

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LÍLIAN KELLY DE ALMEIDA FIGUEIREDO VOSS

**A FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA PARA A UTILIZAÇÃO DAS TDIC
NO CONTEXTO EDUCATIVO DA UFAL E UDELAR**

Maceió – AL
2016

LÍLIAN KELLY DE ALMEIDA FIGUEIREDO VOSS

**A FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA PARA A UTILIZAÇÃO DAS TDIC
NO CONTEXTO EDUCATIVO DA UFAL E UDELAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, na linha de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor(a) em Educação.

Orientadora: Cleide Jane Sá de Araújo Costa.

Maceió – AL
2016

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- V969f Voss, Lilian Kelly de Almeida Figueiredo.
A formação docente universitária para a utilização das TDIC no contexto educativo da UFAL e UDELAR / Lilian Kelly de Almeida Figueiredo Voss. – Maceió, 2016.
190 f. : il.
- Orientadora: Cleide Jane Sá Araújo Costa.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2016.
- Bibliografia: f. 162-168.
Anexos: f. 169-190.
1. Educação superior – Avaliação – Brasil. 2. Educação superior – Avaliação – Uruguai. 3. Formação docente universitária. 4. Tecnologias digitais da informação e comunicação. I. Título.

CDU: 378



ATA DE DEFESA

ATA Nº 019

Aos doze dias do mês de dezembro do ano de 2016, às 09h, no Centro de Educação, realizou-se a prova de Defesa de tese, intitulada: A FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA PARA A UTILIZAÇÃO DAS TDIC NO CONTEXTO EDUCATIVO DA UFAL E UDELAR, de autoria da Candidata **LÍLIAN KELLY DE ALMEIDA FIGUEIREDO VOSS**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Doutorado. A Comissão Examinadora esteve constituída pelos professores: Dra. Cleide Jane de Sá Araújo Costa (PPGE/UFAL), Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado (PPGE/UFAL), Dra. Deise Juliana Francisco (PPGE/UFAL), Dr. Sérgio Paulino Abranches (UFPE) e Dra. Belmira Rita da Costa Magalhães (PPGLL/UFAL), presidida pela primeira na condição de orientadora. Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, o candidato foi aprovado pela Comissão Examinadora. Foi concedido um prazo de (60) dias, para o(a) candidato(a) efetuar as correções sugeridas pela Comissão Examinadora e apresentar o trabalho em sua redação definitiva, sob pena de não expedição do Diploma. E, para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Comissão.

Orientador(a)-Presidente: Cleide Jane de Sá Araújo Costa

1º Examinador(a): Luís Paulo Leopoldo Mercado

2º Examinador(a): Deise Juliana Francisco

3º Examinador(a): Sérgio Paulino Abranches

4º Examinador(a): Belmira Rita da Costa Magalhães

() Vide verso: Em caso de alteração do título ou outras sugestões da Comissão Examinadora.

DEDICATÓRIA

Dedicar um trabalho a alguém ou a algo é complexo. A complexidade fez-me perceber a magnitude dos muitos sentimentos que se manifestaram durante o construto desta investigação. E, assim decidi dedicar esta tese aos expressos SENTIMENTOS grandiosos que explodiram e me alertaram para a grandeza e minúcias de cada parte construída e de cada **SER** que se propunha ajudar-me de diversas maneiras.

Escrever uma tese é enfrentar o MEDO de fantasmas, ilusões, inseguranças, além de compreender o sentido da voz interior quando proclama o cômico a perceber sua FORÇA de vencer. É transformar sua receita primária em um ritual de sabedoria e ciência. É, sobretudo, se disciplinar. É construir uma história fidedigna de si própria, concebendo uma luz a suas ideias inóspitas, é o crivo inteligível do ápice da sua formação.

Eu nasci formando-me. Os primeiros sentimentos foram o de FELICIDADE e FÉ, em ter a consciência de que Deus concebeu a mim uma família abençoada e digna de ser amada e me amar. É dizer viva a uma FELICIDADE constante que prospera a mim o apreço a intelectualidade. É ter ALEGRIAS nos momentos mais difíceis através da família, quando a mesma expressa palavras confortantes e imprimem um ar de ORGULHO por suas conquistas.

É dedicar GRATIDÃO aos docentes que estiveram presentes por toda a minha formação, colegas (brasileiros e estrangeiros) e amigos docentes (especialmente a figura do Professor Ivanderson Pereira da Silva) e discentes que acreditam na mudança e qualidade da educação, mesmo inquietos com situações não contagiadas vivenciadas em pleno século XXI.

À FORÇA que me conduziu **SER** docente do Campus do Sertão/UFAL e mostrou-me como a PERSISTÊNCIA, TENACIDADE, GENTILEZA e determinação podem estimular e superar os óbices existentes na nossa profissão, garantindo a certeza de que nunca deixarei de aprender. A BRAVURA proporcionou o meu entendimento de que é através das esfinges que as pessoas ENGRANDECEM.

Por fim, ao AMOR, que me permitiu encontrar num pequeno-grande **SER**, a AVIDEZ e BELEZA da CUMPLICIDADE, COMPANHEIRISMO, COMPLACÊNCIA. Ele chegou num momento implexo, garantindo que não se descasa no doutorado, ao contrário, se casa! Fez-me APAIXONAR e cultivar o DESEJO pelo matrimônio. *Daniel Ferreira Voss*, o agradeço pelo simples fato de ser PACIENTE, COMPREENSIVO, AMOROSO, COMPANHEIRO e agora PAI de nosso amado e primogênito *Thomas Figueiredo Voss*, nesse mundo desmedido da docência universitária, provando como pode se entender e se colocar no lugar do outro.

AGRADECIMENTOS

Aos docentes respondentes das instituições pesquisadas, que se disponibilizaram a participar.

Ao grupo que me acolheu no Uruguai/Udelar e permitiu que minha pesquisa fosse enriquecida pelo acolhimento afetivo (Nancy, Dona Bia e filhas, Mercedes e demais companheiras).

Ao Santander que permitiu a seleção ao qual fui escolhida e financiou minha permanência no Uruguai.

À orientadora Cleide Jane de Araújo Sá por sua paciência, contribuição, compreensão e ajuda em todos os momentos da pesquisa.

À banca examinadora pela disponibilidade e sugestões de melhoria em meu estudo.

Eu queria fazer engenharia química. Não pude porque não tinha recursos para me manter na escola o dia inteiro. Por isso, tive de escolher entre os cursos de meio período. Destes, o que me atraiu mais foi o de Ciências Sociais. Foi uma boa escolha porque a minha ambição era ser professor.

Florestan Fernandes.

É inevitável que, quanto mais ambicioso é o trabalho, mais imperfeita seja a sua execução... mas, isso não quer dizer que ele só deva ser apresentado quando não houver mais nenhuma esperança de melhorá-lo.

*Friedrich Hayek
(The Construction of Liberty)*

RESUMO

Esta pesquisa investiga se as diferentes ações da formação docente universitária (FDU) para a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) favorecem significações a prática docente. O campo de pesquisa compreende as atuações dos docentes universitários em cursos ofertados pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e pela Universidad de la República (UDELAR), analisando as demandas apresentadas e perspectivas futuras para a qualidade da FDU e TDIC no âmbito educacional superior. A hipótese estudada considera que às discussões sobre os sistemas de ensino no contexto neoliberal e a FDU, ao que se inserem os debates sobre a utilização das TDIC pelos docentes universitários, acenam para disparidades conceituais e à reflexão de como a prática pedagógica é caracterizada perpetuam embates/debates desde sua existência profissional, enfatizando uma maior oferta de cursos na UDELAR e pouca oferta na UFAL. A afirmação que sustenta a tese desenvolvida assegura que ao comparar as peculiaridades dos países, pode-se evidenciar que as universidades investem no avanço das mesmas e na qualificação docente, desde o processo colonial e que a FDU caminha em conjunto com a carreira docente, principalmente na UDELAR, logo as TDIC não são primordiais para o desenvolvimento da formação. Diante disso, objetiva-se: i) analisar as diferentes ações da formação docente no Brasil e no Uruguai para a utilização das TDIC e suas significações a prática pedagógica; ii) elucidar as demandas destinadas a FDU e seus benefícios, quanto ao uso das TDIC dos docentes brasileiros e uruguaios, comparando o favorecimento no desempenho de suas atividades em sala de aula, iii) investigar como a FDU dispõe de oportunidades tecnológicas para a construção do conhecimento no processo de aprendizagem permanente e iv) evidenciar através do estudo teórico-bibliográfico, a partir dos aspectos metodológicos da educação comparada, a influência colonial sobre o processo da FDU e TDIC na educação. A escolha dos países (Brasil e Uruguai) para a presente pesquisa se configura, no fato de estarem no entorno da mesma sub-região geográfica (Cone Sul). O procedimento para o percurso metodológico da pesquisa se estabelece com a natureza da pesquisa qualitativa, associada ao método comparativo, conforme os conceitos da Educação Comparada, articulado com a perspectiva histórica e baseada na abordagem da teoria fundamentada. Os instrumentos para a coleta e análise dos dados aplicados aos 30 docentes pesquisados, se instituíram por observação participante, entrevista estruturada online, aplicada via questionário online, utilizado pela ferramenta do GoogleDocs. Para a análise dos dados, em virtude do alargamento da complexidade dos fatos coletados, relação entre os fenômenos e a teoria fundamentada, de acordo com o método comparado, optou-se pela análise documental-contextual, na qual foram investigados os contextos dos acontecimentos passados, atuais, além dos documentos e textos pesquisados.

Palavras-chave: Formação docente. TDIC. Educação comparada. UFAL e UDELAR.

ABSTRACT

This research investigates the different actions of university teacher education (FDU) for the use of digital information and communication technologies (TDIC) favor meanings teaching practice. The research field comprises the actions of university professors in courses offered by the Federal University of Alagoas (UFAL) and the Universidad de la Republic (UDELAR), analyzing the demands presented and future prospects for the quality of the FDU and TDIC in higher educational level. The case study considers that the discussions on the education systems in the neoliberal context and FDU, the falling discussions on the use of TDIC by academics, wave to conceptual differences and reflection of how the pedagogical practice is characterized perpetuate conflicts / debates since his professional existence, emphasizing a higher offer courses in UDELAR and short supply in UFAL. The statement that supports the thesis developed ensures that when comparing the peculiarities of countries, one can show that universities invest in the advancement of the same and teaching qualification from the colonial process and the FDU walks together with the teaching profession, particularly in UDELAR, so the TDIC are not essential for the development of training. Therefore, the objective is to: i) analyze the different actions of teacher training in Brazil and Uruguay for the use of TDIC and its meanings pedagogical practice; ii) clarify the demands aimed at FDU and its benefits, as the use of TDIC of Brazilian and Uruguayan teachers, comparing favoritism in carrying out their activities in the classroom, iii) to investigate the FDU offers technological opportunities for the construction of knowledge in the process of permanent learning and iv) evidence through theoretical and bibliographical study, from the methodological aspects of comparative education, the colonial influence on the FDU and TDIC process in education. The choice of countries (Brazil and Uruguay) for this search is configured, the fact that they are surrounding the same geographical sub-region (Southern Cone). The procedure for methodological research path is established to the nature of qualitative research, coupled with the comparative method, as the concepts of comparative education, articulated with the historical perspective and based on the approach of grounded theory. The tools for collecting and analyzing data applied to 30 teachers surveyed, were instituted by participant observation, online structured interview, applied via an online questionnaire, used by GoogleDocs tool. For the data analysis, due to the enlargement of the complexity of the collected facts, relation between phenomena and grounded theory, according to the comparison method, we chose the documentary-contextual analysis, in which the contexts of past events were investigated , today, in addition to the researched documents and texts.

Keywords: Teacher training. TDIC. Comparative education. UFAL and UDELAR.

RESUMEN

Este estudio investiga las diferentes acciones de formación del profesorado universitario (FDU) para el uso de tecnologías de la información y las comunicaciones digitales (TDIC) favorecen significados a práctica docente. El campo de investigación comprende las acciones de los profesores universitarios en los cursos de la Universidad Federal de Alagoas (UFAL) y la Universidad de la República (UDELAR), el análisis de las demandas presentadas y las perspectivas futuras de la calidad de la FDU y TDIC en el nivel de educación superior. La hipótesis del estudio considera que los debates sobre los sistemas educativos en el contexto neoliberal y FDU, la caída de las discusiones sobre el uso de TDIC por académicos, de las olas a las diferencias y la reflexión de cómo la práctica pedagógica se caracteriza conflictos perpetúan conceptuales / debates desde su existencia profesional, haciendo hincapié en un alto ofrecen cursos en la UDELAR y escaso en UFAL. La afirmación de que apoya la tesis desarrollada asegura que al comparar las peculiaridades de los países, se puede demostrar que las universidades invierten en el avance de la misma y la enseñanza de calificación del proceso colonial y el FDU camina junto con la profesión de la enseñanza, en particular en la UDELAR, por lo que el TDIC no son esenciales para el desarrollo de la formación. Por lo tanto, el objetivo consiste en: i) analizar las diferentes acciones de formación de profesores en Brasil y Uruguay para el uso de TDIC y sus significados práctica pedagógica; ii) aclarar las demandas dirigidas a FDU y sus beneficios, como el uso de TDIC de los profesores de Brasil y Uruguay, comparando el favoritismo en la realización de sus actividades en el aula, iii) para investigar la FDU ofrece oportunidades tecnológicas para la construcción de conocimiento en el proceso de aprendizaje permanente y iv) la prueba a través del estudio teórico y bibliográfico, a partir de los aspectos metodológicos de la educación comparada, la influencia colonial en el proceso de FDU y TDIC en la educación. La elección de los países (Brasil y Uruguay) para esta búsqueda está configurado, el hecho de que están rodeando la misma geográfica subregión (Cono Sur). El procedimiento para la trayectoria de la investigación metodológica se establece con la naturaleza de la investigación cualitativa, junto con el método comparativo, ya que los conceptos de la educación comparada, articulados con la perspectiva histórica y basadas en el enfoque de la teoría fundamentada. Las herramientas para la recopilación y análisis de datos aplicados a 30 profesores encuestados, fueron instituidos por la observación participante, entrevista en línea estructurada, aplicada a través de un cuestionario en línea, utilizado por la herramienta Google Docs. Para el análisis de datos, debido a la ampliación de la complejidad de los hechos recogidos, relación entre los fenómenos y la teoría a tierra, de acuerdo con el método de comparación, se optó por el análisis documental contextual, en el que se investigaron los contextos de eventos pasados, hoy en día, además de los documentos y textos investigados.

Palabras-clave: Formación del profesorado. TDIC. La educación comparada. UFAL y UDELAR.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Participação como ministrante – Curso Udelar.....	43
Figura 2 – Localização dos países pesquisados.....	46
Figura 3 – Amostra da população nas capitais.....	47
Figura 4 – Udelar e os centros regionais.....	48
Figura 5 – UFAL e seus <i>Campi</i> e unidades.....	48
Figura 6 – Reunião geral RED UAE's – Uruguai.....	50
Figura 7 – Lançamento Revista Intercambios após a reunião da RED UAE's.....	50
Figura 8 – Início do Curso de Pedagogia a distância da UFAL.....	90
Figura 9 – Plataforma Moodle/UFAL – Composição Fórum de apresentação.....	131
Figura 10 – Plataforma Moodle/Udelar – Composição Fórum de apresentação.....	132
Figura 11 - Construção de modelos pedagógicos por Behar (2009).....	138
Figura 12 – Elementos de um modelo pedagógico por Behar (2009).....	138
Figura 13 - Curso UFAL 2015 – AVA <i>Moodle</i>	139
Figura 14 - Curso Udelar 2013 – AVA <i>Moodle</i>	139
Figura 15 – Chamada UDELAR (facebook).....	142
Figura 16 - Chamada UDELAR (AVA <i>Moodle</i>).....	142
Figura 17 – Chamada UFAL (site oficial).....	143
Figura 18 – Folder Chamada PAC/Proford – UFAL.....	144
Figura 19 – Chamada curso para estudantes – Udelar.....	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Protocolo de observação participante por Moreira e Caleffe (2006, p. 203).

Tabela 2 - Semelhanças e diferenças UFAL/Udelar.

Tabela 3 - Singularidades entre os períodos.

Tabela 4 - Programas disponibilizados pelo MEC/Brasil.

Tabela 5 - Linhas de financiamento para os projetos submetidos pelo Edital N°15/2010/Capes/DED.

Tabela 6 - Programas descritos em Collazo (2012).

Tabela 7 - Definição dos sujeitos participantes – Eixo 1 do questionário.

Tabela 8 – Escolha docente – Eixo 2 do questionário.

Tabela 9 – Categorias Eixo 3 do questionário.

Tabela 10 - Respostas das questões 4 e 5 do questionário aplicado.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALADI - Associação Latino Americana da Integração
ANEP - Administración Nacional de Educación Pública
AP - Arquitetura Pedagógica
ASI - Assessoria de Intercâmbio Internacional
ASPLAN - Assessoria de Planejamento
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
BAICE - Associação Britânica de Educação Comparada e Internacional
BM - Banco Mundial
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCI - Comissão de Coordenação do Interior
CCSA - Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CDC - Consejo Directivo Central
CECA - Centro de Ciências Agrárias
CEDU - Centro de Educação
CERC - Centro de Investigação em Educação Comparada
CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CES - Sociedade de Educação Comparada
CHA - Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
CIES - Sociedade de Educação Comparada e Internacional
CIESC - Sociedade Canadense de Educação Comparada e Internacional
CFE - Conselho Federal de Educação
CIED - Coordenadoria Institucional de Educação a distância
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPEVE - Comissão Permanente de Vestibular
CRUTAC - Ação Comunitária
CSE - Comisión Sectorial de Enseñanza
CUA - Coro Universitário de Alagoas
DA - Diretório Acadêmico
DCE - Diretório Central dos Estudantes
EAD - Educação a distância
EDUFAL - Editora da Universidade Federal de Alagoas

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EVA - Entornos Virtuales de Aprendizage
ETA - Escola Técnica de Artes
FADU - Federação Alagoana do Desporto Universitário
FDU - Formação Docente Universitária
FIES - Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FUNDEPES - Fundação Universitária de Desenvolvimento de Extensão e Pesquisa
GT - Grupo de Trabalho
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituição de Educação Superior
IESALC - Instituto Internacional para a Educação Superior para América Latina e Caribe
ITE - Sociedade Canadense de Educação Comparada e Internacional
INCUBAL - Incubadora de Empresas de Alagoas
INE - Instituto Nacional de Estatística
INEED - Instituto Nacional de Evaluación Educativa
INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
ITA - Instituto Tecnológico da Aeronáutica
LDB/LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LPPRN - Laboratório de Pesquisa em Recursos Naturais
LUA - Lar da Universitária Alagoana
MEC - Ministério da Educação
MERCOSUL - Mercado Comum do Sul
MERCOSUR - Mercado Común del Sur
MHN - Museu de História Natural
NDI - Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NEAD - Núcleo de Educação a distância
NCE - Núcleo de Computação Eletrônica
NECIMAR - Núcleo de Pesquisa de Ciências do Mar
NEMED - Núcleo de Ensino Médico
NIES - Núcleo de Informática na Educação
NUSP - Núcleos de Saúde Pública
NUTAS - Núcleo Temáticos de Assistência Social
OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PAC - Plano Anual de Capacitação

PBA - Programa Brasil Alfabetizado
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas à Iniciação Científica
PINS - Programa do Novo Servidor
PPG - Plano Pedagógico Global
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PLEDUR - Plano Estratégico de Desenvolvimento
PRODEMA - Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio-Ambiente
PROFORD - Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior
PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação
PROPEP - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
PROGEP - Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROJOVEM - Programa de Inclusão de Jovens
PROUNI - Programa Universidade Para Todos
RED UA'S - Red de Intercâmbio – Unidad de Apoyo a la enseñanza
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades
Brasileiras
RUMA - Residência Masculina
SAECE - Sociedade Argentina de Estudos Comparados em Educação
SBEC - Sociedade Brasileira de Educação Comparada
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEED - Secretaria de Educação a Distância
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESU - Secretaria de Educação Superior
SISU - Sistema de Seleção Unificada
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC - Tecnologias digitais da informação e comunicação
TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação
U. AL - Universidade de Alagoas
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UCA - Um computador por aluno
UDELAR - Universidade de la República
UEEA - União Estadual dos Estudantes de Alagoas

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

WCCES - World Council of Comparative Education Societies

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 CORPUS METODOLÓGICO COMPARADO.....	27
1.1 Comparação à luz dos intelectuais.....	29
1.2 A educação comparada no Brasil.....	35
1.3 O por quê e o quê comparar?: a origem da pesquisa.....	37
1.4 Como pesquisar: delimitando o processo de coleta de dados.....	43
1.5 Instrumentos de coleta e análise dos dados.....	48
2 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS UNIVERSIDADES NO BRASIL E URUGUAI.....	53
2.1 A implementação da Universidad de la República	57
2.2 O Brasil e Alagoas: o país e o estado descobertos.....	65
2.3 E a UFAL efetiva seu espaço em Alagoas.....	69
2.4 Apontamentos singulares.....	88
3 A FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA E A PRÁTICA DOCENTE PARA A UTILIZAÇÃO DAS TDIC NAS UNIVERSIDADES.....	91
3.1 Singularidades sobre a formação docente universitária no âmbito dos países.....	92
3.2 Uma (re)significação sobre formação docente universitária e os países pesquisados.....	95
3.3 As TDIC no âmbito da formação docente universitária.....	103
3.4 Considerações sobre as TDIC na UFAL e Udelar.....	107
4 OS RESULTADOS COMPARADOS À LUZ DAS ANÁLISES: AS VOZES DOS SUJEITOS.....	123
4.1 A composição dos dados e os sujeitos.....	124
4.2 Arquiteturas dos cursos e competências necessárias.....	139
4.3 As vozes dos sujeitos à luz de suas participações nos cursos.....	135
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS.....	162
ANEXOS.....	169

INTRODUÇÃO

No processo colonial o campo do ensino superior foi caracterizado por peculiaridades individuais dos colonizadores em cada região colonizada. Enquanto a Espanha instalava universidades em escolas superiores em suas colônias, Portugal proibia essas criações, principalmente no Brasil. No Uruguai as universidades foram criadas por ordens religiosas, tuteladas pelos eclesiásticos, no Brasil, os indícios da primeira instituição superior foram tutelados pelos jesuítas.

Assim, durante os séculos seguintes, tanto no Brasil como no Uruguai, estabelecimentos de cunho superior foram criados, principalmente com características de cátedras isoladas, nas quais os candidatos às vagas necessitavam submeter a exames basilares em cada país. Ao final do século XIX e início do século XX, as universidades nos dois países obtinham sua concretude e evidenciava a estrutura dos primeiros centros/departamentos. A partir daí órgãos são criados, leis impetradas, princípios e regras estabelecidas e mudanças e reformas organizadas para a efetiva consolidação universitária.

Com a consolidação no século XX, as universidades passam por uma crise. Nos anos de 1980, com transformações políticas, econômicas, históricas e culturais se difundindo por causa da crise mundial, que por ventura, proporcionou a reforma e a reestruturação do Estado Capitalista, com a efervescência dos ideais neoliberais sendo alaistrados por todo o mundo, assim como na América Latina, há o surgimento singular nesse momento de uma crise histórica. “Essa crise no bloco histórico exigiu, das forças que disputavam na sociedade uma nova hegemonia política e cultural, a elaboração de propostas, tanto para a retomada do crescimento econômico como para a reestruturação do poder e da representação de interesses” (NEVES, 2002, P. 105).

Nessa esfera, a educação se tornou uma política de estratégia para atender ao desenvolvimento do capital e a conformação social. No caso da América Latina, organizações multilaterais promoveram o ajuste estrutural, ou seja, o neoliberalismo, e criaram projetos educacionais com o objetivo de atenuar a pobreza, promovendo o desenvolvimento econômico e a inserção deste no campo da “sociedade da informação”, “sociedade do conhecimento”. “O neoliberalismo passou a ter relação íntima com os governos democráticos e liberais, o lento avanço político presenciado pelos processos de democratização caminhou ao lado da crise econômica e do aumento da pobreza e da miséria para as populações menos favorecidas latino-americanas” (COSTA, 2011, p. 70).

A educação na América Latina, a partir dos ideais neoliberais apresentou peculiaridades análogas, tais como: a ampliação da escolaridade obrigatória, a mudança nos níveis de ensino e no currículo, o que tange a sua estrutura, uma proposta de gestão descentralizada e a contínua avaliação da qualidade educacional, para a obtenção da excelência da educação.

[...] Quando a administração fala de excelência na educação não se refere a excelentes serviços para os alunos e alunas, excelentes condições de trabalho para os professores e nem a fantásticos recursos e ótimas estratégias de ensino e aprendizagem, para promover uma educação capaz de gerar mudanças sociais democráticas em nossas sociedades. Ao contrário, o conceito de “excelência” adquire o seu autêntico significado a partir da esfera da produção de bens de consumo, desde os modelos gerenciais fordistas e pós-fordistas, em que os padrões marcam os resultados do trabalho a ser realizado. É preciso apenas estabelecer definições mensuráveis do que se deve produzir, e, a partir daí, a excelência traduz o grau em que o produto final se assemelhe ao que os padrões estipulem (SANTOMÉ, 2003, p. 59 e 60).

Parafraseando Costa (2011), neste contexto, os sujeitos iniciam um processo de preparação para o mercado de trabalho, devendo adaptar-se rapidamente a inserção das tecnologias e a aprendizagem criativa, rápida e inovadora. “Os princípios teóricos das reformas educativas foram expressos, na esfera legislativa, nas diversas leis e planos de educação promulgados, num período de pouco mais de uma década, entre 1980 e 1990, em vários países da América Latina” (p. 73), diante dessa conjuntura o Uruguai aprova, em 1985, a Lei de educação e o Brasil, no ano de 1996 a Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDB).

As décadas de 1980 e 1990, igualmente, foram o alicerce para se instituir a pauta sobre discussões a respeito da utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na educação e inserirem-nas na sociedade, sobretudo, os países passaram por significativas modificações sociais, culturais, históricas, políticas e educacionais e ao final do século XX, tínhamos novos paradigmas educacionais e complexos. No século XXI, ao ter a possibilidade de cursar graduação na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no ano 2000 (ano de aprimoramento e consolidação das TIC), foi possível perceber que as TIC se renovaram e iniciou-se o processo das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). O despertar em estudá-las se consolidou através de pesquisas nas quais (como bolsista) sugeriam temáticas como: Formação Docente, TIC na Educação e Educação a distância (EAD), diferenciando o olhar perante a sociedade naquele momento.

Os anos como bolsista do PIBIC, participante do Grupo de Pesquisa: Formação de Professores para utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Presencial e a Distância, desenvolvido no Centro de Educação (CEDU/UFAL), Supervisora Educacional do Programa de Inclusão de Jovens (Projovem), Consultora Educacional do

Programa Brasil Alfabetizado (PBA), ofertado pelo Ministério da Educação (MEC), Monitora, Tutora e Professora do Curso de Pedagogia a Distância, ofertado pelo Núcleo de Educação a distância (NEAD), localizada na UFAL, acompanhando turmas de diversos polos (São José da Laje, Maragogi, Viçosa, Maceió, Xingó, dentre outros), contribuíram para o aperfeiçoamento e qualificação profissional (após o certificado de mestre), que conduziu de fato, a *ser docente* da própria universidade, na qual foi possível qualificar-se integralmente.

Analisando essa trajetória, percebe-se que a naturalidade do envolvimento com pesquisas destinadas às temáticas supracitadas é o elo condutor da investigação na qual se pretende debruçar-se: a FDU e as TDIC. Desse modo, cada vez mais, se faz necessário o surgimento de novos questionamentos, desta vez, envolvendo questões de cunho comparativo, que se referem a programas destinados a FDU e a utilização das TDIC para o desempenho e incentivo a formação do docente no âmbito do ensino superior.

Diante dessa singularidade, e, com o tema discutido na área educacional, a FDU auferiu uma nova conotação: inserir e capacitar os docentes a utilizar e a integrar as TDIC na sala de aula, como necessária ao processo educativo, tornando-se, neste cenário, que não é mais novo, mediadoras, significativas e indispensáveis para a relação dos sujeitos envolvidos no contexto escolar. No entanto, inúmeros foram os programas, cursos com o objetivo de formar os docentes, principalmente os que exercem sua função na esfera pública do ensino básico para o efetivo uso das TDIC em suas práticas pedagógicas, mas programas que se destinem ao aperfeiçoamento do docente universitário estão caminhando timidamente no caso do Brasil, principalmente os que acenam sobre a utilização desses recursos no ensino superior.

No ano de 2011, como uma das representantes da UFAL, no Projeto: “Apoyo AL Programa de Movilidad MERCOSUR (Mercado Común del Sur) en Educación Superior”, articulado ao Projeto: “Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región/EuropeAid/130695/M/ACT/R06-18”, cujo principal objetivo pautava-se em desenvolver redes de cooperação para o fortalecimento da FDU, a nível regional, tendo como coordenação do projeto a Universidade de Córdoba (ARG) e mais oito Universidades participantes sócias, dos seguintes países: Argentina (Universidade Nacional de San Juan, Universidade Nacional de Villa Maria e Universidade Nacional de Jujuy), Brasil (UFAL, Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Paraguai (Universidade Nacional del Pilar e Universidade Nacional de Assunção) e Uruguai (Universidade da República (Udelar), observou-se a necessidade de intuir uma ampla discussão comparativa sobre os programas que as universidades realizam

para formar os docentes universitários, no que se referem a possibilidade do uso das TDIC em sala de aula e sua articulação à prática pedagógica.

De início um questionário (modelo em anexo) foi aplicado com alguns docentes de cada universidade participante para compreender o processo da FDU, a partir do respaldo do mesmo, houve um acentuado interesse por desenvolver essa pesquisa. Através do projeto do Mercosur, as quarenta e uma (41) questões do questionário aplicado coletaram informações sobre a formação inicial dos docentes, situação na qual se encontravam e as demandas de pós-graduação, assim como, assuntos específicos em relação ao desenvolvimento profissional de cada participante-respondente. Importa destacar a participação da UFAL, que no primeiro levantamento realizou-se um histórico da quantidade de docentes efetivos, técnicos administrativos, alunos, o processo de interiorização e a existência de algum programa e/ou curso para a formação do docente universitário.

Cento e setenta e três (173) docentes da UFAL (45 doutores) e noventa (90) docentes da Udelar (16 doutores) responderam ao questionário eletrônico enviado. Constatou-se que dentre as questões realizadas, 65% (UFAL) e 43% (Udelar) dos respondentes dedicam 50% do seu tempo para docência, ou seja, ministrar aulas, que 46% (UFAL) e 59% (Udelar) consideram mediano o incentivo a formação pedagógica, 55% (UFAL) nos últimos três anos não participaram de nenhum tipo de formação/aperfeiçoamento pedagógico docente, diferentemente da Udelar, na qual seus docentes contabilizando em 61% participaram de algum tipo de formação/aperfeiçoamento pedagógico docente. Os docentes das universidades pesquisadas acreditam ainda que essa formação deve ser obrigatória, permanente e semipresencial, além da gestão central (Reitoria) e do departamento do qual está vinculado serem os responsáveis por essa realização.

Por considerar o percentual elevado na pesquisa realizada no projeto do Mercosur, houve um interesse em realizar uma investigação que elucidasse o processo da FDU e TDIC no ensino superior. Dessa forma, esta indagação visa compreender o amadurecimento e o avanço quanto às discussões que versam sobre a FDU e as TDIC no ensino superior, alavancando considerações acerca dos sistemas educacionais das universidades pesquisadas desde a colonização até o momento atual observado. Assim, buscamos responder ao seguinte questionamento: Como diferentes ações da formação docente universitária para a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação favorecem significações a prática docente?

A pesquisa se pauta nos seguintes objetivos: 1) analisar as diferentes ações da formação docente no Brasil e no Uruguai para a utilização das TDIC e suas significações a

prática pedagógica; 2) elucidar as demandas destinadas a FDU e seus benefícios, quanto ao uso das TDIC dos docentes brasileiros e uruguaios, comparando o favorecimento no desempenho de suas atividades em sala de aula, 3) investigar como a FDU dispõe de oportunidades tecnológicas para a construção do conhecimento no processo de aprendizagem permanente e 4) evidenciar através do estudo teórico-bibliográfico, a partir dos aspectos metodológicos da educação comparada, a influência colonial sobre o processo da FDU e TDIC na educação.

Baseando-nos nas hipóteses de que a universidade é o *locus* primeiro e natural para o processo de inclusão das TDIC, por compreender o sentido da formação do sujeito e desenvolver ações que impliquem nesta, além de se constituir como um espaço de inserção dos cidadãos críticos, questionadores e que o incentivo a FDU, no que se refere à utilização das TDIC, favorece melhorias às práticas pedagógicas dos docentes, bem como, esses ambientes de formação permitem maior democratização da informação e do conhecimento. Além disso, analisaremos as seguintes categorias: a) a construção do ensino superior no Brasil e Uruguai, b) fatos exógenos e endógenos, c) ofertas de cursos/programas e suas abordagens e d) atividades utilizando as TDIC em sala de aula.

Essa investigação se consolidou ao perceber que as outras universidades, especialmente a Udelar, localizada no Uruguai, têm programas destinados à formação do docente universitário. Na universidade uruguaia existe uma rede institucionalizada que desenvolve programas específicos, e que são responsáveis por ofertar cursos/capacitações dentro das demandas solicitadas, enquanto que na UFAL, há tímidas informações sobre demandas anteriores consolidadas de programas nessa perspectiva, se firmando a partir do ano de 2013, uma estrutura de um programa de formação docente. Estes cursos/capacitações estão e podem ser ancorados por ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), denominados no Uruguai por entornos virtuales del aprendizaje (EVA).

De acordo com Moran (2007), com a reconfiguração da Sociedade Industrial para a Sociedade da Informação, alterações foram promovidas nas ações docentes, no que tange à maneira de ensinar e aprender. No século XXI, vive-se a cultura das mídias e tecnologias, em que o acelerado desenvolvimento dos meios de comunicação e sua integração impõem uma reorganização da educação. Essa reconfiguração permitiu que a EAD auferisse espaço, esta adentrou com eficácia a partir do apoio indispensável das TDIC, passando a oportunizar novas práticas de ensino e aprendizagem, incentivando cursos para formação de professores, repercutindo em uma nova postura do sujeito, frente à construção do conhecimento.

Outra etapa importante foi à estabilização da EAD no Brasil e no mundo, pois ampliou e facilitou a oferta de cursos online. Esse crescimento traz uma inquietação sobre a formação continuada para docentes e como as universidades promovem espaços e discussões de aproximação do conhecimento científico-tecnológico nas escolas, instituições educacionais, no ensino superior e principalmente na sala de aula. Neste sentido, o paradigma tecnológico (aparecimento das TDIC como uma nova mediação no contexto do trabalho acadêmico) evidencia-se. Antes, o docente era visto como o centro das atenções, no processo de ensino e aprendizagem, na sociedade globalizada, que alguns chamam de Sociedade da Informação, seguindo as palavras de Moraes (1997), este se define como articulador, orientador, mediador, problematizador e pesquisador integrado com o aluno, ambos convivendo em um ambiente relacional conspícuo.

O embasamento do referencial teórico-conceitual inclui dimensões alargadas no decorrer do tempo, como o processo de colonização dos países e a inserção do neoliberalismo na conjuntura educacional. Os autores estudados comporão as ideias geridas para o processo de realização e desenvolvimento deste estudo, expressando a singularidade da complexidade do mesmo. Não obstante, a escolha dos países (Brasil e Uruguai) para o presente estudo se configura no fato de comporem a mesma sub-região geográfica (Cone Sul) e passarem nas últimas décadas do século XX, por reformas educativas similares.

Bray et al (2010), Bereday (1968), Franco (2000), Cowen (2012) e outros, subsidiarão a perspectiva metodológica pautada na educação comparada, a partir do contexto de que para se compreender o entorno do sistema educativo, é necessário perceber a história como o principal processo, isto é, utilizá-la como método. Essa fundamentação explicitará o “nascer” das universidades, a complexidade da FDU no contexto neoliberal, o *ser docente*, a inserção das TDIC no ensino superior e o que as universidades carregam entre semelhanças e diferenças.

A complexidade interpretativa da educação comparada se infere na compreensão do contexto social, político, econômico, cultural, histórico, educacional, etc., referente ao fato investigado. Nesse contexto elucidam-se à interpretação dos fatos históricos (evidenciando alguns fatos políticos¹) e educacionais, a partir do contexto da educação superior à luz da conjuntura da FDU para o uso das TDIC nos referidos países.

¹ Entende-se sob o caráter de descrição e não de análise, como serão compostos os fatos históricos e educacionais.

Destaca-se que a aplicação da educação comparada incide no confronto dos processos educativos, em diferentes contextos, no que tange tempo e espaço, consentindo a obtenção de conhecimentos que “talvez” não fossem possíveis de expressar enfatizando uma análise de uma única circunstância, contudo, importa ressaltar que a economia globalizada do mundo, a facilitação da comunicação entre distintas culturas, a precisão da integração política, social e cultural, a exemplo do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e entre os países do Cone Sul, emerge para estudos do sistema educacional para que se estabeleça uma inserção mais expressa e significativa entre os povos, principalmente no cenário internacional.

Logo, importa ressaltar que no século XXI, utilizar as TDIC é necessário, integrá-las ao cotidiano e às práticas escolares é uma condição rotineira, pelo fato de estarem ao alcance de uma parcela significativa da sociedade. De acordo com Almeida (2005), docentes e discentes devem ser considerados sujeitos da aprendizagem, comunicação, interação, seleção, articulação e representação das informações. Aplicar a televisão, vídeo, computadores, internet pedagogicamente, promovem no alunado um despertar “inovador”. Estes já que dispõem desses recursos em seus domicílios e as informações veiculadas por cada um destes são caracterizadas como naturais, e, se articuladas a estratégia metodológica da sala de aula, se tornarão essenciais para o desenvolvimento dos discentes e docentes, possibilitando a transformação dele em pesquisador e em sujeito autônomo.

Utilizando as TDIC no contexto educacional é possível que o docente perpetre dessa experiência um momento singular, elevando o ensino e aprendizagem para um formato sistêmico, interdisciplinar e colaborativo. Educar é perceber que continuamos num processo de ação-reflexão, buscando aprimoramento, a fim de contribuir com o procedimento de humanização dos discentes. Esse aprimoramento é compreendido quando o trabalho do docente e do aluno é construído e transformado além da sala de aula, ou seja, esteja impetrado também no cotidiano pessoal e social.

A qualificação dos docentes para a utilização das TDIC se torna indispensável para o âmbito educacional em que estão inseridos, pois a cada dia, o avanço tecnológico vem sendo articulado às práticas pedagógicas, com intenções de mobilização, preparação para as transformações, vencer as resistências, integrar as diferentes mídias e a coautoria dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem.

Quando se elucida sobre formação continuada dos docentes, em especial, para o uso das TDIC à prática pedagógica, deve-se considerar que este, como afirma Valente (2003), tenha acesso irrestrito à internet e atue em sala de aula, agregando pedagogicamente não só

conteúdos técnicos e informáticos, mas outros recursos tecnológicos, através de atividades e práticas significativas que realizam e desenvolvam no âmbito escolar.

Para Bonila (2010, p. 3), a escola deve ser o espaço tempo no qual haja “crítica dos saberes, valores e práticas da sociedade”, compete à mesma, no século XXI, “oportunar aos jovens a vivência plena e crítica das redes digitais”. Cabe ao docente, inserido na instituição de ensino, formar os jovens para a “vivência desses novos espaços de comunicação e produção”, pois um “professor “excluído” digitalmente não terá a mínima condição de articulação e argumentação no mundo virtual, e, por conseguinte, suas práticas não contemplarão as dinâmicas do ciberespaço” (p. 3).

