

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Data de aceite: 01/12/2023

André Luiz Vailati

Mestre e Doutor em Educação pela UNIVALI (SC)

Veronica Gesser

Mestre em Educação pela PUC/SP, Doutora em Educação pela Florida International University, USA. Professora e Pesquisadora do PPGE (UNIVALI)

RESUMO: As novas tecnologias, especialmente as digitais, têm provocado alterações em nossa percepção de tempo e espaço. Nos mais variados segmentos da sociedade, dispositivos eletrônicos permeiam as atividades laborais, sociais e culturais, modificando as práticas tanto no ensino quanto na aprendizagem. Ao mesmo tempo em que especialistas, no mundo inteiro, discutem as formas mais eficazes de introduzir as inovações tecnológicas em todos os níveis da educação, a universidade, ambiente complementar à formação do indivíduo como cidadão e profissional, recebe egressos do ensino médio com expectativas cada vez menos supridas. Os nativos digitais, quando no ambiente universitário, esperam que o mundo que os cercam esteja também nas

atividades propostas em sala. Envolve nesse paradigma emergente que ronda a educação, esta pesquisa descreve a percepção de estudantes do ensino superior em face à didática docente e à utilização de novas tecnologias em sala de aula, com base nos estudos de Moran (2000), Behrens (2000), Masetto (2000), Pfromm Neto (1998) e Antunes (2012). Na coleta dos dados, foram realizadas entrevistas com acadêmicos de um Curso de Publicidade e Propaganda de uma instituição catarinense. Nos resultados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo. Nos elementos conclusivos, percebe-se a humanização do ensino como fator relevante no processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia na Educação. Ensino Superior. Estratégias de Ensino.

INTRODUÇÃO

Foram necessários mais de quinhentos anos para que a prensa de Gutemberg desse início a um infinito de possibilidades de acesso à informação. Desde o século XV, nem mesmo os surgimentos da fotografia, do cinema, do

rádio e da televisão nos fizeram prever o turbilhão de dados que invadiria a sociedade atual. Nessa lógica, Barreto (2011, p. 356) expõe que “se antes era possível pensar a leitura em termos de universos circunscritos, como o do escrito, o do som ou o da imagem, agora é a ausência de limites que marca a sua convivência”.

Diante de uma enxurrada ininterrupta de informação e da facilidade de acesso à mais variada sorte de conteúdo no ambiente digital, alunos e professores deparam com situações em sala de aula que põem em xeque o verdadeiro sentido de ali estarem. Abandonamos um modelo de gestão industrial para abraçarmos o da informação, no qual, “no âmbito da comunicação e da computação, o termo em voga nos últimos anos é convergência”. (PFROMM NETTO, 1998, p. 24). Afogados em um oceano digital, corremos contra o relógio para darmos conta de inúmeras tarefas diárias para, ao final do dia, ainda termos a sensação de que produzimos pouco. Da mesma forma com a qual um esfomeado engole vorazmente a comida sem degustá-la, “passamos muito rapidamente do livro para a televisão e o vídeo e destes para o computador e a Internet, sem aprender e explorar todas as possibilidades de cada meio”. (MORAN, 2000, p. 32). Neste contexto, o aluno preparado para um aperfeiçoamento típico de uma segmentação causada pela industrialização não é mais o perfil que se encontra nos bancos escolares devido ao fato de as demandas do contexto atual exigirem um cidadão com visão holística e transdisciplinar para encarar os desafios de convivência e harmonia nas esferas do indivíduo e das instituições.

O uso de dispositivos tecnológicos na sala de aula não é sinônimo de eficácia no ensino. De forma a maquiar segundas intenções, “[...] o que mais abunda é uma ardilosa instrumentalização das “novas tecnologias”, para cobrir com ruído e brilho digital a profundidade da crise”. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 119). Ademais, “há uma expectativa de que as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas para o ensino [...]. Mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo” (MORAN, 2000, p. 12). Para Barreto (2011, p. 353), ensinar

[...] é um termo cada vez menos presente nas políticas e nas propostas pedagógicas, cedendo espaço a uma espécie de aprendizagem sem ensino: autoaprendizagem, aprendizagem mediada pelas TIC, frequentemente representadas como dispensando a intervenção humana etc.

