo desse movimento na contemporaneidade parece estar acelerado e conduzindo a desafios de maior complexidade.

Sobre a ruptura paradigmática e o fetichismo tecnológico

84

Discorrendo sobre a docência, Mill (2012) aponta o caráter sedutor, deslumbrante e mascarador das tecnologias digitais de informação e comunicação presente nos discursos e nas ações docentes como prática pedagógica inovadora. Conforme aponta o autor, os discursos docentes evidenciam o fetichismo tecnológico que, muitas vezes, colabora para a racionalização e fragmentação do ofício docente.

O fetiche da tecnologia é debatido por autores como Noble (1989), Feenberg (1999), Novaes (2010), Dagnino (2008), entre outros, que, de modo geral, partem da ideia de Karl Marx, que, no século 19, empregou o conceito de fetiche da mercadoria para explicar o conteúdo de classe da produção no capitalismo. Para Marx ([1876] 2006), o fetiche da mercadoria procedia da compreensão das leis econômicas como sendo naturais, independentes da história. A mercadoria era apresentada como uma construção histórica socialmente determinada, duradoura e intransponível, encobrendo que a determinação do seu valor tinha caráter de classe.

No que se refere ao fetichismo tecnológico, este aparece em narrativas nas quais a ciência e, em seu desdobramento, a tecnologia tendem a resolver os problemas do homem, dando à vida mais rapidez e eficiência. Essa visão apresenta as tecnologias de informação e comunicação à sociedade como mera coisa, resultado de opções fundamentalmente técnicas, acobertando as relações sociais que as constituem em sua essência. Em outras palavras, a ciência e a tecnologia não influenciam nem são influenciadas pelas relações sociais, porém, têm uma dinâmica própria, balizada somente em decisões técnicas. Essa é uma visão da neutralidade tecnológica (Dagnino, 2008).

O que o fetichismo tecnológico acoberta é que a tecnologia deve ser compreendida como uma força produtiva, como aparelho de dominação, de acumulação capitalista, no qual as decisões técnicas jamais são exclusivamente técnicas, todavia, estão carregadas de uma obliquidade econômica, política e ideológica, proveniente das relações sociais de um período histórico. Nesse sentido, conforme aponta Novaes (2010, p. 66),

[...] poderíamos especular que o senso comum não percebe a natureza sociopolítica da construção da tecnologia. Ao não observarem que algumas tecnologias – que poderiam trazer mais benefícios – ficam cristalizadas ao longo do caminho de seleção tecnológica, estes trabalhadores passam a crer que só há uma tecnologia disponível para uso no chão de fábrica.

Feenberg (1999), ao negar a perspectiva de uma tecnologia meramente instrumentalista, aponta que seu uso é um processo socialmente construído, permeado de valores e características das classes sociais e dos sujeitos que compõem a sociedade. As tecnologias de informação e comunicação não são neutras no processo da evolução humana e social. Segundo o autor, a sua evolução está intrinsecamente conectada à forma como a sociedade evolui.

O advento das tecnologias de informação e comunicação tem provocado significativos avanços nos sistemas educacionais, bem como algumas tensões. O desafio é não deixar predominar o fetichismo tecnológico e mascarador que pode reforçar o caráter indiferente que muitas vezes cerca os usos das tecnologias na educação.

O caráter inovador das tecnologias de informação e comunicação no ensino superior requer estratégias no campo do saber tecnológico, mas principalmente no campo do domínio pedagógico. A inovação pedagógica deve ser compreendida como um procedimento planejado, decidido, sistematizado e intencional (Salinas, 2005). Ela corporifica-se em novas formas de ensinar e de aprender, mobilizando saberes e experiências docentes nas quais estejam presentes a objetividade e a subjetividade, a ciência e o senso comum, a teoria e a prática, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas (Cunha, 2016).

Nessa perspectiva, a inovação pedagógica, entendida como ruptura paradigmática, demanda dos professores uma nova configuração de saberes. Para Cunha (2006, p. 65), “[...] a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender significa, principalmente, compreender o conhecimento a partir de uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna”.

Nesse sentido, a inovação pedagógica com a utilização de tecnologias de informação e comunicação no ensino superior pode ser compreendida como ruptura paradigmática, amparada pedagogicamente pelo desenvolvimento de práticas que favoreçam a flexibilização curricular, a aprendizagem do aluno, a integração entre ensino e aprendizagem em um processo com autonomia, pensamento crítico e reflexão.

Sobre inovação pedagógica e o uso das tecnologias de informação e comunicação

O ensino superior passou por transformações devido a reivindicações e mudanças do próprio curso do tempo. As instituições assumiram novas configurações, o que resultou em um novo perfil do professor ou, como acentua Botomé (1996), um perfil profissional de variadas funções, exercendo múltiplas profissões no interior da própria universidade.