Isso significa que, os docentes devem estar atualizados com os avanços tecnológicos pertinentes ao contexto social. Norteamos a discussão defendendo as necessidades que a era das relações comunicacionais, evidenciada por Moraes (1997) apresenta, e as implicações sobre o progresso das TDIC, assim como o uso destas é importante à prática pedagógica, na qual os processos de interação, integração e a relatividade (tempo) tornam-se relevantes para a formação do sujeito.

O caráter relevante dessa investigação é permeado por elementos pautados nas TDIC e como são difundidas pelos cursos/programas ofertados pela UFAL e Udelar, assim como os docentes ao participarem destes conseguiram compreender o processo de integração e utilização das mesmas. Pauta-se ainda, pelos aspectos da FDU, educação comparada e por uma breve história da criação das universidades situadas nos países: Brasil e Uruguai, apresentando pressupostos inerentes à maneira de ensinar e aprender. Esta contribuição soma-se com os conhecimentos da área de ensino e áreas afins, proporcionando um olhar distinto sobre a história de cada universidade, a FDU, as TDIC e a integração das mídias à prática pedagógica.

E, para a descoberta da arquitetura reflexiva dessa investigação, dividimos em quatro capítulos a sua concretude para a formalidade da obtenção dos resultados significantes. A primeira descoberta, chamada de primeiro capítulo, se intitula: Corpus metodológico comparado, delineando o espaço da educação comparada no mundo e no Brasil, assim como suas características históricas.

No essencial, o capítulo se assenta a partir das discussões sobre a amplitude do método comparado, o entendimento da construção dessa pesquisa, a origem da pesquisa, sua delimitação na magnitude das diferenças e semelhanças com as respectivas peculiaridades, cujo essa conjuntura permitiu constituir um conjugado de probabilidades para o exercício da comparação. Assim, buscamos explicar e descrever o modo como à educação comparada é

uma importante aliada para estabelecer relações e conexões em distintos campos do saber, inclusive em pesquisas qualitativas.

No decurso da descoberta investigativa, o segundo capítulo intitulado: O processo de implementação das universidades no Brasil e Uruguai que pauta-se em discutir os atrelamentos entre um país e um estado, o processo de colonização conciliado ao método comparativo. A reflexão culmina, justamente com a perspectiva histórica cruzando-a com a comparação entre os diálogos do processo de colonização e o surgimento da história educacional superior nos países pesquisados, elucidando as semelhanças e diferenças.

O leitor terá a oportunidade de compreender os fatos exógenos (cultura, fatos históricos, influência estrangeira, entre outros), além da apropriação teórica, na qual apresentará as conversas mantidas nas referências utilizadas como subsídio e a análise das justaposições, contradições e conjuntos de conseqüências colonizadoras conservadas pelas aproximações e distanciamentos das universidades e países estudados.

O terceiro capítulo se intitula: A formação docente universitária e a prática docente para a utilização das TDIC nas universidades têm como prerrogativa primeira a questão da construção da formação docente nos países e o processo de inserir as TDIC na sociedade contemporânea. Na gênese desse pressuposto argumentaremos sobre a demanda das instituições e como estas podem ressignificar as práticas docentes com as TDIC e obter ações permanentes e essenciais no cotidiano habitual superior.

Destacamos ainda, como as instituições podem utilizar as TDIC como metodologias à prática pedagógica e que esses recursos também imprimem um caráter relevante para superação do exerto do conhecimento, compreendendo a criação de novos espaços, oriundos da permanência do ciberespaço, dentro das concepções neoliberais da sociedade contemporânea. Enfatizando, desse modo, as singularidades sobre a FDU no campo dos países, as TDIC no âmbito da FDU e das universidades UFAL e Udelar.

Identificaremos no capítulo 4, intitulado: Os resultados comparados à luz das análises: as vozes dos sujeitos serão descritos os resultados das análises impetrados nas latentes inquietudes implantados na problemática desta investigação. Descreveremos e analisaremos as ações dos cursos observados, a partir das respostas do AVA e as dos questionários aplicados aos sujeitos. Comporemos os dados, os sujeitos, além da descrição e análise das arquiteturas dos cursos e as competências essenciais para estruturar e desenvolver os mesmos. Os resultados foram pautados em consonância com o desenvolvimento dos cursos realizados no período de 2013 a 2015. As vozes dos sujeitos foram condicionantes pertinentes

para a efetivação dos dados coletados e significativas para o aprimoramento e aprofundamento deste estudo.

Ao término do estudo o leitor terá a oportunidade de refletir sobre os percalços e possibilidades das TDIC no ambiente acadêmico, a importância da FDU para a qualificação profissional e os processos de compreensão, crescimento e novos conhecimentos sobre a educação comparada. Os objetivos traçados e o questionamento levantado comprovarão a hipótese problematizadora que orientou todo o delineamento investigativo da TESE pesquisada, que se sustenta na afirmação: durante o processo investigativo comparado há peculiaridades entre os países, porém evidencia-se que as universidades investem gradativamente no avanço das mesmas e na qualificação docente, desde o processo colonial, mas a FDU caminha em conjunto com a carreira docente, principalmente na UDELAR, logo as TDIC não são primordiais para o desenvolvimento da formação em ambas as universidades.

1 - CORPUS METODOLÓGICO COMPARADO

[...] a educação comparada deve focar o estudo de um problema educacional específico, com o objetivo de analisá-lo contextualmente, compreendê-lo e explicá-lo (MATTHEOU, 2012, p. 86).

Este capítulo pauta-se em definir e apresentar a proposta metodológica desse estudo, historicamente e no que concernem os três pilares da educação comparada: **porquê**, **o quê** e **como** comparar. O **porquê** está imbricado no problema da pesquisa: **como diferentes ações da formação docente universitária para a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação favorecem significações a prática docente?** As hipóteses buscam compreender se as demandas destinadas a FDU utilizam as TDIC na prática pedagógica para benefício da carreira docente, assim como estas favorecem uma qualidade significativa nas atividades dos docentes universitários brasileiros e uruguaios. O **quê** são as duas universidades, UFAL e Udelar e seus programas/cursos como objeto de estudo e o sentido de compará-las/los e o **como** se caracteriza pela definição dos procedimentos e instrumentos acentuados metodologicamente.

Nos capítulos seguintes será apresentado o contexto histórico educacional, o surgimento de cada universidade e o seu papel nos países, ao passo de apresentar as conexões das redes de conhecimento que versam sobre a prerrogativa da FDU para a utilização das TDIC no ensino superior. Conforme as leituras de Bray et al (2010), Flick (2009), essa apresentação será aprofundada nesse capítulo, a partir de uma descrição histórica – indutiva assegurada pela análise documental e contextual, análises estas que coadunam com os preceitos e o significado da educação comparada.

Com as alterações sobre o processo de Colonização, crescimento e estrutura dos países comparados, o entendimento dos óbices e percalços educativos de cada país, suas diferenças e semelhanças, com peculiaridades distintas, foram passíveis de proporcionar às generalizações advindas de um refinamento e uma condição adequada para que os programas/cursos se desenvolvessem qualitativamente e sem restrições.

Ao pesquisar sobre o estudo comparativo no contorno da FDU e TDIC, percebeu-se o quão difícil foram às buscas por bibliografias referentes a esta perspectiva, principalmente no Brasil. Ademais, na atualidade, há a necessidade de compreendermos como esse assunto é abordado pelos teóricos estudiosos e como se difunde nos países latino-americanos e demais. A educação comparada como define Bray et al (2010), Mason (2010), Carvalho (2008),

Franco (2000), Bereday (1968), entre outros, em amplitude aos outros métodos é considerada recente.

Segundo estes autores, as primeiras pesquisas de cunho científico se configuram entre os séculos XVIII e XIX, e destinavam-se aos estudos dos sistemas de ensino, em sua maioria de caráter quantitativo, a cargo de oferecer informações para que os países pudessem copiar um dos outros o modelo que mais consideravam coerentes com sua região, em grande maioria os com escopos europeus. “Assim, ao longo do século XIX, diversos países da Europa, Estados Unidos, e, inclusive o Brasil, encarregaram os educadores de empreender viagens para realizar estudos a respeito da educação em outros países” (CARVALHO, 2008, p. 222).

Para Franco (2000), o princípio da comparação se incide quanto à questão do outro, o reconhecimento do outro e, sobretudo, o de si através do outro. Comparar é uma ação na qual percebemos diferenças e semelhanças, além de adquirir valores nesta relação de reconhecimento de si e do outro. É um caminho de compreender o outro, a partir dele próprio e por exclusão, se reconhecer nessa diferença. Para Bray (2010), esse reconhecimento e diferença estão ancorados em três pilares da educação comparada: porquê, o quê e como comparar, explicados acima.

Países da Europa, especialmente o Reino Unido, os Estados Unidos, Canadá, China (Universidade de Hong Kong), Argentina e México elevam cada vez mais suas pesquisas sobre essa perspectiva. Os países Uruguai e Venezuela têm avançado e o Brasil, apesar de participar da sociedade acadêmica especializada na temática e ter uma sociedade formada, ainda caminha timidamente. Cowen (2012) enfatiza que no Brasil há tímidas pesquisas e bibliografias brasileiras na área, faltam bancos de dados organizados, além da escassez de obras sobre esse método. Podemos encontrar pesquisas mais acentuadas com o método comparativo nas universidades do Estado do Paraná, São Paulo (Unicamp, PUC, outras) e Rio Grande do Sul.

Segundo Carvalho (2008, p. 224), nas décadas de 1980 e 1990, houve a decadência da educação comparada “em decorrência das intensas críticas às teorias da modernização, do capital humano e do desenvolvimento dependente, assim como dos próprios resultados alcançados por ela”. Esse desprestígio pôs em questão sua validade científica, fazendo com que ocorresse um processo de revalorização em nível internacional. Nesse contexto, o Brasil, pouco se efetivou com as pesquisas na área. A falta de prestígio quando se acosta sobre educação comparada, segundo Carvalho (2008), é equacionado pela escassez de: a) produção científica; b) exclusão da disciplina Educação comparada nos cursos de graduação e pós-

graduação; c) dificuldades de acesso às bibliografias especializadas e atualizadas; d) dificuldade para realizar viagens de intercâmbio pelo pouco domínio de idiomas estrangeiros; e) ausência de banco de dados especializados e atualizados; f) falta de docentes qualificados na área e g) escassez de grupos de pesquisa.

Este equívoco de que o Brasil não elabora estudos comparativos, tende em parte, a exigir uma mudança nas condições atuais dos programas de pós-graduação. Todavia, para que essa concepção principie uma mudança, não bastam somente encaminhamentos políticos e normativos para legitimar a tomada de consciência sobre o quão relevante é o estudo do método, mas a capacidade de compreensão de sua significativa importância no universo acadêmico. E, com delicadeza, a mudança deverá também partir das práticas e do discurso docente, como acontece no Uruguai.

1.1 – A comparação à luz dos intelectuais

A educação comparada em sua formação teve três fases, assim destacam os autores Bray et al (2010) e Mason (2010), participantes e ex-participantes do Centro de Investigação em Educação Comparada (CERC), da Universidade de Hong Kong, Sociedade de Educação Comparada de Hong Kong e do Conselho Mundial de Sociedades de Educação Comparada. A primeira fase foi chamada de “período de préstamos”, sendo concebida no século XIX, por volta do ano de 1817, com Marc – Antoine Jullien, que considerava a “educação comparada como uma ciência quase positivista” (KALOYIANNAKI e KAZAMIAS, 2012, p. 26). Marc – Antoine Jullien era diplomata e legionário a serviço de Napoleão Bonaparte e um grande estudioso das áreas de educação e pedagogia, sobre as quais se dedicou a escrever livros, ensaios, memorandos e relatórios.

A segunda fase, chamada por Bereday (1968) de “predicción”, data a primeira metade do século XX, quando Sir Michael Sadler, do Reino Unido, afirmou que “los sistemas educativos están inextricablemente unidos con las sociedades que los financian” (BRAY et al, 2010, p. 26). A terceira e última fase chamada de “período de análisis” enfatiza a evidência da teoria e métodos. Bereday (1968), teórico estudioso desta, contribuiu com sua concepção identificando que esse novo período era a continuação da tradição da “predicción”, com a diferença de que antes de tentar a predição e finalmente a transposição deve haver uma

sistematização do campo, para depois poder expor em sua totalidade o panorama nacional de práticas educativas².

Há autores que concordam com as teorias de Bereday (1968), como Bray et al (2010), Mason (2010) e outros, e há autores como Franco (2000) que são absolutamente divergentes. Seu método comparativo de análise é guiado por quatro passos: I - Descripción – solamente datos pedagógicos; II - Interpretación – evaluación de datos pedagógicos; III - Yuxtaposición – Semejanzas y diferencias y IV - Comparación – comparación simultânea (p.28). A utilização desses passos como parâmetros para analisar as pesquisas com enfoque comparativo auxiliam na melhor identificação das similitudes, diferenças, complexidade, heterogeneidade em estudos nessa área. E essa pesquisa se ancorará nos passos III e IV, para uma exequível apropriação dos dados coletados.

Mesmo expressando a característica da coleta de dados pelos passos de Bereday (1968), considera-se importante evidenciar a crítica de Boas (2010) e Franco (2000). Boas (2010) imprime uma crítica ao uso desse método, pois afirma que até fazendo “o exame mais superficial mostra que os fenômenos podem se desenvolver por uma multiplicidade de caminhos” e que o “mesmo fenômeno étnico pode se desenvolver a partir de diferentes fontes” (p. 45). O autor, ainda diz para os que defendem esse método que estes não ponderam as diferenças entre a utilização indiscriminada de similaridades culturais, para assim provar uma conexão histórica e o estudo detalhado dos fenômenos locais.

Para o autor “a comparação histórica de desenvolvimento é muito mais segura do que o método comparativo” (p. 75), pois esse último baseia-se em deduções primícias. Enfatiza que o método comparativo poderá atingir seus objetivos se fundamentar suas investigações em resultados históricos para esclarecer as “complexas relações de cada cultura individual” (Idem). Coadunando com as considerações de Boas (2010), em uma extensão da sua pesquisa comparativa, na qual discute políticas de formação profissional de trabalhadores em três países: México, Brasil e Itália, Franco (2000), afirma que para se amparar no método comparativo é necessário compreender a história como processo, ou seja, utilizar a história como método, o que de igual modo, será considerado nessa investigação.

Dessa forma, é plausível de se entender quão a questão do outro e das relações interculturais passam a ter um importante lugar nas ciências sociais, nas pesquisas, investigações, sociedade. Franco (2000), afirma ainda, que é inevitável a comparação, especialmente quando se realiza um intercâmbio, um projeto de cooperação, colaboração. Isso

² “antes de intentar la predicción y finalmente la transposición, debe haber una sistematización del campo para exponer en su totalidad el panorama nacional de prácticas educativas” (BEREDAY, 1968, p. 65).

significa inferir que “o processo de conhecimento do outro e de si próprio, nessa troca entre realidades culturais diversas, implica um confronto que vai além do mero conhecimento do outro. Implica a comparação de si próprio com aquilo que se vê no outro” (Idem).

Para Franco (2000), é imprescindível para se realizar estudos comparados na educação conhecer os governos a que estão submetidos os países, povos, regiões a serem investigadas. E, que estudos nesta perspectiva sem explicar de fatos suas causas ou que não se desenvolveram de outra maneira, serão superados ou ficarão obsoletos, sem constituírem aferições fundamentais de informações. Destarte, “a história comparada, se a vimos como um dos paradigmas para os estudos comparados em educação apresenta-se como um campo no qual são muitas as considerações metodológicas e as concepções históricas” (Idem).

Franco (2000) e Schneider e Schimitt (1998), para realizar seus estudos buscaram despontar que as principais contribuições da sociologia para o método comparado foi a partir das abordagens clássicas de Émile Durkheim e Max Weber, e para os últimos, as de Auguste Comte. Conforme Schneider e Schimitt (1998, p. 50), Comte, Durkheim e Weber, cada um com sua característica se utilizara do método comparado como instrumento de explicação e generalização. Estes consideravam que a “a análise comparativa encontra-se estreitamente relacionada à própria constituição da sociologia enquanto campo específico do conhecimento, permitindo que esta se distancie das outras ciências sociais, demarcando seu terreno próprio de atuação”.

Na obra de Schneider e Schimitt (1998), é possível exprimir um aprofundamento nas questões metodológicas e epistemológicas sobre o uso da comparação. Contudo, “é pela comparação entre dois fatos sociais, ou seja, entre um fato crucial e um fato vulgar (do senso comum), que o sociólogo pode determinar o que é fundamental, estabelecendo a causa principal, a partir da qual derivam efeitos e conseqüências diversas e que, portanto, merece ser investigada” (p. 68).

Nos estudos realizados por Bray et al (2010) se configuram que as principais raízes da educação comparada estão na Europa Ocidental. Com os avanços, esta se transformou em uma das principais e significativas áreas de investigação no mundo. Japão e Coréia participam das sociedades nacionais de educação comparada desde a década de 1960. Mas, é na China, especialmente na Universidade de Hong Kong, que os estudos acerca deste aspecto não são mais evidenciados e notados por toda sociedade acadêmica. Recentemente, os autores associados do Centro de Investigação sobre Educação Comparada da Universidade de Hong Kong, permitiram a tradução da obra intitulada: *Comparative Education Research*:

Approaches and Methods, para a versão em castelhano: Educación Comparada: enfoques e métodos, organizados pelos autores supracitados.

Ao longo das leituras da referida obra, ressaltamos várias instituições que abordam suas pesquisas sobre os estudos comparados na educação, tais como: 1) Associação Britânica de Educação Comparada e Internacional (BAICE)³; 2) Sociedade de Educação Comparada (CES); 3) Sociedade de Educação Comparada e Internacional (CIES); 4) Sociedade Canadense de Educação Comparada e Internacional (CIESC); 5) Instituto Internacional de Tecnologias da Educação (IITE), 6) Instituto Internacional para a Educação Superior para América Latina e Caribe (IESALC), dentre outras.

Nos últimos anos há se constituído e criados inúmeras sociedades sobre educação comparada. Em 2001, a Argentina efetivou a criação da Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE), cuja todas as produções podem ser acessadas pelo site: www.saece.org.ar, com um evento que acontece a cada dois anos e está ganhando força mundialmente. No ano de 2013, no mês de junho, a cidade de Buenos Aires, sediou o XV Congresso Mundial de Educação Comparada, no qual foi possível participar virtualmente, por estar em intercâmbio no Uruguai.

Em junho de 2015, sediou o V Congresso Nacional e Internacional de Estudios Comparados em Educación, não podendo participar virtualmente deste. A SAECE (www.saece.org.ar) tem desenvolvido intensas atividades em decorrência dos seguintes objetivos:

- el desarrollo y la publicación de estudios, investigaciones y trabajos;
- la constitución de una comunidad académica en la temática;
- la formación y capacitación de especialistas y docentes, principalmente de la educación superior;
- la organización de congresos, seminários, cursos, jornadas y todo tipo de encuentros académicos, profesionales y educativos;
- la publicación de boletines, revistas y libros, y
- la difusión de las actividades de la sociedad en el país y en exterior.

O êxito no alcance dos objetivos destacados pela SAECE é precedido pela integração a World Council of Comparative Education Societies (WCCES), pelo apoio dos membros participantes da Universidade de Hong Kong e pelo interesse de docentes e discentes pela

³ As instituições são descritas em inglês, nesse estudo serão descritas e traduzidas para o português, para facilitação do entendimento, mas as siglas continuarão com a versão original.

temática. Em sua página web, <http://wcces2013.com/>, o XV Congresso Mundial de Educação Comparada, menciona que, na atualidade para desenvolver estudos reportados a temática, é necessário:

- contemplar a la educación desde los primeros años de vida hasta el final de la misma;
- atender a una Educación para Todos, desde la básica a la superior;
- contemplar la formación y desarrollo profesional de los docentes;
- considerar la diversidad social, cultural y física;
- reflexionar sobre las concepciones curriculares que atiendan a esas exigencias y en especial al qué y al para qué educar;
- profundizar los estudios sobre el mejor y mas justo aprovechamiento de las nuevas tecnologías;
- promover la renovación de los modelos de gestión que incluyan una planificación estratégica, el desarrollo de procesos de decisión concertados y una evaluación sistemática de las instituciones educativas, sus alumnos y sus docentes, en el marco del contexto cultural y social en que actúan.

Em sua descrição, o XV Congresso Mundial em Educação Comparada coaduna com a perspectiva de Boas (2010), evidenciando que para a educação do futuro, é imprescindível ter um olhar próspero que seja meramente baseado na história, presente e nos desafios dos novos tempos. Em Bray (2010, p. 39), encontramos discussões sobre quem são os atores na educação comparada, estes devem vir em conformidade com propósitos, e de preferência que sejam adequadamente definidos, são eles:

- progenitores – pais que fazem busca em instituições eficazes para matricular seus filhos;
- profissionais – fazem comparação para um melhoramento da instituição a qual pertence (gestores, docentes);
- funcionários técnicos – estudam e examinam os sistemas educativos dos países;
- organizaciones internacionales – comparan diferentes países, a fim de melhorarem a assessoria técnica que oferecem aos governos e outras instituições;
- académicos – realizan comparações para uma melhor compreensão dos sistemas educativos em diferentes contextos, assim como o impacto destes no desenvolvimento social.

Observa-se que vários são os atores que trabalham, pesquisam nessa perspectiva, com um único objetivo, obter valiosas aprendizagens. Ademais, é notório o quão vasto

bibliográfico têm-se no campo teórico da educação comparada no mundo. Além de autores importantes, existem as agências internacionais que utilizam o método para desenvolver estudos sobre os países. Em sua obra, Bray (2010) destaca a Unesco, o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Existem várias agências internacionais que explanam seu interesse pela pesquisa, em ordem teórica e prática, mas as supracitadas se destacam pelo âmbito de seus trabalhos serem de ordem prática, e, especialmente tendo como interesse, melhorar a qualidade da educação nos países. No campo acadêmico da educação comparada, a Unesco contribui oferecendo espaço para publicação científica na Revista Internacional de Educação, editada pelo Instituto UNESCO de Educação Contínua – Alemanha e Perspectivas: Revista Trimestral de Educação Comparada, editada por Bureau Internacional de Educação da UNESCO – Suíça.

Diferente da Unesco, o BM não se preocupa em difundir seus estudos lançando algum periódico, ou escrevendo livros, mas publica artigos no Observatório de Investigação do Banco Mundial e na Revista Econômica do Banco Mundial, pois a maioria de seus assuntos se concentra no campo da educação comparada, na área de economia e financiamento. A OCDE se iguala ao Banco Mundial, pois se concentra num enfoque multissetorial. Uma de suas publicações mais conhecidas se intitula: Education at a Glance, que destaca os países como unidade de análises. Existe também o Manual Internacional OCDE para Estatísticas Educativas Comparadas, com a mesma perspectiva.

Em 29 de abril de 2013 (ano de intercâmbio realizado no Uruguai), na cidade de Montevidéu se realizou um Seminário intitulado: Una perspectiva internacional comparada sobre evaluación de alumnos, docentes, centros y sistemas educativos (www.ineed.edu.uy), coordenado pelo Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED), com o objetivo de apresentar os resultados de um estudo qualitativo chamado: Revisión de marcos y políticas de evaluación educativa, organizado pela OCDE entre os anos de 2009 e 2012.

Em oportuno destacamos que, no século XXI, a educação comparada é um método de igual importância/valor que os outros já estudados e que a leitura proporcionou compreender que estudar diferenças ou semelhanças, desde que se estabeleça a finalidade, contribui com os novos tempos que a sociedade contemporânea perpassa. Embora, desponte um pouco do que é abordado, desde o século XIX no mundo sobre o método que conduz essa tese, há uma preocupação com os tímidos estudos realizados no Brasil.

Os comparatistas são capazes de compreender, de um lado as transformações maiores do mundo da produção e mesmo da educação, para colocar as verdadeiras questões e para poder compará-las? (...) Uma história da Educação Comparada foi escrita? Talvez ela será bastante útil, pois se poderá aprender nesta história pelos silêncios ou pelos temas impostos, que não correspondem, necessariamente, os

interesses educacionais dos países e das populações tratadas. Muitos atores educacionais foram esquecidos, porque emudecidos, em consequência da violência de um país sobre outro, ou de certos grupos sociais sobre outros no interior do mesmo país. Descobrir-se-á, também, que a hegemonia de um país no âmbito mundial influenciou os conteúdos e os métodos da pesquisa em Educação Comparada, dentro da lógica de relações de força em países, mas não dentro daquela Educação Comparada (GELPI, 1987, p 4-5).

Nesse contexto, concordando com Boas (2010) e Franco (2000), considero o quão importante para se utilizar esse método é estudar a história, como será apresentando no segundo capítulo para situar a conjuntura, para se pensar no processo de construção da identidade, formação, e que isso não se estabelece somente por semelhanças e diferenças, mas pela busca da diversidade, e, é assim que talvez, possa-se entender que a educação é uma ação de múltiplas práticas educativas.

1.2 – A educação comparada no Brasil

Muitos docentes, estudiosos, interessados na área, buscam desenvolver pesquisas no âmbito da educação comparada, isso se evidencia ao acessar o site da sociedade no Brasil. Ao pesquisar incessantemente encontrava tímidas pesquisas, além de algumas descrições do método em autores que trabalham e estudam a temática metodologia científica e pesquisa educacional, principalmente, com o enfoque no tema de pesquisa: FDU e as TDIC.

Inúmeras foram às referências encontradas e obtidas efetivamente, porém o caminhar para a construção do estudo foi solitário, por não localizar referências específicas sobre o tema em questão. Esse caminhar solitário possibilitou descobertas de habilidades e competências para a compreensão das facetas educacionais existentes na educação neoliberal. No Brasil, desde 1983, existe a Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC) (www.sbec.org.br), criada após reuniões com docentes e pesquisadores, especialmente dos Estados do Rio de Janeiro e Brasília. Não tardio, assumiu um caráter nacional e sediou em 1987, o VI Congresso Mundial de Sociedades de Educação Comparada, na cidade do Rio de Janeiro, tendo como participante o ex-presidente da República FHC, na época Senador. A SBEC desenvolve vários trabalhos na área de pesquisa e consultoria, e colabora com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o MEC.

Conquanto tenha sido criada no ano de 1983, o estatuto da SBEC só foi aprovado em 2008, 25 anos após seu surgimento, com a finalidade de desenvolver, como subscreve no Art. 2º “estudos comparados no campo da educação, visando à educação brasileira”. Encontra-se ainda, no site, indicação de cinco links que levam a leituras de livros e resumos de Teses e

Dissertações desenvolvidas na área, do ano de 2008 a 2011, além de pesquisadores associados de vários Estados Brasileiros, inclusive de Alagoas, com dois membros cadastrados e professores da UFAL.

Continuando as pesquisas, autores como Bonitatus (1989), Burbules e Torres (2004), Carvalho (2008), Canário (2008), Dale (2004), Franco (2000), Furter (1982), Goergen (1991), Saviani (2001), Gonçalves e Silva (2000), Lourenço Filho (2004), Madeira (2009 e 2011), discutem que na educação comparada é importante se utilizar de ferramentas para a pesquisa que possam extrair potenciais contemporâneos e tecnológicos ao comparar as realidades sociais de cada país. Debruçam-se sobre a educação comparada, mas com a ênfase de conceituá-la, evidenciar o estado da arte, em diferenciar os sistemas políticos, sociais e educativos dos países com o Brasil, e em políticas e gestão da educação como afirma Saviani (2001), do mesmo modo estudos de caráter quantitativos, notando-se a escassez no que tange a temática abordada nessa investigação de cunho qualitativo, perante as pesquisas realizadas para esse estudo.

A CAPES realizou no dia 19 de março de 2013, em parceria com a UNESCO, o Seminário Internacional “Educação Comparada e novas Abordagens na Formação Docente”, <http://seminarios.capes.gov.br/educacaocomparada/>, com o objetivo de “debater as conquistas e os desafios da formação de docentes, por meio da análise de experiências internacionais na área de educação assim como debater a Educação Comparada no contexto das necessidades de aperfeiçoamento de professores da educação básica”.

O evento promoveu ainda, a publicação dos volumes I e II do Livro: Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas, organizado pelos autores: Robert Cowen, Andreas M. Kazamias e Elaine Ulterhalter (2012). O volume I, com a seção: colonialismo apresenta um apanhado histórico mundial da temática, bem como a formação política e os sistemas de ensino, e uma seção sobre industrialização, economias do conhecimento, educação e um capítulo sobre a sociedade em rede de Manuel Castells. O volume II, com a seção: pós-colonialismo apresenta as rupturas dos países após o colonialismo, comparações sobre as questões de gênero, pedagogia comparada, a tecnologia digital e a educação comparada em diversos contextos.

Cowen (2012) discute que enormes são as dificuldades para quem quer ser reconhecido como especialista em educação comparada, pelo fato de se realizar o resgate histórico, no qual muitas vezes o acadêmico não dispõe financeiramente de recursos para viajar e/ou desenvolver as pesquisas. Mesmo com o advento da internet, é indispensável à presença nos locais que querem investigar. Conclui ainda (p. 21), que “há também o receio do

choque que virá mais tarde, concluída a leitura dos dois volumes, quando percebermos que não temos, em versão impressa, uma história séria da educação comparada no Brasil” ou no Uruguai.

Em nossos periódicos brasileiros especializados há algumas boas sugestões sobre “em que direção uma “história” deve ir, mas é justamente a isso que me refiro: temos artigos e sugestões; e não temos histórias” (Idem). Destarte, corroboramos com o autor, que não temos essa história sobre a educação comparada brasileira, somente tímidos estudos que comparam o Brasil com outros países. No caso da investigação desenvolvida, ainda é mais preocupante, pois a raridade de bibliografias é de fato um problema no qual devemos buscar formas de solucioná-lo.

1.3 – O porquê e o quê comparar?: a origem da pesquisa.

Eleger a educação comparada no âmbito qualitativo subjaz um adequado entendimento quanto ao processo de desenvolvimento e hermenêutica dos fenômenos e fatos sociais pesquisados. O desafio dessa metodologia se galga em compreender e interpretar toda a complexidade da formação docente universitária e a utilização das TDIC nas universidades dos dois países investigados, quanto as suas magnitudes desde o colonialismo. Após o relatório final do Projeto “Apoyo al Programa de Movilidad Mercosur en Educación Superior”, articulado a ação: “Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región/EuropeAid/130695/M/ACT/R06-18, no qual foi possível participar, no período entre 2011 e 2012, consentiu inquietudes manifestas, que determinaram os desígnios para investigar sobre a FDU e as TDIC nas universidades participantes dos países: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai.

Essa latente inquietação inferiu em primeira instância à construção de um projeto que abarcava comparar os quatro países mencionados. Faz-se mister antecipar, que essa investigação foi passível de conclusão pelo fato da pesquisadora ter participado de um intercâmbio no Uruguai e conseguido participar dos momentos significativos que subsidiarão a amostra dessa pesquisa. Após esse intercâmbio, as percepções foram identificadas e delineadas durante as observações das unidades de apoyo a la enseñanza, conduzindo a concretude da problemática que constituiu a delimitação e o fundamento dessa pesquisa, considerando comparar dois países e não quatro.

O que mais incomodou foi que na universidade do Uruguai – Udelar, há uma comissão instituída e preocupada com a formação do docente universitário, desde 1993, na

qual oferta cursos em todas as áreas e com seus respectivos representantes, constituindo as unidades de apoio a la enseñanza, organizando a RED UAE's, diferentemente do Brasil - UFAL, em que somente no ano de 2013, se inicia o processo de institucionalização do Proford.

Com vistas à superação da inquietude, o “olhar” sobre o processo de formação docente brasileiro, especialmente em Alagoas, preconizou a incessante busca pela definição teórica, o embasamento e o direcionamento dos espaços a serem observados. O subsídio consistiu em apreender como se arquitetou o processo de colonização entre os dois países, o modelo neoliberal de ensino, os surgimentos das universidades, o delineamento da formação docente e as TDIC na sociedade contemporânea, além do desenvolvimento dos programas/cursos.

O colonialismo prescindiu paradigmas e características européias nos países, além de estabelecer padrões aos sistemas de ensino. Ao passar das décadas, o modelo neoliberal impetrado no sistema capitalista foi ganhando forças e atingiu os sistemas de ensino, que na sociedade contemporânea tem interferido na educação “propondo modelos empresariais para a organização e gestão escolar e defendendo a idéia da mercantilização da Educação” (MARCONDES, 2005, p. 158). Para Neves (2002), Santomé (2003) e Marcondes (2005), esse modelo estimula aos cidadãos se comportarem e se veem como um conjunto de consumidores, a se conformarem com seus papéis, não contemplarem a educação como direito, e sim como serviço.

O modelo neoliberal permitiu ainda o engrandecimento da globalização, que consentiu num avanço tecnológico, virtual e dinâmico, no que tange o tempo e velocidade que as informações são processadas e modificadas, tudo isso em função da instantaneidade da veiculação e firmes descobertas científicas. Como essas informações estão por toda parte, sobretudo, pelos avanços permanentemente constantes, há problemas complexos, que em grande maioria são difíceis de ser solucionados em tempo hábil, como por exemplo, formar-se nos sistemas de ensino atuais.

Pode-se considerar, frente aos impactos da globalização, que a educação comparada neste prisma tem um papel emergente (apesar de pouco valorizada na esfera acadêmica brasileira), e que diante das mudanças sociais ela sofrerá sempre reformulações em função das transformações que se apresentam diariamente. As escolhas dos países, locais, regiões a serem investigadas encontram-se vinculadas, em um primeiro instante, à problemática geral: como as diferentes ações da formação docente universitária para a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação favorecem significações a prática docente?

Essa escolha também se vincula aos seguintes objetivos: 1) analisar as diferentes ações da formação docente no Brasil e no Uruguai para a utilização das TDIC e suas significações a prática pedagógica; 2) elucidar as demandas destinadas a FDU e seus benefícios, quanto ao uso das TDIC dos docentes brasileiros e uruguaios, comparando o favorecimento no desempenho de suas atividades em sala de aula, 3) investigar como a FDU dispõe de oportunidades tecnológicas para a construção do conhecimento no processo de aprendizagem permanente e 4) evidenciar através do estudo teórico-bibliográfico, a partir dos aspectos metodológicos da educação comparada, a influência colonial sobre o processo da FDU e TDIC na educação. Esses anseios estão articulados pela análise das seguintes categorias: a) a construção do ensino superior nos países, b) fatos exógenos e endógenos, c) ofertas de cursos/programas e suas abordagens e d) atividades utilizando as TDIC em sala de aula, que dão origem a investigação e em outro ao método de análise selecionado, nesse caso, o método comparativo, entrelaçado a perspectiva histórica interpretativa e a abordagem teórica fundamentada.

Assim, “o método comparativo envolve a comparação de dados coletados em diferentes sociedades ou culturas em termos do fenômeno a ser comparado” (MOREIRA e CALEFFE, 2006, p. 57), para ressaltar as similaridades e dissimilaridades entre eles. Referindo-se a Marcondes (2005), tentar realizar comparações entre os sistemas educativos diferentes é ter a perspectiva de descobrir a diversidade e as disparidades que existem em seus interiores. Devem-se esclarecer suas relações com as instituições educativas e culturais, além de revelar questões sobre as diferenças geográficas. “Além desses, os fatores sociais também devem ser considerados, posto que a interpretação final se faça sempre em termos socioculturais” (p. 147).

Em estudos comparados a questão do “outro” é uma condição em evidência, como vimos no item 1.1. Com intensidade antes de realizarmos uma pesquisa, já definimos o “outro” como aquém ao progresso e/ou processo, ou seja, deliberamos um pré-conceito do que se vai pesquisar. Não acreditamos que o “outro” possa ter uma evolução além da nossa, pois não conseguimos nos colocar em seu lugar. Esse não entendimento acarreta uma condição de superioridade empírica, pois “todo o saber produzido sobre o outro pode ser visto como uma estratégia discursiva” (MADEIRA, 2011, p. 50). Dessa forma, para compreender esse pré-conceito, advindo de uma demarcação, é cogente apreender a perspectiva histórica do “outro”.

Nesse caso, utilizar a perspectiva histórica na educação comparada subentende-se revelar, interpretar e analisar os aspectos constituídos no campo que emerge a pesquisa:

experiências vivenciadas (intercâmbio e observações), estudos bibliográficos para a arquitetura teórico-conceitual e metodológica, de modo a elucidar as questões de tempo (cronologia do passado e da atualidade), de espaço (escala) e objetos de comparação, segundo Madeira (2011). Na investigação pretendida, a perspectiva histórica descreve toda a conjuntura do surgimento das universidades e a influência colonial sobre as mesmas.

A abordagem teórica fundamentada é uma das mais influentes da pesquisa qualitativa, e que se adéqua aos procedimentos metodológicos comparados, é “aquela teoria que deve emergir dos dados, a partir de sua sistemática observação, comparação, classificação e análise de similaridades e dissimilaridades” (FRAGOSO, 2011, p. 83). Como uma abordagem diferenciada, traz elementos interessantes para os sujeitos que pesquisam no espaço virtual (programas/cursos analisados pelo AVA das universidades pesquisadas), como: a) as afirmações declaradas dos participantes sobre suas ações (vozes dos 30 docentes pesquisados), descritas e analisadas no capítulo 4); b) as afirmações não declaradas dos participantes sobre essas mesmas ações (intrínsecas ao decorrer da tese); c) suas intenções e motivações para realizar essas ações e d) as consequências dessas ações para as relações interpessoais e para outras ações específicas (GRAY, 2009, p. 406).

Sob essa perspectiva, a coleta e análise dos dados podem ser variadas, nesse estudo foram provenientes de observação participante, aplicação de questionário e entrevista online e fontes documentais, amparadas pela análise documental e contextual. Após a coleta de dados pela teoria fundamentada, é necessária uma organização dos mesmos, que se intitula: codificação, que por si só já é uma análise pré-concebida sistematizada. “Esse processo deve ser realizado até que os dados passem a ser reconhecidos por categorias, ou ainda, que as categorias emerjam” (FRAGOSO, 2011, p. 92), que aqui consideramos: a) a construção do ensino superior nos países, b) fatos exógenos e endógenos, c) ofertas de cursos/programas e suas abordagens e d) atividades utilizando as TDIC em sala de aula.

O primeiro momento da coleta foi o intercâmbio no Uruguai, no ano de 2013, no qual permitiu a participação em uma disciplina específica no curso de Mestrado em Educação e Extensão Rural, sobre a inserção das TIC e não TDIC. Todos os participantes da disciplina eram docentes da universidade. As discussões gerais versaram sobre: o que é tecnologia e como utilizá-la em sala de aula; refletir sobre quem são os atores das TIC e destacar as experiências inovadoras e debater sobre um plano de inovação, vantagens e desvantagens das TIC.

O segundo momento se estabeleceu pelo convite em ministrar uma palestra no curso semipresencial: “La comunicación en Foros Virtuales – Edición 2013”, com carga horária de

15 horas. Foi possível uma conversa e uma aprendizagem diferenciada, em que cada participante expôs sua experiência sobre as TIC/TDIC na prática docente e que ainda havia dificuldades para realizar o planejamento das aulas com imperativos tecnológicos, pois faltava interesse, iniciativa e qualidade tecnológica dos aprendizes.



Figura 1 – Participação como ministrante – Curso Udelar

O curso permitiu a discussão sobre as especificidades dos AVA, peculiaridades de cada ferramenta instituída no ambiente, principalmente o fórum. Após a participação no curso e na disciplina surgiu o convite de ser também participante dos dois cursos observados nessa investigação. Após a inserção nos cursos iniciou-se a participação presencial e por videoconferência nas reuniões das Red UAE's, nas quais se tinha como presença o Reitor de Ensino para explanar as metas dos anos de 2103 e 2014.