O egresso das universidades enfrenta uma nova sociedade de consumo, muito mais informada, crítica e exigente, o que lhe demanda uma atualização constante e muito mais rápida do que em outras décadas. Além do perfil inovador e criativo, sugere-se que a formação do profissional contemporâneo contemple ações que integrem diversas áreas do saber, possibilitando uma aprendizagem mais completa e de forma integrada, ligada diretamente às necessidades mercadológicas. Até porque “aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprendemos quando relacionamos, estabelecemos vínculos, laços, entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o com um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido” (MORAN,

2000, p. 23).

Mesmo com dezenas de alunos em cada sala, cabe ao professor a tarefa de personalizar, ao máximo, a reflexão individual, afinal ensinar é “um processo social (inserido em cada cultura, com suas normas, tradições e leis), mas também é um processo fundamentalmente pessoal: cada um de nós desenvolve um estilo, seu caminho, dentro do que está previsto para a maioria”. (MORAN, 2000, p. 13). O autor ainda defende um envolvimento de professores e pais com um amadurecimento intelectual, emocional, comunicacional e ético, o que tornaria mais fácil e aprazível o processo de ensino e de aprendizagem. Porém, a motivação e o envolvimento não ficam (e não podem ficar) somente a cargo da atmosfera escolar. “Alunos que provêm de famílias abertas [...] que desenvolvem ambientes culturalmente ricos, aprendem mais rapidamente, crescem mais confiantes e se tornam pessoas mais produtivas”. (MORAN, 2000, p. 17-18).

A comunicação generalizada (VATTIMO, 1992) na qual estamos inseridos, traz consigo a inevitável obsolescência programada; isto é, um tempo praticamente definido, já na saída da fábrica, para a duração de cada artefato que chega às prateleiras. Como se não bastasse, “a velocidade desse desenvolvimento exige uma reflexão e um conhecimento sobre as características dos novos produtos que estão sendo colocados no mercado, sobre os seus possíveis usos, em todas as áreas, inclusive na educação”. (PRETTO, 1996, p. 20). Nesse contexto, a escola se vê encurralada, sofrendo “[...] pressões, tanto da indústria de equipamentos e entretenimento, que quer aproveitar o potencial do mercado educacional, como também, por meio dos alunos que em muitos casos já convivem com essas tecnologias cotidianamente”. (PRETTO, 1996, p. 105).

Todavia, nem sempre a chegada de recursos inovadores causa o efeito necessário e/ou desejado. Nos anos 1970, “as máquinas de ensinar, instruções programadas, projetos de ensino proliferaram em todas as áreas e em todo o país, sem uma transformação fundamental do processo educativo. Os novos recursos serviram apenas para *animar* uma educação cansada”. (PRETTO, 1996, p. 103, grifo do autor). Vinte anos mais tarde, Pretto (1996, p. 130) investigou a utilização de novas tecnologias pelas universidades brasileiras e constatou diversas dificuldades do corpo docente com relação à utilização dos recursos tecnológicos, “o que faz com que seus futuros profissionais, especialmente aqueles que serão os futuros professores, estejam completamente despreparados para enfrentar o mercado de trabalho neste mundo em veloz transformação”.

Na última década, os estudos envolvendo os novos recursos tecnológicos como ferramentas pedagógicas foram frequentes na área científica. No ambiente escolar, Aguiar (2008) analisou as modificações que se faziam necessárias em salas de aula através da utilização das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e Petarnella e Soares (2010) investigaram a metamorfose que ocorre no cotidiano da escola com a presença dos dispositivos digitais. No tocante ao uso de equipamentos para fins educacionais, Grossi e Fernandes (2014) verificaram como o telefone celular é utilizado

como recurso de aprendizagem devido a suas diversas funções, tais como câmeras fotográfica e de filmagem, serviço de mensagem, *bluetooth*, bloco de notas e acesso à internet. Por sua vez, Almeida e Pinto Neto (2015), ao investigarem a utilização da lousa digital, perceberam como os professores estão se apropriando desse aparato e quais são as “estratégias, táticas e astúcias” que acompanham o uso desse recurso na sala de aula. Steinert, Hardoim e Pinto (2016), nessa seara, dirigiram estudo em uma escola pública de ensino médio que buscou perceber possibilidades e limitações ao uso de tecnologias digitais móveis e computadores via metodologia híbrida sustentada de ensino.