Acentuadamente no Brasil, o Estado gerou ações que possibilitaram a expansão do ensino superior em conformidade com as regras do mercado, com marcos regulatórios flexíveis, com a diversificação do sistema de ensino e a inclusão de novas modalidades. Entre essas modalidades está a educação a distância, que vem acompanhada pelo discurso da inovação – e de fato é. Contudo, o crescimento da educação a distância, notadamente no ensino superior privado, vem originando debates, dúvidas e hesitações em relação ao trabalho docente na modalidade.

A necessária inovação e o diálogo na docência no ensino superior são apontados por Enricone (2001), que elabora considerações enfocando a perspectiva emancipatória na atuação docente. De acordo com a pesquisadora, “[...] no desenvolvimento de inovações sobre o ensino é imperioso que exista uma reflexão crítica sobre o valor educativo e sua qualidade” (Enricone, 2001, p. 41). Para ela, determinadas qualidades são necessárias para definir o professor inovador, entre as quais estão a constante reflexão sobre a prática pedagógica individual e coletiva, a atualização teórica, a transformação da informação em conhecimento e a produção de um novo significado para a própria aprendizagem.

A investigadora argentina Lucarelli (2004) tem atenção voltada para a formação pedagógica do docente no ensino superior e sua relação com o desenvolvimento de práticas de ensino que sejam inovadoras. A autora acentua que a apreciação crítica dos processos que ocorrem no interior da aula universitária aponta para um microambiente de articulações entre o subjetivo e o social como um lugar privilegiado no qual se despontam as intenções das instituições no que se refere às suas possibilidades de mudança. A inovação em relação à prática de ensino, como relata, implica o rompimento com o modelo didático-pedagógico conferido por teorias e práticas de caráter positivista, o que explica o discurso sobre o conhecimento fechado, que torna o aluno um ser inativo, predestinado a facilmente apreender o conteúdo transmitido.

A respeito do ensinar com inovação pedagógica, cabe destacar que a concepção sobre inovação se presta a inúmeras interpretações, pois, como qualquer outra concepção educativa, a inovação pedagógica igualmente está subordinada “[...] pela ideologia, pelas relações de poder no controle do conhecimento, pelos contextos socioculturais, pelas conjunturas econômicas e políticas educativas e pelo grau de envolvimento nela dos agentes educativos” (Carbonell, 2002, p. 19). No entanto, o autor ressalta a existência de uma concepção que é bem recebida no campo educacional, a que “[...] define inovação como: um conjunto de intervenções, decisões

e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que trata de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas”.

Essa concepção tende a confundir inovação pedagógica com reforma educacional, centrada em uma percepção tradicional do ensino, em que práticas educativas continuam sendo efetivadas com os mesmos procedimentos e objetivos, mas perante o disfarce de inovação.

Em conformidade com esse disfarce está a inclusão na sala de aula universitária de tecnologias da informação e comunicação que, na maioria das vezes, atrelam-se a práticas tradicionais de ensino construídas na racionalidade técnica, fundamentadas na transmissão do conhecimento – tendo como ator principal o professor – e na memorização pelo aluno enquanto um receptor.

Perante o disfarce de inovação está a massificação do ensino, em que, notadamente, com a não criteriosa expansão do ensino superior por meio da educação a distância, as tecnologias são utilizadas como retórica de inovação. O uso intensivo de tecnologias em rede, da flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem para conseguir superar a defasagem educacional no ensino superior brasileiro, não é garantia de inovação pedagógica.

A educação a distância pode ser inovadora enquanto modalidade que proporciona expansão das ofertas educacionais. Pode ser inovadora na criação e aperfeiçoamento de plataformas e ferramentas de acesso virtuais e em alguns aspectos didático-pedagógicos, a exemplo da interdisciplinaridade, tão mais presente na sala de aula virtual e distante na presencial. Contudo, não pode ser considerada inovação pedagógica propriamente dita.

Os hipertextos, as videoaulas e as videoconferências podem ser inovadores do ponto de vista da utilização de tecnologias, mas igualmente manterem-se tradicionais do ponto de vista pedagógico.

Nota-se, ainda, que a educação a distância tem sido a resposta/aposta de crescimento e, até mesmo, sobrevivência de instituições brasileiras privadas de ensino superior para a crise no setor. Entretanto, é “vendida” pelo *marketing* institucional como inovação pedagógica, na lógica da adequação necessária com o presente avanço das tecnologias de informação e comunicação, imprescindíveis às necessidades sociais atuais. Assim, temos presente o caráter sedutor, deslumbrante e mascarador das tecnologias digitais de informação e comunicação (Mill, 2012).