Essas metas contemplaram: programas de desenvolvimento; programa de entornos virtuales de aprendizaje; formação docente: programa integrado para as TDIC; projetos semipresenciais, entre outros. Em uma das reuniões o reitor destacou na sua fala: "essas metas devem cooperar e coordenar esforços de formação docente, buscando otimizar os alcances das atividades que se realizam no âmbito central e dos serviços da Udelar". Após as explicações das metas os docentes se dividiam em grupos para realizar o levantamento dos cursos que foram e/ou seriam ofertados sobre FDU, organizando por categoria, ano.

O destaque maior era a preocupação em organizar os cursos, desenvolver e que os participantes conseguissem expressar um pensamento crítico sobre o tema abordado. Após a participação nas reuniões, à pesquisa continuou junto a uma responsável da Red UAE's, que permitiu uma entrevista aberta explicando informalmente o desenvolvimento dos

programas/cursos, como eram realizados os levantamentos dos dados e a entrega de alguns documentos, livros e outros para a qualidade da pesquisa. Concluída as observações, participações e coleta de dados no Uruguai, acordou-se que o envio dos questionários aos docentes se realizaria virtualmente.

Em 2014 iniciou a coleta de dados no Brasil, especificamente na UFAL. Foi possível participar de algumas reuniões com as responsáveis pelo Proford da PROGRAD/PROGEP. Foram definidos os cursos a serem ofertados durante o ano, como contatar os docentes para ministração e quais as temáticas apropriadas no corrente ano. Assim, houve a possibilidade de acompanhar alguns seminários e o PINS, com temas sobre FDU e TDIC. Nestes seminários e no PINS discutiu-se sobre metodologias ativas, metodologia de casos, o processo de formação e as TDIC em sala de aula. Na UFAL há um avanço sobre o processo de inserção dos recursos tecnológicos, pois há um grupo de docentes que estudam e desenvolvem pesquisas na temática.

Posteriormente, o responsável pelo Proford permitiu a inserção no curso semipresencial com a temática específica da tese, assim como a alocação no AVA. Nos momentos presenciais do curso, a docente responsável não se sentiu confortável com a presença da pesquisadora, que realizara a observação participante, solicitando que a mesma acompanhasse o curso através do AVA. Explicou que o responsável pelo Proford não explicou de fato o motivo da presença naquele momento, essa atitude dificultou apurar aspectos primordiais para a pesquisa, porém não interferiu no desenvolvimento da mesma. Desse modo, acompanhamos a participação dos docentes pelo AVA e os questionários também foram enviados virtualmente, além da entrevista aberta e informal com a responsável pelo Proford.

Esse cenário consente a apresentação das três etapas da pesquisa qualitativa, defendida por Minayo (2013), a primeira tida como fase exploratória (delimitação do objeto a pesquisar, a preparação para a entrada no campo, etc), a segunda compreende o trabalho em campo (prática empírica combinada à construção teórica, a partir da aplicação dos instrumentos de coleta de dados) e a terceira e última pressupõe a análise e o tratamento dos dados (a interpretação e valorização dos dados condicionados a teoria que os fundamenta, ou seja, a teoria fundamentada).

Nesse sentido, a educação comparada como parte da ciência social, busca confrontar as versões empíricas do objeto construído, a partir de leituras, reflexões, documentos e conceitos históricos. Para que as categorias possam ser relacionadas à teoria elegida e ao

padrão de comportamento estabelecido pelos docentes participantes dos programas/cursos analisados disponíveis no AVA Moodle/ EVA Moodle.

Logo, o desenvolvimento dessa investigação pautou-se em analisar as diferentes ações da formação docente no Brasil e no Uruguai, voltadas a utilização das TDIC e suas significações para a prática docente universitária, através da entrevista estrutura online, a partir dos questionários aplicados online, além das anotações durante as observações ao participar dos cursos das universidades e análise documental dos programas que ofertam esses cursos. Para uma adequada compreensão e visualização do delineamento da área de investigação, no próximo tópico descreveremos os aspectos gerais quanto aos países e a amostra situada.

1.4 – Como pesquisar: delimitando o processo de coleta dos dados.

O Brasil, constituído por 26 Estados mais o Distrito Federal e o Uruguai por 18 departamentos (estados) mais a capital Montevidéu, fazem parte dos países que compõem a América do Sul e da mesma sub-região geográfica (Cone Sul), com similaridades no que tange as amplas reformas educativas vivenciadas nas últimas décadas do século XX.



Figura 2: Localização dos países pesquisados

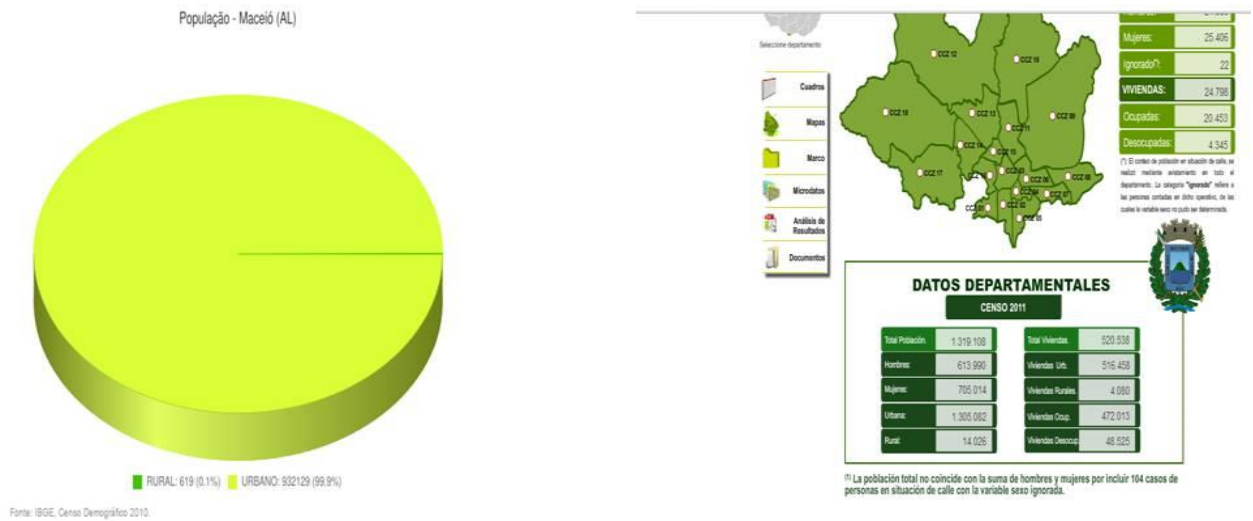
Como evidencia a figura 2, os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), do Uruguai, em seu último Censo em 2011, totalizou a população em pouco mais de três (3) milhões de habitantes e os dados do Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico (IBGE), do Brasil, no Censo de 2010, totalizou pouco mais de 190 milhões de habitantes. Para 2015, a

estimativa dos Censos é que o Uruguai esteja com aproximadamente 3,5 milhões de habitantes e o Brasil com mais de 200 milhões de habitantes. Em extensão territorial, o Brasil é considerado o maior país da América do Sul e o Uruguai o segundo menor país, estando atrás do Suriname.

Com extensões distintas, os países configuram-se em unidades de estados e departamentos observando-se suas características fecundas desde a sua colonização. Por ser muito extenso, temos no Brasil pouco mais de 30 universidades distribuídas por todos os Estados, enquanto que no Uruguai existe uma única universidade para atender a todo o país. Dessa forma, como poderíamos analisar as ações da formação docente universitária para a utilização das TDIC pelas universidades dos dois países? Delimitando a área de estudo. Contudo, a preferência atribuída, como já mencionada, foi a partir da participação do Projeto do Mercosul, por somente três universidades brasileiras aceitarem participar do mesmo.

A UFAL, localizada no Estado de Alagoas e como participante do projeto, ao passo que constitui o ambiente de trabalho da pesquisadora, até 2012 (quando o projeto foi selecionado para o doutorado) não havia instituído um programa de formação docente universitária, mas tinha realizado cursos na área das TDIC, a partir de programas desenvolvidos pelo MEC, CIED e outras unidades, diferentemente da Udelar que propõe cursos desde o ano de 1993.

A extensão populacional de Alagoas tem similaridade com a do Uruguai, pois em totalidade, segundo o censo 2010 do IBGE e o censo de 2011 do INE, residem pouco mais de 3 (três) milhões de pessoas em ambas as regiões, do mesmo modo, há uma similaridade com a capital do Estado (Maceió) e a do País (Montevideú), em consistência populacional, com aproximadamente mais de 1 (um) milhão de habitantes.



http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/websevice/frm_urb_rur.php?codigo=270430
<http://www.ine.gub.uy/censos2011/resultadosfinales/montevideo.html>

Figura 3: Amostra da população nas capitais.

Alagoas está localizada na Região Nordeste do País, sendo o segundo menor Estado do Brasil em termos territoriais, é conhecido principalmente pelo cultivo da cana de açúcar e por ter belas praias, chamada de paraíso das águas. Montevidéu se diferencia por estar localizado na zona sul do país às margens do rio da prata e concentrar parte da economia em indústrias calçadistas, alimentícias e têxteis. A similaridade entre a capital uruguaia e o estado brasileiro é que a capital é considerada a menor dos departamentos, porém a mais populosa, quanto ao estado, considerado um dos menores e o município de Maceió sediando a única Universidade Federal, interiorizada, ao mesmo tempo, nos municípios de Arapiraca e Delmiro Gouveia, com diversas unidades. A capital uruguaia é sede da única universidade pública do país clivada em centros regionais.



Figura 4: UDELAR e os centros regionais.

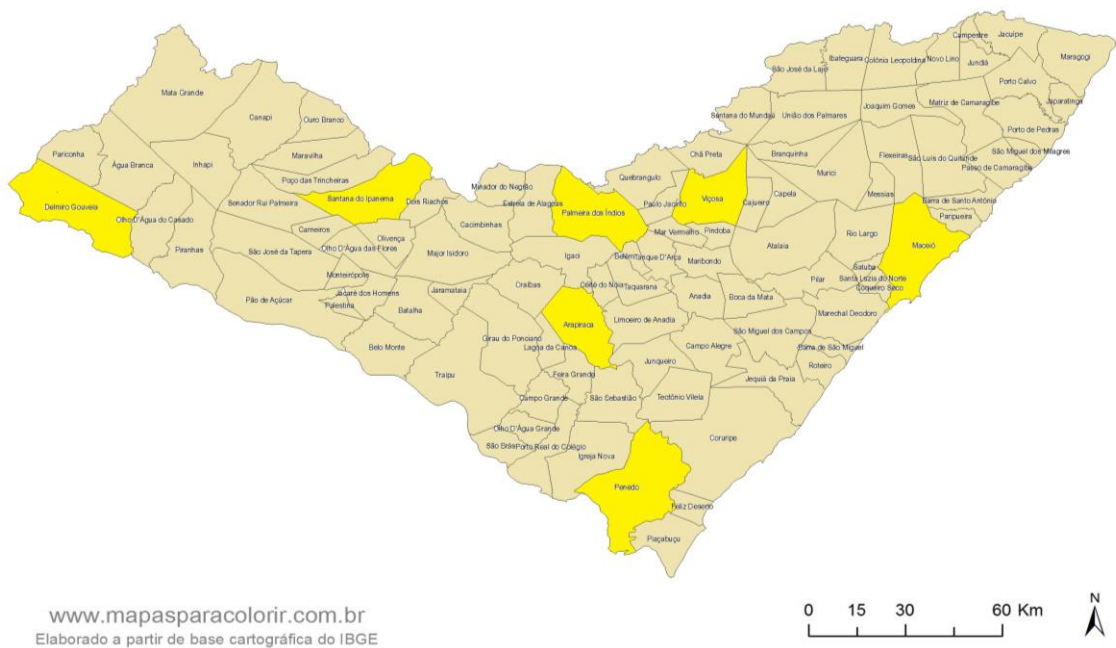


Figura 5: UFAL e seus Campi e unidades.

A UFAL está evidenciada na cor amarela e a Udelar com as setas. As universidades são de caráter público, sendo a primeira mantida pela égide do governo federal e a segunda pela égide do Estado. A estrutura docente se estabelece por vias concursais isto quer inferir que, o docente que queira fazer parte de ambas as instituições deve realizar um concurso público, atendendo as exigências de editais. A dissimilaridade entre as universidades é que na UFAL há a estabilidade e na Udelar não há, porém na última, os docentes passam a cada

cinco anos por avaliações para decidir a permanência ou não, além de não obterem avaliações graduais.

Além disso, outra dissimilaridade, é que durante as prerrogativas para a escolha do Reitor na Udelar, após o desígnio, este pode escolher representantes a ser compostos por docentes, estudantes e egressos, diferentemente da UFAL, que somente é representada pelos docentes, técnicos e estudantes. Os cursos nas universidades são refletidos para atender os sujeitos participantes e a comunidade em geral, elucidando a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

Nesse contexto, as universidades ofertam cursos em diferentes segmentos (graduação, pós-graduação, extensão), assim, delimitou-se a coleta de dados na amplitude dos cursos, em formato híbrido, realizados pelo PROFORD e pela Red UAE's, na conjuntura da formação docente universitária para utilização das TDIC na prática pedagógica universitária, caracterizando, dessa forma, a população nos docentes ativos das universidades mencionadas. Optou-se pelo intercâmbio no Uruguai (em que a pesquisadora foi selecionada, via inscrição de edital interno (UFAL), financiado pelo banco Santander), no qual impetrou à possibilidade de obter os documentos e bibliografias referentes à história do Uruguai e da Udelar, de igual modo, ocorreu com a universidade brasileira, em que se pesquisou por documentos e bibliografias referentes à mesma circunstância.

O intercâmbio permitiu ainda a participação em uma reunião geral da Red UAE's e em dois cursos, com vistas a formar o docente para a utilização das TDIC em sala de aula, todos autorizados após a aprovação pelo comitê de ética. Ao retornar do intercâmbio, houve a possibilidade de participar de reuniões do Proford e cursos inseridos no Programa do Novo Servidor (PINS). Seguindo o paradigma do intercâmbio, foi adotada a observação participante para entender a condução e estrutura das reuniões e cursos ofertados pelas universidades, a entrevista estruturada online, aplicada através de questionário online aos docentes das universidades.



Figura 6 - Reunião geral RED UAE's – Uruguai (2013).



Figura 7 – Lançamento Revista Intercambios após a reunião da RED UAE's.

Assim, latentes inquietudes surgiram após participação nos cursos, em virtude da estruturação e desenvolvimento, incitando para uma investigação quanto suas implicações e significações destes a prática pedagógica docente. Contudo, para uma adequada condução teórica, adotamos para essa pesquisa, as concepções neoliberais, os conceitos sobre formação, as TDIC na sociedade contemporânea, a educação comparada, articulada a teoria fundamentada. Portanto, a compreensão do processo de concretude desse estudo se estabelecerá com a aplicação dos instrumentos e técnicas utilizados como procedimentos de pesquisa, constituindo todo o aparato desenvolvimento da investigação descrito no tópico a seguir.

1.5 – Instrumentos de coleta e análise dos dados.

A pesquisa de caráter qualitativo aborda distintas posturas, além de métodos, incluindo a utilização de observações, entrevistas, questionários e análises de documentos, considerando as explicações de Gray (2012). Segundo Flick (2009), no segundo capítulo do seu livro intitulado: Pesquisa qualitativa: por que e como fazê-la, amparado nos moldes comparados, menciona que a pesquisa qualitativa é relevante por constituir-se de estudo das relações sociais, de modo que, é extremamente contextual, mostrando como e porque os fatos e fenômenos sobrevêm.

Na abordagem da teoria fundamentada, coadunando com Gray (2012), a pesquisa qualitativa pode ser considerada como uma “escola de pensamento”, ou como um desenho ou uma estratégia de pesquisa específica (caso dessa investigação). Ainda para o autor, a pesquisa qualitativa pode sofrer influência do modelo de paradigma vigente adotado pelo pesquisador. Assim, deve-se atentar para que “a adoção de estratégias e métodos de coleta de dados tende a ser altamente flexível. Na verdade, não é o caso de adotar uma estratégia em detrimento da outra, e sim de combinar, frequentemente, várias estratégias e métodos dentro e um desenho de pesquisa” (p. 137).

Nesse prisma, a educação comparada adotada como método compõe o delineamento para o desenvolvimento da pesquisa e concomitantemente para o processo de coleta e análise dos dados. Os dados na pesquisa qualitativa são abertos a interpretações diferentes, podendo ou não incluir as vozes dos pesquisados e do pesquisador, isto faz parte da condição de compreensão e reflexão das ações, percepções e observações no campo investigado. A perspectiva histórica compreende sistematicamente o campo de determinação para situar e interpretar a influência passada com as práticas atuais, igualmente “para predizer tendências ou para sugerir maneiras pelas quais as práticas atuais podem ser modificadas à luz de eventos da história” (MOREIRA E CALEFFE, 2006, p. 75).

Antes da eleição dos instrumentos de coleta e análise dos dados na educação comparada, é cogente eleger os atores/sujeitos que comporão a pesquisa, ou seja, a amostra estudada. Seguindo os parâmetros de Bray (2010) sobre quem são os atores na educação comparada, definimos o universo por: profissionais – que fazem comparação para um melhoramento da instituição a qual pertence (gestores, docentes) e acadêmicos – que realizam comparações para uma melhor compreensão dos sistemas educativos em diferentes contextos, assim como o impacto destes no desenvolvimento social. Após a escolha dos atores, devem-se designar quais tipos de dados serão utilizados, que nessa investigação será subsidiado por Bereday (1968), a partir dos dados III e IV: Justaposição, no qual identificará e analisará as

semelhanças e diferenças e a Comparação – comparação simultânea dos dados desde o primeiro capítulo.

Definidos os passos como parâmetros para analisar os dados coletados, o pesquisador terá uma qualidade essencial quanto à identificação das similitudes e diferenças, para uma exequível apropriação da elaboração dos resultados. O universo referente à escolha dos atores se insere em quem é o pesquisador (docente da instituição brasileira) e quais os sujeitos pesquisados (docentes da instituição brasileira e uruguaia) que participaram dos cursos para formação docente, em prol da utilização das TDIC e estejam interessados em contribuir com a qualificação do processo de ensino e aprendizagem de ambas as universidades pesquisadas. Para uma percepção qualitativa, buscou-se aplicar os seguintes instrumentos de coleta de dados: a observação participante, a entrevista estruturada através da aplicação de questionário online aos docentes.

A observação participante foi realizada a partir da aprovação do Comitê de Ética, após análise dos documentos enviados pela Plataforma Brasil. Enviamos aos responsáveis pelos cursos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e assim foi possível a permissão para participar dos cursos ofertados pelas universidades (dois (2) por universidade), de algumas reuniões como convidada, colaborando assim para uma construção mais adequada do conjunto da realidade investigada. Ser participante dos cursos conferiu um espaço mais arquitetônico, no que tange a imersão no campo pretendido, de igual modo, focar o processo nas questões mais essenciais e selecionar com mais afinco os dados, concentrando-os nas descobertas e práticas docentes presenciais e virtuais.

Ser um observador participante, segundo Gray (2012) é ter a sabedoria de manter o equilíbrio de Ser “de dentro” e “de fora”, ter uma sintonia pessoal e profissional a frente dos sujeitos, e, principalmente, com os participantes e termos de compreensão cultural, racial, profissional e outros. “O pesquisador se torna um membro do grupo que está sendo pesquisado e, portanto, começa a entender sua situação ao vivenciá-la. [...] Passa a estar “imerso” no contexto no qual acontece a pesquisa de campo, com o objetivo de compartilhar e experimentar a vida das pessoas para conhecer seu mundo simbólico” (p. 323).

Estar “imerso” ao contexto natural dos sujeitos favoreceu o delineamento dimensional da pesquisa quanto ao espaço, atores, objeto, atividades, tempo, objetivos e os sentimentos expressos e identificados ao longo da investigação pretendida. De certo, permitiu a possibilidade de permanência na realidade dos sujeitos, além de tentar descobrir como é ser um **Ser** docente nesta realidade social.

No decurso da observação participante seguiu-se a condição estratégica de Bogdan e Biklen (1994), na qual se revelou aos participantes a idoneidade do pesquisador através do conceito de observador revelado, em que desde o início da pesquisa de campo, os pesquisados sabem da permanência do pesquisador no campo de estudo. Pontuando quem é e o porquê de investigar aquele público e a instituição, em cada seção utilizou-se um modelo de ficha para o registro das informações necessárias, conforme o modelo de Moreira e Caleffe (2006).

Dia da Observação:	Características da Amostra:
Local da Observação:	
Duração da Observação:	
Anotações Descritivas	Anotações Reflexivas

Tabela 1 – Protocolo de observação participante por Moreira e Caleffe (2006, p. 203)

A técnica da observação participante é eficaz no contexto comparado, pois de acordo com Moreira e Caleffe (2006, p. 205), a mesma “proporciona estudos mais aprofundados que podem servir a vários propósitos úteis, em particular para gerar novas hipóteses, [...] poderá seguir direções inesperadas e, assim, proporcionar ao pesquisador novas visões e ideias”. Para uma adequada análise dos dados coletados, registrados por esta técnica, optou-se por aplicar a entrevista estruturada conduzida através de um questionário online.

No primeiro momento realizaram-se entrevistas informais registrados no protocolo de observação participante. Dessa forma, para uma efetivação dos dados informais, delineou-se o diagnóstico das duas universidades e para a consolidação dos registros, uma vez anotados, escolheu-se a entrevista estruturada, aplicada virtualmente através de questionário aos participantes dos cursos via e-mail, articulado a ferramenta GoogleDocs, disponibilizados no AVA Moodle. Essa organização, característica desse tipo de entrevista, consente um olhar minucioso quanto à eleição das questões, não deslembrando da responsabilidade de contemplar o fenômeno educativo pesquisado, desde o primeiro momento da aplicação. Eleger o envio virtual se deve ao fato de não induzir as respostas, deixando os participantes mais livres para responder, uma vez que, a imersão da pesquisadora impôs uma predição/receio nas observações presenciais na universidade brasileira.

Em mãos com todo o material coletado, através da observação participante e da aplicação do questionário, preferiu-se a análise documental e contextual que possibilitam um desvelar de temas atrelados ao pretendido, além de serem dois instrumentos muito utilizados

pelo método comparado. O registro das informações, através do protocolo da observação participante, foi o diário de campo, no qual os dados obtidos através das entrevistas informais podem ser tratados, através do processo de codificação. Esse tipo de análise consiste ainda em tratar os dados obtidos dos documentos coletados referentes ao processo de colonização, as leis, as resoluções, dentre outros que foram colhidos ao longo da investigação.

Para uma codificação dos dados mais apurada, utilizamos a codificação aberta proposta pela abordagem da teoria fundamentada, na qual expressa que se deve realizar um exame minucioso dos dados obtidos, em busca de similaridades e diferenças, com o intuito de comparar significativamente as categorias elucidadas. As ações e as interações dos sujeitos são comparadas a partir do contexto no qual se insere por similaridades e diferenças. “A codificação aberta, assim, foca principalmente os procedimentos de comparação, classificação e questionamentos dos dados” (FRAGOSO, 2011, p. 96). Contudo, o procedimento descritivo e detalhado de todas as técnicas e instrumentos aplicados serão minuciosamente revelados nos capítulos seguintes, no qual evidenciaremos aprofundadamente as categorias.

2 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS UNIVERSIDADES NO BRASIL E URUGUAI

Pelo ódio ou antagonismo ao espanhol é que o português se teria tornado e conservado autônomo. Independente (FREYRE, 2001, p. 258).

Este capítulo se inicia situando o contexto que advém da prerrogativa instaurada desde a introdução, que é o porquê de comparar educacionalmente dois países, a partir das tessituras que tangem a FDU para a utilização das TDIC no ensino superior. Temática esta não evidenciada e nem estudada ao longo das participações nas disciplinas que compunham o currículo do curso de doutoramento. Este contexto, todavia, imbrica-se nos olhares acadêmicos que se insere, além de ser o principal vetor e desafio para o desenvolvimento dessa pesquisa.

As conexões entre um país, um estado, a tecnologia e a definição metodológica se efetivam nos “rumores” das “discussões” sobre as colonizações desses países. Para tentar discutir e analisar as percepções advindas dos estudos referentes à temática é fator condicionante relatar brevemente um pouco da história geral de cada país a comparar, estabelecendo o limiar que é o de destacar somente a perspectiva do “surgir” da história educacional do ensino superior, a inserção das TDIC, o surgimento de cada um, além de suas diferenças e semelhanças.

O que determina essa proporção metodológica ao tema a ser descrito (no alicerce da perspectiva histórica) para que se compusesse uma real definição dos acontecimentos gerados, suscitados e estudados, ao decorrer desses anos, são as semelhanças e diferenças explicitamente encontradas, desde ambas as colonizações até os processos educacionais no século XXI. Em uma “luta” constante entre pensamento e ideias, percebe-se o quanto há de ser indagada a importância desse estudo para o crescimento profissional e que os ambientes pesquisados foram os mais adequados para buscar o que faltava para a assertiva, destacando o debruçar para compreender e estudar profundamente a metodologia escolhida.

Dessa forma, o questionamento, o surgimento, a tecnologia, o diferente e o semelhante e não o “ser” diferente e o “ser” semelhante (pois a abordagem aqui será histórica, educacional e comparativa e não ontológica) são os pilares desse capítulo. A perspectiva se situa, a partir da colonização, origem, surgimento, investidas, “vizinhança” e “amistosidade” entre os países, não obstante, às discussões que se sobrepõem à temática elucidada. Importa

ressaltar nesse panorama o lugar da pesquisa e metodologia escolhida para a fundamentação e delineamento dessa TESE.

A escolha da temática teórica de uma pesquisa perpassa por características inerentes a percepção, que na metodologia, chama-se de visibilidade. Saber identificar a visibilidade, que consiste na escolha de um tema/assunto, que a expansão e os óbices sejam razoáveis, significa considerar que a capacidade de compreensão dessa temática, uma vez escolhida, está cingindo e estimulando a disciplina, o entusiasmo e o fôlego, para que se consiga desenvolvê-la sistematicamente e no período estipulado pretendido.

Abrangendo a visibilidade estima-se a importância da escolha do método e metodologia para subsidiar a investigação almejada. E, para a descrição e compreensão detalhada do contexto desse estudo, importa ressaltar as características dos fatos endógenos (sistema educacional superior) e exógenos (fatos históricos; o caráter nacional de cada país; as influências estrangeiras, cultura educacional, entre outros), elementos fundantes para o desenvolvimento de cada nação, é respeitável apreender o processo de colonização dos países analisados. De certo, a colonização iniciada pelos países europeus constitui um fato marcante da história moderna. É sabido que o processo de colonizar uma região do globo tem um interesse, podendo ser espontâneo, econômico, político, social.

Os povos colonizadores advêm de regiões provenientes mais “poderosas”, para povoar os povos colonizados e substancialmente menos abastados. É gerada uma cultura mais centrada em interesses dos colonizadores, interferindo na “administração” e “regras” dos colonizados. Destaca-se que o processo de colonização dos países observados foi do tipo exploração, no qual espanhóis e portugueses não tinham o intuito de povoar, mais colonizar para retirar recursos e retornar com o “lucro” para seus devidos países, herdado um grande atraso no sistema econômico, refletido nos dias atuais. Logo, para uma intensa compreensão do contexto da pesquisa, devemos entender como se iniciou o processo de colonização dos países supracitados.

Conhecido como Uruguai, um dos países componentes da América do Sul, chamado de República Oriental do Uruguai, recebeu este nome quando se tornou independente do Brasil e por situar-se ao leste do rio Uruguai. Têm cerca de 3,5 milhões de habitantes, e sua ascendência, em grande maioria é européia e também mestiça. É o segundo menor país da América do Sul, estando atrás somente do Suriname, faz ainda, fronteira terrestre com um único estado brasileiro, o Rio Grande do Sul⁴.

⁴ Informações retiradas do site <http://www.ine.gub.uy/> acesso em abr 2014.

Segundo Oddone e Oddone (2009), no início do século XVI (por volta de 1516), os espanhóis chegaram ao país, para colonizá-lo. Esta colonização esteve limitada por resistência dos que ali viviam e a ausência de produtos (como o ouro e a prata) para fins de exportação/exploração. Durante dois séculos, o Uruguai permaneceu entre as guerras, revoluções, lutas..., além da Espanha, os países Brasil e Portugal, ao mesmo tempo, reivindicavam o seu domínio sobre o país. Os espanhóis com deveras “esperteza”, iniciaram a inserção do gado, que logo, se tornou fonte de riqueza para os “nativos”. No século XVII, após descobrirem o Brasil (em 1500), os portugueses, não contentes com a invasão, queriam colonizar o Uruguai, assim, construíram uma fortaleza na capital do “departamento”⁵ de Colônia, em Colônia do Sacramento⁶, percebendo grande conquista, a colonização espanhola cresceu, restringindo a ampliação das fronteiras do Brasil por Portugal.

No século XIX, os uruguaios ainda continuavam submersos ao domínio espanhol, um político e militar chamado José Gervasio Artigas (conhecido em todo território uruguaio como Artigas), se tornou o grande herói uruguaio, ao promover uma grande revolução, chamada de *Batalha de las piedras* contra os espanhóis, vencendo-os. Contudo, a colonização espanhola foi viciosa e chegou ao deserto, o vazio de nossas terras. Para Oddone e Oddone (2009), tudo se fez difícil, inseguro, quando grande número de homens não estava poderosamente vinculado a terra onde o destino os lança, e, quando a ajuda que o ser humano espera de seus semelhantes tem por obstáculo as tenebrosas do espírito⁷. Anos mais tarde, os portugueses queriam conquistar o país e todo o seu território, desta forma, invadiram pelo Brasil a parte Oriental do Uruguai e criaram a província de *Cisplatina*⁸. Deste modo, aconteceu a Guerra da Cisplatina, que durou pouco mais de um ano, e sem vencedor, conduzindo o Uruguai, no ano de 1828, a um Estado independente.

Apresentando um pouco de sua história, pode-se compreender que, mesmo o Uruguai tendo se firmado como um país, a sua compreensão, não poderá, portanto, desconhecer sua

⁵ Departamento corresponde no Brasil, ao que conhecemos como Estado.

⁶ Colônia do Sacramento é reconhecida pela UNESCO, como Patrimônio da Humanidade, ver <http://www.presidencia.gub.uy/buscador?q=colonia+del+sacramento>

⁷ “La colonización española fue viciosa [...]. Nos legó el desierto, el baldío de nuestras tierras. Todo se hace difícil, inseguro, cuando gran número de hombres no están poderosamente vinculados a la tierra donde el destino los arroja, y cuando la ayuda que el ser humano espera de sus semejantes, tiene por obstáculo las tinieblas del espíritu” (ODDONE e ODDONE, 2009, p. 296).

⁸ Em 1817, Dom João – coroado como Dom João VI – decidiu por nova ocupação militar para afastar de vez a possibilidade de um golpe, movido por forças antiabsolutistas e antiescravistas. Cinco anos mais tarde, o Uruguai foi oficialmente incorporado ao território brasileiro, como o nome de Província Cisplatina, tendo permanecido nessa condição até 1828. Portanto, o controle brasileiro sobre a região, somando-se as duas invasões, totalizou cerca de pouco mais de 10 anos. O Uruguai só conquistou a independência do Império do Brasil graças ao movimento separatista local, que proclamou em 1828, a República Oriental do Uruguai – <http://revistaescola.abril.com.br>.

gravitação decisiva em setores distintos da vida nacional, explicitada na formação de quadros técnicos e dirigentes, na irradiação de ideologias, no plano econômico, religioso, educacional e cívico, tipificando na balança do século, o alcance de um autêntico serviço público⁹.

Passaram-se dois séculos e esse país se enaltece por ter suas taxas de desenvolvimento altas, com um dos maiores PIB per capita, compondo atualmente o 48º lugar no índice de qualidade de vida e o primeiro em qualidade de vida/desenvolvimento humano da América Latina (2011). É constituído por uma democracia constitucional, na qual o presidente é chefe de estado e de governo. O país é conhecido por ser pioneiro em ações civis e democráticas. No link <http://www.presidencia.gub.uy> encontra-se a lista de suas ações, tais como: primeiro a legalizar o divórcio (1907); direito à mulher ao voto (1932); aprovação do casamento entre pessoas do mesmo sexo e o primeiro do mundo a conceber o cultivo, a venda e o consumo da *cannabis* (maconha), estas últimas legalizadas no ano de 2013.

A capital Montevideu também foi fundada pelos espanhóis, no início do século XVIII, como uma fortaleza militar, igualmente a Colônia do Sacramento. No século XIX (por volta de 1821), a cidade foi capital da Província de Cisplatina, pertencendo ao Brasil até o ano de 1828, conquistando a independência, após a Guerra da Cisplatina, tornando-se capital do Uruguai.

É a capital do departamento de Montevideu, sendo a maior cidade do país e em extensão territorial uma das menores, possuindo cerca de pouco mais de 1,5 milhão e meio de pessoas, sendo ainda, sede administrativa do MERCOSUL e da Associação Latino Americana da Integração (ALADI), além de ser a cidade latino-americana de maior qualidade de vida e uma das 30 mais seguras do mundo. Montevideu, com seus ares, em grande maioria gelados, com bastantes feriados, festividade carnavalesca que dura aproximadamente cerca de 40 dias, sede da única universidade pública do país, a significativa parte da economia é de indústrias (têxteis, calçadistas, alimentícias) e do turismo como uma das mais importantes atividades econômicas do departamento.

O principal processo educacional de Montevideu é público, a cargo de três instituições. A responsabilidade primária é articulada ao Ministério da Educação e Cultura (que define as políticas educacionais), a responsabilidade política educacional fica a cargo da

⁹ “[...] no podrá por lo tanto desconocer su decisiva gravitación en distintos sectores de la vida nacional, explicitada en la formación de cuadros técnicos y dirigentes, en la irradación de ideologías [...] en el plan político, económico, religioso, educacional y cívico, tipificando, en el balance de un siglo, el alcance de un auténtico servicio público” (ODDONE e ODDONE, 2009, p. 5).

Administração Nacional da Educação Pública (que administra as políticas educacionais dos ensinos primários e secundários) e a Universidade se responsabiliza pelo ensino superior em geral, segundo as definições de Davoglio et al (2013).

A educação em todo país é secular, livre e obrigatória, sendo o sistema dividido nos seguintes níveis de ensino: jardim de infância, primário, secundário, superior e pós-graduação. O país não tem uma religião definida, mas estima-se que grande parte de sua população segue as concepções católicas. Há inúmeros feriados e a festa de Carnaval dura 40 dias. O Uruguai (especialmente as escolas em Montevideu) foi o primeiro país a integrar o Projeto Um computador por aluno (UCA), oferecendo aos seus alunos uma possibilidade tecnológica real.

2.1 – A implementação da Universidade de la República

Após a independência do país e de sua capital, no ano de 1828, iniciam-se os escritos a respeito da primeira constituição, que seria instituída, por volta de 1830. Com a instalação de uma política de educação superior não foi diferente. Segundo Díaz (1989), as universidades coloniais foram tuteladas pelos eclesiásticos e ordens religiosas, e, os únicos centros superiores que se instalaram ao entorno eram na cidade de Córdoba, na Argentina e Chuquisaca, na Bolívia, ou os jovens tinham que ir até a Europa para formar-se. Iniciada laboriosamente por ordens religiosas, as primeiras instituições de ensino básico surgidas em Montevideu tiveram vida efêmera. O mesmo aconteceu com uma cadeira de filosofia fundada por Frei Mariano Chambo em 1767 no Colégio de San Bernardino¹⁰.

Após essa vida efêmera, no século XIX, um sacerdote chamado Damásio Antônio Larrañaga, incitou interesse pela educação superior. Em 1816 (época da *Cisplatina*), fundou uma biblioteca pública, com o intuito de implantar uma academia, mas, logo, nada se concretizaria. Não satisfeito, então, como Senador, criou a Lei de 11 de junho de 1833, que tinha como objetivo principal a instituição de nove cátedras, como define no art. 13º A Universidade será regida pelo Presidente da República, logo que o maior número de cátedras referidas seja encontrado em exercício, devendo dar conta a Assembléia geral com um projeto relativo à sua disposição¹¹.

¹⁰ “Iniciadas laboriosamente por ordenes religiosas, las primeras instituciones de enseñanza Elemental surgidas en Montevideo tuvieron vida muy efímera. Lo mismo ocurrió con una cátedra de Filosofía establecida por Fray Mariano Chambo em 1767 en el Colegio de San Bernardino” (DÍAZ, 1989, p. 07).

¹¹ “La Universidad será erigida por el Presidente de la República, luego que el mayor número de cátedras referidas se hallen en ejercicio, debiendo dar cuenta a la Asamblea General con un proyecto relativo a su arreglo” (DÍAZ, 1989, p.80).

Assim, os embates se elevam acerca do ensino superior, desta forma, “nasce” a universidade. Em sua construção histórica quatro etapas foram relevantes, a primeira compreendendo o período entre os anos de 1833 a 1849 (com a Faculdade de Jurisprudência em funcionamento e a fundação pelo Estado republicano da Universidade – 1833), no qual vários atos e acordos decisivos aconteceram para o estabelecimento da mesma no país, um deles o decreto do Presidente Suárez, referendando que a universidade se inauguraria e se instalaria (com base na Igreja católica), no dia 18 de julho de 1849 (ARDAO, 2008).

Acentuadamente teológica foi nossa docência, assim como nossa ilustração em geral, durante todo o período pré-universitário. O espírito teológico pairava ainda, na insistência do nascimento da instituição. [...] A inauguração solene da universidade, dando novos estímulos e novos meios de propagação a ciência, contribuirá na consolidação dessas mesmas glórias (nacionais) com base na religião e enriquecidas pelas virtudes cristãs dos cidadãos (ARDAO, 2008, p. 53-54).

Nesse cenário, surgem à Casa de Estudos Gerais (que em seguida se chamaria Universidad Mayor de la República), com cinco salas de aulas, alusivas às seguintes áreas: Latim, Filosofia, Matemática, Teologia e Jurisprudência. A segunda etapa envolve o período de 1849 a 1885 (cria-se a Faculdade de Medicina), em que funda uma estrutura institucional, regida pelo regulamento orgânico, aprovado através do decreto de 2 de outubro de 1849, na qual se inspira na concepção do primeiro Conselho Universitário, seguindo o modelo de universidade napoleônica¹² (as faculdades livres surgem e são sustentadas por discentes e docentes), compreendendo a instrução pública como primária, secundária e superior, a última chamada também de científica e profissional (ARDAO, 2008).

Reduzido o ensino superior durante muitos anos aos estudos de Direito, a universidade desenvolveu então um espírito acadêmico legista, estreitamente ligado ao romantismo literário e ao princípio político da época, sob a inspiração filosófica do espiritualismo eclético de Vitor Cousin. Com a instalação da Faculdade de Medicina nos rescaldos desta etapa, coincidiu a irrupção do positivismo e o ingresso do país na moderna cultura científico naturalista (p. 12).

Com esta perspectiva, a partir do ano de 1877, o governo universitário se estruturou subseqüentemente: Reitor, Vice-Reitor, Conselho Universitário e Sala de doutores. Na terceira etapa, essa estrutura se forma a partir do Reitor, Conselho de instrução secundária e superior, além dos Decanos e Sala de doutores, suprimindo a figura do Vice-Reitor. Esta

¹² Entende-se por modelo napoleônico uma organização mais profissionalizante do que universitária, centrada em cursos ou faculdades isoladas, e, o público-alvo, pessoas da classe dominante. “Se ajustaba al clásico modelo ofrecido por la Universidad Francesa de Napoleón, creada en 1806 como <<um cuerpo encargado exclusivamente de la enseñanza y de la educación pública en todo el Imperio>>, según los términos de su ley fundadora. Escuelas primarias, colégios, liceos, facultades, la integraban, calcándole sobre Ella diversas Universidades europeas, cuyo conjunto configuro un verdadero sistema histórico” (ARDAO, 2008, p. 45).

abrangeu o período de 1885 a 1908, no qual sua definição institucional foi regida pela Lei Orgânica de 14 de julho de 1885.