Sobre docentes e discentes, Gilberto (2015) conduziu uma análise realizada com professores do ensino superior sobre a utilização das tecnologias digitais e sua implicação na formação do futuro profissional. Já Bittencourt e Albino (2017) realizaram uma pesquisa bibliográfica sobre a origem dos nativos digitais e a sua correlação com as tecnologias da informação e comunicação. Assim, em sua essência, as investigações mais recentes envolvendo tecnologias na educação nos levam a três focos de pesquisa: estudantes da educação básica, práticas docentes e dispositivos eletrônicos como ferramentas pedagógicas. Porém, por raríssimas vezes encontrou-se, como objeto de estudo, o aluno do ensino superior.

Paralelamente à preocupação concernente à formação dos professores para encararem as adversidades tecnológicas, nos inquieta a lacuna que diz respeito ao que pensam os alunos das universidades sobre as novas possibilidades tecnológicas em sala de aula. Em meio a essa contextualização, emana o questionamento norteador deste estudo: qual o lugar da tecnologia na sala de aula do ensino superior?

Com base na problemática exposta, partimos da premissa que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) não são elementos exclusivos para um efetivo processo de aprendizagem. Para dar luz a essa questão, nosso objetivo nesta pesquisa foi o de descrever as percepções de alunos de um curso de ensino superior a respeito do uso da tecnologia em sala de aula.

Assim, este trabalho está organizado em três seções: inicialmente, apresentamos o arcabouço teórico embasado nos estudos de Behrens (2000, 2005), Pereira (2009) e Setton (2011) no que diz respeito a propostas de práticas pedagógicas envolvendo as novas tecnologias e Moran (2000), Masetto (2000) e Antunes (2012) no tocante ao envolvimento e motivação de professores e alunos para um eficiente processo de aprendizagem. Na segunda e terceira partes, expomos os procedimentos metodológicos e a análise dos dados quando, finalmente, manifestamos nossas considerações finais acerca da presente investigação.

TEMPOS DIGITAIS E NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A reverberação dos efeitos causados pela Revolução Industrial, apesar de ainda

fortes globalmente, parece dar sinais de enfraquecimento à medida que cresce a reflexão a respeito dos reais significados de uma instituição de ensino superior. Vivenciamos uma fase do ensino nas universidades com vistas à qualificação profissional que, segundo Pereira (2009, p. 46), “revela-se perversa para os estudantes e muito benéfica para o mercado”. A autora ainda adverte que essa relação entre a universidade e o setor produtivo “é a representação mais acabada da universidade vista como fábrica de conhecimento e longe de ser a universidade pensada como formação do ser humano”. (p. 48).

A universidade imerge, agora, em um dilema entre a construção do saber científico e o preenchimento de vagas de trabalho, aflorando um conflito entre um modelo que privilegia o ensino e a pesquisa e outro focado na qualificação profissional. Em uma esfera mais próxima, especificamente no Brasil, “a estruturação da nossa universidade sempre teve uma organização centralizada nas instâncias governamentais, particularmente em relação aos aspectos financeiro, administrativo e curricular”. (PEREIRA, 2009, p. 35).

Não bastasse a crise de identidade pela qual atravessam as instituições de ensino superior, outro desafio é imposto pela instauração de uma sociedade em rede (CASTELLS, 1996). Conforme Behrens (2000, p. 69),

o advento da economia globalizada e a forte influência dos avanços dos meios de comunicação e dos recursos de informática aliados à mudança de paradigma da ciência não comportam um ensino nas universidades que se caracterize por uma prática pedagógica conservadora, repetitiva e acrítica.

A velocidade de atualização das informações nos leva a uma conjuntura social em constante mutação, na qual, “pela primeira vez, a formação de um indivíduo pode se tornar obsoleta com o passar de alguns anos de diplomação” (SETTON, 2011, p. 98). Para Behrens (2000, p. 70), “o novo desafio das universidades é instrumentalizar os alunos para um processo de educação continuada que deverá acompanhá-lo em toda sua vida”. Isto porque as configurações tradicionais do ensino superior não são suficientes para suscitar uma audiência curiosa e compenetrada.