As transformações em relação às tecnologias de informação e comunicação têm contribuído para a expansão da educação a distância, e, conseqüentemente, a própria educação a distância progressivamente avança em transformações. Martins (2014) aponta que as tecnologias de informação e comunicação adquiriram um papel central na política educacional, impactando o trabalho docente, notadamente no que se refere a intensificação de suas atividades, criação de novos atores educacionais, exigência de novas habilidades e competências e modificações nos sistemas educativos.

De fato, o avanço das tecnologias de informação e comunicação atingiu a educação, contribuindo para a construção de um novo paradigma. Apesar disso, alimenta o fetiche de que inovar pedagogicamente perpassa a utilização de tecnologias aplicadas ao ensino e à aprendizagem.

A compreensão que permeia as considerações aqui apresentadas é a de que não basta introduzir tecnologias para tornar o ensino inovador, é preciso promover alternativas para o seu uso pedagógico, que deve estar em consonância com os objetivos que se deseja atingir e com a aprendizagem a ser desenvolvida, contribuindo para a construção do conhecimento. O desafio, conforme descreve Behrens (2000, p. 77), “[...] passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta”.

Conclusão

O intrincado cenário da inovação didático-pedagógica na prática do professor universitário aponta para um novo posicionamento das funções sociais no ensino superior, das determinações regulatórias das políticas públicas voltadas para o setor e da profissão docente.

A compreensão é de que o uso de tecnologias, por si só, não muda o sentido da aula. A incorporação de novas tecnologias no ensino superior não pressupõe necessariamente novas práticas pedagógicas ou práticas inovadoras. Entretanto, a inovação no trabalho docente, com construção de novas práticas pedagógicas, pode ocorrer desde que a utilização de tecnologias de informação e comunicação esteja alicerçada em novas concepções de conhecimento, de professor e de aluno, transformando o conjunto de elementos que constituem o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o presente estudo sugere a necessidade de formação de professores com práticas pedagógicas articuladas a um projeto educativo que valorize o ser humano e que veja nos recursos tecnológicos possibilidades de pensar novos lugares e espaços para o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação.

Referências bibliográficas

ALTBACH, P. G. Educação superior: papéis e desafios. In: EDUCAÇÃO superior em um tempo de transformação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 31-36.

BEHERENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente, In: MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

BEHRENS, M. A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de

disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 dez. 2018. Seção 1, p. 59.

BOTOMÉ, S. P. *Pesquisa alienada e ensino alienante*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artimed, 2002.

CUNHA, M. I. (Org.). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

CUNHA, M. I. *Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Pró-Reitoria de Graduação, 2008. (Cadernos de Pedagogia Universitária, 6).

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

CUNHA, M. I. 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.

DAGNINO, R. P. *Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico: um debate sobre a tecnociência*. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

ENRICONE, D. *Ser professor*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

FEENBERG, A. *A filosofia da tecnologia numa encruzilhada*. 2002. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~andrewf/portu1.htm>>. Acesso em: 17 maio 2019.

LAMPERT, E. *Universidade, docência e globalização*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LUCARELLI, E. Una investigación em proceso: la formación de aprendizagens complejos en la universidad. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2004, São Leopoldo. *Anais...* São Leopoldo, RS, Unisinos, 2004. CD Room.

MARTINS, T. B. *As metamorfoses do trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil*. São Carlos: UFSCAR, 2014

MARX, K. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1876] 2006.

MILL, D. *Docência virtual: uma visão crítica*. Campinas: Papyrus, 2012.

NOBLE, D. Social choice in machine design. In: ZIMBALIST, A. (Org). *Case studies on the labor process*. New York: Monthly Review Press, 1989.

NOVAES, H. T. *O fetiche da tecnologia: a experiência das fábricas recuperadas*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

SALINAS, J. Nuevos escenarios de aprendizaje. In: CONGRESO DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO, 4, 2005. *Anais...* Vigo, España, IFES, Fundación Forcem y Universidad de Vigo, 2005. p. 421-431.

SANTOS, B. S. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

90

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002.

SGUISSARDI, V. (Org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

SILVA, F. L. Universidade: a idéia e a história. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 20, n. 56, p. 191-202, 2006.

SOUZA ARAÚJO, J. C. Pedagogia universitária: gênese filosófico-educacional e realizações brasileiras no século XX. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 25-42, 2008.

Maria do Socorro Carneiro de Lima, doutora em Educação pela Universidade de Lisboa, Portugal, é professora do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA).

socorro.lima@globo.com

Recebido em 15 de agosto de 2019

Aprovado em 21 de outubro de 2019