Abancam a ascendência de características da universidade moderna e o Reitor da época foi à alma daquela grande reforma a qual nada escapou: plano de estudos, regulamentos, programa, métodos, textos, laboratórios, bibliotecas, regimes disciplinados locais, a nossa universidade se procedia então¹³. Prontamente, transformações radicais e não esperadas na época são evidenciadas pelo positivismo dominante, no qual, o então Reitor Alfredo Vásquez Acevedo influenciado por Darwin e Spencer inseriu no país as categorias científicas, com oportunidades novas para a inteligência nacional. Assim mesmo foi reorganizada a carreira docente, na qual se suprimiram, por um dos lados, os concursos abertos, por entender que prestigiavam os homens mais exímios, e por outro lado se introduziu a categoria de professor agregado¹⁴.

... La comportación de los profesores há sido en general muy buena.
 ... Cada año crece más el número de jóvenes que se dedican a los estudios universitarios, debido, sin duda, a la creación de las nuevas facultades, que han abierto variadas Carreras a la juventud estudiosa...
 ... Al fin, después de algunas dificultades se há conseguido en el último período, inspirar a las mesas examinadoras, especialmente en la sección de Preparatórios donde era más necesario, una justa severidad en la calificación de los exámenes.
 ... El orden y la disciplina han ganado mucho en los últimos tiempos, particularmente desde la separación de la sección de Estudios secundários e de las de Derecho y Matemáticas [Informe del rector de la Universidad Alfredo Vásquez Acevedo, al Consejo de Enseñanza Secundaria y Superior] (ODDONE&ODDONE, 2010, p. 12)¹⁵.

Embora o Reitor tenha tornado a universidade mais moderna, próspera e em grande crescimento, como supracitado, há quem divergisse de seus “feitos”, como o discurso do Reitor Acevedo, expressando-se: durante o reitorado do Dr. Vásquez Acevedo se acometeu com êxito a revisão dos programas de ensino secundário. Devemos enfatizar que esta reforma era para generalizar as demais faculdades, estendendo-se para a redução dos cursos em geral que deveriam ser de um ano, com exceção dos que se referiam ao exercício profissional. Nada foi tão inútil na universidade e fora dela como o exagero da instrução. O ensino superior devia

¹³ “Rector [...] fue el alma de aquella gran reforma a la que nada escapo: planes de estudio, reglamentos, programas, métodos, textos, laboratórios, bibliotecas, régimen disciplinario locales. Nuestra moderna universidad procede de entonces” (ARDAO, 2008, p. 12).

¹⁴ “Asimismo fue reorganizada la Carrera Docente, donde se suprimieron por un lados los concursos abiertos, por entenderse que alejaban “a los hombres más eminentes”, y por outro se introduce la categoria de profesor agregado” (DÍAZ, 1989, p. 13).

¹⁵ Esta citação não será traduzida, pois é um informe da época importante para os cidadãos e para o referido reitor, retirado de documento histórico.

propor a educação das faculdades mentais, a formar nos estudantes o critério... que permitirá em cada caso resolver os problemas da vida¹⁶.

A crítica estendida ao Reitor referia-se à relevância para os cursos de caráter secundário, enfatizando que após o término, nada de importante os estudantes adquiriam para a sua “Vivência”, pelo fato dos cursos serem instrucionais e que isso não seria adequadamente prioritário para uma universidade. A prioridade estava pautada em propor a estes, um significado reflexivo, questionador, crítico, pois assim, estes conseguiriam resolver os problemas advindos da sociedade e de suas experiências vivenciais.

A partir disto, a terceira estrutura institucional, configurando a quarta e última etapa decretada pela Lei Orgânica de 31 de dezembro de 1908, proposta pelo Poder Executivo, introduziu a figura do discente, também na direção da universidade. A Lei de 1908 introduziu a importante novidade da participação dos estudantes na direção da universidade, com o direito de designar representantes nos Conselhos Diretivos. O movimento chamado de: A Reforma Universitária desenvolveu em nosso país depois de 1920 e muito intenso até a década de 1930, um gênero ainda sobre a aparição das distintas faculdades, com caráter regulamentário, de Assembleias do Claustro também com participação estudantil, não reconhecida, todavia pelo legislador¹⁷.

O que a Reforma Universitária suscitava era uma universidade para todos e não para a elite, descentralizada, pois o antigo Reitor, a deixara em crescimento contínuo. Foi permitida a criação da Universidade Feminina em Montevideu, somente para as mulheres que se encontravam fora dos estudos acadêmicos e desejavam ingressar na educação superior. Este cenário permitiu novas transformações (criação das Faculdades de Humanidades, de Ciências e do Centro de docência e investigação), novas leis, cada uma com características distintas e diversas, porém nenhuma delas propunha a autonomia universitária, continuando a ser regida pelo governo.

Nos anos de 1940, a universidade foi repensada como um todo orgânico, ou seja, chegara à hora da universidade nova. Com os discentes também no Governo Universitário, foram cunhados os Conselhos Diretivos, constituídos por dez membros e um Decano, sendo eleito um deles pelos discentes egressos. Era uma nova forma de eleição, em que os egressos detinham o poder de votação. Após isso foi surgindo mais faculdades, como a de Odontologia, Agronomia, Psicologia, Engenharia, e outras.

¹⁶ Ver citação completa em espanhol em: Oddone e Oddone (2010, p. 16).

¹⁷ Ver citação da paráfrase em Ardao (2008, p. 14).

Os movimentos de 1968 fizeram a universidade viver um clima de “cidade sitiada”, havia um ponto claro para os universitários: era imprescindível modificar o modelo de universidade. Iniciaram as programações para as modificações¹⁸. Destarte, a partir de 1973, a meta prioritária foi a de tornar o espaço acadêmico e a universidade a serviço de todos no país, no entanto, mecanismos restritos foram implantados para o ingresso dos discentes. Ficava exposto que a universidade estava como afirma Díaz (1989, p. 36), em um novo universo de conhecimentos frente aos quais a universidade não pôde permanecer; que se faz operado mudanças substantivas no entorno econômico, político, social, em que se afronta um mundo muito mais competitivo; e por último, que as sociedades latino americanas – e desde logo a uruguaia com elas – há empobrecido drasticamente e sem trégua nesta década dos anos de 1980¹⁹.

Neste contexto, surge o primeiro Departamento de Extensão da Udelar, a primeira universidade privada do Uruguai – Universidad Católica del Uruguay “Damásio Antonio Larrañaga”, através do Decreto-Lei nº 15.661, de 1984, e a autonomia da universidade pública, após mais de uma década de intervenção militar, já então UDELAR, recuperada pela democracia. O plebiscito de 1980, marco da história do Uruguai, definiu a concepção da universidade no país, quando o povo contestou que no governo uruguaio, não existia uma institucionalização e impetraram uma restauração da vida democrática.

Logo, o Reitor desta época, Samuel Lichtensztejn, desenvolveu sua gestão seguindo quatro eixos: a abertura institucional, social, regional e internacional. Na abertura social a universidade significa sua constante preocupação por realizar e difundir seus estudos sobre os problemas da sociedade uruguaia, ampliando seus vínculos com suas diversas organizações sociais (sindicatos, associações de profissionais e produtores, cooperativas); trabalho que compreende atividades de investigações, extensão e assistência.

Outra das prioritárias políticas tem sido a abertura regional que há levado a crescer a universidade até o interior do país, impulsionando o desenvolvimento da Região Norte, ou através das atividades que tem lugar em seus campos experimentais e novas conjunturas da cultura nas capitais departamentais. Inicia a ser uma realidade a presença crescente de serviços universitários no interior da República²⁰.

¹⁸ “Havia un punto claro para los universitarios: era imprescindible modificar el modelo de Universidad. Comenzaron a programarse las modificaciones” (DÍAZ, 1989, p. 31).

¹⁹ [...] En un nuevo universo de conocimientos frente a los cuales la Universidad no puede rezagarse; que se han operado cambios substantivos en el entorno económico, político, social, donde se afronta un mundo mucho más competitivo; y por último, que las sociedades latinoamericanas – y desde luego la uruguayana con ellas – se han venido empobreciendo dramáticamente y sin trégua en esta década de los años ochenta.

²⁰ Ver descrição em espanhol: (DÍAZ, 1989, p. 37).

A abertura institucional se fez presente com políticas de convênios e acordos de cooperação com órgãos estatais e privados. Destaque para a abertura internacional, na qual promoveu primeiramente a integração nacional do país com as universidades vizinhas e fronteiriças, como a de Buenos Aires, na Argentina e as universidades rio-grandenses e paulistas, no Brasil.

Várias faculdades e universidades surgiram a partir da década de 1980, mas, as duas peculiaridades do Uruguai e suas grandes diferenças dos países latinos americanos são: a existência de uma única universidade pública em todo país “que durante más de ciento e cincuenta años tuvo un carácter monopólico” (PEBÉ e COLLAZO, 2004, p. 2); e que o Ministério da Educação e Cultura, não exerce nenhum poder político sobre a educação pública. Ainda para os autores, em questão de ensino, esse organismo somente tem poderes de regulação das universidades privadas a partir da solicitação dessas.

Segundo Pebé e Collazo (2004, p. 3), o sistema educacional superior público do Uruguai se pauta em:

- a) Una “macrouniversidad”, en el sentido planteado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina (IESALC – UNESCO), esto es, una universidad pública que:
- b) concentra el 90% de la matrícula global;
- c) cuenta con una estructura organizacional que cubre el conjunto de las áreas del conocimiento, las más variadas disciplinas y la totalidad de los niveles de formación superior: pre grado (tecnicaturas y tecnólogos), grados, postgrado y educación permanente;
- d) desarrolla de forma casi exclusiva la investigación científica nacional;
- e) recibe el 100% del financiamiento estatal destinado al nivel universitario;
- f) tiene bajo su responsabilidad el más amplio desarrollo y difusión de la cultura nacional²¹.

Existe ainda, a educação de nível terciário que concentra seus objetivos na formação do docente do ensino primário e secundário. A Udelar promove desde 1985, políticas para o desenvolvimento docente acadêmico e pedagógico. Há um Grupo de Trabalho (GT) na própria universidade que é responsável sobre as discussões no âmbito da Formação Docente, integrado por representantes dessa, designados por seus respectivos conselhos. Contudo, as leis que regem o ensino superior no Uruguai ((PEBÉ e COLLAZO, 2004, p. 4) são:

- Ley Orgánica de la Universidad de la República, Ley nº 12.549, promulgada el 29/10/1958;

²¹ Como parte de documentos históricos deixaremos as citações, conforme seu idioma de origem.

- Ley nº 15.661 de autorización de funcionamiento de universidades privadas y reconocimiento de sus títulos por parte del Estado, promulgada el 23/10/1984;
- Ley nº 15.739 de creación del Ente Autónomo Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), encargado de la formación y el perfeccionismo docente, promulgada el 25/03/1985;
- “A elle se agrega el Decreto 308 de “Ordamiento del Sistema de Enseñanza terciária Privada”, el cual reglamenta la autorización y regulación de las universidades e institutos privados por parte del Poder Ejecutivo y la existencia de un organismo asesor del Ministerio de Educación – Consejo Consultivo – integrado por representantes del Ministerio de Educación (2), de la Universidad de la República (3), de la ANEP (1) y de las universidades privadas (2)²²”.

Ressalta-se que as instituições públicas são regulamentadas por órgãos autônomos do Poder Ejecutivo, como citado anteriormente, e o Ministério da Educação e Cultura não exerce nenhum tipo de poder político às mesmas, enquanto que para funcionar, as universidades particulares não são obrigadas a seguir nenhum tipo de regulamentação pública, somente se solicitarem o reconhecimento junto ao Estado (DAVOGLIO et al, 2013). A Udelar, na década de 1990, investiu na criação de unidades de apoio docente nas diferentes faculdades e escolas universitárias, concebendo a criação de sete unidades de apoio pedagógico, além de realizar jornadas acadêmicas com o pilar de fortalecer o processo de inovação pedagógica universitária.

Nessa época é criada a Comissão Setorial de Ensino – Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) e o Pro Rectorado de Enseñanza, pelo imperativo de impulsar políticas mais centrais para a melhoria da qualidade de ensino na universidade. Impondo um critério descentralizado de formação docente, que busca articular a reflexão didática as características epistemológicas das disciplinas e abordar as problemáticas, necessidades e demandas particulares dos serviços universitários²³.

Com a perspectiva descentralizadora e a elevação das ideias neoliberais impetradas por toda a América Latina, no período de 1994 a 1999, segundo Collazo (2012, p. 42), a CSE focou no fortalecimento da docência universitária e no desenvolvimento das capacidades de inovação pedagógica, incitando a profissionalização, contando, sobretudo, com “el respaldo de las estructuras especializadas de apoyo a la enseñanza que se habían creado en los servicios”.

²² Como parte de documentos históricos deixaremos a citação conforme seu idioma de origem.

²³ “E impone así un criterio descentralizado de formación docente que busca articular la reflexión didáctica a las características epistemológicas de las disciplinas y abordar las problemáticas, necesidades y demandas particulares de los servicios universitarios” (COLLAZO, 2012, p. 41).

Embora o neoliberalismo incite a privatização dos bens públicos, o Uruguai não aderiu tão fortemente a essa concepção no setor educacional superior, pois a Udelar é a universidade mais importante do país, regida sob a égide pública, constituída por mais de 15 faculdades, Instituto e Escolas Universitárias. O ensino superior privado “é muito mais incipiente, tanto assim que apenas em 1984 se autorizou a primeira universidade privada” (LUCCHESI, 2007, p. 523).

Nos anos 2000, a Udelar decorre a integração de seu primeiro Plano Estratégico de Desenvolvimento (PLEDUR), abrangendo cinco objetivos a seguir, conforme Pebé e Collazo (2004, p. 10-11):

- Responder a la demanda creciente por enseñanza superior, promoviendo lequidad social y geográfica y mejorando a la calidad de la oferta pública.
Producto: Formación universitaria
- Impulsar la creación científica, tecnológica y artística estimulando su calidad.
Producto: Nuevos conocimientos científicos, aplicaciones tecnológicas y creaciones artísticas
- Promover la utilidad social del conocimiento contribuyendo a la solución de los problemas que hacen a la mejora de calidad de vida de la población.
Producto: Acciones de extensión en la sociedad
- Impulsar procesos de modernización en la gestión capaces de sustentar eficientemente las transformaciones de la Universidad de la República.
Producto: Mejora de la gestión académica institucional y técnico-administrativa
- Mejorar la atención de la salud que se brinda en el Hospital de Clínicas y con ello la calidad de la formación de los recursos humanos para la salud.
Producto: Mejora de la salud de la población atendida²⁴

Verifica-se a importância evidenciada em cada objetivo traçado e que cada um se destina a uma área específica, não há junção entre elas. Destaque para o segundo objetivo, que impulsionará a qualidade tecnológica (tema em questão dessa pesquisa) e científica, assim como para o primeiro, no qual trará subsídios para a formação docente.

Nesse cenário, é criado, em 2006, o Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria, a primeira pós-graduação em Educação da Udelar, com o objetivo de “formar investigadores en el campo pedagógico-didáctico universitario, entendido como un área de conocimiento multidisciplinar (COLLAZO, 2012, p. 44).

Durante a la formulación del segundo Plan Estratégico de Desarrollo Institucional, la UDELAR entendió necesario profundizar y consolidar la formación pedagógico-didáctica de los docentes, impulsando la creación de una oferta de formación de posgrado que contribuyera a la generación de conocimientos sobre la enseñanza universitaria” (COLLAZO, 2012, p. 45).

Percebe-se que na Udelar, com vistas à melhoria da qualificação docente, a FDU caminha em conjunto com a carreira docente, permitindo também o desenvolvimento de

²⁴ Como parte de documentos históricos deixaremos a citação conforme seu idioma de origem.

cursos em caráter virtual e apoiado pelas TDIC. A carreira docente não é caracterizada por uma trajetória de progressão e harmonia governamental, ou seja, existem os concursos, as chamadas públicas, mas, não há a estabilidade. O processo de permanência docente se insere em avaliações periódicas, aplicadas a cada cinco anos, ou antes, por questões não imbricadas aos docentes, ou quando este não está exercendo a função de acordo com o proposto. Os docentes que são efetivados na UDELAR são funcionários de carreira no sentido de que têm direito a permanência no cargo já que existe a obrigação de considerar sua reeleição antes da culminância do período de designação.

Os perfis dos docentes quando ingresso na universidade são compostos por: 1) professor ayundante; 2) professor assistente; 3) professor Adjunto; 4) professor Agregado e 5) professor Titular. O primeiro tem como exigência, a especialização, o segundo, o mestrado e os demais o doutorado, enfatizando o aumento nas atividades docentes e responsabilidades quanto à formação docente universitária. O perfil docente da UFAL é semelhante ao da UDELAR, distinguindo somente que o ayundante, é conhecido como auxiliar e o professor agregado, conhecido como professor associado, além da estabilidade nos concursos públicos e os salários pouco mais elevados do que os salários dos docentes uruguaios.

Tal responsabilidade permitiu a criação de programas destinados à FDU por área de estudos: a) Programa de formação docente na área artística; b) Programa de formação da área de ciências agrárias; c) Programa de formação docente da área de saúde; d) Programa de formação didática da área social e e) Programa Formação docente em TIC na UDELAR²⁵. Estes programas podem ser realizados através de AVA, subsidiado pela plataforma – *Moodle*, articulados as TIC, e desenvolvidos na arquitetura semipresencial, contexto híbrido. A EAD não é uma política estabelecida no Uruguai, como no Brasil, em 2013 foi possível observar a preocupação e interesse dos professores em efetivar uma política de favorecimento a EAD.

2.2 – O Brasil e Alagoas: o país e estado descobertos

Oficialmente República Federativa do Brasil, conhecido popularmente como Brasil, país mestiço, porém colonizado pelos europeus, especificamente os Portugueses, tem atualmente pouco mais de 200 milhões de habitantes²⁶. Considerado o maior país da América

²⁵ Os programas citados serão descritos detalhadamente no próximo capítulo.

²⁶ Dados retirados <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>
<http://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/>.

Latina, fronteira com os países sul-americanos, exceto Chile e Equador. Em 22 de abril do ano de 1500, em uma expedição portuguesa, início do século XVII, dezesseis anos antes da colonização uruguaia pelos espanhóis, o Brasil foi descoberto, iniciando o processo de colonização.

O colonizador português do Brasil foi o primeiro dentre os colonizadores modernos a deslocar a base da colonização tropical da pura extração de riqueza mineral, vegetal ou animal – o ouro, a prata, a madeira, o âmbar, o marfim – para a de criação local de riqueza. Ainda que riqueza – a criada por eles sob a pressão das circunstâncias americanas – à custa do trabalho escravo: tocada, portanto, daquela perversão de instinto econômico a que cedo desviou o português da atividade de produzir valores para a de explorá-los, transportá-los ou adquiri-los (FREYRE, 2001, p. 91).

Assim, os portugueses se depararam com uma numerosa população ameríndia, dividida em povos indígenas (nativos), além de “coleccionarem” escravos para as tarefas mais árduas. Nestas condições houve um emaranhado de relações afetivas entre europeus, escravos e indígenas, resultando na mestiçagem desse País. Nessas relações nasceram os “tais” descendentes, os portugueses habituaram-se a dormir em redes, manusear instrumentos de caça e pesca, aprenderam “o modo de cultivar a terra ateando primeiramente fogo aos matos, [...] e se adaptaram ao clima tropical existente nas terras descobertas” (HOLANDA, 1995, p. 47).

Para Freyre (2001), a colonização brasileira se processou aristocraticamente, até mesmo, mais elevada que qualquer outra parte da América, porém esse processo europeu se afirmou na essência como aristocrático mais no norte do Brasil. Aristocrático, patriarcal e escravocrata, o colonizador português se fez no Brasil como senhor das terras mais vastas, sendo donos de homens mais poderosos que qualquer outro colonizador da América.

E, assim o Brasil foi se desenvolvendo, com os costumes aristocráticos, até o século XIX. A família patriarcal, segundo Holanda (1995), serviu de modelo, na qual se calcaria a vida política, as relações de poder, entre seus monarcas e súditos. Nesse mesmo século, vários acontecimentos significativos e eloqüentes mudaram o rumo da formação do país. O Brasil venceu três guerras, a guerra do Prata, do Uruguai e do Paraguai, perdeu a da Cisplatina. Em 1822, o país teve sua independência, ao grito do Ipiranga, sob as margens plácidas, tornando-se o berço esplêndido, saindo do domínio português.

Em 1824 elaborou-se a primeira constituição brasileira, em 1851, foi fundado o Banco do Brasil, e em 1888, aconteceu à abolição da escravatura. Em 1889, a monarquia é derrubada por um golpe militar, e o Brasil se torna um governo republicano, “[...] julgou-se, é certo, introduzir, com o novo regime, um sistema mais acorde com as supostas aspirações da

nacionalidade: o país ia viver finalmente por si, sem precisar exhibir, só na América, formas políticas e antiquadas [...]” (HOLANDA, 1995, p. 166), advindas de outra cultura.

No século XX, como país republicano, o Brasil, ainda perpetuava ares aristocráticos, tornando-se uma ditadura por volta da década de 1960, efetivada pela promulgação do Ato Institucional nº 5, com censuras e repressão, incluindo processos de torturas. Anos mais tarde, especialmente em 1979, foi promulgada a Lei da Anistia, que iniciaria o processo democrático no país, se concretizando na década de 1980. No final desta década e início da década de 1990, ocorreram acontecimentos que marcaram a história do país, a efetivação da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a Elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), como a inserção do Plano Cruzado, o impeachment do Presidente Fernando Collor, através do movimento popular das Diretas Já, o Plano Real, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso e a chegada da internet e seus recursos midiáticos.

No século XXI, o Brasil é conhecido mundialmente por suas riquezas naturais e ambientais, é um dos países mais visitados, e o turismo é um dos setores que mais crescem a cada ano. É um país secular, com liberdade religiosa, mais a religião que predomina é a católica. É também um país de notáveis feriados e uma das festas mais conhecidas é o Carnaval, que em alguns Estados duram até 15 dias.

Alagoas é um dos estados brasileiros, situado na região nordeste, com cerca de pouco mais de três milhões de habitantes²⁷, sua capital chama-se Maceió e é composto por 102 municípios. O Estado de Alagoas é um espaço político-administrativo autônomo “dentro do contexto social do Brasil, e data de uma época relativamente recente, tendo ficado até o ano de 1817, ligado formalmente a Pernambuco” (VERÇOSA, 2006, p. 25). “Sendo o litoral de Alagoas, na época do descobrimento, terra de Caetés e Potiguaras, estes vivendo ao norte, a partir da região onde se encontra hoje Porto Calvo, e aqueles do sul, desde o início tiveram os portugueses muita dificuldade em ocupar o território” (IBIDEM, p. 37).

Esta dificuldade não impediu, a então capitania de Pernambuco, através das capitanias hereditárias (1534), configuração pelo qual os Portugueses dominavam os territórios brasileiros, colonizar o território alagoano. Firmados em terras alagoanas, os pernambucanos trataram de explorar a agricultura da cana-de-açúcar (produto cultivado até os dias atuais). No século XVII (1630), os portugueses e pernambucanos sofreram com a invasão dos holandeses ao Brasil, principalmente Alagoas. Calabar seria o então “traidor” e teria passado para o lado do invasor, inclusive “guiando-os nas temíveis emboscadas” que os

²⁷ Informação encontrada: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=al>

portugueses estruturavam. Em concomitante período à invasão holandesa, existiu um quilombo, chamado Zumbi dos Palmares (famoso por suas lutas e defender seus ideais), que representou uma grande ameaça neste período, por liderar escravos negros fugidos das fazendas e senzalas brasileiras.

Após mais de trinta anos da invasão holandesa no Brasil, Alagoas finalmente se torna Comarca de Pernambuco (1711 - século XVIII). “A condição de Comarca traz para a região, além do prestígio de uma autoridade judicial, certa ordem legal antes inexistente e uma gama de novos cargos públicos, tais como Corregedor, Comandante Militar, Juizes Ordinários” (VERÇOSA, 2006, p. 57). Nessa mesma época, surgem notícias da existência de processo sobre alguma organização formal de educação “através de aulas de Gramática mantidas pelos frades franciscanos” (p.58). “Entretanto, além daquela primeira iniciativa de caráter público de que resultou a instituição das cadeiras de Gramática Latina, há o registro da abertura de outra cadeira de primeiras letras, também na sede da Comarca, e de outra, no ano seguinte (1800), em Santa Luzia do Norte [...] É tudo o que vamos ter até o início do século XIX” (p. 61).

Nessa conjuntura, mesmo Alagoas tendo um período muito importante em seu processo de desenvolvimento, que foi o ano de 1817, no qual, afirma as palavras de Verçosa e Correia (2011), ocorre a sua emancipação político-administrativa, até conseguindo sua “liberdade formosa”, não houve evolução no âmbito educacional. Assim, os registros apontam que, no século XIX existiram mais duas cadeiras: Filosofia e Geometria, mas continuariam com a educação formal pelo fato do monopólio dos conventos franciscanos e dos padres que povoaram a região ali permanecerem.

Passam-se dois séculos e Alagoas cresceu em particularidades. Com seus ares quentes, constituindo um dos estados federativos brasileiros, sua capital Maceió é sede de uma universidade pública federal, com expansão para os municípios do agreste e sertão, e a sua economia ainda advém da produção de cana de açúcar, que é exportada até para a Rússia. O turismo também é uma das principais atividades econômicas do Estado, por suas belas praias. Não podemos esquecer dos alagoanos ilustres, que com sua intelectualidade se destacaram em setores significativos na sociedade brasileira, como: Nise da Silveira, Arthur Ramos, Graciliano Ramos, Aurélio Buarque de Holanda, Linda Mascarenhas, Théo Brandão, Marechais Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto (ambos primeiro e segundo presidentes da república), entre outros.

O processo educacional é público, direito de todos, do Estado e da família, seguindo os parâmetros da Constituição Federal. Ao Ministério da Educação (MEC) compete: a)

política nacional de educação; b) educação em geral (ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, ensino de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação a distância); c) pesquisa e extensão universitária, dentre outros²⁸. O MEC é o órgão responsável por gerir o setor educacional em distintas esferas, nos vinte e seis Estados brasileiros e Distrito Federal. Alagoas também foi um dos estados que aderiu ao Projeto UCA.

2.3 – E a UFAL efetiva o seu espaço em Alagoas

Anos antes da independência do Brasil, iniciavam-se as primeiras aspirações as tentativas para a inserção do ensino superior. Segundo Cunha (2011), os jesuítas foram os primeiros a fundar um estabelecimento de ensino superior, na Bahia, por volta de 1550. Foram criados ao todo, nesta época, 17 colégios, “destinados a estudantes internos e externos” (p. 152), com o objetivo exclusivo de formar sacerdotes, sendo os alunos “filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, criadores de gado [...]” (Idem), porém, estes, terminavam seus estudos em universidades européias.

Os colégios foram instituídos até o século XVIII e cursos superiores oferecidos no Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Maranhão e no Pará. Porém, por ordem de Portugal, houve proibição de criação dos cursos superiores na colônia, para impedir que “os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas [...] quando o potencial do Iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América” (p. 152). Parafraseando Cunha (2011), cabe ressaltar que outros aspectos devem ser considerados, principalmente os de ordem docente, no qual não havia disponibilidade profícua de recursos docentes nos países colonizadores. Contudo, “ao fim do período colonial, o ensino superior sofreu, no Brasil, uma tardia refundação” (p. 153).

Várias tentativas sem êxito continuaram ao longo de vários anos entre os séculos XVI e XVIII. Para Fávero (2006), as tentativas coincidem com a transferência da sede monárquica para o Brasil, inferindo que “Portugal exerceu, até o final do Primeiro Reinado, grande influência na formação” e os grandes empenhos para criar universidades foram “malogrados” (p.20). Cunha (2011), descreve em seus relatos que a transferência da sede do poder para o Brasil, no ano de 1808, correspondendo ao surgimento do estado nacional, gerou naquele instante, a necessidade de transformar o ensino superior herdado da colônia, em um

²⁸ Ver em http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171

diferente grau do anterior. Esse novo ensino superior teve seu nascimento sob a égide do Estado Nacional, com os marcos da dependência econômica e cultural da Inglaterra e França, ao qual Portugal ainda calcava raízes. Esse novo ensino, ainda, incorporou os produtos da política educacional napoleônica quanto os da reação alemã à invasão francesa.

Com a transferência da sede para o Brasil e a dependência de Portugal a outros países, no mesmo ano de 1808, foram criados cursos e academias profissionalizantes a nível superior, no qual a aprovação dos estudantes estava condicionada a participação nos chamados “exames de estudos preparatórios” ou “exames preparatórios”. Através do Decreto de 18 de fevereiro de 1808, foi permitida a criação do Curso de Médico de Cirurgia na Bahia e em novembro, a criação do Hospital Militar do Rio de Janeiro, a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica.

Logo, no ano de 1810, através da Carta Régia de 4 de dezembro, institui-se a Academia Real Militar, que se inaugura, somente no mês de abril do seguinte ano (FÁVERO, 2006). Fávero (2006) expõe ainda, que nessa Academia foi implantado o núcleo inicial da então, atual Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Modificações significativas ocorrem, pelo fato da criação dos cursos jurídicos, no ano de 1827, instalados no ano de 1828, “um em 1º de março, no Convento de São Francisco, em São Paulo, e outro no Mosteiro de São Bento, em Olinda, no dia 15 de maio” (FÁVERO, 2006, p. 21).

Depois de ter sido clerical, até a transferência para o Rio de Janeiro da sede do reino português, em 1808, o ensino superior tornou-se todo estatal até a proclamação da República, em 1889. Durante o período imperial, a iniciativa de criação dos estabelecimentos de ensino era estatal, assim como sua manutenção material. Também dependia do ministro do Império a nomeação dos catedráticos, a decretação dos currículos de todos os cursos e a nomeação dos respectivos diretores. [...] A República foi proclamada em 1889 mediante um golpe de Estado no desfecho de uma conspiração que reuniu liberais, positivistas e monarquistas ressentidos. A Constituição promulgada em 1891 resultou de conflitos e composições dessas correntes político-ideológicas. [...] Todo o processo de ampliação e diferenciação das burocracias pública e privada determinou o aumento da procura de educação secundária e superior [...] (CUNHA, 2011, p. 156-157).

Nessa conjuntura, Cunha (2011), afirma que nos períodos colonial e imperial nenhuma instituição do ensino superior obteve o *status* de universidade, cabendo esse ofício a República. Instalada e proclamada à República, várias tentativas de cursos superiores são realizadas, porém, “o ensino superior é mantido como atribuição do Poder Central, mas não exclusivamente” (FÁVERO, 2006, p. 21). Nesse contexto, no período que se atribui entre 1889 até 1930, o ensino superior sofre inúmeras alterações permeadas pela decorrência de

dispositivos legais. Um deles é a Reforma Rivadária Corrêa, instituída pelo Decreto nº 8.659 de 5 de abril de 1911, que instaurava o “ensino livre”.

A partir da Reforma Rivadária Corrêa abancam-se o surgimento das Universidades de Manaus (1909), de São Paulo (1911) e a do Paraná (1912), como instituições livres mantidas pelo Estado. Um fato importante é, que, embora, essas universidades foram criadas, a Reforma Carlos Maximiliano, autorizada através do Decreto 11.530, no ano de 1915, dispôs a respeito da instituição de uma universidade, determinando em seu “art. 6º O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnicas e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar” (p. 22), concedeu em 07 de setembro de 1920, pelo Decreto nº 14.343, o funcionamento da Universidade do Rio de Janeiro, em caráter oficial.

A Reforma Carlos Maximiliano, mesmo acarretando intensas transformações, manteve dois pontos importantes da Reforma Rivadária Corrêa, um deles foi à permanência dos chamados exames de admissão, renomeados para exames vestibulares. Em seu decreto exigiu-se que o exame deveria ser rigoroso, tendo também a permanência de um fiscal em cada sala de aula. Passados dez anos, um novo Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, concebeu uma nova reforma, conhecida como Rocha Vaz. Essa nova reforma, segundo Cunha (2011, p. 161) visava que “o caráter seletivo/discriminatório dos exames vestibulares foi intensificado, mediante a adoção do critério de *numerus clausus*. Pelo regime até então vigente, não havia limites numéricos para admissão em uma faculdade qualquer”. Os estudantes que fossem admitidos teriam direito a matricular-se. A reforma de 1925, firmou o dever do direito de cada faculdade fixar um número para concorrer as vagas anuais. Logo, os estudantes aprovados eram matriculados por ordem classificatória, até o momento de completude das vagas.

Na conjuntura presente, a Universidade do Rio de Janeiro, já obtinha o *status* de universidade oficialmente, resultando da junção das faculdades, então conceituadas federais, Medicina, Engenharia e Direito, cabendo-a adequar-se ao paradigma proposto pelo novo Decreto. Nos anos seguintes, o Governo Federal ao elaborar o seu projeto universitário, elabora novos decretos (Decreto-Lei nº 19.851/31, Decreto-Lei nº 19.852/31, Decreto-Lei nº 19.850/31), que promulgavam desde o Estatuto das Universidades Brasileiras, a organização da Universidade do Rio de Janeiro até a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelecido pelo último.

Já na era Vargas, que durou de 1930 a 1945 (chamado de Estado Novo), o Decreto nº 19.851, criado em 11 de abril de 1931, foi importante, pois denominou o Estatuto das Universidades Brasileiras, assim como o início da criação do MEC, além das criações das Leis Orgânicas de Ensino, chamadas de Reforma Capanema. No período “Vargas”, foram criados, além disso, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o Instituto Nacional do Livro, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), como descreve Ghiraldelli Júnior (2006).

Segundo Cunha (2011) este Estatuto organizou as instituições de ensino superior (IES) em todo o país, além de reunir as faculdades e transformá-las em universidades, em caráter oficial. O Reitor e o conselho universitário passariam a compor a administração geral de cada universidade, cabendo ao conselho universitário eleger três nomes de professores e indicar ao MEC para o cargo de Reitor, para a devida escolha, mas isso seria permitido, caso a universidade fosse oficial, se a mesma ainda permanecesse com o *status* de livre, teria livre escolha. Uma minúcia considerável era que a formação do corpo docente começava a delinear as vias de concurso. Este seria estruturado por professores catedráticos, um para cada cátedra, auxiliares de ensino e livres-docentes.

Entretanto, as prerrogativas do cargo de catedrático compreendiam a vitaliciedade e a inamovibilidade, estas garantidas num período de 10 anos de exercício de cargo, e, mediante aprovação em concursos de títulos. Para os auxiliares de ensino, estes, por sua vez, indicados pelo catedrático, por quem gozavam a confiança, eram obrigados a se submeterem a concurso de livre-docente, sob pena de desligamento futuro. O MEC credenciava então, todo o curso superior público ou privado, para que os diplomas fossem outorgados e registrados nos órgãos estatais competentes e, terem a eficácia de proporcionar o exercício das profissões regulamentadas por lei (CUNHA, 2011).

Prontamente, as universidades iniciariam um desenho organizado, porém, o seu financiamento não advinha totalmente do Governo Federal. Com tanto privilégio sendo estabelecido para garantir uma organização plausível nas universidades, em 1945, a era Vargas foi destituída, assumindo o governo provisório que consente a sanção do Decreto-Lei nº 8.393, em 17/12/1945, que “concede autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à UB, e dá outras providências” (FÁVERO, 2006, p. 27). Porém, a autonomia não se efetiva. No certame, há o retorno de Getúlio Vargas, no ano de 1950, que concebe outras medidas, sendo uma delas: produzir a equivalência dos cursos profissionais ao secundário,

para efeito de progressão, no sistema escolar, esta e outras foram conjuntamente ampliadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1961.

Muitos estabelecimentos de ensino superior até então mantidos pelos governos estaduais e por particulares passaram a ser custeados e controlados pelo governo federal, por meio do Ministério da Educação. Os professores catedráticos desses estabelecimentos passaram a ser efetivados nos quadros do funcionalismo público federal, com remuneração e privilégios idênticos aos seus colegas da Universidade do Brasil, considerada nos anos 50 como a universidade federal por excelência. A possibilidade de “federalização”, antevista pelos corpos docentes de numerosas escolas superiores, adicionou mais um vetor ao sistema de forças (IBIDEM, p. 171).

Esse processo consideravelmente propiciou o aumento da oferta pública de ensino superior gratuito. A modernização da universidade começava a ser suscitada, e para a concretude deste avanço criou-se o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), em seguida a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Universidade de Brasília (UNB), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). É nesse limiar que também surge a UFAL, com o Presidente Juscelino Kubitschek no poder.

O Brasil, até boa parte da primeira metade dos anos de 1960, vivia sobre os trilhos de uma corrida desenvolvimentista, que teria como principais marcos o Plano de Metas de JK, o famoso “50 anos em 5”, que impulsionou os ares da indústria, energia, transporte e, também da educação; a movimentação da sociedade civil para as reformas de base do governo de João Goulart; e, golpeada a grande mobilização pela democracia, a política centrada em lemas como “Brasil Grande” conduzida pelo militares do regime ditatorial, na segunda metade dos anos de 1960 (VERÇOSA e CAVALCANTE, 2011, p. 16).

Assim, o contexto proporcionou, no dia 25 de janeiro de 1961, a Lei nº 3.867, sancionada pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek criar a que chamara de Universidade de Alagoas. Para essa concretude, fatos históricos e importantes delinearam a estrutura e o funcionamento desta no Estado de Alagoas. Os primeiros acontecimentos que se pode inferir sobre o ensino superior em Alagoas, mesmo sendo emancipada em 1817, tardam quase um século depois. Segundo Verçosa e Cavalcante (2011), estudiosos como Sant’Ana (1981), registram a primeira experiência com a criação da Academia de Ciências Comerciais de Alagoas, em 1916, século XX. Porém, outros registros afirmam que a efetividade é consolidada pelas mãos da Igreja Católica, ao oferecer o ensino de disciplinas como Filosofia e Teologia. Anos mais tarde, a Igreja Católica empresta o nome de Santo Tomás de Aquino para materialização da Academia de Ciências Comerciais de Alagoas iniciar suas atividades.

Verçosa e Cavalcante (2011) descrevem que nesta época a hegemonia intelectual das duas primeiras instituições de ensino superior em Alagoas foi um fato marcante, não somente pelo pioneirismo arraigado, mas, pela força da constante presença. Destarte, que, se o “saber

escolástico, por meio dos egressos do seminário, estava constantemente presente nos púlpitos e nas demais instâncias utilizadas pela Igreja para impor a sua pedagogia, ele não deixava de ter curso, também, com a presença de padres e leigos formados pelo Seminário”, estes, muitas vezes nativos de famílias oligárquicas e considerados como notório saber, ocupando sempre posições importantes, sobretudo no magistério, no funcionalismo público e na política (p. 21).

Apesar da força de sua presença, a academia não permaneceu por muito tempo. Porém, havia de se buscar outras fontes e maneiras de criar uma academia verdadeira, significativa e com ares de universidade, como todas as outras instaladas no Brasil. O Sr. Agostinho Benedito de Oliveira, que ocupava o cargo de sargento-músico da Polícia Militar, era presença constante nas inúmeras tentativas de instalações de escolas com nível superior em Alagoas. Todavia, em 1924, mais uma tentativa se estabeleceu, e no mês de Abril, passou a funcionar a Escola de Agronomia de Alagoas, porém por falta de apoio público, a iniciativa não prosperou como esperado e, logo, a escola encerrou suas atividades.