Nessa linha, Moran (2000, p. 11) sustenta o fato de que “muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, desmotivamo-nos continuamente”. Perante esse infértil cenário, “[...] cabe à universidade oferecer situações de aprendizagem com uma formação humanística compatível com as exigências do mundo contemporâneo”. (BEHRENS, 2000, p. 72). Nesse contexto, “haverá necessidade de variar estratégias tanto para motivar o aprendiz, como para responder aos mais diferentes ritmos e formas de aprendizagem. Nem todos aprendem do mesmo modo e no mesmo tempo”. (MASETTO, 2000, p. 144).

Nesse caldo de premonições e incertezas estão as novas tecnologias para temperar a discussão. Masetto (2000, p. 146) as define como “aquelas que estão vinculadas ao uso do computador, à informática, à telemática e à educação a distância”. Para Setton (2011, p. 90), “as novas tecnologias digitais surgem como advento da microeletrônica, na segunda

metade da década de 1970, através de convergências e fusões entre a informática e as telecomunicações”.

Assim, a sequência de aprendizagem organizada e metódica das últimas décadas se desfaz com o que Martín-Barbero (2014) chama de desordenamento dos saberes a partir dos quais os alunos têm contato com qualquer conteúdo a qualquer hora. “O movimento de deslocalização torna-se *destemporalização* quando a aprendizagem escapa também das demarcações sociais que estabeleciam seu tempo no comum das pessoas” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 83, grifo do autor). Na visão de Setton (2011, p. 104), “[...] se instauram nessa nova configuração de cultura aprendizagens permanentes e personalizadas de navegação em que a orientação dos estudantes e professores passa a ser dirigida para um espaço do saber flutuante e destotalizado”.

Contudo, nem todos os atores envolvidos no processo educacional estão preparados para as inúmeras e rápidas transformações às quais estamos sucessivamente expostos, haja vista que “os docentes desafiados pelo novo paradigma terão que conviver com um processo de mudança contínua, harmoniosa e produtiva”. (BEHRENS, 2000, p. 85). Nesse sentido, Moran (2000, p. 61) alerta ser “difícil mudar padrões adquiridos (gerenciais, atitudinais) das organizações, dos governos, dos profissionais e da sociedade”.

Além disso, toda a herança cultural recebida por meio das linguagens oral e escrita não são descartadas. Behrens (2000, p. 74) explica que “enfrentar com critério os recursos eletrônicos como ferramentas para construir processos metodológicos mais significativos para aprender” não significa, necessariamente, a exclusão de outros. De acordo com Masetto (2000, p. 143), “as técnicas precisam ser escolhidas de acordo com o que se pretende que os alunos aprendam”. Diante disso, Antunes (2012, p. 153, grifos do autor) ratifica:

A diferença que realmente existe em se trabalhar inteligências e competências em sala de aula está na *forma diferente com que as informações são trabalhadas*, atribuindo-lhes um *significado*, impregnando-as de uma *contextualização com a vida e com o espaço* no qual o aluno se insere.

Assim, como um paciente chega a uma consulta médica munido de saberes retirados de diversos *sites*, os alunos incorporam como verdade a primeira informação que lhes chega pelas estradas virtuais. Moran (2000, p. 29-30) antecipa que “a aquisição da informação, dos dados, dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer, hoje, dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los”. Aliado a isso, os “[...] meios e tecnologias são para os mais jovens *lugares* de um desenvolvimento pessoal que, por mais ambíguo e até contraditório que seja, eles converteram no seu modo de estar juntos e de expressar-se”. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 120).

No ambiente digital, o material humano, ironicamente, se torna a coluna central na construção do conhecimento. “Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-

aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor de estabelecer relações de confiança com seus alunos, pelo equilíbrio, pela competência e pela simpatia com que atua”. (MORAN, 2000, p. 53). Para Pfromm Netto (1998, p. 74), “bom ensino e boa aprendizagem significam, sobretudo, professores versáteis, curiosos, sagazes, flexíveis, imaginosos, que gostem dos alunos, gostem de aprender e gostem de ensinar”. Assim, Freire (2016, p. 129) complementa ao argumentar que: “[...] uma coisa é a ação educativa de um educador desesperançado e outra é a prática educativa de um educador que se funda na interdisciplinaridade”.