Seis anos se passaram e no período entre 1930 e 1935, novas tentativas surgem, uma delas, iniciada pelo Sr. Agostinho Benedito de Oliveira, que idealiza a criação de uma Academia de Direito. Com a permissão de seu funcionamento, o Sr. Agostinho, tornara aluno da Academia. Seu berço foi o Liceu Alagoano, lá realizou reuniões que idealizaria e criaria a nova instituição chamada de Faculdade Livre de Direito de Alagoas, conseguindo “atrair a simpatia até do tenente-coronel interventor que, apenas decorridos quatro meses da primeira reunião, e ainda sem estar à escola funcionando, baixou decreto em 18 de agosto de 1931, reconhecendo o empreendimento como de utilidade pública” (IBIDEM, p. 24).

Desta feita, foi notório o apoio e a simpatia da sociedade alagoana após a criação da Faculdade, contudo, a “oficialização é feita ainda no ano de 1933, num ato de reconhecimento do Governo Federal” (Idem). Após o reconhecimento, no ano de 1934, a Faculdade passa a funcionar em prédio próprio, na Praça Montepio, no Centro de Maceió, saindo das dependências do Liceu Alagoano e se estabilizando como curso superior. Com esta estabilidade da Faculdade de Direito, outras tentativas de cursos superiores foram iniciadas, também com a ajuda do Sr. Agostinho Benedito de Oliveira, como a criação da Faculdade Livre de Odontologia e Farmácia, Escola de Agronomia e Comércio de Alagoas, ambas em 1932, a última, obteve mais uma nomenclatura, como afirmam Verçosa e Cavalcante (2011), Escola de Agricultura, porém nem a faculdade e nem a escola conseguiram se estabelecer quanto cursos superiores em Alagoas.

Segundo Verçosa e Cavalcante (2011), somente, a Faculdade de Direito manteve-se em pleno funcionamento durante duas décadas. Três fatos importantes aconteceram nas

primeiras décadas de sua existência: a diplomação de duas mulheres (1934), também ano da promulgação da constituição brasileira, garantindo o voto feminino e a federalização da Faculdade, agora passando a integrar-se ao sistema federal de ensino superior, sendo seus recursos financeiros advindos do mesmo.

Até o final dos anos de 1949, outras tentativas infundadas foram realizadas para a concretização de novos cursos superiores, além dos recursos financeiros não conseguirem manter o funcionamento das existentes. “A Faculdade de Direito de Alagoas passou quase duas décadas sendo a única iniciativa de educação superior até que, nos anos de 1950, uma nova safra de instituições seria legalmente reconhecida. O pioneirismo dessa nova fase coube aos médicos, ainda em meio à velha realidade econômica e política do final da década de 40” (p. 29).

Nessa época, o Brasil, efervescente com a volta de Getúlio Vargas ao poder, o Governo Federal custeando prioritariamente as Faculdades com cursos superiores, e a Universidade do Brasil, ganhando elogios e sendo considerada a universidade federal por excelência (CUNHA, 2011), faz com que Alagoas suscite a criação da Faculdade de Medicina.

Do “sonho” de criar uma Faculdade de Medicina, como denominou um dos fundadores, à origem da iniciativa, ainda em 1949, passando por algumas reuniões preparatórias neste mesmo ano nas residências dos próprios idealizadores, até a fundação efetiva da instituição, não chegou a transcorrer muito mais que meio ano. [...] 16 médicos reunidos pelo pioneirismo declarava legalmente fundada a Faculdade e a Sociedade que passaria a ser sua mantenedora. A reunião, realizada em 3 de maio de 1950 na sede da Sociedade de Medicina de Alagoas, inicialmente pensada como um primeiro encontro ampliado para encaminhar em definitivo a criação da Faculdade, por proposta de um dos participantes e aclamação de todos os presentes, terminou por ser o marco de fundação da Faculdade (VERÇOSA e CAVALCANTE, 2011, p. 29).

Nomes como Ib Gatto Falcão, Aristóteles Calazans Simões, Lages Filho, Rodrigo Ramalho, Durval Cortez, Sebastião da Hora e outros dez médicos, foram os pioneiros a principiar esse acontecimento e operar com força a sua realização e concretização no Estado de Alagoas. Diante dessa iniciativa, outras Faculdades foram exitosas em sua criação. A Faculdade de Filosofia foi à próxima, e em seguida, fora criada uma Sociedade Civil para administrá-la. “A razão apresentada para a criação de uma Faculdade de Filosofia em Alagoas era a necessidade de formar professores para o ensino médio” (VERÇOSA e CAVALCANTE, 2011, p. 32), uma vez que, a oferta para esse nível de ensino era crescente e estava fixando perspectivas de efetivação tanto na capital quanto nos municípios de Alagoas.

O ascendente crescimento e a procura por cursos superiores geraram a criação de uma conjuntura acadêmica. Desta forma, novas faculdades foram surgindo, como a de

Ciências Econômicas (1954), a Escola de Engenharia de Alagoas (1955), a Escola de Serviço Social (1955), a Faculdade de Odontologia de Maceió (1956) e Faculdade de Odontologia de Alagoas (1955), mas não federalizadas, ou seja, eram de ordem “privada” e cobravam-se taxas baixas aos estudantes para a sua manutenção quanto instituição. Importa ressaltar que a única federalizada até essa época era a Faculdade de Direito, de ordem gratuita. Encontramos como participantes dessas ascensões Jayme de Altavila, Roland Simon, Paulo Neto, Théo Brandão, Nabuco Lopes, Hélio Auto e mais quatro ilustres personalidades alagoanas. Um dos fatos que se deve destacar era a participação dos estudantes, quanto à luta da criação de uma universidade e por um ensino público e gratuito.

Estes se congregavam em Diretórios Acadêmicos (DA), que no início dos anos 1960 se articularam com a União Estadual dos Estudantes de Alagoas (UEEA), buscando em comunhão, junto ao movimento nacional, liderar lutas nas quais objetivavam um ensino público e gratuito de boa qualidade, além de uma participação efetiva do governo das instituições. Particularmente em Alagoas, os respectivos estudantes ergueram por toda a década de 1950 o slogan da criação de uma universidade. Consequentemente, os alunos, principalmente os de Medicina, marcharam ao encontro de um grupo de docentes “pela federalização da sua faculdade, faz-se presente, juntamente com a luta dos demais diretórios, cerrando fileiras pela criação de uma universidade, de preferência aberta a toda a sociedade” (IBIDEM, p. 37).

Após tantas lutas, no ano de 1960, alguns partícipes da Faculdade de Medicina, liderado pelo médico A.C Simões, que hoje é homenageado e “empresta” seu nome ao Campus sede, foram a Brasília, em busca da federalização da universidade. “Essa tarefa de fazer surgir uma universidade pública em Alagoas talvez tenha sido o único episódio da nossa história que contou com a adesão unânime de toda a bancada alagoana em Brasília, independente de partido [...]” (IBIDEM, p. 39).

A união foi tão forte que até a oposição nacional – que vinha bloqueando a pauta na Câmara dos Deputados -, abriu uma brecha para que o projeto de criação da Universidade de Alagoas tramitasse e chegasse rapidamente ao Senado. Aqui foi importante o envolvimento de Aurélio Viana que, mesmo não sendo senador por Alagoas, fez valer o seu prestígio de parlamentar, por conta de sua condição de alagoano, nas gestões para que o projeto voltasse às mãos de JK para sanção antes que ele deixasse a Presidência da República. Nasceria, assim, a primeira universidade – como instituição pública e gratuita – em solo alagoano, seguindo, como era de se esperar, o modelo que se tornou clássico no Brasil: ela resultaria da associação de faculdades já existentes, compondo uma “federação de escolas de nível superior” e representando um caminho viável para a democratização mais ampliada do acesso a práticas e saberes até então restritos a uma parcela diminuta da população (IDEM).

Com essa união, sob a égide do Poder Público Federal, através da Lei de nº 3.867, de 25/01/1961, é regida a criação da Universidade de Alagoas, compondo seis estabelecimentos de ensino. Quando, de fato, a Universidade de Alagoas (U.AL) iniciou suas práticas, o então Reitor Aristóteles Calazans Simões, atuou como dirigente único no período de 1961 a 1971, sem a ajuda de Pró-Reitores. Segundo Verçosa e Cavalcante (2011), este se envolvia com as atividades da Presidência, do Conselho Universitário, até a preocupação de se adquirir um ferrolho. Propôs em seu reitorado três prioridades: “a) tudo fazer para construir a futura “Cidade Universitária”; b) enfrentar a solução do problema assistencial ao estudante; e c) estimular, tanto quanto possível, o crescimento do movimento cultural da universidade (p. 56).

O então Reitor conseguiria, por volta do ano de 1966, assumir e abrigar os institutos criados e mantidos pela UEEA e inseri-los em instalações próprias. Desta feita, logo poderíamos perceber as primeiras edificações entorno a Praça Sinimbú, a Rua Sargento Benevides e a Travessa 7 de setembro, erguendo-se o Restaurante Universitário, o Diretório Central dos Estudantes, Residência Masculina (RUMA) e os serviços médicos e odontológicos, ao lado da Escola de Engenharia (IBIDEM, p. 56).

Em concomitante a essas conquistas para os estudantes, outras foram adquiridas ao longo do seu reitorado, como o Lar da Universitária Alagoana (LUA), a construção do prédio para a Federação Alagoana do Desporto Universitário (FADU), a mudança para ser chamada de UFAL (através de um Dispositivo Legal, em 03/09/1965), a criação da Faculdade de Educação, e a construção definitiva da Cidade Universitária (1967), localizada no Tabuleiro dos Martins, em funcionamento até os dias atuais.

No ano seguinte, com instituição da Lei nº 5.540/68, referente à reforma universitária e que apresentava uma nova configuração para as universidades, a agora UFAL teve que rapidamente se adaptar aos fins das cátedras, criar “departamentos vinculados a unidades acadêmicas (Institutos e Faculdades e, depois, todos estes unificados em Centros), inteiramente dentro do modelo estadunidense de ensino superior e a busca, por muitos anos intentada, de celebrar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (VERÇOSA e CAVALCANTE, 2011, p. 57-58).

Ainda em seu reitorado, os institutos de Ciências Exatas, Letras e Artes, Filosofia e Ciências Humanas, Geociências e Ciências Biológicas ganhariam espaços e se efetivavam na Cidade Universitária. Destaca-se a criação do Teatro Universitário de Alagoas, as primeiras publicações em revistas científicas pelas Faculdades de Medicina, Engenharia, Economia e Direito, a existência do Coro Universitário de Alagoas, em 1969 (CUA), que na década

seguinte se tornou CORUFAL e o “nascer” de um curso de Doutorado, em 1971, extinto no ano seguinte por não atender as exigências do Conselho Federal de Educação (CFE).

Desta cometida, com a crescente expansão da UFAL, esta até os dias atuais, ainda se desenvolve com um orçamento curto, mas, no período em que Aristóteles Calazans Simões, sempre a chamando de “Brasília Universitária” a geriu, era o menor de todas as universidades federais, por isso, que a sua perspicácia e insistência garantiram uma grande evolução nos aspectos físicos, didáticos e relacionais. Não obstante, o Conselho Universitário, em 1971, lhe outorgou em suprema honra, a homenagem de chamar, a Cidade Universitária, construída quase que por suas mãos, com o seu nome, tornando-se Campus Universitário A.C. Simões.

[...] do período representado pelos anos imediatamente subsequentes ao Golpe Militar, em que, por todos os cantos do País – inclusive na UFAL – havia focos de manifestações de resistência ao regime, tivemos a mudança de **Reitor**²⁹ exatamente no período em que até o movimento estudantil – único a se manifestar, por exemplo, na UFAL, [...] em 1968, encontrava-se na retaguarda, com seus mais aguerridos integrantes na semiclandestinidadade (VERÇOSA e CAVALCANTE, 2011, p. 75).

Nessas circunstâncias, assume o reitorado, o então Médico Nabuco Lopes, tendo apenas longos quatro anos para realizar significativas mudanças na universidade. Ao assumir, logo, organizou um documento a ser entregue ao Presidente da República, em visita no Estado de Alagoas, descrevendo a imparcial realidade que a universidade enfrentara naquela época. Medidas emergenciais foram estabelecidas, principalmente ao que se referia ao quadro docente. Aos dez anos de vida, a UFAL era constituída somente por dois mestres e um doutor, e ao todo tinha em seu quadro duzentos e noventa e cinco (295) docentes, quando necessitava de setecentos e trinta e oito (738) (VERÇOSA e CAVALCANTE, 2011).

Acontecimentos irregulares impetrados aconteciam constantemente como o de majorar 1/3 do salário do docente “que concordasse em assumir disciplina vacante por conta de afastamento do titular, fosse por aposentadoria, demissão, licença, ou outros motivos” (IDEM). Por esse fato, cerca de noventa e seis (96) docentes titulares, estavam com os seus salários acrescidos em 1/3 por assumir disciplinas que não as suas. Porém, não há descrições de como os docentes eram admitidos, a questão é que era sabido da inexistência de realização de concurso público para convocação de professor nesta época.

Outro desafio imposto se adentrou por a UFAL, ainda ter o menor orçamento das universidades. Com o plano de ações e de intenções, uma significativa medida, iniciaria sua efetivação, a realização de concurso público. “Seriam encaminhados os primeiros concursos

²⁹ Grifos nossos.

da história da UFAL, para nela ingressar como docente, os quais levariam, ainda em 2002, à incorporação de 215 novos professores” (IBIDEM, p. 79). Iniciou-se o período de reestruturação da universidade, na qual foram organizadas comissões com o objetivo de estudar os Estatutos e Regimentos elaborados, propor plano de emergência, organizar um plano de qualificação e aperfeiçoamento de pessoal, para o ano de 1972, dentre outros.

Neste contexto, instituiu-se o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), a criação do Núcleo de Computação Eletrônica (NCE) e do Curso de Enfermagem, a formação de um grupo para tratar das informações sobre o vestibular, em seguida se constituiria a Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE), a Assessoria de Planejamento (ASPLAN), a inclusão da UFAL no Plano de Capacitação da CAPES e algumas Pró-Reitorias se estruturavam. A sua gestão foi marcada pela duplicidade dos cursos superiores e a expansão na oferta de matrículas, pesquisa e por sua boa administração.

Outro marco em sua gestão foi à articulação para a vinda do Projeto do Navio Hope a Maceió, no ano de 1973. Com a chegada do navio a Maceió há uma projeção de formação aos docentes da UFAL para participar do mesmo. Uma das participantes do projeto foi a professora Ana Dayse Resende Dórea. À época a mesma era recém-formada em Medicina e recém-docente da UFAL, participando do curso de aperfeiçoamento em Clínica Médica (SANTOS et al, 2009). A missão era de “salvar e valorizar a vida das populações carentes [...] e de ensinar os nativos a continuar fazendo isso, trazendo, para tanto, o capital científico e social dos profissionais como os instrumentos necessários ao desenvolvimento de um processo de inculcação da sua cultura (arbitrária) através de um eficiente processo educativo teórico e prático (SANTOS et al, 2009, p. 47).

O objetivo do navio era o ensino para o provimento de troca de conhecimentos, assim como a realização de atividades e eventos, tais como: seminários, cursos, palestras. Esses eventos configuravam um caráter de “ensinar, impondo, de certa forma, conhecimentos profissionais da área da saúde [...], também foram ministrados cursos para visitadoras sanitárias sobre a importância do contato com a família para melhor recuperação do paciente” (IBIDEM, p. 69).

Atualmente é homenageado por ter seu nome caracterizado no Auditório que conhecemos como Auditório da Reitoria, em verdade, chama-se Auditório Nabuco Lopes. Como afirmam Verçosa e Cavalcante (2011), já ao final do ano de 1975, ocorreu uma mudança na administração superior da UFAL, essa modificação seria apenas, uma arrumação na boa parte dos dirigentes do último quadriênio para cargos diferentes: a) o Pró-reitor de Assuntos Acadêmicos, professor Manoel Ramalho, oriundo da Engenharia, assumiria a

Reitoria, depois de ter figurado como primeiro da lista sêxtupla por votação unânime do Colégio Eleitoral, e b) o professor João Azevedo, oriundo da área de Educação, que fora Pró-reitor para Assuntos de Planejamento, assumiria o cargo de Vice-reitor.

A gestão do professor Manoel Ramalho e do professor João Azevedo foi marcada pela continuação da boa administração da gestão anterior, pois afirmava que tinha recebido a UFAL arrumada e inteira e que sua preocupação seria dar condições de trabalhos dignas aos docentes que estariam retornando de suas qualificações e investir no crescimento e valorização da pesquisa na instituição, pois poucos eram os docentes que se debruçavam em produzir ciência, tidos como “os inquietos da universidade”.

É significativo afirmar que nesse período, a estabilidade era uma condição adequada para conservar os docentes na universidade, acrescentando os cargos em regime estatutário. Na gestão de Manuel Ramalho foi consolidado, porém, ainda existiam professores com contrato em regime de CLT e com vínculos de temporários, desta feita, há de se ressaltar que o quantitativo existente na gestão anterior elevou-se consideravelmente, ultrapassando o número de oitocentos (800) docentes.

Segundo Verçosa e Cavalcante (2011), para um desenvolvimento maior e melhor na universidade foram organizados laboratórios de pesquisa como: a) Laboratório de Pesquisa em Recursos Naturais (LPpRN) e b) Núcleo de Pesquisa de Ciências do Mar (NECIMAR). Além desses laboratórios foi criada a Fundação Universitária de Desenvolvimento de Extensão e Pesquisa (Fundepes) e a institucionalização da Biblioteca Central. Outra institucionalização efetiva nesta gestão se refere às atividades artísticas e culturais, com a criação do Centro de Estudos Portugueses (Os Corujas), o TILA, o Coro Universitário, grupos de Dança Moderna, Conjunto Musical e Grupos Folclóricos (Maracatu, Pastoril) e por fim, a criação do Museu de Antropologia e Folclore, que hoje atende pelo nome de Museu Théo Brandão, com suas nuances desenhadas por Mariah Parizzoto.

No fim do seu mandato, após quatro anos, o professor Manoel Ramalho, entrega ao seu sucessor, o que foi Vice-reitor em sua gestão, professor João Azevedo, uma UFAL crescente, organizada, com todos os cursos em níveis de graduação, porém um problema persistia em permanecer, o perfil de titulação docente e seu regime de trabalho que resultava em docentes colaboradores, ou seja, em regime CLT e sem nenhuma garantia de estabilidade e nem podendo ser considerados integrantes da carreira docente.

Com seu lema de “uma universidade voltada para as necessidades do povo”, o novo Reitor, professor João Azevedo, administraria uma UFAL da década de 1980, em que as outras universidades brasileiras estavam em efervescente crescimento, com criações de cursos

de Pós-graduação, no qual o título de livre-docente havia caído em desuso, pois o “doutorado tornou-se condição suficiente para o acesso ao cargo de professor adjunto” (CUNHA, 2011, p. 185), e o regime de cátedras estava sendo extinto.

Segundo Cunha (2011), o governo federal, na década anterior, havia definido pela Constituição Federal a carreira docente, constituída de concurso público, e que era importante que todos os docentes que lecionassem na universidade estivessem neste regime. As categorias docentes se estruturavam: a) professor auxiliar; b) professor assistente; c) professor adjunto e d) professor titular, a última categoria, anos depois, passou-se a chamar de professor associado, todos com quatro níveis.

Embora, o professor João Azevedo, tenha assumido uma administração, que deveria se associar aos moldes supracitados, este tratou logo de lançar, em sua gestão um documento chamado de Diretrizes Básicas, que tinha como objetivo “fortalecer a pesquisa como um dos pilares da formação acadêmica, com o desenvolvimento dos trabalhos da Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPEP)” (VERÇOSA e CAVALCANTE, 2011, p. 86). Este conseguiu criar o curso de Artes, de Música, a Pinacoteca Universitária, a Editora da Universidade Federal de Alagoas (EDUFAL), além de presenciar momentos históricos no Brasil e na UFAL (como a greve dos professores), porém o que se referia à valorização da pesquisa e a melhoria da qualificação docente não foi concretizado e nem estruturado aos moldes definidos pelo governo federal.

Terminada a gestão do professor João Azevedo, inicia-se a quinta gestão, agora administrada pelo professor Fernando Gama, que tinha trabalhado como Pró-Reitor para Assuntos Estudantis e Comunitários na gestão anterior, marcando o término do período entendido como “Expansão da UFAL”. Sua gestão se importou com a maior propagação da pesquisa, assim como a institucionalização de instâncias de preservação e difusão cultural. As instalações definitivas da Reitoria, da Biblioteca Central (embora com as instalações precárias), bem como os prédios dos Centros de Tecnologia, Educação, Ciências da Saúde, permitiram a concretização do Campus e o funcionamento legal da Universidade, como academia (VERÇOSA e CAVALCANTE, 2011).

Importa dizer, que, o professor Fernando Gama, mesmo com os ideais neoliberais se disseminando no mundo, trabalhou para que “se abrissem espaços de participação democrática” (VERÇOSA e CAVALCANTE, 2011, p. 101). Foi assim que este conseguiu garantir a eleição direta paritária, na qual, a comunidade acadêmica pôde escolher os próximos dirigentes para gerir a UFAL, os que então os substituiria. Era um Reitor que teve a

capacidade de ouvir os docentes e servidores, em uma época em que tudo funcionava a base da ditadura.

Em seu período como Reitor (1983-1987) consolidou-se: os grupos de pesquisa em Química e Física, o primeiro Mestrado da IES (Letras), a aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), a eleição para Coordenador de Curso, o término da greve dos servidores, que durou 84 dias, além de resolver a vinda do Centro de Ciências Agrárias (CECA), que era em Viçosa para a Cidade Universitária e permanência da UFAL somente como instituição de ensino superior diurna, enquanto outras instituições abririam cursos noturnos, ganhando adeptos que não podiam estudar no período matutino e vespertino, por conta do horário de trabalho, mas pretendiam ter uma carreira superior, procurando outras instituições, pois a UFAL não garantia esse pleito.

No modelo de eleição paritária, três significativas gestões auferiram destaque: a da Professora Delza Gitaí (1987-1991), novamente a do Professor Fernando Gama (1991-1995) e a do Professor Rogério Pinheiro (1995-1999/1999-2003). Um fato interessante na primeira eleição no modelo selecionado foi à candidatura para Reitor de um aluno, estudante de arquitetura, que defendia o lema “Universidade Alternativa”, porém “se vitorioso, estava impossibilitado de assumir o cargo por razões de ordem institucional e burocrática” (IBIDEM, p. 133).

Outro fato curioso é que mais uma vez um candidato vitorioso viria da área da saúde, especificamente do curso de Medicina. A professora Delza Gitaí e seu Vice, o professor Rogério Pinheiro ganhariam as eleições, em 1987, com o lema “A Universidade somos nós”, era um marco histórico à época, pois a primeira vez que uma mulher vencia e se tornava Reitora da universidade (principalmente por impetrar no mundo à inserção das concepções neoliberais), assim como uma servidora técnica, em sua gestão, assumiria uma Pró-Reitoria. O objetivo da Gestão em seu lema permanecia em ampliar a pesquisa e contribuir para o desenvolvimento institucional “de uma extensão voltada para a ultrapassagem dos muros em que a UFAL tinha se enclausurado” (IBIDEM, p. 135).

A gestão de Delza Gitaí foi marcada pelo incentivo à criação de núcleos temáticos, a implantação de cursos de graduação noturno (o único a funcionar em sua gestão foi o curso de Iniciação ao Teatro, mesmo assim, era um curso de nível médio), a reabertura da residência universitária (desativada na metade dos anos de 1970), a partir da pressão de suas entidades e do Diretório Central dos Estudantes (DCE), além da criação do Museu de História Natural (MHN), em 1990, da Usina Ciência (1991), o funcionamento dos Núcleos de Saúde Pública

(NUSP), Mulher e Cidadania, Núcleo do Menor, de Informática na Educação (NIES), Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) e a implantação do Projeto Pedagógico Global (PPG).

Mais um marco de sua gestão seria “que os três departamentos da área de Educação, que funcionavam no Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), passariam a existir como um centro acadêmico autônomo, denominada Centro de Educação (CEDU), sendo a oitava unidade de formação” (IBIDEM, p. 138). Desta feita, ocorreu o I Seminário Estadual de Alfabetização e Cidadania, com a presença ilustre do educador Paulo Freire.

Em fins dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, ainda, a preocupação com a natureza pedagógica do ensino de graduação de toda a UFAL, terá, pela primeira vez, uma atenção especial, com a implantação, em 1988, do Projeto Pedagógico Global (PPG). O PPG buscará, sob a especial atenção da Reitora e a coordenação da professora Ana Dayse Dorea – que fará o projeto pioneiro na Área da Saúde – a relação entre ensino, pesquisa e extensão no interior dos cursos, enquanto é reavaliado e redefinido o regime acadêmico herdado do autoritarismo do período ditatorial. Dessa tarefa, participará o Fórum das Licenciaturas que, sob a liderança do CEDU, buscava articular os cursos para redesenhar seus currículos e suas práticas de formação de professores para o ensino básico de Alagoas (IDEM).

Acentua-se o compromisso maior e mais consolidado com a formação do docente universitário. Esse compromisso ganhara evidência com a implantação do PPG na UFAL, com vistas à efetivação quanto à relação entre ensino, pesquisa e extensão aos graduandos da área da saúde. Assim, surge o Núcleo de Ensino Médico (NEMED), com o intuito de implantar ações mais efetivas de capacitação docente da área médica, centrado na ação de ensinar. “O NEMED se constitui como um espaço de aprendizagem, utilizando metodologias participativas [...] técnicas e instrumentos como: reuniões, seminários, oficinas, ferramentas de planejamento participativo, grupos de trabalhos [...]. Nesse contexto foram implantados cursos de especializações e um curso de mestrado” (FIGUEIREDO et al, 2012, p. 68).

Ainda para as autoras acima, o PPG da UFAL era galgado por um modelo de docência no qual o ensino, a pesquisa e a extensão estivessem presentes na formação dos graduandos, como acontecem atualmente, tendo como principal fator o compromisso social, o vínculo com a realidade regional e local. Esse processo se encaminhou em torno de um conflito que lutava pela resistência às políticas neoliberais, pela indução do governo central por uma adoção de um modelo de pesquisa e de pós-graduação que estabelecesse uma avaliação rigorosamente produtivista e “em crise com a legitimidade da instituição perante à sociedade, na medida em que a maioria da população se beneficia da produção acadêmica” (IBIDEM, p. 69).

Esse modelo de docência, sobretudo, para o neoliberalismo implica afirmar que os docentes se encarregariam de um quantitativo maior de horas-aula e acúmulo de funções.

Destarte para o campo da pesquisa, que terá um significativo avanço, no qual, o número de docentes com doutorado aumentara, possibilitando uma produção científica importante, além de uma participação maior dos estudantes na produção de pesquisas.

No âmbito da pós-graduação, a universidade contava, em 1991, em nível de mestrado, apenas com o Curso de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, e sete especializações. Contava, porém, desde 1989, com Residência Médica em Clínica Médica, Cirurgia Geral, Pediatria, Ginecologia e Obstetrícia, além de Medicina Geral e Comunitária. Passando ainda por um processo de automação de todas as suas rotinas administrativas, a UFAL entraria na maturidade dos seus 30 anos buscando uma modernização compatível com o crescimento que estava por experimentar nos últimos quatro anos. Saindo da década de 1990, a universidade sofreria impactos ainda maiores com a gestão de um orçamento cada vez mais minguado [...] (VERÇOSA e CAVALCANTE, 2011, p. 146).

Considerando a discussão de Verçosa e Cavalcante (2011), todo o problema do orçamento curto destinado a UFAL é um fato desde sua fundação. Em sua segunda gestão, agora por eleições (com um novo limite para votação), o novo Reitor adentrara com a incumbência de administrar esse contínuo minguado orçamento. Esse Reitor seria novamente o professor Fernando Gama, que além dessa incumbência, ainda teria que combater a evasão do alunado, dada pela inexistência de cursos noturnos, a perda de docentes (por aposentadoria e mudanças na Previdência), não tendo a possibilidade de contratação de novos docentes. Entretanto, o Reitor ousa em instalar no turno noturno os cursos de Direito, Administração, Ciências Contábeis, História, Geografia e Filosofia.

Ao final do seu mandato, o Reitor apoiaria a amplitude da Pós-Graduação em Letras para o nível mais elevado: Doutorado, reafirmando, o pioneirismo da área. Em sua gestão, o Reitor, viu se instituir a comissão para o planejamento do Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio-Ambiente (PRODEMA), “outra linha de ação importante para o desenvolvimento da pesquisa e pós-graduação da gestão seria o convênio celebrado entre UFAL e PUC/SP para a formação de seis doutores que, na década seguinte, viriam a contribuir para se implantar o Mestrado em Educação” (IBIDEM, p. 148).

Toda essa demanda foi efetivada com um orçamento curto. Ainda com esse curto orçamento, o professor Fernando Gama, acresceu um percentual de 26% nos salários dos servidores técnico-administrativos e docentes (que nos anos seguintes passariam por dificuldades, por conta do governo do epíteto FHC). E, é nessa conjuntura que o professor Rogério Pinheiro e sua vice, a professora Ana Dayse Dorea, participaram do processo de eleição, saindo vitoriosos. O novo Reitor iniciaria seu processo de reitorado com sucessivos impasses, no que tange o cenário político daquela época, o qual teria como representante da Presidência, o professor e sociólogo FHC. O professor Rogério Pinheiro administrou a UFAL

em dois mandatos consecutivos, no período de 1995 a 2003, caracterizando a oitava e nona gestão.

A decisão primeira do novo Reitor Rogério Pinheiro, foi de elaborar um planejamento que ajustasse a universidade ao orçamento disponível, quase sempre muito curto, ao passo que procuraria mais recursos orçamentários e até extraorçamentários. Com a racionalização dos gastos e meios disponíveis, o Reitor conduziu uma política acadêmica, a partir de “ações como a implantação de um programa intensivo de capacitação docente, a consolidação do ensino noturno nos cursos de graduação, com sua vinda para o Campus A. C. Simões, e o aproveitamento das muitas vagas ociosas existentes, especialmente por conta da evasão e retenção de alunos” (IBIDEM, p. 150).

Logo, além dessa decisão e da concretização dos cursos noturnos e a tentativa de consolidar um programa de capacitação docente, a gestão contribui para que a pesquisa se expandisse cada vez mais, desta feita, com a ajuda maciça dos docentes. Vê-se a abertura do Mestrado em Desenvolvimento e Meio-Ambiente (Prodema), em 1996, e os Mestrados em Agronomia e Meteorologia, ambos no ano de 1999.

É realizada a I Bienal do Livro e da Arte, no ano de 1998, a revitalização da EDUFAL, destacando o início da Incubadora de Empresas de Alagoas (Incubal), a criação do Núcleo Temáticos de Assistência Social (Nutas), o Núcleo de Educação a distância (NEAD), este último com o compromisso de atuar frente aos municípios longínquos, a fim de democratizar o ensino, otimizar o tempo-espço dos indivíduos que não tinham a oportunidade de graduar-se e manter a qualidade do ensino nas regiões circunvizinhas.

O compromisso da Universidade com a sociedade não residente na capital, vai se expressar, a essa altura, na graduação, por meio da ampliação da oferta de vagas pela modalidade de educação a distância, com o pioneirismo do curso de Pedagogia, que, sob a liderança do Núcleo de Educação a distância (NEAD), do CEDU, investiu na qualificação, em nível superior, dos docentes das redes municipais de Alagoas, começando, em 1998, com a formação da primeira turma de Pedagogia na modalidade EAD, destinada a 300 professores cursistas de 68 municípios alagoanos. [...] Essa política em parceria com as Secretarias Municipais de Educação teve um grande impacto na educação fundamental de Alagoas, por conta da importância dos municípios para esse segmento da educação básica (IBIDEM, p. 152).

Em 22/09/1998 realizou-se a primeira aula inaugural nessa modalidade, iniciada com o Curso de Pedagogia a distância. O jornal Tribuna de Alagoas (1998), destacou a presença do Reitor Rogério Pinheiro, dos coordenadores e docentes que prestigiaram o momento. Enfatizou que o curso de Pedagogia a distância era uma exigência do MEC e que de acordo com a LDB, todos os professores do país, a partir do ano de 2006 teriam a obrigação de ter um curso superior, conforme figura abaixo.



Figura 8 – Início do Curso de Pedagogia a distância da UFAL

Com essa conjuntura, já em seu segundo reitorado, o professor Rogério Pinheiro percebeu que a “consolidação da EAD era insuficiente para que se pudesse afirmar que a Universidade, já estava no interior de Alagoas” (p. 159), chegara à hora de pensar em alçar outros caminhos, ou seja, uma nova estrutura para a universidade. Enquanto pensava-se em como estruturar uma melhor forma de atingir o interior de Alagoas, não somente com a EAD, mas com cursos presenciais, pois outras instituições começavam a ofertar cursos nessa modalidade, um avanço era consolidado na UFAL, a ampliação da pós-graduação, trazendo consigo o credenciamento pela CAPES dos cursos de Mestrado em Educação (2001), Mestrado em Arquitetura e Urbanismo (2002) e o Mestrado em Sociologia (2003).

Os programas de Pós-graduação em Química e Física teriam a autorização nesse mesmo período para ofertar os cursos de Doutorado (2001), totalizando assim, ao término de sua segunda gestão, o funcionamento de dez cursos de Mestrados e três cursos de Doutorado. Novas eleições foram pleiteadas, e para assumir a administração da décima gestão, a vitória seria mais uma vez de uma mulher, a segunda durante toda a gênese da UFAL. A professora Ana Dayse Rezende Dorea, também da área da saúde, havia se candidato anteriormente e participado de cargos importantes nas gestões anteriores. Ao lado do vice-reitor, o professor Eurico Lôbo, a nova reitora permaneceu à frente da UFAL por dois mandatos (2003-2011), nos quais acompanhou um momento distinto na história educacional brasileira superior, quando o metalúrgico e sindicalista, Luís Inácio Lula da Silva, o Lula, ganhou as eleições para a Presidência da República.

Em seu governo auferiu-se uma parcela significativa dos recursos para a expansão e melhoria nas universidades. A reitoria e sua equipe, assim como toda a sociedade brasileira

presenciaram a criação do Programa Universidade Para Todos (ProUni), a ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), a criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Brasileiras (REUNI). Com o lema “Universidade Viva”, a reitora percebendo a política de ampliação do governo, logo, propôs estudos e projetos acerca da primeira etapa de interiorização de Alagoas, culminando com a implantação do Campus Arapiraca, localizado no município de Arapiraca, e em seguida conseguiu a adesão ao REUNI.

Sua gestão se empenhou no processo de interiorização, implementando igualmente o Campus do Sertão, localizado no município de Delmiro Gouveia. Atualmente há unidades dos dois Campi nos municípios de Penedo, Palmeira dos Índios, Viçosa e Santana do Ipanema. A obstinação da gestão proporcionou uma abertura ao ensino superior para cidadãos que jamais teriam a oportunidade em cursá-lo, por residir longe da capital, não ter condições financeiras de moradia em outro município e, ao mesmo tempo, possibilitando um maior apreço pela educação, vivenciando experiências novas, galgando patamares extensos e refletindo sobre novos caminhos, como cursar Mestrado e Doutorado. “Essa política de interiorização não há como negar – representa hoje a principal via de acesso ao ensino superior para a maioria da população estudantil que mora em áreas distantes da capital” (IBIDEM, p. 175)

Em sua segunda gestão, denominada pelo lema “Universidade Viva e Transformadora”, a reitora marca o início com a efetivação do Campus Arapiraca e a implantação do Campus do Sertão, além da aprovação do novo Estatuto da UFAL, acatado pela Portaria do MEC nº 4.067, de 29.12.2003, que estabeleceu critérios nos quais os Centros ou Departamentos se tornassem unidades. A homologação na UFAL dessa portaria foi efetivada no ano de 2006, instituído pela Resolução nº 01/2006 – Consuni/CEPE. Fatos que merecem destaque nesta gestão foram à edição de livros em Braille, os avanços das publicações editadas pela Edufal, o crescimento à permanência e desenvolvimento acadêmicos dos estudantes de graduação, a melhoria do Restaurante Universitário e sua implantação nos Campi do interior, e a ampliação da residência universitária.

Em 2010 foi criada a Coordenadoria Institucional de Educação a distância (CIED), antes a EAD ficava restrita aos trabalhos realizados pelo NEAD e docentes do CEDU e outros cursos na modalidade. Com essa criação, a EAD têm uma dimensão global dentro da UFAL, de igual modo, criou-se o Projeto Piloto do Curso de administração a distância, os cursos de licenciatura a distância em Física, Matemática, Sistemas da Informação. O MEC lança a criação, em 2007, da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que contribuirá para a formação

de professores em todo Brasil, em especial em Alagoas, fazendo surgir à possibilidade de diversos polos, que também representam o ensino superior no interior.

Em tempo, criações importantes imbricaram o avanço e respeito à UFAL, como: a criação da Escola Técnica de Artes (ETA), formalizando o curso básico de Formação do Ator e Atriz, a ascensão da Assessoria de Intercâmbio Internacional (ASI), promovendo o intercâmbio de alunos e docentes, a criação de mais cursos de Mestrado e Doutorado, ampliando a pesquisa no universo acadêmico da UFAL e global, permitindo que os estudantes socializassem suas pesquisas em diversos contingentes acadêmicos.

No que se refere à capacitação pode-se aferir o desenvolvimento de cursos para a formação de docentes realizados por docentes do CEDU e pela CIED, principalmente na compreensão da modalidade EAD, o acesso as TIC e as mídias e recursos multimídias atuais. A PROGEP se empenha na promoção de capacitação para os servidores, no qual dispôs o setor de capacitação, que promove cursos aos novos e permanentes servidores técnico-administrativos e docentes. Uma minúcia a ressaltar na gestão da reitora Ana Dayse Dorea, é que esta foi marcada por experiências, oportunidades, desafios para a (re) construção de uma UFAL que alargasse o entorno e outros contingentes. Não obstante, deve-se lembrar que esta foi uma das lideranças no processo de expansão da pós-graduação e graduação, interiorização, imprimindo um aumento expressivo de vagas e cursos na universidade.

Concluído seu ciclo, um novo processo eleitoral é pleiteado, tendo como vitorioso o vice-reitor, professor Eurico Lôbo, que teve como objetivo a descentralização da universidade, a continuação da ampliação da interiorização, com a perspectiva de implantação do Campus do Litoral Norte, no município de Porto Calvo (não implantado até o momento), a expansão da EAD, com a aprovação de novos polos (Delmiro Gouveia e Matriz do Camaragibe), os óbices quanto à redução de gastos na UFAL por conta da crise econômica do governo de Dilma Rousseff, além da efetivação do Programa Formação Continuada em Docência no Ensino Superior (PROFORD), que visa melhorias da qualificação e formação do docente universitário³⁰.

2.4 – Apontamentos singulares

³⁰ O Proford será detalhado no próximo capítulo.

Como compreendido, na categoria de melhoria da qualificação docente, na Udelar a FDU caminha articulada com a carreira docente, diferente da UFAL. Esta última não é caracterizada por um trajeto de progressão e conformidade governamental, quer dizer, há concursos, chamadas públicas, mas, não há a estabilidade, havendo uma significativa preocupação em aperfeiçoar os docentes promovendo cursos/capacitações, pós-graduação (mestrado), formações, programas. No entanto, mesmo sendo selecionado por concurso, os docentes da UDELAR a cada cinco anos passam por avaliações, com o intuito de permanecer ou não na instituição.

No caso brasileiro, na UFAL a FDU não caminha com a carreira docente, os concursos públicos são permeados pela estabilidade, faz-se de três a quatro dias de provas seletivas, após ser selecionado o docente terá garantido seu emprego por “toda vida”. Enquanto que no Uruguai houve a efetivação de uma Rede de Unidades de apoio ao ensino (RED UAE's) que constitui os diversos programas supracitados no item 1.1 com especificidades diferentes, no Brasil temos a consolidação da EAD, com o surgimento da UAB, na qual a UFAL está inserida junto a outras universidades brasileiras.

No caminhar tímido, na UFAL houve a criação do PROFORD, que abrange uma área global, contemplando duas linhas de formação: I - Formação Continuada em Docência do Ensino Superior e II - Formação Continuada em Gestão Acadêmica e Gestão Administrativa. Mediante esses programas, a UDELAR intensifica o nível de qualificação dos docentes, visto que, a maioria dos estudantes dos programas de pós-graduação é egressa e/ou docentes da própria instituição. Abaixo é considerável analisar algumas categorias que estabelecem as semelhanças e diferenças entre as instituições investigadas.

CATEGORIAS	BRASIL (Ufal)	URUGUAI (Udelar)	SEMELHANÇAS DIFERENÇAS
Colonização	Europeia (Portugal)	Europeia (Espanha)	Estado/Nação
População	Cerca de 200 milhões de habitantes Alagoas – Cerca de 3 milhões de habitantes	3,5 Milhões de habitantes	População habitacional
Educação Superior	Unificada, sendo Pública e/ou Privadas	Não Unificada: Educação Universitária e Educação Terciária	Resquícios Napoleônicos Criação de universidades ao entorno geográfico/Neoliberalismo
Educação a distância	Universidade Aberta do Brasil	Em construção	Universidade online integrada a presencial /Cursos diversos
Legislação para o sistema educacional	LDB (MEC)	Órgãos autônomos do Poder Executivo	Udelar mais autônoma
Financiamento público	Todas podem receber	Apenas a Udelar recebe	Udelar como única

(Federal) à pesquisa	mediante projetos		receptora de recursos para projetos
Ingresso	Várias formas de ingresso à universidade	Irrestrito (ou análise de casos específicos)	Udelar com mais alunos ingressos
Programas de formação	1 programa (Proford)	1 Rede (RED UAE's) 7 programas	Qualificação mais abrangente na Udelar. Qualificação mais rematada na Ufal.

Tabela 2 – Semelhanças e diferenças UFAL/UDELAR.

Fonte: A autora.

Na tabela 2, observa-se que a Udelar e a Ufal se destacam por investir no reforço e criação de novos centros universitários no entorno geográfico, em diferentes regiões, para garantir o acesso a todos, características oriundas do neoliberalismo. “É ainda relevante destacar, as oportunidades de estudos universitários no interior do Uruguai. Sem desconsiderar seus antecedentes, a atual Comissão de Coordenação do Interior (CCI), em um investimento na gestão descentralizada” (DAVOGLIO et al, 2013), investe no crescimento de cinco regiões ao entorno de Montevideu, enquanto que na UFAL, é cogente aguardar a autorização do MEC para tais investimentos. “A democratização do sistema educacional obriga a defender maiores cotas de participação em todos os âmbitos do sistema educacional, e, por isso, o corpo docente também reivindica um sistema muito mais descentralizado” (SANTOMÉ, 2003, p. 42), destacando o REUNI no Brasil e a RED UAE's no Uruguai.

Um fator relevante é a forma de ingresso dos estudantes na universidade uruguaia que é bastante diferente dos países latinos americanos, quicá do Brasil. Para ter acesso à educação superior o “único pré-requisito é o certificado de conclusão do ensino médio” (DAVOGLIO et al, 2013). É um modelo irrestrito, não se vislumbra uma candidatura, não há uma participação em seleções como vestibular, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), assim como no Brasil, mas o interesse em cursar uma área, uma graduação.

Destaque que para cursar a **carreira**, como denominam os uruguaiois, não existem provas para ingressar, com fins de considerar o desempenho ou o aproveitamento, porém, basta o interesse (que já se demonstra desde o “ensino médio”), e o mais relevante, é que não há limites de ingresso por curso. O estudante pode ingressar em mais de uma **carreira**, simultaneamente, no que tange a sua formação, pois há o chamado ciclo básico, comum a todas, no qual dura de um a dois anos, enquanto que no Brasil temos uma sala de aula com limites de vagas e os alunos não podem cursar disciplinas de cursos simultaneamente. Contudo, as similitudes e diferenças vislumbram o objeto principal da educação comparada, que aqui é a FDU e o processo de inserção das TDIC nas instituições, discutidos nos próximos capítulos.

3 - A FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A UTILIZAÇÃO DAS TDIC NAS UNIVERSIDADES

O papel do professor, nesse cenário de exigências de toda ordem social, cultural e econômica, é reforçado pelas reformas educacionais que cobram posturas e práticas docentes que atendam efetivamente às exigências contemporâneas marcadas pela globalização da economia, às tecnologias da informação e comunicação e às políticas públicas vigentes ou em elaboração no País (SONNEVILLE e JESUS, 2009, p. 300).

A tessitura que tange este capítulo é a formação para o exercício da docência no ensino superior e a utilização das TDIC. No capítulo anterior expressamos as conexões de cada país quanto ao surgimento e história das universidades, a partir de suas colonizações, situando o contexto advindo de cada um. Na conjuntura deste, imprimimos o que a FDU exige para que as instituições transformem as práticas dos docentes em ações permanentes e essenciais no cotidiano superior. Principalmente, como estes podem e devem utilizar as TDIC em suas metodologias como recursos importantes para superar a fragmentação do conhecimento, rudimentada pelo acelerado avanço das mesmas na sociedade contemporânea neoliberal.

De fato, torna-se imprescindível a formulação de novos paradigmas para a formação do docente universitário, a utilização das TDIC no ensino superior, assim como para o papel de cada universidade envolvida. Isso sintoniza uma discussão, não somente pelas universidades e seus gestores, mas uma discussão coletiva, envolvendo todos os agentes das áreas acadêmicas e administrativas, para que expressem uma atitude proativa, estabelecendo um alargamento, aprofundamento e atualização nos campos dos saberes e acima de tudo, no campo de atuação de cada um e no campo da produção científica.

Esse contexto instaura uma prerrogativa de apreender a necessidade que a docência exige na contemporaneidade, de ser considerada como “profissão”, pois ainda há a inexpressividade desta nos dias atuais. Além dessa inexpressividade, há a não utilização das TDIC por muitos docentes dentro da universidade, quando, em verdade, estas estão inseridas no contexto educacional como identidade tecnológica, na qual os indivíduos possuem capacidade para utilizá-las de diversas maneiras.

Abranger este cenário, não é a configuração mais adequada para o docente, mas ter clareza que este está impetrado nas práticas em sala de aula, pelos aparatos discentes, institucionais, sociais e globais. Contudo, expressaremos aqui o lugar das universidades, no

atual panorama, as ações de formação para o docente e seu resgate histórico, o “ser” docente, as diferentes ações no Brasil e no Uruguai, como a utilização das TDIC está sendo realizada, e o “ser” diferente e semelhante nos preceitos da metodologia comparada considerada neste estudo.

3.1 – Singularidades sobre a formação docente universitária no âmbito dos países

Antes de adentrar ao real significado deste tópico, produziremos um pequeno resgate do surgimento das universidades. A origem da universidade, em geral, se configura com as escolas antigas, gregas, romanas, entre outras. Sua base se inicia na Europa, entre os séculos XI e XIV, denominado de Baixa Idade Média. “As universidades surgiram com o objetivo de atender aos interesses comerciais que começavam a se desenvolver” (BENINCÁ, 2011, p. 32). Pode-se citar entre as mais antigas, as universidades localizadas na Itália, Inglaterra, França, Espanha, desenvolvendo suas ações a partir do ano de 1088. Nas Américas, as mais antigas universidades compreenderam o período entre os séculos XVI e XVIII, localizadas principalmente no Peru, México, Argentina e Estados Unidos.

Em relação ao Brasil e Uruguai, considera que os colonizadores impediram de maneira sistemática o surgimento das universidades, o que tange o Período Colonial. Foi somente no século XIX, que se permitiu a criação das primeiras escolas/instituições de caráter superior, ao passo que, tinham uma estrutura exclusivamente profissional. No final do século XIX e início do século XX, suscitam-se o surgimento da primeira universidade no Uruguai (por volta de 1870) e as primeiras universidades no Brasil (por volta de 1900). Com essa criação das universidades no Brasil e no Uruguai (tardamente) e em outros países (anteriormente), surge a necessidade da formação docente.

Teóricos como Saviani (2009), Benincá (2011), Silva (2011), Lopes e Echeverría (2012), resgatam que os primeiros movimentos efetivos para a formação docente iniciaram na França (servindo de modelo para as escolas normais latino-americanas), a partir do século XVIII, com a Escola Normal Francesa, seguida pelos países da Itália, Alemanha e Inglaterra, por compreenderem que naquela conjuntura existia um problema a ser solucionado: “a instrução popular”, assim cria-se as famosas “Escolas Normais”, com a finalidade de preparar os docentes de forma mais sistemática e qualificada.

Segundo Lopes e Echeverría (2012), as criações das Escolas Normais no Brasil e no Uruguai se assemelham na perspectiva de sua instauração. Essa similitude se imprime no tear da dificuldade em instaurá-las em seus respectivos países, assim como de mantê-las. Após a

independência do Brasil, há um interesse quanto à formação de professores, esse é concatenado, segundo Saviani (2009), com a “Lei das Escolas de Primeiras Letras”, instituída em 15/10/1827, com o objetivo de “criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, mas é somente após a reforma constitucional de 12/08/1834, que a primeira Escola Normal no Brasil é instituída, no Estado do Rio de Janeiro, no ano de 1835, ainda no período que conhecemos como Monárquico. O objetivo da primeira escola normal brasileira era “formar professores para que atuassem no ensino primário e eram oferecidos cursos públicos de nível secundário”, como descrevem Lopes e Echeverría (2012, p. 6). A experiência seguiu em outras províncias, inclusive em Alagoas, no ano de 1864, mas instalada em 1869.

No Uruguai, o início da primeira Escola Normal é configurado em Guadalupe, no ano de 1827, no departamento de Canelones, porém, como há poucas fontes e não contundentes, as evidências primeiras se sobrepõem para os anos de 1840, com tentativas frustradas, mas com a instauração do primeiro centro de preparação de aspirantes a “maestros” da educação primária (ARAÚJO, 1911). No entanto, é no período da Grande Guerra com a Argentina, que se cria e se instaura o Instituto de Instrução Pública, em meados dos anos 40, do século XIX, com o objetivo de “estabelecer e examinar os requisitos que devia obedecer a um professor, assim como conferir o título de docente a quem fosse aprovado” (LOPES e ECHEVERRÍA, 2012, p. 6).

Nessa mesma época, em alguns países, como o Uruguai, iniciava-se a implantação do seu sistema nacional de educação, enquanto no Brasil, as ideias pedagógicas não conseguiam ter sua concretude. “Pretendia-se organizar a educação numa ampla rede de escolas articuladas entre si, segundo as mesmas normas e objetivos por todo o território nacional, mas isso não foi possível, pois para a concretização dessas ideias eram necessárias condições materiais advindas de investimentos do governo imperial, que em tal período eram irrisórios” (SAVIANI, 2007, p. 7).

Segundo Lopes e Echeverría (2012), com as escolas normais se espalhando pelos países, estes, todavia, se depararam com um problema “simplório”: locais específicos para essa formação, que eram incertos. O Uruguai, ao decorrer dos anos, modificou a Escola Normal, para o Centro de Formação de Professores, até adotar normas, nas quais permitiam o funcionamento dos centros desde até obrigar uma preceptora advinda de uma Escola Normal da capital do país, a receber uma órfã em sua casa, com o objetivo de prepará-la para o desempenho das funções do magistério.

Nesses moldes encontra-se ainda, a criação da Sociedade de Amigos da Educação Popular, Centro de Formação de normalistas – Internato Normal de “Señoritas” (1882), Escola Aplicação, Internato Normal de “Varones” (1891) e outros, como, ainda a criação da Faculdade de Pedagogia (por volta de 1890) que, a partir desse momento se encarregava da formação dos professores a nível terciário.

No Brasil, a configuração começa a se diferenciar com a expansão das Escolas Normais, que logo, se criam os “Institutos de Educação”, tendo como seus precursores, os pensadores: Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, que viam nestes lugares espaços de cultivo da educação, objetivando não somente conceber o ensino, mas também a pesquisa. A partir dessa concepção e da criação dos institutos, as Escolas Normais são transformadas em “Escola de Professores” (porém não estabeleciam orientações para a formação didático-pedagógica), por volta dos anos de 1930, ano em que o Movimento da Escola Nova se impetra na sociedade.

Segundo Silva (2011), ao fim dessa década, as universidades incorporam um recente processo de criação e retoma-se o modelo das escolas normais. Dessa forma, esse modelo é imbricado até a reforma de 1971, quando se institui o curso do “Magistério”, “[...] os cursos de licenciatura e de Pedagogia começaram a enfatizar as disciplinas mais teóricas, deixando aos cursos secundários a formação mais prática” (p. 154). Uma tabela com as singularidades deste tópico estabelece uma significativa compreensão dos eventos acometidos entre os países estudados.

PERÍODO	EVENTOS	SINGULARIDADES
	BRASIL/URUGUAI	BRASIL/URUGUAI
Colonial	Tentativa da Inserção da Universidade	Impedimento Sistemático pelos colonizadores
Monárquico	Surgimento das Escolas Normais	Dificuldades quanto à instauração nos dois países
Século XIX	Primeiras Universidades	Caráter Profissional e Religioso (Predominância Católica)
Final Séc. XIX/ Início Séc. XX	Criação das Primeiras Universidades	Criação tardia perante as universidades europeias

Tabela 3 – Singularidades entre os períodos.

Fonte: A autora.

Com essas singularidades, o Brasil segue em linearidade com o Uruguai. Ainda que no Uruguai as escolas normais nascessem com cunho “privado/particular”, ao longo dos anos se tornaram públicas. No Brasil, seu delineamento é pautado na gratuidade, mesmo com investimentos sempre precários. Entretanto, é plausível considerar que enquanto no Uruguai, os sistemas nacionais de educação eram implantados, o Brasil ainda caminhava sem concretizar de maneira organizada o amadurecimento das ideias pedagógicas, pelo fato de que

os investimentos do governo foram sempre irrisórios. Esse fato se propaga desde a colonização até os momentos atuais, há singulares mudanças perante esse aspecto, como a concepção dualista de educação.

O processo de elevação dos cursos de formação de professores no nível terciário, no Brasil, se assemelha ao que aconteceu no Uruguai, no início da década de 20, quando o Ministro de Instrução Pública elaborou um projeto de criação de uma Faculdade de Pedagogia, que assumiria o papel de formação de professores no nível universitário. [...] Durante as décadas de 30 e 40 assistiu-se no Brasil a uma situação semelhante à que ocorria no Uruguai: a emergência da concepção dualista de educação, que considerava que o ensino secundário era destinado aos jovens das camadas médias e superiores como meio de prepará-las para o ensino superior e os tornassem os “condutores da nação”, enquanto o então criado sistema paralelo de educação profissional era destinado para os jovens provenientes das camadas populares, que se tornariam “os trabalhadores da nação” (LOPES e ECHEVERRÍA, 2012, p. 8 e 9).

A partir da década de 1970, com a efervescência da ditadura militar, o Uruguai, adotou a tendência neoliberal, e, mesmo com a redemocratização, este país permaneceu com essa concepção. O Brasil se adaptou a essa tendência e após a redemocratização, na década de 90, assistiu se principiar uma gama de reformas nacionais, inclusive no sistema educacional. No âmbito do século XXI, vastos são os programas, cursos nos dois países que galgam a formação de docentes, sejam para o ensino básico, quanto para o ensino superior, em diferentes esferas. Importa contemplar, a partir das considerações de Lopes e Echeverría (2012), que o processo de formação docente no Brasil e no Uruguai iniciou-se anterior a intervenção do Estado. Outro fator respeitável foi às mudanças nas políticas educacionais, da mesma forma que proporcionaram, em termos de convergência, a exposição à imagem social do *ser docente*, a estatização do magistério, o modo de educar e a formação do profissional.

3.2 - Uma (re) significação sobre formação docente universitária entre os países pesquisados

A epistemologia da FDU imprime uma contextualidade específica: o caráter de *ser docente* na contemporaneidade³¹. Problemas com essa singularidade são advindos desde a Colonização, tais como: falta de recursos, desvalorização, modificações estatais, entre outras. Isso significa expressar, o como poderemos compreender a atual formação docente, principalmente a universitária, o porquê da inserção das TDIC nas salas de aulas do ensino superior, o porquê da desvalorização (que não é o assunto em questão, mas sempre

³¹ “Toma-se aqui o princípio da contemporaneidade que está sendo relacionado ao desenvolvimento técnico, científico e humano, nos mais variados âmbitos, na busca incessante de atualização da tecnologia, da ciência, das relações, dos processos pedagógicos” (HILU e TORRES, 2014, p. 177).

evidenciado pelos teóricos), o sentido da desqualificação e várias condições precárias que afligem a “Profissão Professor”.

Ser docente compreende, coadunando com as contribuições de Nóvoa (1995), uma tríade de saberes: saber da experiência, saber da pedagogia e saber das disciplinas. Essa tríade constitui um processo de reflexão, sobretudo, sempre necessária, ao passo que é notório a cada década existir a precisão de (re) significações nas práticas docentes. A percepção *ser docente* teve início no século XVIII, quando um grande grupo passou a encarar a “Profissão Professor” como “ocupação principal” a exercendo em tempo integral, essa, ao passar dos anos, de fato foi sendo instituído em todos os países do mundo como “profissão”. É essa “profissão” que contribui com a nobreza da formação do cidadão, desde sua infância, e, sua complexidade é estabelecida na compreensão da não dissociação entre teoria e prática.

Outra singularidade complexa é o enfrentamento da problemática que aflige, a cada dia, a corporatura do docente: a desvalorização. Isso atinge o docente não só no profissionalismo do ser, mas em caráter pessoal. De acordo com as contribuições de Nóvoa (1995), o problema está nas regras situadas para a FDU, pois estas regras de acesso são inadequadas, no sentido de favorecer a entrada de indivíduos, muitas vezes inexperientes do processo docente, em tempo que também excluem a participação das organizações escolares e todo o corpo docente (gestores, corpo administrativo, professores, educadores) desse processo formativo.

Nessa conjuntura, o docente que participa de um processo formativo, o procura por sua escolha, por sua área e/ou por imposições educacionais, assim, a prática recorrente por escolha individual subjaz a capacidade de apreensão do sentido de formação, confundindo a condição “formar” com a “formar-se”. É notório que a maioria dos docentes procura novas referências para trabalhar no espaço acadêmico, no entanto, “confrontam-se com medidas legais arraigadas ao passado, determinações administrativas que não antevêm o futuro e prescrições pedagógicas ligadas a acompanhar as aulas por meio de leituras de livros com exercícios mecânicos baseados na reprodução do conhecimento”. Dessa forma, é possível afirmar, a partir da experiência vivenciada “que este procedimento compromete o trabalho pedagógico do professor, focado na repetição que, em geral, não garante a aprendizagem dos alunos” (CORRÊA e BEHRENS, 2014, p. 52).

Para Macedo (2010), quando se perpetuam por esse contexto, os docentes se categorizam na condição de “formar”, advindos de uma necessidade de novos materiais, atualizações, se deparando com cursos/programas de caráter tradicionais, sem propostas de

inovação, e, principalmente, sem o interesse de evidenciar projetos que constituam melhorias para o ensino e aprendizagem dos discentes e de si próprios.

O autor afirma ainda, que, o docente deve **compreender** que quando se determina a participar de um curso/programa para formação, a nossa condição é categorizada como “formar-se”. Esta se define como “formar-se”, no sentido da capacidade de entendimento de para que e por que eu quero/devo me matricular no curso/programa de formação. Devem-se elencar os objetivos, o meu/seu desejo de participação, o caráter definitivo deste (especialmente se está preocupado com o outro e não com o mercado e/ou com o que o entorno demanda), o foco e a centralidade.

Compreendendo todos estes fatores, o docente passa a ser instituído como **Ser**, pois primeiro se preocupará com o que é mais importante para a sua formação, que se constituirá em conhecimentos plausíveis a serem disseminados com os demais sujeitos interessados em compartilhar essa construção de significados. Nesse caráter, “formar-se” é compreender a importância do compartilhamento, que logo se institui como transformação do **Ser**, além disso, buscar abranger o sentido de que para quê serve esse compartilhamento. “[...] o ato de *compreender* se caracteriza como uma *atividade* de fato, que, em si, já é mediadora, ou seja, produz mudanças, *alterações* em nós e nos outros (MACEDO, 2010, p. 24).

A compreensão do sentido de “formar-se”, decorre pelo enredamento de que para se realizar um processo formativo (curso/programa), deve-se diagnosticar e não indicar por atendimento de uma simples demanda. Considera afirmar, que a compreensão advém da caracterização do **Ser** do homem, conforme as contribuições de Macedo (2010) e que “compreender é muito mais que entender, é muito mais do que um trabalho cognitivo e intelectual de explicitação, é saber inclusive que o **Ser** aprende contextualizado, referenciado, que aprende afetivamente, que a afetividade aprende, que o corpo aprende [...]” (p. 29).

“[...] o **Ser** na sua caminhada histórica, composta de domínios, consensos, contradições, paradoxos e ambivalências que se move, se mobiliza, e, portanto, aprende” (Ibidem, p. 43), quer dizer, que nesse ditame, ao apreender que o processo formativo decorre da complexidade da compreensão, o docente deve, contudo, perceber que se a formação não considerar os aspectos experienciais, que são os saberes, alinhados pelas discussões de Nóvoa (1995) e Tardif (2014)³², os aspectos relacionais e a ênfase dos conhecimentos teóricos (que vem sempre antes, em detrimento de outras experiências) constituídos por Macedo (2010),

³² “[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser.” (TARDIF, 2014, p. 38 e 39).

não há formação. Assim sendo, durante a participação do *Ser* no curso/programa escolhido, o que se discutiu, enfatizou, proporcionou, foi uma incoerência de saberes, ou seja, uma construção irreflexiva. Todos estes aspectos instaurados e constituídos no ditame do processo formativo são caracterizados como *interformação*, corroborando com as discussões de Macedo (2010).

Macedo (2010), expressa que todos nós passamos pela *interformação*, e na contemporaneidade, isso é uma recorrência advinda do aparato de todo docente ser o mediador do processo de ensino e aprendizagem, principalmente o que tange o ensino superior. Essa mediação está arraigada em sua condição profissional, na qual, ao adentrar no ensino superior subteve-se que esteja graduado, especializado, cursado mestrado e doutorado, ou seja, passado por todo o delineamento da *interformação*, constituindo assim a concepção do “estar formado”. Porém, ainda há espaço para o docente do ensino superior “formar-se”? Claro que sim, ao que Macedo (2010) classifica como *autoformação* compreendendo dispositivos pedagógicos e de incentivo ao processo formativo. “A *autoformação* funda a possibilidade de uma educação permanente, profundamente reflexiva, com ou sem a ajuda pedagógica de uma instituição” (BÉZILLE, 2002, p. 111).

Vários dispositivos pedagógicos e de pesquisa envolvendo a formação podem incentivar e criar condições para que a *autoformação* tenha a reflexão crítica como um dos seus fundamentos, como por exemplo, a pesquisa-formação, as práticas reflexivas como a (auto) biografia formativa, as narrativas de aprendizagem e formação etc. Essas abordagens vão questionar e trabalhar justamente com as representações de quem se forma. Representações ligadas às ilusões que podem, inclusive, dificultar uma análise crítica da realidade, bem como das reificações, em profusão a respeito da ciência, da razão e da própria vida. Esta valorização de ajuda à *autoformação* se inscreve numa filosofia do acompanhamento pedagógico que toma como ato a necessária mobilização do desejo de aprender como característica de toda aprendizagem eficaz; que toma em ato também o necessário controle pelo aprendente do seu processo de aprendizagem (MACEDO, 2010, p. 70).

No ensino superior, a *autoformação* acontece quando o docente, a partir das diferentes realidades de seus discentes, compreende o aprendente (o outro), diagnostica o seu perfil, e, sobretudo, entende que em grande maioria, não terá um acompanhamento pedagógico, tendo que buscar e proporcionar autonomia (nos ditames neoliberais), fazendo desta uma condição objetiva primeira de sua prática educacional e formativa, pois a partir deste momento, o aprendente está na condição de “formar-se”, da qual o docente já tenha sido submetido. Esta condição estabelece o entendimento do aprender a aprender, a reaprender, a desaprender, e a se formar.

Na contemporaneidade há uma urgência de “formar-se”, pois o mercado necessita de pessoas qualificadas, gerando assim um aglomerado de pessoas com títulos de graduados,

mestres e doutores. No século XXI, com a expansão e interiorização das universidades, viu-se a oportunidade e perspectivas que no século XX não existiam. Neste prisma, cresceu a demanda por docentes para atuarem no nível superior de ensino, estes, muitos jovens e em grande maioria, sem experiência profissional pedagógica e somente com bacharelado. Diante disso, esse docente que, pode-se classificar como principiante do ensino superior (embora tenha uma vida acadêmica extensa) adentre em suas práticas, com expectativas, desejos e esperanças de uma aprendizagem qualitativa e permanente. Porém, muitos deles, mesmo tendo uma significativa *interformação*, não entendem o real significado da *autoformação*.

Coadunando com Bézille (2002), o eixo condutor para a compreensão da *autoformação* transcorre do processo de aprender a atuar. Empiricamente nota-se que este docente principiante ou não, necessita apreender e entender que o ensino superior na contemporaneidade, se apresenta com perspectivas bastante distintas em relação aos seguintes contextos: à gestão do conhecimento; ao desenvolvimento de competências e de habilidades para o exercício das novas profissões e às atitudes de cidadania e responsabilidade social. Essas perspectivas incitam o docente (novato ou não) a refletir sobre como inovar em sua prática pedagógica para atender às demandas desse panorama com novos encaminhamentos e recursos, pois os tradicionais há muito já não respondem às atuais exigências (GAETA e MASETTO, 2013).

Entretanto, ainda na contemporaneidade, além disso, incide um equívoco recorrente que é “a docência ser encarada menos nobre que a pesquisa” (CORRÊA e BEHRENS, 2014, p. 52), prática essa incidida no ensino superior. Corroborando com as autoras, este fato, traz e tem trazido “sérias consequências ao sistema educacional em todos os níveis, mas, em especial, na universidade”. Os docentes ainda procuram e participam da proposta de formação docente, que nos tempos atuais, atende aos moldes tradicionais, tanto no *lato*, quanto no *stricto sensu* e assim frequentam cursos, especializações, mestrados e doutorados e, “quando retornam a sua instituição de origem, negam-se a assumir a docência, em especial, na graduação como sua função maior. O estigma de que a pesquisa enobrece o professor acaba empurrando o docente na procura do *status* de pesquisador” (IDEM).

Assim, todo o processo de *interformação* e *autoformação* não é compreendido pelo docente recém-chegado de sua formação. É explícito que o mesmo não quer entender e nem compartilhar o que se insere com os discentes, nem tampouco, o que acontece ao entorno da sociedade contemporânea. De acordo com Nóvoa (1995), o campo da “Profissão Professor” é inerente às práticas e perspectivas centradas no ambiente acadêmico, pois o docente, mesmo tendo participado de um processo formativo longo, não compreendeu o sentido da formação

que nesta sociedade está imbricado pela concepção crítico-reflexiva, e que, para se desenvolver pesquisa, é necessário compartilhar das experiências, contudo, a precisão de estar em sala de aula. Além disso, compartilhar experiências com seus pares concebe uma formação dentro de um processo interativo e dinâmico, que compõe a identidade profissional e o pensamento autônomo.

Outro fator considerável é entender o local/insituição que o docente está inserido e como o discente aprende, seja, em sala de aula ou realizando pesquisa, porque, em sua maioria, o docente, precisará de sujeitos que o acompanhem nesse desenvolvimento. Na categoria docente, quando se passa por diversos processos formativos, que compreende a *interformação*, o eixo a ser correspondido por esse esforço é o ensino superior. Dessa forma, o docente, com uma exímia qualificação, se torna professor do magistério superior, isto é, de instituições públicas de ensino superior (IES) ou particulares: universidades, centros universitários, faculdades e locais onde ofertem cursos de graduação (tecnológicos, bacharelados ou licenciaturas).

A IES “[...] se caracteriza como espaço e tempo onde se trabalha, em primeiro lugar, com o conhecimento sob as seguintes perspectivas: construção, produção (pesquisa), organização e socialização” (GAETA e MASETTO, 2013, p. 21), em tempo, que estas perspectivas são proferidas a qualificação e valorização profissional, não obstante, a necessidade presente de incentivar a criação de trabalho articulado à importância de seu trabalho na sociedade contemporânea.

Para o docente principiante, será algo novo, desconhecido, mesmo tendo sido discente nestas instituições, para o docente veterano, esse lugar, “a universidade”, “faculdade”, que se configura na sociedade contemporânea, é um espaço de discussões, formações, que atende a uma lógica da indústria, de gestão e paradigmas complexos. Porém, a semelhança entre os dois é compreender a lógica da realidade, pois, os alunos carregam consigo expectativas diversas, inseguranças, estilos de aprendizagem diferenciados, entre outros.

Essa configuração se refere à mudança na característica da IES como produtora e divulgadora da ciência, pois o conhecimento pode ser disseminado, produzido, alargado em outros espaços que não das IES, outros ambientes, em tempos distintos, além de tudo, por profissionais que não propriamente sejam docentes e trabalhem no ensino superior. “A expectativa é que o desenvolvimento cognitivo do discente, o acesso mais imediato e democrático à informação, seus fundamentos e sua aplicação à realidade de todo dia

propiciem condições para que o alunado aprenda a construir seu conhecimento de forma individual e coletiva” (IBIDEM, p. 22).

Não obstante, o docente deve estar atento para o processo formativo do *ser discente* (futuramente docente) e, no entanto, indicar outras referências de áreas diferentes, mas que esteja articulada a formação, além de incentivar o próprio discente a buscar novas informações, estabelecendo parceria em novas perspectivas. Sobretudo, deve ainda, fomentar a pesquisa, com a realização de projetos que integrem sempre a teoria e a prática acadêmica para uma singular formação qualitativa. A Declaração Mundial sobre Educação no século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), define muito bem a missão da educação superior em todo o mundo:

[...] educar, formar e realizar pesquisas, formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos responsáveis capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, incluindo-se capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível, aprendendo a se adaptar constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade [...] prover oportunidades para aprendizagem permanente e de educação para a cidadania e a participação plena na sociedade. (Arts. 1º e 2º)

[...] preparando novos professores, incentivando inovação constante nos planos curriculares, nas práticas pedagógicas e na adaptação aos diversos estilos de aprendizagem (Art. 10º) (UNESCO, 1998).

[...] pois a universidade é um local de trabalho complexo, difícil, que demanda tempo para ser compreendido por quem nele pretende atuar de forma competente e com profissionalismo, sendo, por isso mesmo [...] desafiador para os docentes [...] (GAETA e MASETTO, 2013, p. 24).

Entretanto, essa conjuntura inserida na contemporaneidade de atender a inúmeras necessidades em um único local, como enfatiza o ditame supracitado, e seguindo as afirmações de Gaeta e Masetto (2013), é um fator da massificação do ensino, consistindo na existência de uma diversidade de alunos. Por ora, parece basilar formar, educar, pesquisar, porém, quando se percebe essa complexidade para preparar novos profissionais, o docente se depara com saberes e competências anteriormente desenvolvidos, mas não percebidos por ele próprio. Lidar com o fator da massificação do ensino como: a divergência de motivações, as diferenças culturais, individuais, sociais, os traços de personalidade, é um aspecto não característico e não evidenciado nos processos formativos, dito isto, o docente, terá que ir a busca da *autoformação*.

Os discentes da contemporaneidade são chamados de jovens adultos, por, a partir dos 17 e 18 anos terem atitudes decisórias, comportamentos imediatistas, questionadores, experienciais, multitarefas³³, inquietos, resistentes e, sobretudo, tecnológicos. Estes trazem à

³³ O aluno multitarefa colabora com a aprendizagem, pois permitem que se concentrem naquilo que é importante para eles (imediatistas), a qualquer momento e situação, mas com detalhe importante: a atenção está diretamente relacionada ao significado (GAETA e MASETTO, 2013).

sala de aula um “conjunto de conhecimentos prévios, vivências, motivações, capacidade de trabalho e expectativas que devem ser prioritariamente considerados para um efetivo processo de aprendizagem” (Ibidem, p. 36). No entanto, a circunstância contemporânea requer um profissional que inove, ressignifique sua prática, ao passo que desenvolva no e com o discente a aprendizagem, não ocultando o processo de ensino³⁴, a partir do seu estilo de aprendizagem, que o torne mais ativo no processo de ensinar e aprender.

Logo, para Gaeta e Masetto (2013), esses discentes são diferentes dos discentes moldados pelo tradicionalismo impetrado há cerca de trinta anos atrás. Eles amadurecem ao passo que a tecnologia avança, alterando a forma de até se relacionar consigo mesmo, com a família, amigos e com o mundo. Sua maneira de aprender é diferente dos ciclos de ensinamentos anteriores. São coautores e independentes, característica da *autoaprendizagem* inserida na *inter e autoformação*.

São conhecedores de suas reais necessidades, além de quererem aprender aquilo que realmente precisa, para não desperdiçar o tempo que é valioso em seu processo de vida. Essas são características advindas da andragogia, conforme Gaeta e Masetto (2013) é o processo centrado na aprendizagem e não no ensino, entendendo que o discente é agente de seu próprio processo de aprender. Assim, outro desafio do docente é instigar o discente a compreender o processo de ensino. Desta forma, “faz-se necessário acrescentar, que para ser formativa, uma aprendizagem terá de vir acompanhada de um *ponto de vista*, de uma *atitude*, de um processo profundo e relacional de *compreensão*” (MACEDO, 2010, p. 51).

O docente que participa de um processo formativo, não o faz por melhorias em suas práticas, mas para (re) significá-las. Essa (re) significação está atrelada no processo de *inter e autoformação*, pois esse processo não pode ser confundido com simplesmente uma capacitação, treinamento, informações disponibilizadas, mas entender que a formação se realiza a partir da existência do *Ser*, no conservar do corpus do conhecimento e, especialmente na magistratura de transformar as experiências em significativos eixos condutores, aprender com o outro e consigo mesmo e saber refletir. Assim, o docente do ensino superior estará formado e compartilhando de experiências concretas, (re) significando sua prática em sala.

³⁴ Embora o processo de ensino, seja considerado modelo da educação tradicional, coadunando com as contribuições de Macedo (2010), a tradição comporta um nível de complexidade analítica bem mais ampla e profunda, ela não significa como se atribui nos meios pedagógicos, o sentido do conservadorismo, autoritarismo, ela também é reflexiva, e o professor que a usa, é um *Ser* que narra uma experiência de vida, de aprendizagens e práticas.

Até aqui vimos que o processo de compreensão é algo complexo, é necessário o entendimento do outro para assim “formar-se” e compartilhar com o outro seus conhecimentos. Porém, eis o desafio do docente, ter um *ponto de vista* e uma *atitude* para que o processo de aprendizagem seja formativo e qualitativo. Esse *ponto de vista e atitude* são conseqüências de um processo formativo no qual se pleiteia a apreensão da diferença do outro e a construção do bem comum, inexistentes na universidade. “Neste sentido, *querer aprender junto e viver junto*, de forma dignamente compartilhada, é uma atitude a ser aprendida no processo de formação” (IDEM).

3.3 – As TDIC no âmbito da formação docente universitária.

No colonialismo, a tecnologia acompanhou os colonos em suas viagens, através do envio de cartas para seus familiares e afins, compondo o recurso característico da mídia impressa, com a construção de navios e caravelas, que compunham o avanço da técnica inovadora, logo transformada em tecnologia, quando se utilizavam de armas de fogo como: canhões, revólveres. Porém, toda essa tecnologia era utilizada somente como subsistência e sobrevivência nos campos de guerra, a fim de vencer a batalha e colonizar o território almejado.

O colonialismo europeu embora tendo ao seu entorno tecnologias que pudessem ser usadas em outras instâncias, impetrou um caráter basilar nos sistemas educativos no Brasil e Uruguai: o tradicionalismo de ensino (composto por aulas expositivas e aluno passivo). As diferenças no processo de colonização dos espanhóis e portugueses evidenciam posturas atuais dos docentes, principalmente no ensino superior. Enquanto os espanhóis já trouxeram para as suas colônias as universidades, por se “acharem” os donos do direito de educar, não querendo nem entender as peculiaridades culturais e históricas existentes no espaço colonizado (LOPES e ECHEVERRÍA, 2012), os portugueses, por sua vez, proibiram a criação de espaços educativos, principalmente o superior, para não difundir ideias e nem alargar a educação, tanto que as primeiras universidades efetivas passaram a existir no início do século XX, diferente dos espanhóis que já a cultivavam, efetivando-a a partir do século XIX.

Para os dois países colonizadores deveriam existir uma divisão de classes entre os “civilizados” e os nativos, considerados “selvagens”. Quando os jesuítas chegaram ao Brasil, tiveram a missão de converter o novo mundo, com isso, impregnou-se uma cultura de costumes e valores portugueses, não valorizando o que existia ao entorno. “Assim como na

América espanhola, o resultado não foi o intercâmbio entre duas culturas diferentes, senão a violenta imposição da cultura de um povo sobre o outro” (LOPES e ECHEVERRÍA, 2012, p. 3). Remodelar toda uma região desconhecida seria subitamente inconcebível, mas, os europeus conseguiram esplendorosamente.

Para Lopes e Echeverría (2012), não diferente aconteceu com o processo de formação docente nos dois países. Este foi estruturado também por um modelo europeu, quando criadas às escolas normais, ao passo que, as décadas seguintes chegavam, essa configuração se transmutava, modificava, ficando no decorrer das mudanças, para as universidades a responsabilidade da formação docente, quando os cursos de Pedagogia vieram a ser instituídos. Importa mencionar, que nos dois países houve uma desvalorização em todas as nuances do ser professor, no Brasil, primordialmente, a aptidão era designada sacerdotal, como ser professor fosse uma vocação e não uma expressão profissional e importante para o cidadão. De fato, percebe-se que em todo processo da conjuntura profissional docente não se compreendia o artifício advindo da *interformação* e *autoformação*.

Apesar disso, “essas viagens de exploração favoreceram a criação de redes de comunicação e estimularam um diálogo entre campos de saber pertencentes a domínios científicos até então independentes” (MADEIRA, 2011, p. 30). Depois de encontrar o novo mundo, a exploração foi um fato corriqueiro entre os territórios, tanto pelos colonizadores quanto colonizados. Madeira (2011), afirma que o alargamento geográfico permitiu relações históricas distintas, um conhecimento do outro tão desconhecido que não se conseguiu uma homogeneização, porém uma causa bem feitora desse alargamento ao longo das décadas foi o avanço nas redes de comunicação.

Com a globalização estendida no século XX, houve a necessidade de resignificações nos paradigmas, sociedades, sistemas políticos, sociais e educacionais. Era uma época histórica, na qual o entrelaçamento entre as fronteiras foi muito mais permissível, o espaço e tempo se estreitaram de uma maneira que uma correspondência chegaria a um lugar longínquo em dias e não mais em meses, que poderíamos conversar com o outro por um aparelho telefônico, em nossas residências e depois fora dela (orelhão, celulares), que a sonoridade musical, sobretudo, a estrangeira, estava nos ouvidos dos mais diferentes sujeitos, pela criação do recurso rádio, que a televisão começou a transmitir imagens nunca vista antes e que a internet ampliava e integrava todas as formas de comunicação.