Portanto, uma postura de abraçamento por parte de alunos e professores surge como a forma mais ponderada de se alcançarem os objetivos definidos para determinada instrução. Segundo Setton (2011, p. 103), “a direção mais promissora no domínio educativo e que traduz a perspectiva da inteligência coletiva é a da aprendizagem cooperativa”, mesmo porque “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, 2000, p. 139).

Como os planos de ensino são o resultado de uma proposta pedagógica diretamente ligada às diretrizes curriculares dos cursos, espera-se daqueles, além de utilidade, objetividade e flexibilidade, sua funcionalidade, até porque “se o plano não for funcional para o professor e para os alunos, ele não tem valor didático, tornando-se inútil, podendo dificultar o ensino do professor e a aprendizagem dos alunos” (MENEGOLLA e SANT’ ANNA, 2014, p. 65-66). Behrens (2000, p. 72), nesse caminho, nos adverte que “o professor precisa refletir e realinhar sua prática pedagógica no sentido de criar possibilidades para instigar a aprendizagem do aluno. O foco passa da ênfase do ensinar para a ênfase do aprender”. Em suma, uma nova conduta na contramão do que vem sendo propagando massivamente, pelo menos, nos últimos duzentos anos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O método utilizado nesta investigação foi o exploratório com uma abordagem qualitativa. A coleta de dados consistiu em entrevistas presenciais realizadas no mês de julho de 2017. Para Abdal et al. (2017), “através da entrevista é possível construir histórias de vida, captar experiências, valores, opiniões, aspirações e motivações dos entrevistados, escolhidos segundo os critérios e interesses do tema investigado”.

Três alunos voluntários de um Curso de Publicidade e Propaganda de uma Universidade catarinense, aqui chamados de Aluno 1, Aluno 2 e Aluno 3 foram entrevistados. O Aluno 1 encontra-se no terceiro período, o Aluno 2 no quinto e o Aluno 3 no sétimo período do Curso. As entrevistas tiveram a duração de 40 minutos e foram gravadas e transcritas para posterior codificação e análise. Para a análise dos dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Realizamos o processo de codificação

das entrevistas a partir de três categorias as quais foram definidas a partir do conteúdo que emergiu do próprio contexto das entrevistas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS ACHADOS

A visão dos alunos a respeito da utilização da tecnologia em sala de aula gerou algumas reflexões. A seguir, expomos os principais comentários que emergiram dos depoimentos dos acadêmicos, agrupados em categorias de análise, definidas *a posteriori* (BARDIN, 1977), conforme segue.

UMA BOA AULA

Na visão dos acadêmicos entrevistados, uma boa aula é ativa e oferece um ambiente propício para a troca de informações. Para o Aluno 1, uma boa aula é “uma aula dinâmica”. Para o Aluno 2, “é você não abordar de uma só maneira determinada coisa”. Finalmente, para o Aluno 3, “é uma aula recíproca”. Ainda para o Aluno 1, uma boa aula é “misturar várias coisas, deixar o conteúdo atrativo”. Na visão do Aluno 2, em uma boa aula o professor apresenta as teorias e incentiva o aluno a pesquisar mais sobre o tema, na qual “o professor faz você pesquisar algo sobre aquilo, torna aquilo interessante. Aí você descobre quem era aquele autor, a gente nem sabia quem ele era”. Para o Aluno 3, “na próxima aula ele vem e te dá um texto sobre algo que você nunca viu na vida, tipo Cinema Noir... Aí você começa a se interessar sobre aquilo, querer saber mais. É um negócio que te desafia”. O Aluno 1 complementa: “Tem dias que até o melhor aluno da sala vai estar morto de cansado. E aí você vir aqui, assistir um vídeo de uma hora e responder tantas perguntas... o cara não introduziu o assunto, não explicou para que servia...”. Percebe-se a expectativa dos acadêmicos no tocante a uma aula que lhes aguce o interesse, a vontade de descobrir e serem desafiados, com grande rejeição às aulas monótonas e que não incentivem a participação do aluno no processo.