Seguindo Hilu e Torres (2014) e Contera (2006), todo esse entrelaçamento de tecnologias, principalmente as TDIC compuseram estratégias de melhorias, significações e alterações nos sistemas de educação em todo o mundo. Passaram a estruturar disciplinas que

discutissem suas potencialidades teóricas e práticas nas grades curricular de ensino, principalmente no ensino superior, como o curso de Pedagogia que têm disciplinas focadas na utilização das TDIC em sua grade. No entanto, cursos/programas como TV na Escola e os Desafios de Hoje, Alfabetização Digital, Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, hoje curso, Proinfo Integrado, no Brasil, e Tutorías virtuales, Mapas conceptuales, Programa de Formación de Docentes en TIC en la UDELAR, no Uruguai, e inúmeros projetos foram criados para fomentar o uso das TDIC à prática pedagógica do docente pelo mundo, tanto para a esfera básica, como para a esfera superior.

Nesse ditame, que processo formativo é necessário para evidenciar a utilização das TDIC à prática pedagógica? Para Macedo (2010), a complexidade que se estende a essa escolha é advindo da *interformação* do *Ser*. Haja vista, a *interformação* compreende o processo de “formar-se”, o que tange todo o *Ser* em sua categoria acadêmica (graduação, especialização, mestrado e doutorado). Nessa categoria acadêmica, nos é imposta a condição de utilização das TDIC na educação, pelo fato de estarmos inseridos na sociedade contemporânea, na qual todos os aparatos tecnológicos estão ao nosso entorno, ou seja, para elaborarmos um simples trabalho acadêmico, o fazemos através da digitação no computador. No entanto, esse contexto não pode ser desconsiderado nos processos formativos atuais, a questão é que não se aprende o sentido de sua utilização e as significações para a prática pedagógica.

Um inócuo entendimento pode acontecer no processo de *autoformação*, afirma Macedo (2010), no campo das tecnologias, quando o *Ser* procura por cursos/programas que possam auxiliá-lo a compreender como se utilizar das TDIC na educação e beneficiar a sua prática pedagógica. Porém, muitos desses processos formativos cunham as potencialidades práticas e deslembram as teóricas (que designam o verdadeiro significado da inovação metodológica em sala de aula). Processos formativos nessa complexidade são difíceis de ser disseminado, o que se encontra são cursos/programas que evidenciam as técnicas de ensino e não as técnicas articuladas ao procedimento pedagógico.

É importante que todo o processo formativo articule formação com o local de trabalho e vida do *Ser* que está a “formar-se”, pois as TDIC estão impetradas na vida cotidiana do *Ser*. De acordo com Ferreira (2014) e Hilu e Torres (2014), lidamos com os alunos da *Geração C* na sociedade contemporânea e sua utilização, coadunando com as contribuições de Gaeta e Masetto (2013, p. 81), significam considerar que “a diferenciação e variedade de técnicas quebram a rotina das aulas – com isso os alunos se sentem mais motivados a participar delas – e incentivam as atividades dinâmicas, levando os aprendizes a

saírem de uma situação passiva de espectadores da ação individual do professor para uma atitude mais proativa nas aulas”. Simplesmente se apreende o sentido dessa diferenciação e o sentido da utilização da variedade de técnicas quando o docente está na *autoformação*.

Dessa forma, Macedo (2010, p. 69), considerada importante que hoje os docentes estão mais potencializados para experimentar a *autoformação*, simplesmente pelo advento e disponibilidades oferecidas pelas TDIC propositivas, por exemplo, “é preciso não vê-las/utilizá-las de uma forma simplificada ou reduzida, mas como mais um polo da *formatividade* do *Ser*, a ser desenvolvido com a melhor qualidade possível, até porque, insistimos, um dos sentidos fortes da educação e da formação é a construção da autonomia socialmente edificada e exercida de forma qualificada”.

A autonomia edificada consiste ressaltar que o docente “estar formado” para educar uma sociedade na qual a realidade é “desconhecida”. Quando o docente se depara com uma nova turma ou se insere no ensino superior, percebe que há diversas realidades. Embora a sociedade contemporânea esteja absorvida pelos alunos da *Geração C*³⁵, que segundo Ferreira (2014), são aqueles que vivenciaram os avanços tecnológicos, conhecendo bem suas linguagens e a tecnologia faz parte do seu habitat natural, ainda há alunos que desconhecem e/ou não foram absorvidos por essa geração. Importa ressaltar que esses alunos da *Geração C*, muitas vezes não são tidos como *nativos digitais* (pessoas que nasceram depois dos anos de 1995, junto com a era da informação e não percebem o mundo sem a internet e os recursos tecnológicos), mas podem ser *imigrantes digitais* (pessoas que pensam as tecnologias como instrumento, inserido-as na educação e nasceram antes dos nativos digitais). Logo, o aluno da *Geração C*,

Não é composto por um grupo que nasceu em uma determinada década [...] o que eles compartilham entre si a importância da tecnologia, das mídias sociais e de seus desdobramentos em suas vidas. [...] pessoas desta geração têm também comportamentos específicos: atualizam seu status social nas redes sociais de dentro das salas de aula, pesquisam no computador imediatamente o que o professor está falando, [...] utilizam dois ou mais dispositivos eletrônicos simultaneamente, trocando de plataformas digitais constante e sequencialmente, sem perder a concentração em todos eles e no professor. [...] são multitarefas, possuem uma velocidade de aprendizado maior e têm dificuldades em atividades muito longas. [...] Apesar de serem bastante autônomos, e, em questão da aprendizagem, muito autodidatas, necessitam de suporte e orientação para sistematizar as informações que coletam, ao mesmo tempo em que sentem necessidade de serem desafiados constantemente. Sentem uma grande necessidade de visualização e de aplicação prática das informações aprendidas, demandando aulas mais adequadas à sua realidade e ao seu contexto (HILU e TORRES, 2014, p. 170 e 171).

³⁵ Ver mais definições em FERREIRA, Jacques de Lima. **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2014.

Nesse contexto, o docente do ensino superior deve buscar em sua *autoformação*, cursos/programas para utilizar as TDIC na educação que estabeleçam sintonia com foco na teoria e prática, na visualização e na textualização, na aprendizagem coletiva, nas diferentes formas de ensinar por diversos dispositivos (TV, rádio, internet, livros, jogos), e, sobretudo, exercer o raciocínio rápido, pois a tecnologia não se concebe mais como um simples instrumento, mas como parte do próprio educando. Destarte, que o docente da sociedade contemporânea deve esquecer a técnica das aulas expositivas e “pensar a educação numa perspectiva que integre a tecnologia [...] e refletir sobre como se constrói o conhecimento, como se constrói a realidade e como se constrói o indivíduo sob esta perspectiva” (IBIDEM, p. 177).

Portanto, concordando com as autoras supracitas, essa construção afirma que o processo de ensino e aprendizagem não será mais mediado, pois está disponível a qualquer hora e por distintos meios. O que o docente necessita entender, é que seja partícipe de um processo formativo, que atenda a conjuntura de ressignificar seu papel juntamente com o do aluno. Primeiramente, essa ressignificação deve ser estabelecida pela mudança nos paradigmas da educação, incluindo o sentido da aprendizagem online, híbrida e modelos de colaboração, bem como formando o cidadão para uma visão de totalidade, superando o modelo tradicional de reprodução, pois nossos alunos já saíram da condição de passivos, e, especialmente, expandindo as potencialidades das TDIC como metodologia inovadora, não no sentido de inovação somente, mas como permanecer utilizando as mesmas após o processo de *interformação* e suas aplicabilidades após “estar formado”.

3.4 – Considerações sobre as TDIC na UFAL e Udelar

Quando o surgimento das tecnologias, sobretudo, as TDIC permearam a sociedade, inúmeros questionamentos e até “devaneios” foram suscitados, inclusive a substituição dos docentes por máquinas. Autores como Ferreira (2014), Hilu e Torres (2014), Corrêa e Behrens (2014), Bonila (2011) e Contera (2006), discutem que, o que aconteceu foi uma avalanche de possibilidades remotas e não remotas e oportunidades advindas deste surgimento e da inserção das TDIC à prática pedagógica, no entanto, o impacto destas causou um “desconforto” à maioria dos docentes. Desconforto esse, seguido de resistências, acomodações, que prementemente pode ser considerado falta de “compreensão” de como utilizar as TDIC, pois o que os docentes mais utilizam em sala de aula e fora dela são recursos

tecnológicos (quadro negro, lousa, giz, pincéis, retroprojetores, projetores, livros didáticos, e-books, computadores, tablets).

A falta de “compreensão” que gera a resistência acontece pelo fato do não entendimento do sentido do novo, assim alguns questionamentos são levantados constantemente do tipo: como inovar a minha prática a partir desses recursos? No processo de *interformação* (que podemos entender como a formação inicial do *Ser*), não há propostas significativas para a compreensão do uso das TDIC, em maioria, os docentes formadores trabalham a prática tecnológica dissociada à teoria. Muitos dos docentes formadores não apreendem que as TDIC “têm a característica de não só contribuir para o aumento da produtividade, mas também de serem incubadoras de novos serviços onde a educação assume lugar de destaque” (SANTOS, 2011, p. 30), principalmente num processo formativo.

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança. E essa formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc., são assumidos como processos usuais da profissão (IMBERNÓN, 2010, p. 43).

O que incidiu para a *interformação* com o advento das TDIC foi uma aceleração inesperada em todos os setores da sociedade da mesma. Com isso, a universidade, conforme Santos (2011), sofreu um abalo, principalmente, o que tange o processo de proliferação das fontes de informação e nas possibilidades de ensino e aprendizagem a distância e virtual. Todavia, a universidade perde o status da intelectualidade³⁶ e ganha o status tecnológico. Outro “embate” para a universidade se concentra no alargamento das TDIC, pondo em causa o sentido da territorialidade. “Com a conversão das [...] tecnologias em instrumentos pedagógicos, a territorialidade é posta ao serviço da extraterritorialidade e a exigência da copresença está a sofrer a concorrência da exigência do estar online” (IBIDEM, p. 50).

Esse estar online, para Hilu e Torres (2014), muitas vezes é imposto pelo discente da *Geração C*, que como vimos, é o que configura as TDIC como o seu habitat natural, e leva para a sala de aula uma gama de aparatos tecnológicos, e, caso o docente não faça uso de nenhum deles, o aluno não se importa por tal complemento acadêmico. Não se podem tratar as TDIC como novas, revolucionárias, perante a sociedade contemporânea, pois esse fato foi um acontecimento galgado na década de 1990. Atualmente a universidade e o docente devem

³⁶ O status intelectual é o apreço pelas leituras, livros, além da separação entre o trabalho intelectual e o manual. O status tecnológico é a condição existente na contemporaneidade, na qual, os sujeitos transportam as tecnologias para o seu habitat e a consideram como recurso importante para qualquer tipo de trabalho intelectual e/ou manual (SANTOS, 2011).

perceber o que fazer com o acelerado avanço constante, a velocidade das informações e a sua fácil acessibilidade contínua.

A universidade está sob a égide da globalização neoliberal, atendendo aos ditames do capitalismo, que promove o consumo exacerbado e uma aceleração quanto aos entendimentos teóricos e práticos, considera não haver tempo para pensar, questionar, e sim para rapidez, lógica e práticas significativas. Porém, esta ainda é, em princípio, conforme as contribuições de Cunha (2009), o *espaço* da formação dos docentes, sobretudo, os interessados na docência superior.

Ressalta-se que a existência do espaço configura a possibilidade de formação, mas não garante a sua concretização, especialmente, quando o docente busca a *autoformação* (formação continuada). As universidades têm a condição de *lócus* cultural, por experiências significativas vividas e por formar os sujeitos estabelecendo intermediações de significados, “nessa perspectiva constrói-se uma teia de relações que torna possível a produção de sentidos, perpassadas pelas relações de poder que se estabelecem na relação espaço-lugar da formação” (CUNHA, 2009, p. 116).

Coadunando com o autor acima, essas experiências, pouco adquiridas pelas reflexões pedagógicas, em grande maioria, torna o conhecimento como instrumental, conseqüentemente desprovido de teoria e provocações mais consistentes, havendo uma superficialidade dos fatos necessários no *lócus* natural universitário, resultantes da contemporaneidade. Isso pode ser considerado suficiente, quando o docente em sua *autoformação* participa de um curso/programa sobre a utilização das TDIC com carga horária baixa. “Raras são as ocasiões de estudos mais aprofundados e de dedicação ao campo das pedagogias específicas, por parte dos professores universitários. Estabelece-se um vácuo, pois assim como não há movimentos nessa direção, também são raros os pedagogos estimulados a investirem nessa seara” (CUNHA, 2009, p. 118).

Conforme Santos (2011), as reformas educacionais, principalmente no Brasil, nas décadas passadas configuraram uma “desqualificação” da universidade, enquanto *lócus* de FDU. Os docentes ao buscarem a *autoformação*, o fazem em outros espaços, muitas vezes “particulares/privados”. “O “treinamento e capacitação de professores” tornou-se um dos segmentos mais prósperos do emergente mercado educacional, testemunhado pela proliferação de instituições privadas que oferecem cursos de capacitação de professores [...]” (IBIDEM, p. 82). O Uruguai não se assemelha ao mercado emergente brasileiro, por ter um mercado privado incipiente, além de conceber pela instituição pública diversos cursos para a formação docente.

Entretanto, a universidade, como *locus* natural da formação deve estabelecer critérios de formação docente, para que os docentes não busquem outras instituições, impedindo uma significativa qualificação a ser realizada pela própria universidade da qual o docente se insere. A Unesco (2009), na Declaração da Conferência Mundial, realizada em Paris, enfatizou que a educação superior é um “bem público” e não uma mercadoria, “um bem que deve estar no âmbito público, ser do público, ser orientado para o público e que deve desempenhar as suas funções em prol do público” (RISTOFF, 2013, p. 520).

O papel das universidades, como instituições de ensino, pesquisa e extensão, com mestrados e doutorados e espaços privilegiados para estudos aprofundados em todas as áreas do conhecimento, torna-se, portanto, fundamental e estratégico neste contexto [...], mesmo assim, as universidades continuam a ser percebidas como a principal fonte de identificação de talentos para estudos avançados, para a pesquisa e a inovação. [...] As universidades, mesmo com suas limitações, são chamadas a assumir o papel de protagonistas nos debates que se farão necessários [...] (IBIDEM, p. 521).

Essa fonte de identificação e a protagonização nos debates faz da universidade *locus* primeiro no que se refere promover a formação docente, sobretudo, no que está estabelecido no documento da Unesco (2009), quando ressalta algumas linhas de ação que devem ser seguidas pelos governos nacionais, destacando neste estudo três delas que compete à investigação suscitada:

- Formação dos docentes, para dotar a eles e a seus alunos das competências de que necessitam no século XXI;
- Uso da aprendizagem aberta e a distância e das tecnologias de informação e comunicação (TIC);
- Reconhecimento da importância de atrair e reter um corpo docente e de pesquisa qualificado, talentoso e comprometido com o seu trabalho.

Analisando essas três linhas de ação, percebe-se que estão imbricadas na contemporaneidade e cada universidade trabalhando com suas peculiaridades. Porém, a docência universitária atua, sob um campo profissional consideravelmente instituído e é dele que emana o prestígio e o valor do campo científico que representa (CUNHA, 2009). Dessa forma, “investir na docência universitária e na defesa desse espaço como o local de formação de professores [...] configura um movimento de valorização da educação de qualidade para todos” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 132). Destacando as discussões destas autoras em relação à docência universitária, a docência como profissão, ainda caminha timidamente, evidenciar *Ser* professor e *Ser* Médico, ainda constata uma diferenciação de status elevado para o último, ramificações nunca modificadas desde o colonialismo.

Ao ingressar na universidade pelo cargo único e exclusivo de docente, isto é, sua atuação será como docente, emblematicamente, seu processo de *interformação* não imprimiu as características essenciais de aperfeiçoamento neste aspecto. O docente “ingressa em departamentos com cursos aprovados, disciplinas prontas” (Ibidem, p. 107), neste prisma o agora docente universitário expressará uma condição solitária e individual. A universidade atrai e retém um corpo docente qualificado, mas deslembra do que a docência universitária tem por natureza “constituir um processo mediador entre os sujeitos [...] diferentes” (Ibidem, p. 109).

Para tanto, o investimento na formação dos docentes é um fator-chave para a conquista essencial do conhecimento no século XXI, pois todo o processo formativo objetiva a elaboração de propostas e encaminhamentos, com vistas a superar problemas identificados na prática pedagógica do docente. Contudo, assegurar nos processos formativos o uso das TIC como instrumento pedagógico implica dizer, que a universidade permeará condições concretas de efetivação de alterações significativas no processo de construção do profissional que estar sendo formado.

Quando o docente se propõe a “formar-se” num processo formativo que tem como objetivo aperfeiçoar os partícipes para utilizar as TDIC, este não se interessa apenas a entender o processo de ensinar e aprender a codificar e decodificar a tecnologia, ou mesmo usar teclados, interfaces gráficas e programas de computador, mas de inserir-se em práticas sociais nas quais a escrita, mediada por computadores e outros dispositivos eletrônicos, tem um papel significativo e inovador, porém muitos desses processos dissociam a teoria da prática e vice-versa. Dessa forma, pautado pelas discussões de Macedo (2010), é evidente que inseri-las à prática pedagógica, não é uma simples questão que se resolve com a *inter* e a *autoformação*, ou adquirindo computadores, ou participando de cursos de formações, ou utilizar aquele *software*, trata-se de ter ou não acesso à infra-estrutura tecnológica, um dos fatores primordiais para a influência digital, mas não é o único, nem o mais relevante.

Utilizar as TDIC no contexto da sala de aula universitária abrange a possibilidade de que o docente faça dessa experiência algo expressivo, elevando o ensino e aprendizagem para um formato sistêmico, interdisciplinar e colaborativo. Com cursos voltados ao uso das TDIC, seja na modalidade a distância e/ou na modalidade presencial, esse desenho é permitido, na medida em que o trabalho docente e do aluno seja construído e transformado no cotidiano da vida social. Integrar e utilizar de maneira significativa todas as tecnologias, principalmente as advindas da sociedade contemporânea – audiovisual, digital, textual, oral, musical, lúdica, é um salto qualitativo no processo de ensino e aprendizagem, com vistas a apresentar

potencialidades distintas a serem utilizadas simultaneamente e aguçar o intelecto do *Ser* que está sendo formado, além de mostrar as possibilidades que seu habitat natural (hoje as tecnologias) prover.

Todavia, a formação do profissional docente está condicionada e relacionada ao desenvolvimento curricular, planejamento e à melhoria da própria instituição a qual está vinculado, ou seja, é fundamental formar o professor para ressignificar a sua prática na “mudança” e para a “mudança” “por meios do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupos, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto” (IMBÉRNON, 2010, p. 18).

Esta prática é um trabalho de parceria que compreende não somente os docentes e discentes mais toda comunidade do ensino superior e a sociedade. É conciso que haja um amplo planejamento, e não meramente transformar o currículo e/ou ressignificar a prática pedagógica, sem que mude o método pedagógico, incorporando um formato equilibrado e coerente. São necessárias ainda, várias ações articuladas em diversos níveis e categorias, pois as reais alterações só poderão ocorrer a partir de uma reformulação da visão de educação e da proposta maior que se quer desenvolver e não por participar de um curso/programa de formação docente.

Para Hilu e Torres (2014), Corrêa e Behrens (2014) e Contera (2006), alguns fatores que colaboram para a preparação dos profissionais da educação superior para o uso das TDIC, podem ser pontuados e considerados importantes, como: a) contextualizar o uso das TDIC, adotando como ponto de partida a realidade dos alunos, principalmente os da *Geração C*, para que sejam meios acessíveis a eles; b) buscar conhecer as especificidades de cada uma, para que saiba em que perspectiva direcionar o trabalho, tendo noção de como ela vai atingir o aluno e quais os possíveis resultados proporcionarão e c) que não só o docente, mas a comunidade superior se integre aos interesses de utilização em diversos momentos e para diversas funções (informação, entretenimento, pesquisa, ensino e aprendizagem, extensão e atualização), logo, se percebe que o importante é incentivar essa utilização para a prática pedagógica dos docentes e do alunado.

O docente que participa de um processo formativo que não dissocia a teoria da prática e que imprime um caráter qualitativo evidenciando o sentido da inovação e ressignificação com o uso das TDIC, compreenderá que, elas não são fundamentais, é conciso considerar primeiro o conhecimento adquirido pelos saberes profissionais, das experiências, etc., e, não somente a técnica, estas funcionam apenas como uma ferramenta e/ou interface.

Alguns docentes estão preocupados por não conseguirem divertir seus alunos nas aulas de informática, não se interessando pela qualidade do ensino pautado pelas TDIC.

A finalidade do ato educativo com as TDIC não significa diversão. A maior parte dos *softwares* educacionais é sem conteúdo, sem objetivo algum. As instituições devem estabelecer critérios de avaliação para aquisição de tais softwares sem esquecer-se de seus objetivos educacionais. Isso se deve ao fato de que os docentes, em alguns cursos de formação, ainda estão sendo preparados com os recursos tecnológicos que privilegiam a escrita. Quando participam de oficinas ou cursos de atualização, sobre as TDIC, recebem uma formação teórica apenas, e não são expostos a manusear, manipular ou experimentar essas tecnologias.

Logo, conforme a análise das discussões dos autores acima, os profissionais da educação não podem ser apenas técnicos que desenvolvem ou programam inovações sem apreender o sentido e/ou atendem a tudo que são prescritos, mas sim, profissionais que participem ativamente e criticamente do processo de inovação e mudança imbricado pelas TDIC, participando, contudo, da emancipação das pessoas. “Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social” (CONTERA, 2006, p. 29).

Portanto, formar docentes é uma ação complexa, e quando o assunto é participar de cursos que instigam a utilizar e/ou integrar as TDIC em sala de aula, estes não estão preparados para caminhos de integração tecnológica. A *autoformação*, por sua vez, é um dos caminhos que proporcionam a discussão de como as TDIC podem ser empregadas e aproveitadas como instrumento à educação e à formação de profissionais da educação. Diversos são os cursos/programas gerais para a formação e para a formação continuada dos docentes no Brasil abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior, em especial, a utilização das TDIC em todas as esferas educacionais, conforme a tabela 3:

PROGRAMAS/CURSOS	DESCRIÇÃO
<p>Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa</p>	<p>Curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores serão conduzidos por Orientadores de Estudo. Os Orientadores de Estudo são professores das redes, que farão um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas. É recomendável que os Orientadores de Estudo sejam selecionados entre a equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento no município ou estado.</p>

<p>ProInfantil</p>	<p>O ProInfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério. O curso, com duração de dois anos, tem o objetivo de valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento ao profissional que atua na educação infantil. Com material pedagógico específico para a educação a distância, o curso tem a metodologia de apoio à aprendizagem em um sistema de comunicação que permite ao cursista obter informações, socializar seus conhecimentos, compartilhar e esclarecer suas dúvidas, recebendo assim uma formação consistente.</p>
<p>Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor</p>	<p>O Parfor, na modalidade presencial é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES.</p> <p>O Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de:</p> <p>I. Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; II. Segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e III. Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica.</p>
<p>Proinfo Integrado</p>	<p>O ProInfo Integrado é um programa de formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.</p>
<p>e-Proinfo</p>	<p>O e-Proinfo é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem.</p>
<p>Pró-letramento</p>	<p>O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. O Pró-Letramento funcionará na modalidade semipresencial. Para isso, utilizará material impresso e em vídeo e contará com atividades presenciais e a distância, que serão acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa têm duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais com duração de 8 meses.</p>
	<p>O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120</p>

Gestar II	horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.
Rede Nacional de Formação Continuada de Professores	A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. As instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais que integram a Rede Nacional de Formação de professores, produzem materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas. Assim, elas atuam em rede para atender às necessidades e demandas do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas de ensino.

Tabela 4 – Programas disponibilizados pelo MEC/BRASIL³⁷

Percebe-se que os programas não necessariamente são voltados a FDU e que as características de cada programa são lineares, ou seja, preferencialmente os cursos de formação são destinados aos docentes das esferas públicas do ensino básico e não do ensino superior, cabendo aos docentes universitários realizarem as formações, a partir da articulação do MEC com as universidades. Outra peculiaridade é quanto à forma de realização dos cursos, descritos na tabela 3, nota-se que os mesmos têm uma abordagem híbrida, ou seja, são organizados na modalidade a distância, em caráter semipresencial, além dos materiais serem elaborados por docentes universitários, porém, todas as exigências dos cursos de cada programa provêm do MEC e não das universidades. As universidades (em sua maioria), por sua vez, não têm programas de formação continuada destinados aos docentes universitários, os mesmos, devem ter autonomia para ir à busca de sua *autoformação*.

No ano de 2005, o MEC junto ao Fórum das Estatais pela Educação, articulou e integrou um sistema nacional de educação superior a distância, regulamentando assim a EAD no Brasil, através do decreto nº 5.622/05, acrescido das alterações estabelecidas pelo texto do Decreto Presidencial nº 6.303/07, impetrando em seguida a Portaria nº 2 de 10 de janeiro de 2007. Com vistas a esses documentos, as universidades integraram o chamado Sistema UAB, criado em 2007. A princípio foi delineado em caráter experimental, a fim de sistematizar várias ações, programas, atividades voltadas às políticas públicas, ampliando a oferta de ensino superior de qualidade e gratuito no interior dos Estados do Brasil. Logo, a UFAL se torna parceira dessa articulação junto com a Secretaria Municipal de Educação do Estado de

³⁷ Informações retiradas do site <http://portal.mec.gov.br>

Alagoas (SEMED), expandindo os cursos na modalidade a distância, contribuindo com a *interformação* e obrigatoriedade exigida pelo MEC.

Mais outro programa no qual é destinado à formação dos docentes do ensino básico e os docentes universitários sujeitos ministrantes desta formação, destacando que estes não participaram de formações específicas sobre a EAD. Uma particularidade da UAB é que os cursos são amparados pela plataforma- *Moodle*, e, sobretudo, os docentes ministrantes são obrigados a compreender o sentido real das TDIC e da virtualidade nesse processo, algo que ainda é um óbice para alguns docentes, visto que, estes advêm da perspectiva presencial e não consideram relevante o saber da experiência em tecnologia.

Em 2010 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com a Secretaria de Educação Superior (SESU) e a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), lançaram o Edital nº 015/2010/CAPES/DED, com o objetivo de defender a institucionalização de métodos e práticas de ensino e aprendizagem inovadores, estes devendo ser baseados no uso das TDIC, à época, promovendo a integração e a convergência entre as modalidades de educação presencial e a distância nas IES integrantes do sistema UAB; e, ainda, “criar e/ou incrementar uma cultura acadêmica que tenha no uso de recursos tecnológicos avançados um instrumento útil para a otimização da gestão universitária”.

Este edital pautou-se em encaminhamentos de propostas das Instituições Públicas do Ensino Superior (IPES), prioritariamente, as que participassem do sistema UAB, a fim de fomentar o uso das TDIC no contexto educacional superior, além de incentivar a integração e a convergência entre as modalidades presenciais e a distância. No item 5.0 – Projetos do Edital destacavam-se quatro linhas de financiamento, descrito na tabela 5 – Linhas de Financiamento:

LINHAS DE FINANCIAMENTO	DESCRIÇÃO
1 - Plataforma Virtual de Aprendizagem	Implantar e Implementar Plataforma Virtual de Comunicação e Aprendizagem, de código aberto, que integre todos os cursos da instituição, visando ampliar a organização e a desburocratização dos processos administrativos e pedagógicos , otimizando o sistema acadêmico sem fragmentá-lo.
2 - Oferta de disciplinas com uso de tecnologias de informação e comunicação para cursos de graduação presencial.	Fomento à incorporação do uso integrado de tecnologias de informação e comunicação nos cursos presenciais de graduação, por meio da utilização e recursos didáticos tais como ambientes virtuais de aprendizagem <i>Moodle, eproinfo, Navi, etc...</i>), programas de indexação e busca de conteúdos, objetos educacionais e outros.
	Produção de conteúdos educacionais e materiais didáticos baseados no uso

<p align="center">3 - Produção de Conteúdos Educacionais e Materiais Didáticos</p>	<p>de tecnologias de informação e comunicação voltadas para o ensino superior, graduação presencial os quais deverão ficar disponíveis para o repositório de conteúdos do Sistema Universidade Aberta do Brasil, para uso das demais Instituições participantes do Sistema UAB, e em repositórios de domínio público do MEC, preservados os direitos de autoria.</p>
<p align="center">4 - Capacitação de Recursos Humanos</p>	<p>Esta linha visa fomentar a capacitação e atualização de docentes e técnicos no uso de tecnologias de comunicação e informação voltadas para a gestão, o design, a produção e o uso de ferramentas e estruturas instrucionais para a educação a distância nos cursos de graduação do ensino superior presencial, desenvolvidos no âmbito da IES. Os projetos apresentados nesta categoria podem referir-se ao desenvolvimento dos demais projetos atendidos neste Edital.</p>

Tabela 5 – Linhas de financiamento para os projetos submetidos pelo Edital Nº 015/2010/CAPES/DED.

O Edital nº 015/2010/CAPES/DED promoveu o incentivo quanto à utilização das TIC pelos docentes do ensino superior, porém, os mesmos deveriam seguir uma série de recomendações e disponibilizar os conteúdos aos cursos na modalidade a distância do Sistema UAB. Em questão, essa formação, que definem como capacitação, destacando a linha 4, da tabela acima, fomentou a atualização de docente para utilizar as TIC voltada para a gestão e não para prática pedagógica. Considera-se, desta forma, que mais uma vez não foi aclamado programa que incitasse os docentes do ensino superior a utilizar as TIC como condicionante significativa para a inovação tecnológica.

A UFAL participou como parceira na maioria desses programas e de outros, como o Programa de Formação Continuada para Professores em Mídias na Educação, que também se destinou a capacitar docentes do ensino básico e a universidade disponibilizando seus docentes como sujeitos formadores deste curso. Em 2007, foi criada a CIED, com o objetivo de exprimir e ampliar o acesso à utilização das TDIC nas atividades presenciais, semipresenciais e online nas Unidades Acadêmicas. Através da CIED, foi instituído o Núcleo de Formação que se encarrega de ofertar cursos com o intuito de aprimorar a utilização das TDIC em sala de aula para os docentes, técnicos e alunos da universidade, além de aperfeiçoar os docentes para o uso do AVA.

Em 2013, a PROGRAD, a PROGEP, a CIED e outros representantes, se reuniram para instituir um programa que almejasse a formação do docente universitário na UFAL. Através da RESOLUÇÃO nº. 07/2014-Consuni/UFAL, de 17 de março de 2014, foi aprovado o Proford, com o desígnio de conceber uma política de formação continuada na docência superior que aflua ao acréscimo do ensino, pesquisa, extensão e gestão, conforme os objetivos descritos em seu Art. 2º:

- I - recepcionar os docentes recém-empossados, proporcionando-lhes formações específicas relacionadas ao contexto da UFAL e ao exercício da docência superior;
- II - gerar oportunidades de formações aos docentes que visem à reflexão sobre o exercício da docência superior, estabelecendo inter-relação entre ensino, pesquisa, extensão;
- III - disponibilizar aos docentes formações que visem à reflexão sobre a gestão acadêmica e gestão para o desenvolvimento institucional.

O Proford contempla ainda, duas linhas de pesquisa: 1) Formação Continuada em Docência do Ensino Superior e 2) Formação Continuada em Gestão Acadêmica e Gestão Administrativa. A primeira destina-se aos novos docentes, ou seja, àqueles que estão em processo de estágio probatório e aos estabilizados e a segunda exprime um caráter obrigatório para os docentes que exercem cargos de gestão. Além disso, o Proford estabelece os seguintes princípios, sem incitar as TDIC, descritos no Art. 3º:

- I - a articulação entre teoria e prática;
- II - a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão;
- III - a flexibilização curricular;
- IV - a interdisciplinaridade;
- V - o desenvolvimento permanente do profissional docente;
- VI - a oferta de cursos ou afins que contemplem a formação continuada específica e geral.

Para que esses princípios sejam desenvolvidos significativamente, as Unidades Acadêmicas, *Campi* fora de Sede e Unidades de Ensino devem atuar linearmente com a PROGRAD. Para tanto, na resolução se constitui que cada uma delas deve: I - realizar o diagnóstico das demandas de formação continuada junto ao corpo docente; II - designar 01 (um) docente para ser o articulador do Programa em cada Unidade Acadêmica, *Campi* fora de sede e Unidade de Ensino; III - enviar anualmente (até o mês de outubro) à PROGRAD o Plano de Formação dos Docentes do ano subsequente e IV - divulgar internamente o cronograma de formação. É notório que, mesmo sendo instituído um programa para a formação docente na UFAL, não há uma linha de pesquisa destinada a utilização das TDIC, mas um aparato geral que incitará a promoção de cursos com essa temática, ou cursos articulados com os recursos tecnológicos.

Com características distintas do Brasil e especificamente da UFAL, o Uruguai, que tem uma única instituição de ensino superior pública, a Udelar, desenvolve desde o ano de 1993, através da CSE, programas para a formação do docente universitário, e, desde o ano de 1996 estimula os docentes de todas as unidades de ensino a congregarem as TDIC, prevendo a modalidade a distância à prática pedagógica. A CSE é o órgão central do governo universitário que tem sob responsabilidade a coordenação, estímulo e desenvolvimento de atividades de ensino na Udelar.

Foi criada em 21 de setembro de 1993, a partir da aprovação do Consejo Directivo Central (CDC) e instituída pela Resolução nº 34, de 07 de dezembro de 1993. É representada por um Pró-Reitor e cinco representantes, um de cada área geral do conhecimento. No ano de 2005, a CSE sofreu algumas modificações, conforme a Resolução nº 08 do CDC em 06 de setembro de 2005, agora regulando a estrutura, organização e funcionamento e estabelecendo as alterações na normativa anteriormente descrita e aprovada no ano de 1994.

Conforme o Artigo 6º – Atribuciones y deberes, dessa nova normativa, a CSE tem em uma de suas atribuições e deveres: Promover a investigação voltada para temas de Educação Universitária; Cumprir em suas funções o processo de análises, coordenação e orientação para a carreira docente, além da formação pedagógica do corpo docente e dos cursos de especialização, processo de atualização, educação permanente e reciclagem na Udelar, e ainda; examinar periodicamente a execução dos projetos e programas de desenvolvimento docente, aprovados pelo CDC e avaliar os resultados obtidos pelos mesmos³⁸.

Docentes dos cursos de Medicina, Química, Veterinária, Engenharia, Direito, Ciências Sociais, Escola Universitária de Música, Arquitetura, Enfermagem, Odontologia, Psicologia, Agronomia e outros, tiveram projetos financiados pela CSE, no período compreendido entre 1996 a 2003. Todos esses participaram do Llamado a Proyectos Concursables, nas linhas de pesquisa: Innovaciones en materia de enseñanza de grado, Educación a distancia y Atención a la demanda docente de crecimiento del alumnado, com o objetivo de incorporar as TDIC e, em alguns casos, incluir ou prever a modalidade a distância (CONTERA, et ali, 2006), que desde esse período, a CSE vem contemplando trabalhos nesses parâmetros. Esse período para a Udelar se reflete como um período único, no qual instituiu seus trabalhos para o fortalecimento da docência universitária, estimulando os docentes a

³⁸ Informações adquiridas pelo site: <http://www.cse.edu.uy/>

melhoria da qualidade de sua profissionalização e desenvolvimento de suas capacidades para a inovação pedagógica, para esse acerto, contaram com “el respaldo de las estructuras especializadas de apoyo a la enseñanza que se habían creado en los servicios” (COLLAZO, 2012, p. 42).

No ano de 2000, a Udelar integra ao PLEDUR, um Projeto Institucional (PI) específico para a “Formação Didática dos Docentes Universitários”, com seu foco central: melhorar a qualidade, eficácia e eficiência dos processos de ensino e aprendizagem, contemplando a formação pedagógica e didática dos docentes universitários com fins de complementação a sua formação acadêmica. O PI inicialmente se estruturou em sete programas de formação: 1) Um programa de Apoio a Formação em Educação Superior (Mestrados e Doutorados no exterior); 2) Um programa de atividades Centrais de Formação Didática dos Docentes Universitários e 3) Cinco programas de Área de Formação Didática dos Docentes Universitários.

Os dois primeiros programas são geridos pela Unidade Acadêmica de Pró-Reitorado e os cinco ficam a cargo de uma equipe técnica designados pelos Decanos de cada área (Agrária, Artística, Científico-Tecnológica, Saúde e Social). Segundo Collazo (2012), seguindo os parâmetros do PLEDUR (2005), a primazia da política de formação na Udelar é: a) formar os jovens docentes que iniciam no ensino universitário sobre os fundamentos pedagógicos e didáticos da prática docente; b) priorizar o ponto de vista pedagógico e didático ao trabalho docente; c) potencializar a capacidade de refletir permanentemente sobre as práticas de ensino universitário e d) potencializar as capacidades de inovação educativa dos docentes universitários. Assim, os programas de área de Formação Didática foram criados, conforme a tabela 6 - Programas/Curso (Uruguai):

PROGRAMAS/CURSOS	DESCRIPCIÓN
Programa de Formación Docente del Área Artística	Reconocimiento de la importancia de la formación artística en la Universidad. Promover y llevar proyectos comunes de formación docente en el marco del Área Artística da UDELAR; Propiciar reflexión sobre los aspectos pedagógicos, didáticos y metodológicos de la enseñanza superior en general e formación artística universitaria en particular; Generar una mayor comprensión de la situación actual de la enseñanza en el Área y su relación con las funciones de investigación y Extensión; Favorecer la integración de los docentes del Área Artística.
Programa de Formación del Área de Ciencias Agrarias	Articulada a UDELAR creó la Unidad de Formación y Apoyo Docente (UFAD), con el objetivo de aserar el cambio curricular e capacitación didáctica de los docentes. Integra cuatro áreas: a) Planificación Educativa; b) Apoyo Pedagógico; c) Orientación Estudiantil y d) Gestión de la enseñanza a nivel de grado. Promove cursos, talleres y jornadas de capacitación para los docentes de Veterinaria y Agronomía. Creación de la Maestría em Educación y Extensión Rural con finalidad de formar los docentes de la UDELAR y otros.

Programa de Formación de los Docentes del Área Salud	Realización de actividades formativas que proponen la participación de los docentes de los Servicios del Área Salud con el objetivo de generar instancias de formación en el campo de la didáctica, como: Taller de inicio; Taller de Profundización; Cursos de Perfeccionamiento; Instancias Multiplicadoras; Encuentro de Socialización académica y Curso Semestral. Aún tiene el Curso de estructura modular: Módulo 1 – “Ser docente hoy”, Módulo 2 – “La enseñanza en el campo de la Salud desde las claves de la Didáctica” y Módulo 3 – “Seminarios de Perfeccionamiento Docente”.
Programa de Formación Didáctica del Área Social	Desarrolla cursos de iniciación en pedagogía y en didáctica universitaria; talleres de profundización sobre temáticas emergentes y seminarios para el diseño y seguimiento de propuestas alternativas de enseñanza. Incorporó uno nuevo programa denominado Área de fortalecimiento didáctico, incorporando o EVA, en carácter modular teórico-práctico. Todos estos cursos han sido reconocidos y acreditados en el Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria.
Formación de docentes em TIC en la UDELAR	El programa pretende dar continuidad a las políticas de formadores que se vienen realizando en la universidad, promoviendo una enseñanza diversificada y respetuosa de las diferencias, tanto disciplinares como contextuales, en el desarrollo del trabajo de los docentes universitarios. Los cursos son semipresenciales. Hay el Programa de Desarrollo de Entornos Virtuales (PROEVA – http://eva.universidad.edu.uy), desde 2011, promoviendo cursos de corto, medio y largo plazos, para el uso de herramientas a través de las TIC.