ENVOLVIMENTO DO PROFESSOR

O envolvimento dos alunos propiciado pelo professor e defendido por Moran (2000), Behrens (2000) e Masetto (2000) ficou evidente nos comentários dos entrevistados. O Aluno 1 considera muito válido quando “o professor *linka*¹ com algo completamente atual, que a gente tem interesse, e a gente consegue ver quanto aquela teoria está presente naquilo. Esse *link* com o mercado também é importante.”. Para o Aluno 2, envolver o aprendiz é “captar as tuas essências, o que te chamou a atenção durante a atividade.”. Já o Aluno 3 cita o cuidado de um dos professores para com a turma: “O que eu acho mais interessante é ele te trazer pra aula, ele conhece cada aluno, isso que me encanta”.

¹ Adaptação em língua portuguesa do verbo em inglês “*to link*”, que significa ligar, vincular.

Quando perguntados sobre as estratégias utilizadas pelos professores para criar esse envolvimento, o Aluno 1 comenta: “Normalmente ela *linka* algo que está acontecendo agora com o conteúdo.”. O Aluno 2 traz o exemplo de outra docente: “Se fosse outro professor tenho certeza que seria um saco, mas com ela não. Ela te seduz. Ela chega na sala e diz que viu um filme e lembrou de tal aluno por causa de um comentário em aula”. Nostálgico, o Aluno 3 relembra: “Eu tinha um professor de Português no terceiro ano do ensino médio que era sensacional. Eu odiava português, odiava, eu era péssimo. E ele conseguia trabalhar a dinâmica. Tem muito do professor se envolver com aquilo.”. O Aluno 1 complementa: “A gente sente se o professor está envolvido ou não com a gente. A gente percebe quem fez algo especial pra nossa aula.”.

PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO

Para os três estudantes, o fato de os professores personalizarem suas estratégias de acordo com a turma é um dos fatores que mais interferem no aprendizado, nos mesmos moldes do pensamento de Antunes (2012). O Aluno 1 alega: “É essa coisa que o professor ter jogo de cintura e perceber a aula”. O Aluno 2 expõe o posicionamento de uma professora: “Ela parou antes das apresentações e falou: o que vocês acham que pode melhorar na matéria? O que vocês acham que foi ruim, o que foi bom, o que deu certo, tipo de trabalho, esse tipo de coisa.”. O Aluno 3 reconhece: “Talvez dê mais trabalho, mas você buscar algo diferente praquela turma, quer dizer que o professor está pensando na gente, está dando aula pra gente, não está simplesmente reproduzindo um negócio ali na frente.”.

TECNOLOGIA NA SALA DE AULA

Quando questionados sobre a inserção da tecnologia na sala de aula, o Aluno 1 considera “uma boa inclusão”. Para o Aluno 2, “ela tira a aula daquele tradicional, daquele maçante”. Na visão do Aluno 3, “só usar tecnologia, celular e tal, não adianta. O professor tem que envolver, tem que criar o interesse inicial, tem que chamar a atenção.”. A título de exemplificação, o Aluno 2 comentou a respeito de uma aula recente: “O professor não é obrigado a ensinar software pra gente, mas ele percebeu a necessidade. Ele nos mostrou como fazer, dicas básicas da ferramenta, e foi absurda a evolução da turma depois das aulas dele. Foi muito bom.”.

A respeito da Educação a Distância, os alunos também expuseram suas percepções. O Aluno 1 alega que “tem que ter aquela troca, de tu ter um cara vendo que tu tá evoluindo, falando que viu teu trabalho, isso motiva, tipo quando tua mãe tá te ensinando a andar.”. Nas palavras do Aluno 2, “eu tenho dificuldade em aprender à distância. A aula não se torna atrativa pra mim, normalmente. Por isso eu quis uma faculdade presencial. A gente se distrai muito, a gente precisa ter alguém junto.”. O Aluno 3 finaliza: “Você trabalha com pessoas. Não trabalha com objetos, com ferramentas.”. Ainda para o Aluno 1, “essa é a

diferença da aula só na tecnologia. Na tecnologia tá todo mundo padrão. Com o professor presente aqui ele consegue olhar o perfil de cada aluno. E a tecnologia trata todo mundo igual.”. Para o Aluno 2, “você ver aquela pessoa evoluindo pra nós é o máximo.”.

A tecnologia, na fala dos alunos, é bem aceita se for utilizada de forma adequada e significativa, exatamente como propõe Pfromm Neto (1998). No entanto, todos os entrevistados nos alertam para o fato de a tecnologia, por si só, não ser sinônimo de aprendizado e/ou de substituição dos professores. Todos esperam do professor um posicionamento dialógico perante à turma com possibilidades de manifestação e troca de experiências entre os pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paralelamente à crescente mercantilização das ferramentas de ensino, a humanização ainda se mostra como instrumento relevante na conexão entre professor e aluno. Nos comentários dos acadêmicos, é patente a percepção de que o envolvimento do professor com sua turma, a forma dinâmica com a qual apresenta o conteúdo e o incentivo são fatores de grande significação no processo de aprendizagem.

As políticas públicas de fomento à tecnologia hão de prever, além de investimento no *hardware*, isto é, nas máquinas e dispositivos tecnológicos, uma preparação e formação do “operador” desses dispositivos. Mesmo como com o advento dos projetores, lousas digitais, celulares e tablets, a atuação docente possui caráter decisivo na formação de um cidadão ético e sensível, mas não menos crítico e autoconfiante.

Em futuras investigações semelhantes, sugerimos a ampliação da amostra e coleta de dados com acadêmicos de outras áreas do conhecimento, com fins de ampliar o entendimento do aluno do ensino superior contemporâneo no seu processo de aquisição do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABDAL, Alexandre. OLIVEIRA, Maria Carolina Vasconcelos. GHEZZI, Daniela Ribas. SANTOS JUNIOR, Jaime (Orgs.). **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais – Bloco Qualitativo**. E-Book. Disponível em <http://bibliotecavirtual.cebrap.org.br/arquivos/2016_E-BOOK%20Sesc-Cebrap_%20Metodos%20e%20tecnicas%20em%20CS%20-%20Bloco%20Qualitativo.pdf>. Acesso em 22 jul. 2017.

AGUIAR, Eliane V. B. **As novas tecnologias e o ensino-aprendizagem**. In: VÉRTICES, v. 10, n. 1/3, jan./dez. 2008.

ALMEIDA, José A. M. de; PINTO NETO, Pedro da Cunha. **A lousa digital interativa: táticas e astúcias de professores consumidores de novas tecnologias**. In: ETD – Educ. temat. digit. Campinas, SP v.17 n. 2, p. 394-413. mai/ago de 2015.

ANTUNES, Celso. **Na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARRETO, Raquel Goulart. **Que pobreza?! Educação e tecnologias**: leituras. In: CONTRAPONTO: Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, SC: UNIVALI, v. 11, n. 3, set/dez. 2011. 202 p. Edição especial.

BEHRENS, Marilda A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BITTENCOURT, Priscilla A. S.; ALBINO, João Pedro. **O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI**. In: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.12, n.1, p. 205-214, 2017.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 17ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GILBERTO, Irene J. L. **As tecnologias digitais na fronteira do conhecimento**: a inter-relação educação-cultura no ensino superior. In: Inter-Ação, Goiânia, v. 40, n. 2, p. 391-405, maio/ago. 2015.

GROSSI, Márcia G. R.; FERNANDES, Letícia C. B. E. **Educação e tecnologia**: o telefone celular como recurso de aprendizagem. In: EccoS, São Paulo, n. 35, p. 47-65, set/dez 2014.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MENEGOLLA, Maximiliano e SANT'ANNA, Ilza. **Por que planejar? Como planejar?** Currículo, área, aula. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MORAN, José M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PEREIRA, E. M. A. **A Universidade da modernidade nos tempos atuais**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP. v. 14. n. 1, p. 29-52, mar. 2009.

PETARNELLA, Leandro; SOARES, Maria Lucia de A. **As tecnologias midiáticas e digitais de informação e comunicação (TMDICS) e a educação contemporânea**. In: EccoS – Rev. Cient., São Paulo, v. 12, n. 1, p. 181-194, jan/jun 2010.

PFROMM NETTO, Samuel. **Telas que ensinam**: mídia e aprendizagem do cinema ao computador. Campinas, SP: Editora Alínea, 1998.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola com/sem futuro**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2011.

STEINERT, Monica E. P.; HARDOIM, Edna L.; PINTO, Maria P. P. R. C. **De mãos limpas com as tecnologias digitais**. In: Revista SUSTINERE, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 233-252, jul/dez 2016.

VATTIMO, Gianni. **A sociedade transparente**. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.