Tabela 6 – Programas descritos em Collazo (2012).

É cogente afirmar, que a Udelar desde o início da implantação da CSE e do surgimento das Unidades de Apoio a la Enseñanza que compõem a Red UAE's, também prioriza a concretude de um programa destinado a formar os docentes universitários de diversas áreas para a utilização das TDIC no contexto pedagógico. A Udelar, afirma Collazo (2012), necessita adaptar-se aos avanços acadêmicos, sobretudo, nos âmbitos tecnológicos e metodológicos. Entremeios, a universidade precisa que novos sujeitos pedagógicos surjam e cresçam para a evolução do corpo docente a partir de seus pilares fundamentais na formação que são a *interformação* e *autoformação*.

Os pilares são contemplados na formação pedagógica e, além disso, a Udelar trabalha para que seja elucidada a ressignificação da prática pedagógica docente constante, pois o corpo docente que se integra e ressignifica são plausíveis de formar uma equipe de especialistas qualificados, principalmente no campo pedagógico, e, sobretudo, construir um modelo de formação pedagógica apropriado para a singularidade institucional, segundo afirmações de Contera (2006) e Collazo (2012).

Para tanto, é preciso considerar que a formação docente produz um conhecimento assertivo para a prática educacional, perante a realidade de cada *Ser*, sobretudo, o docente universitário, ao passo que, é importante repensar como se realizar essa formação, considerando a utilização das TDIC, o docente como ator e autor de sua prática pedagógica, sua história de vida, experiências e saberes, já delineados e argumentados neste estudo.

Comparar e descrever os países são ações significativas, pois a cada momento histórico, o processo de formação adquire níveis e formas diversos, distintos e, notadamente, influenciados pelas relações de cada época. Para Tardif (2014), o “diálogo fecundo” e a história da cada momento docente é um importante passo para que os sujeitos produzam saberes específicos ao seu exercício profissional.

4 – OS RESULTADOS COMPARADOS À LUZ DAS ANÁLISES: AS VOZES DOS SUJEITOS

Uma perspectiva comparativa – que, por definição, fundamenta e contextualiza as atividades – sobre utilizações da tecnologia digital advertiria e protegeria contra a imersão em qualquer perspectiva unitária particular. A atividade de comparar requer diferença, diversidade e, na melhor das hipóteses, diálogo. Sendo uma atividade acadêmica, requer explicação, compreensão e desenvolvimento teórico. Entretanto esse exame comparativo acadêmico está amplamente ausente em relação às tecnologias digitais (BROWN, 2012, p. 611).

O basilar desse capítulo se perpetra em apresentar e descrever os resultados das análises da problemática que incidiu referente à latente inquietação: Como diferentes ações da formação docente universitária para a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação favorecem significações a prática docente? Elucidando especialmente, perspectivas significantes à prática pedagógica docente no ensino superior na UFAL e Udelar. Para validar o questionamento e os objetivos foram realizados mapeamentos comparativos - descritivos dos cursos/programas ofertados no período de 2013-2015, aplicação de questionário para a interpretação das vozes dos 30 sujeitos pesquisados dos quatro cursos observados (no contorno semi presencial), sendo dois nos *Campi* da UFAL e dois nos *Campi* da Udelar.

As categorias elegidas para a expressividade das análises foram descritas ao longo dos capítulos. No primeiro capítulo, evidencia-se a metodologia, a partir do corpus comparado, a história e a amostra envolvida. No segundo capítulo identificou-se a trajetória da construção do ensino superior nos países, assim como, os fatos exógenos e os endógenos. No terceiro capítulo há o traçado das ofertas de cursos/programas e suas abordagens, além de traçar a importância das TDIC no Brasil e Uruguai., e, neste último capítulo, a complexidade de sua composição é interpretada pela categoria de análise que evidenciará as atividades utilizando as TDIC, se os docentes realmente as utilizam ao término do curso realizado, e se há alguma inovação/significação em sua prática pedagógica.

No primeiro momento, situaremos a conjuntura expressando o modelo pedagógico dos cursos observados presencial e virtualmente, a sua complexidade, as abordagens e a implicação da FDU para o uso das TDIC, e, no segundo momento serão apresentadas a validação dos questionários, junto às vozes dos sujeitos. A impetuosa colonização de caráter exploratório propagou nos dois países uma divisão de classes, sendo mais consistente pela

conjuntura neoliberalista. Haja vista, que os resquícios tradicionais e religiosos impetrados na educação dos países impregnaram uma cultura de valores que não estimava o que havia ao seu entorno. Contudo, os resquícios das colonizações mostram que houve uma violenta remodelação e uma imposição de cultura de um povo sobre o outro, não entendendo o outro (colonizados).

Destaca-se que isso afetou subitamente os processos de inserção das universidades, que só vieram a propagar sua arquitetura, nos moldes napoleônicos, nos quais, o caráter profissional, em primeira instância foi o mais valorizado. Ficava-se para trás toda uma esfera acadêmica, como nos modelos europeus, podendo ser formatada logo quando criada, mas isso não compunha o estilo dos colonizadores. Quase um século depois, as primeiras universidades nos moldes acadêmicos eram compostas por seus desígnios e desenhos efetivos nos países colonizados, ao passo que isso foi possível a partir de suas independências.

4.1 – A composição dos dados e dos sujeitos

Em 2012, ao terminar a participação no projeto do Mercosul, percebeu-se a importância de se debruçar sobre a FDU e as TDIC. Nas discussões pautadas e registradas no relatório final (anexo), o pilar das premissas era enraizado pela compreensão da idoneidade e conhecimentos que os docentes detinham sobre o campo disciplinar e profissional, mais no geral, não existia com frequência uma formação para o docente. Ficou comprovado que para ingressar nas universidades os docentes se submetem a concursos, cada um com sua peculiaridade. Houve uma diversidade de aspectos discutidos para a qualidade da formação docente, como: dimensão pedagógica, impacto tecnológico, vinculação entre a produção de conhecimento e contexto social, entre outros.

Ao final do projeto, cada universidade assegurou uma responsabilidade de integração. A Udelar se articulou desde o primeiro momento com a Universidade de Córdoba para fins de realização de eventos e afins. No relatório, a Udelar elucidou a efetividade da Red UAE's, no qual participam docentes de todos os serviços universitários que estabelecem estruturas multidisciplinares de apoio ao ensino, buscando a integração de estratégias para o desenvolvimento acadêmico, com temáticas ligadas ao ensino superior. Durante o projeto, a Udelar realizou: 1) Encontro preparatório do I Seminário Regional; 2) Debate sobre a Carreira Docente; 3) A assessoria curricular: implementação da Ordem de Estudos de graduação. Ao final estabeleceu o reforço de continuar a propagar temas significativos a FDU e ressignificar as ações de forma conjunta.

A UFAL previu celebrar um Seminário para debater a FDU, no ano de 2013, em que seria discutido sobre a temática o caráter macro e micro. O evento não seria específico da FDU, mas seria incluída numa mesa redonda sobre o tema articulada ao Proford (que já se instituiu na UFAL). Seriam convidadas representantes das universidades sócias e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por se efetivar grupos de pesquisas na área.

Por fim, participar do projeto do Mercosul, para a UFAL permitiu aprofundar a história da instituição, no que se refere a FDU, assim como as discussões a respeito da importância do tema e dos estudos por parte da administração central, além da participação nos embates/debates em 2013 sobre a criação do Proford, com cursos obrigatórios para os novos docentes e cursos para os docentes efetivados. Para a Udelar, a participação se constituiu em um espaço para compartilhar experiências, fortalecer iniciativas locais e promover a construção de políticas gerais sobre a FDU, valorizando projetos uma vez realizados e projetos e ações futuras.

Ao final do relatório, foi possível perceber que a Udelar caminha à frente da UFAL, no que tange a FDU, enquanto para esta participar do projeto culminou em partilhar experiências e fortalecer novas e outras iniciativas, para a UFAL foi o início do aprofundamento sobre a história da instituição e discussões sobre a FDU, e, precisamente como desenvolver parcerias e melhorias aos cursos propostos, tanto por eventos, quanto pelo Proford. Dessa forma, o interesse em realizar e desenvolver uma pesquisa sobre a FDU e as TDIC (pouco discutida no projeto) foi o despertar para a construção dessa investigação.

Os primeiros passos para a constituição e efetivação dos dados dessa pesquisa foram o de participar do intercâmbio no Uruguai, conseguir a bibliografia pretendida sobre os momentos históricos dos dois países e das universidades, a metodologia para a efetivação do estudo, que estabeleceu o fator primordial para a escolha dos sujeitos das duas universidades: docentes das instituições que participaram dos cursos e estavam caracterizados, a partir das definições de Bray (2010), como os seguintes atores: os profissionais e os acadêmicos.

O segundo passo se define, coadunando com as considerações de Boas (2010) por reconhecer a multiplicidade dos caminhos alavancados ao decorrer da investigação e definir quais desses caminhos são adequados a analisar. E, por último, como descreve Franco (2000), se reconhecer no outro, pois a comparação somente será válida e pertinente, quando temos a compreensão desse reconhecimento, tanto de si próprio e com o que se vê no outro. O se vê no outro definiu a perspectiva de composição dos dados, do contexto, ou seja, a possibilidade de entender que as características semelhantes ou diferentes estabelecem o limiar da comparação simultânea, e, que após essa similitude é necessária, o que Bereday (1968) chama

de período de análises, expor a totalidade do panorama das práticas educativas similares ou não de cada país.

Para que esse panorama fosse eloquente, consideramos como primordial a observação participante que se iniciou em 2013, na Udelar e 2014/2015 na UFAL. A cada reunião ou participação em curso, os sujeitos eram observados e tudo era descrito no protocolo de observação, sugerido por Moreira e Caleffe (2006). Essas descrições foram pertinentes por participar do seminário/curso sobre formação e o uso de ambientes a distância, no período de 30 dias, utilizando o EVA (<http://eva.universidad.edu.uy>), de uma disciplina referente à inovação educativa e TIC, no curso de Mestrado em Educação e Extensão Rural, no período de pouco mais de 40 dias, também utilizando EVA, na Udelar. Assim como dos seminários sobre metodologias ativas e do PINS e dos cursos sobre a utilização do AVA – Curso Básico e do Curso sobre Docência Universitária, na UFAL, utilizando o AVA (<http://ava.ead.ufal.br>) como suporte, com duração média de cerca de 40 dias cada um. Ambos os cursos, têm características semelhantes, pois empregam o mesmo tipo de plataforma virtual - *Moodle*, conforme a figura 9:



Figura 9 – Plataforma *Moodle*/UFAL – Composição Fórum de apresentação.
Fonte: Ava Moodle da UFAL

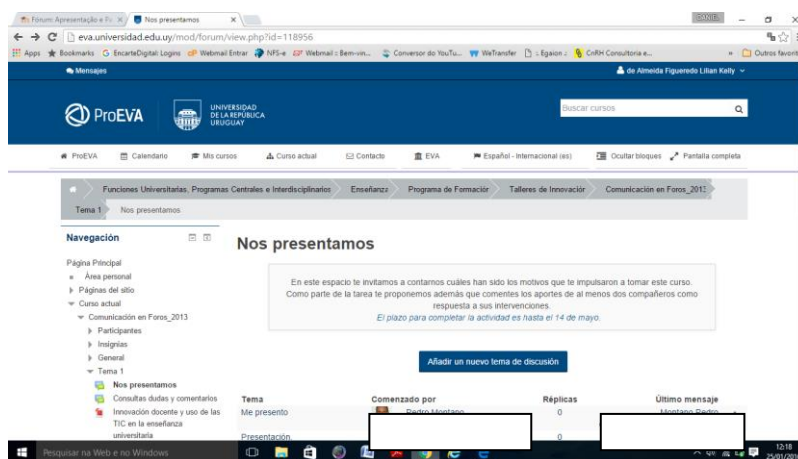


Figura 10 – Plataforma Moodle/UEDELAR – Composição Fórum de apresentação.
Fonte: Eva Moodle Udelar

Buscar os sujeitos pelo AVA/EVA – Moodle, e pela interface fórum de discussão, foi um dos critérios elegidos, por se caracterizar como fonte mais concreta e hábil para a aplicação do questionário. Os critérios se estabeleceram pela participação assídua dos sujeitos, quanto à maneira de apresentação. Muitos dos sujeitos, no fórum de apresentação costumam se expressar e descrever todo o perfil pessoal e profissional, com isso, houve a possibilidade de identificar os docentes naturais dessa investigação como atores ativos. Em suas apresentações há similaridades coerentes quanto às expectativas sobre a aprendizagem nos cursos observados.

Lo que me ha sorprendido realmente de EVA es justamente esto, la multidiscipliniedad de disciplinas!!!! Me encantó que la propuesta fuera a nivel de Universidad y no solo para pocos docentes.³⁹ (UD1⁴⁰).

A expectativa é conhecer melhor a Plataforma Moodle, dominar o conteúdo e saber manuseá-la com segurança. Parto do conhecimento obtido no curso de EaD do FEAC, mas não consegui interagir com todas as possibilidades. E quero chegar a explorar e utilizar todas as "janelas" disponíveis para aplicar na revisão de conteúdo do próximo curso em Jan 2016. (UF2).

De certo, os docentes, ao se inserirem num curso, estão motivados, determinados e suas expectativas com o processo são as mais otimistas possíveis. O AVA/EVA Moodle é utilizado em diferentes países, e em distintos níveis educacionais, por sua diversidade de atividades e recursos disponíveis a serem utilizados online. Esse otimismo é atrelado à capacidade dinâmica que o AVA evidencia para a aprendizagem, além, segundo Silva (2015), de destacar a pedagogia socioconstrutivista e ações colaborativas. Utilizar o AVA/EVA Moodle é permitir, segundo Silva (2015, p. 15) que o processo de ensino e aprendizagem

³⁹ Utilizaremos as falas dos sujeitos da Udelar integralmente, sem tradução, por compreender a efetividade da aplicação do questionário.

⁴⁰ Usaremos UD para identificar os docentes da Udelar e UF os docentes da UFAL.

aconteça não somente pela interatividade, mas por interação, “privilegiando a construção/reconstrução do conhecimento, a autoria, a produção de conhecimento em colaboração com os pares e a aprendizagem significativa do aluno”.

Uma iniciativa significativa da FDU para a utilização das TDIC é desenvolver e realizar cursos em plataformas online, permitindo assim, uma construção de identidade profissional nos ditames da sociedade contemporânea, que carrega o discente da geração contemporânea, investindo na vinculação da teoria e prática, na qual os docentes se aperfeiçoam com a naturalidade da aplicação real do que apreendeu em sala de aula, processos resultantes nos dois países.

Após essa inserção no curso e a percepção de que a FDU para a utilização das TDIC é importante para que os docentes repensem suas atitudes básicas no contexto educativo superior, que compreendam o real sentido das TDIC e participem de cursos para um aprimoramento de sua trajetória, ponderamos necessária a aplicação de questionário para a efetivação final de nossas considerações. Foram enviados por e-mail para 50 docentes, articulado a ferramenta Googledocs para os docentes que participaram dos cursos, contudo, somente 3 docentes responderam, não havendo justificada para a falta de envio dos demais, consideramos que pela ferramenta o questionário tenha se tornado extenso e cansativo.

Assim, houve a necessidade que enviássemos novamente, desta vez, elegeu-se o envio novamente por e-mail individual, com os arquivos em anexo. E, para a surpresa, 31 questionários foram retornados respondidos dentro do prazo estabelecido, 16 dos docentes da UFAL e 15 dos docentes da Udelar. O questionário foi dividido em 3 eixos. No Eixo 1: Identificação dos sujeitos, subdividido por gênero, titulação, especialização e área que pertence, identificamos o seguinte:

EIXOS	BRASIL	URUGUAI
Gênero	08 – Feminino 07 – Masculino	06 – Feminino 09 - Masculino
Área de Ensino	13 – Ciências Humanas 02 - Ciências Exatas	10 – Ciências Humanas 03 – Ciências Exatas 02 – Ciências da Saúde
Título	11 - Licenciados 02 – Bacharéis 02 – Ambos	12 – Licenciados 03 – Considerados Bacharéis
Maior titulação	12 – Mestres 03 – Doutores	10 – Mestres 05 – Doutores

Tabela 7 – Definição dos sujeitos participantes – Eixo 1 do questionário.

Fonte: A autora.

Neste eixo, pode-se considerar a participação efetiva dos sujeitos da área de ciências humanas, licenciados e mestres e uma correlação linear nos gêneros. Essa participação efetiva

da área de humanas nos faz compreender o quanto estes sujeitos se importam com a *autoformação* e comprometimento com as ações significativas no campo pedagógico. Para uma eloquência quanto à tabulação e análises dos dados foi suprimido um questionário da UFAL e ao todo foram analisados 30 questionários. A eleição da supressão se ergueu por meio de sorteio. Logo, os dados coletados dos eixos 2 e 3 foram tratados e refinados nos próximos subcapítulos que se seguem.

4.2 - Arquiteturas dos cursos e competências necessárias

A relação dos países com as tecnologias foi se modificando quanto à maneira de utilização, necessária a cada época, ao decorrer dos séculos. Uma das transformações eminentes foi à expressividade da utilização das TDIC no processo educativo, e, para que os docentes avançassem em suas competências e habilidades, cursos de formação/capacitação/aperfeiçoamento são ofertados a todo o momento por instituições de caráter educativo.

Emanamos que nesse estudo vislumbram-se os processos formativos do Brasil e Uruguai para os docentes do ensino superior, principalmente aqueles que ofertam cursos para a utilização das TDIC. Aprender a complexidade da formatividade do *Ser* caminha para o entendimento sobre formar-se (*interformação*), continuar se formando (*autoformação*), e, sobretudo, se colocar no lugar do outro *Ser* que está neste processo.

A FDU em uma de suas características almeja trabalhar nos ditames dessa prerrogativa, haja vista, como afirma Tardif (2014, p. 249), que os profissionais que optam por participar da FDU compreendam o sentido de autoformar-se (autorformação), se reciclando posteriormente a *interformação* “através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais”, evidenciando ao longo de suas experiências, as suas bases teóricas, quanto às consequências práticas, permitindo o compartilhamento dos conhecimentos adquiridos e explicando que estes são evolutivos e progressivos, e, que, sobretudo, necessitam da *inter* e *autoformação*. Contudo, “é preciso que os cursos de formação de professores se organizem de forma a possibilitar aos docentes, antes de tudo, superar o modelo da racionalidade técnica para lhes assegurar a base reflexiva na sua formação e atuação profissional” (GHEDIN, LEITE e ALMEIDA, 2008, p. 24).

Coadunando com os autores acima, superando o modelo de racionalidade técnica (tradicional), o docente poderá compreender a importância e os saberes necessários a sua prática docente contemporânea, além disso, adquirir novos conhecimentos e competências e

ressignificar suas práticas, tanto profissional, quanto pessoal. Tedesco (1998) alerta para um significativo problema recorrente na conjuntura atual: o processo de formação inicial dos docentes está sendo realizado de maneira insuficiente e aligeirado, interferindo em todo o processo de *interformação* do Ser.

Esta prática não está sendo eficaz, impedindo de suprir os desafios da “formação docente diante do novo contexto que exige dos profissionais uma série de capacidades e habilidades (pensar sistemático, criatividade, solidariedade, habilidade de resolver problemas, trabalhos em equipe, dentre outros), que não estavam presentes nos cursos de formação” (GHEDIN, LEITE e ALMEIDA, 2008, p. 29) tradicionais. Isso significa que é necessário ignorar o modelo de formação, que ainda, considere o docente como transmissor do saber, característica advinda desde o colonialismo.

O docente contemporâneo deve estar em busca de “condições a compreender o contexto social no qual ocorre o processo de ensino/aprendizagem, contexto no qual se mesclam diferentes interesses e valores, bem como, mais clareza para examinar criticamente processo de educação existente no país” (GHEDIN, LEITE e ALMEIDA, 2008, p.31). Logo, é indispensável investir numa formatividade que articule teoria e prática desde o início do curso, incitando a pesquisas e a inserção integral no interior educativo, não esquecendo ainda, de repensar essa formação, também de acordo com a necessidade real do docente.

Para tanto, a Red UAE's e o Proford contribuem para que cursos com esses atributos sejam realizados e desenvolvidos nas universidades pesquisadas. Como o foco nesse capítulo é investigar as ações e demandas do mesmo, para a oferta de cursos com o objetivo de inserir as TDIC e se ao término destes os docentes trabalharam atividades em sala de aula e se estas foram significativas, descreveremos o processo de arquitetura dos cursos investigados e as competências necessárias para o desenvolvimento dos mesmos.

Os cursos analisados foram no formato híbrido, isto é, com momentos presenciais e virtuais envolvidos pelo AVA/EVA *Moodle*, compreendendo a modalidade a distância. Para se ofertar a formação docente continuada em modo online, à instituição formadora deve adquirir de competências significativas para garantir a qualidade aos formadores e formandos. Primeiramente, o sujeito que dela participar deverá analisar que tipo de instituição (pública ou particular) está oferecendo a formação, a modo que, se estime a mesma e tenha referências qualitativas.

Essas referências se somam às competências para um expressivo desenvolvimento de cursos em formato híbrido ou integralmente à distância. Desse modo, para que essa formação, na perspectiva contemporânea, seja eficaz, ela deve se incumbir de trabalhar a aprendizagem,

de modo que, os profissionais compreendam o sentido da complexidade, da incerteza e do ineditismo. Para que esse entendimento seja plausível a condição social-educativa atual, os sujeitos participantes devem considerar as competências necessárias, que neste estudo, será embasado pelas concepções de Behar et alii (2013, p. 23), na qual argumenta que estas são um conjunto de elementos compostos pelos Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA).

Entretanto, entende-se que o CHA é “mobilizado pela criatividade e pela afetividade e [...] que não há uma competência absoluta, mas várias desenvolvidas e em desenvolvimento” (IDEM). Ainda para a realização dos cursos híbridos e/ou online, os sujeitos necessitam apreender os domínios necessários a EAD: tecnológico, de gestão, sociocultural e cognitivo, compostos por um conjunto infinito de competências, conforme descreve Behar et alii (2013, p. 51):

- **Domínio tecnológico:** competências relacionadas ao uso dos recursos tecnológicos na EAD, como por exemplo, os AVA, AO e ferramentas em geral.
- **Domínio sociocultural:** competências que se referem aos aspectos sociais e culturais nos quais o sujeito está inserido.
- **Domínio cognitivo:** competências pautadas no sujeito e sua aprendizagem, portanto na construção de conhecimento, coordenação das ações e organização pessoal, entre outros aspectos.
- **Domínio de gestão:** competências envolvidas nas atividades em nível administrativo e acadêmico na EAD, incluindo organização do tempo (professor, aluno e tutor) e planejamento das práticas pedagógicas.

No entanto, a partir das concepções de Behar et alii (2013) e Behar (2009), utilizar esses domínios dependerá do contexto e modelo de curso ao qual se inseriu. A utilização dependerá ainda, do tipo de interação, abordagem, competências, saberes, instituição, recursos tecnológicos, dentre outros, além do sujeito envolvido: discente, tutor, docente. Porém, o sujeito da EAD disporá primordialmente, quando participar de cursos, do domínio tecnológico, pois é a condição *sine qua non* para o favorecimento de sua atuação e alcance de seus objetivos. Desse modo, pudemos identificar nos cursos observados, nas falas docentes no AVA, nas interfaces fórum, a positividade quanto à utilização das TDIC no âmbito educativo superior.

Considero que las TICs ofrecen posibilidades comunicativas que tienden a favorecer de manera sustancial al aprendizaje. Es una tecnologia innovadora en las formas de generación y transmisión del conocimiento. Dichas tecnologías implementan herramientas que procuran la ruptura de las barreras espacio-temporales, ya que uno de manera asincrónica logra incorporar conocimientos que muchas veces de ven imposibilitados por tiempos, y/o simplemente apoyan al aprendizaje (UD1).

Sin lugar a dudas, las TICs contribuyen a nuevas formas de comunicación que, de alguna manera favorecen o facilitan o hacen más "atractiva" la idea de aprender. El ser humano siempre se ve atrapado por lo nuevo, y por experimentar lo innovador. El estudiante a través de las TICs practica o desarrolla diferentes formas de

aprehender el conocimiento, que, indudablemente lo considera más dinámico, más "llevadero", y a la vez más cómodo; y este último calificativo, "cómodo", es para mí el más peligroso, ya que las nuevas herramientas y por ende los nuevos métodos de aprendizaje pueden "atrapar" al estudiante de tal forma que, a modo de ejemplo, llegue a resistirse a tener que concurrir a una biblioteca (UD4)

Entrando no ensino superior, verificasse muitas deficiências. E é neste ponto que quero convidar os colegas que ainda não conhecem o projeto Khan Academy qual propõe uma revisão de conteúdos e uma forma bem interativa para o acompanhamento de seus alunos. Sugiro o uso de tal ferramenta como revisão dos conteúdos do ensino médio (UF1).

Atualmente as crianças nascem imersas em um universo tecnológico e são bombardeadas diariamente com seus recursos. Assim, é comum dominarem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) muito mais cedo em comparação com as gerações passadas. Vale ressaltar a necessidade de estudar e refletir sobre seu uso desde a formação inicial dos professores para capacitá-los a utilizá-las futuramente em sua prática. A reportagem "Desafio: aprender e ensinar com a TIC" da Nova Escola expõe essa questão (UF4).

Os cursos observados permitiu revelar como as competências e domínios entram em exercício, sem ser estudado pelos participantes. Nas falas dos sujeitos UD1 e UF1 identificamos o exercício do domínio tecnológico entre ambos e que essa formação seria mais um estágio para aprimoração e reflexão de suas práticas. Durante as interações dos sujeitos percebemos o quanto pensam/pensavam que participar do curso seria um momento definitivo para a resolução de problemas tecnológicos, consideravam ainda os estágios de reflexão como processos qualitativos, interiorizados em sua aprendizagem permanente. Sinalizando, ainda, ações produzidas no cotidiano educacional, emanados pelas descrições de suas ideias, seria o fim de concluir o ciclo que compõem a construção do conhecimento e dos saberes. Permearam em suas interações, que a utilização das TIC/TDIC promove a expansão da informação, integração, reforçando os espaços comunicativos e suas propostas educativas.

Outro fator importante a se considerar é o modelo utilizado para a realização dos cursos. Como descrito, o modelo dependerá do contexto e do docente que ministrará o curso. E, como aqui o foco é a educação, o modelo que observamos, se enquadra no modelo chamado de pedagógico, defendido por Behar (2009). Para a autora, os modelos pedagógicos devem representar uma relação entre o ensino e a aprendizagem, sustentado por teorias da aprendizagem, estas fundamentais para os campos epistemológicos que têm categorias diferenciadas. O modelo da figura 11 se refere a cursos na EAD, valendo-se ainda, para cursos híbridos.

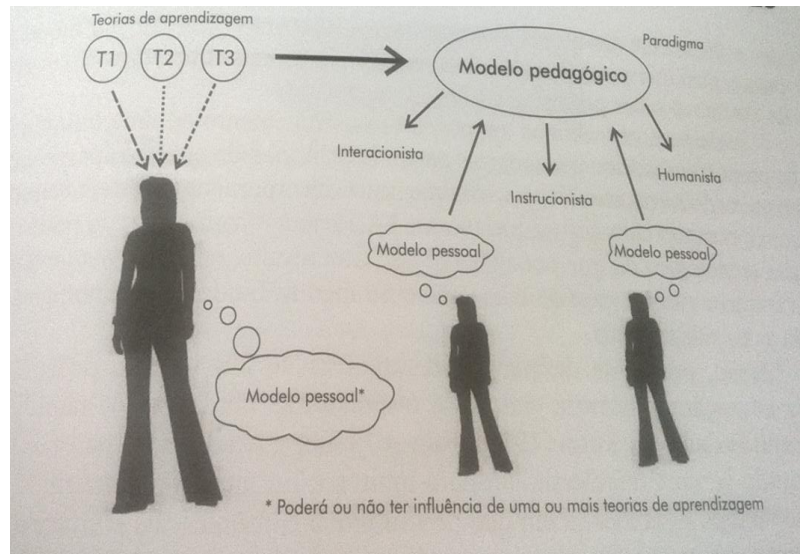


Figura 11 - Construção de modelos pedagógicos
 Fonte: Behar (2009, p. 23).

A partir do modelo pedagógico estabelecido e a teoria da aprendizagem sugerida para a realização do curso, é necessária eleger que tipo de abordagem será desenvolvida (hipertextual, colaborativa, instrucional) e o modelo de AVA a ser utilizado. Estruturado o modelo pedagógico, há de se constituir os elementos para a efetivação do curso. Os elementos de um modelo pedagógico estão caracterizados pela arquitetura pedagógica (AP), como mostra a figura 12:

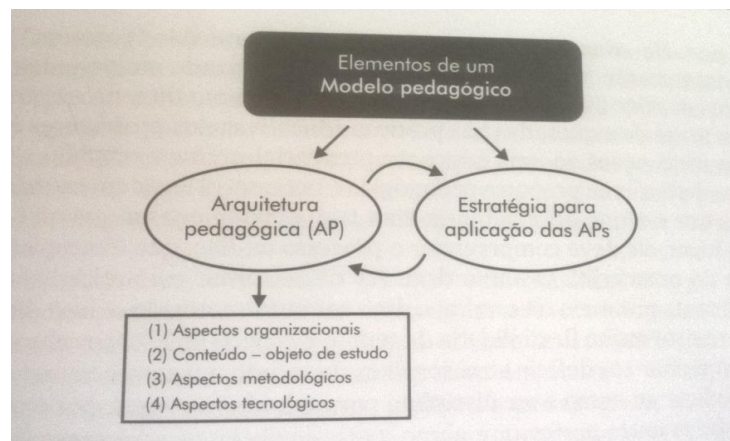


Figura 12 – Elementos de um modelo pedagógico
 Fonte: Behar (2009, p. 25)

As AP são constituídas pelos **aspectos organizacionais**, definidos pela fundamentação do planejamento/proposta pedagógica, organização do tempo/espaço e outros, o **conteúdo** que se define pelos materiais instrucionais e/ou recursos tecnológicos e outras ferramentas, os **aspectos metodológicos** que são compostos pelas atividades, formas de interação/comunicação, avaliação, sequência didática, e os **aspectos tecnológicos** definidos pela definição do AVA, suas funcionalidades, ferramentas de comunicação, entre outros

(BEHAR, 2009). Esses aspectos foram encontrados nos modelos pedagógicos dos cursos da Udelar e UFAL.



Figura 13: Curso UFAL 2015 – AVA Moodle
Fonte: AVA Moodle da UFAL

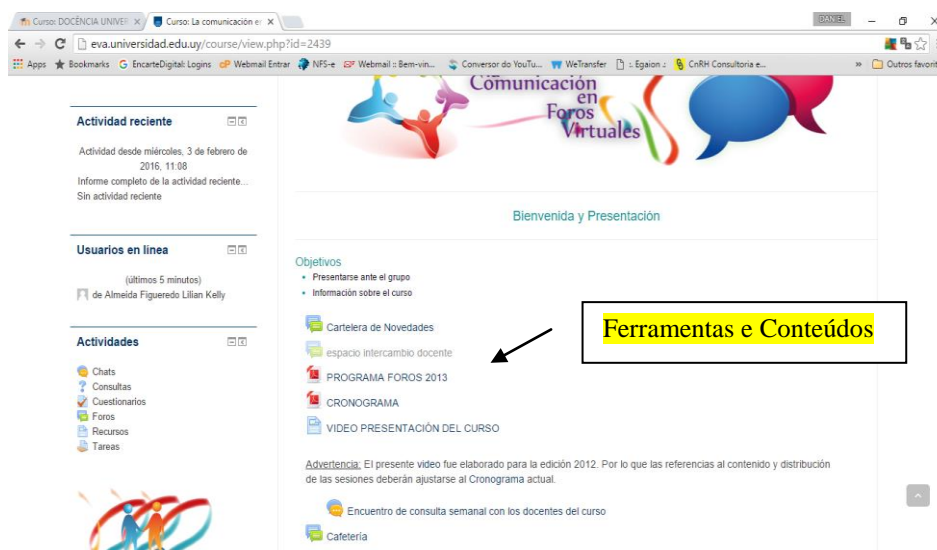


Figura 14 - Curso UDELAR 2013 – AVA Moodle
Fonte: EVA Moodle da Udelar

A AP dos cursos repensou um modelo pedagógico no qual vislumbrou a participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos. Considerou o domínio dos participantes, os recursos disponíveis, o tempo/espaço e as particularidades das instituições. É cogente destacar, a opção pelo AVA/EVA Moodle e a gestão que arquitetou os cursos realizados pela Red UAE's e o Proford. Uma gestão que compreenda o uso dos recursos tecnológicos para a qualificação da formação do docente, subjaz um caminhar significativo para o processo, além de reconhecer a importância da transição do saber convencional para o tecnológico. A gestão que apreende a

trabalhar com esses recursos assumirá os CHA de modo que transcenda o criar novas tendências, permanecendo num processo de aprendizagem permanente contínua, promovendo a criatividade, ideias e conhecimentos diversificados para a qualificação e ressignificação das práticas pedagógicas docentes.

O AVA/EVA *Moodle*, ferramenta condicionante para a realização dos cursos, tem seu pressuposto teórico o sócio-construtivismo, estabelecido pelo construtivismo, construcionismo, socioconstrucionismo e a teoria do “conectado e isolado” (Behar et alii, 2013). No entanto, os cursos se utilizaram dessa teoria articulada à abordagem hipertextual, que compreende, segundo Marcuschi e Xavier (2005), a possibilidade de ampliação dos recursos do texto escrito através de links, articulados por sons e imagens, se deparando com novidades a cada acesso. O hipertextual, por sua vez, permite ao leitor uma capacidade maior de interação com o universo informacional da sociedade contemporânea. Identificou-se ainda, a abordagem colaborativa que imprime estratégias de colaboração face a face, responsabilidade de todos os sujeitos durante o desenvolvimento do curso, geração de atividades complementares, trabalhar em grupo, exposição de suas opiniões individuais, que serão concatenadas a opiniões de outros, além do construto da autoria coletiva. Essas participações serão descritas no item a seguir.

4.3 – As vozes dos sujeitos à luz de suas participações nos cursos

Tecer argumentos e afirmações sobre o processo de formação docente e a utilização das TDIC como favoráveis ao ensino e aprendizagem no contexto superior, compreendeu nessa investigação os momentos históricos e singulares, influenciados pelas relações sociais, neoliberalismo, e os níveis e formatos diversificados da FDU. A cada observação pretendida tornou-se expresso que os meandros das práticas educativas e/ou formativas “serão mais bem compreendidas e vivenciadas a partir da tomada de consciência de que o ser humano é múltiplo, multifacetado, individual, social, histórico, biológico, psicológico, afetivo, poético, intelectual, subjetivo, singular e plural, cultural, enfim complexo” (SONNEVILLE e DE JESUS, 2009, p. 311). Os autores argumentam ainda que, para participar de um curso, os sujeitos precisam considerar que buscar a qualificação docente está condicionado à valorização profissional, isso está cada vez mais presente na condição necessária de se criar oportunidades de trabalho, de acordo com a seriedade do seu trabalho na sociedade contemporânea.

Essa consideração também se imbrica na capacidade de praticar as ações apreendidas nos cursos em sala de aula, e, essas ações somente serão significativas se consideradas em prol de nossas transformações para o benefício do outro. Haja vista, que a “ação educativa exercida pelos profissionais em educação precisa assumir seu papel enquanto formadora e transformadora da sociedade, mas não é, e não pode ser a única responsável” (SONNEVILLE e DE JESUS, 2009, p. 313). Dessa forma, os docentes que elegem participar de cursos para autoformar-se estão condicionados a reconhecer e ressignificar a sua práxis, construindo ações significativas e estabelecendo conexões complexas e reflexivas, a partir de ações coletivas, construtivas e colaborativas.

Essas ações foram evidenciadas nos cursos observados, desenvolvidos pelos dois países em questão. Na Udelar, as ações das Red UAE's são definidas por um conjunto de docentes que são responsáveis por seus departamentos, através de GT, porém as chamadas são abertas para todos os sujeitos que estejam interessados. O programa Formação docente em TIC na UDELAR, está articulado a essas chamadas. Essas são realizadas pelo site oficial da CSE www.cse.edu.uy, que mudou para www.cse.udelar.edu.uy, pelo site oficial da Red UAE's <http://www.cse.udelar.edu.uy/reduae/>, por meio virtual e presencial, pela plataforma *Moodle*, na qual existe uma página (conforme abaixo), pelas redes sociais (facebook), na qual a CSE tem uma página e exibe todos os tipos de chamadas para reuniões, eventos e outros, assim como fotografias dos acontecimentos. As figuras 15 e 16 apresentam exemplo de um tipo de chamada virtual da Udelar.



Figura 15 – Chamada UDELAR (facebook)

Fonte: https://www.facebook.com/CSE-UdelaR-146388538772944/photos_stream

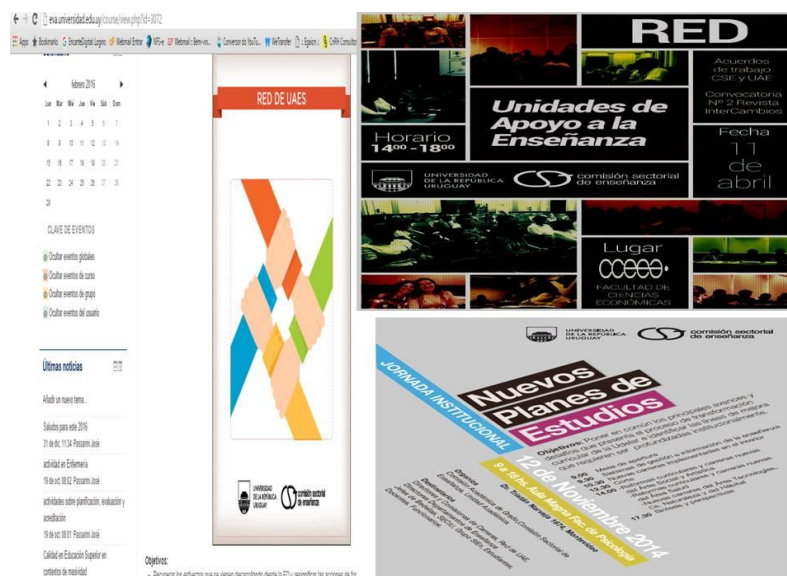


Figura 16 - Chamada UDELAR (AVA)

Fonte: <http://eva.universidad.edu.uy/course/view.php?id=3072>

Na UFAL, as ações do Proford de qualificação para o servidor são articuladas ao Plano Anual de Capacitação (PAC), que objetiva “promover ações e estratégias de aprendizagem que visem atender ao corpo de servidores da UFAL”, proporcionando aquisição e aprimoramento de competências, para agregar valor de qualidade à instituição e valor social ao indivíduo, atendendo padrões de qualidade requeridos pela natureza da função e missão institucional. Esse estrutura a qualificação em cinco programas, nos quais um deles é o Proford. A partir dessa definição dos programas, será evidenciada a previsão dos cursos e cronogramas para a realização dos mesmos. No ano de 2015, a maioria dos cursos para a utilização das TDIC foi inserida no Programa de Capacitação, no item Formação Específica.

No cronograma do Proford há poucos cursos para tal fim, os mesmos são cursos teóricos amparados por AVA, que condicionam, em sua maioria mais o aprimoramento teórico da formação do que o prático. O Proford não tem página na rede social e nem no AVA para realizar chamadas gerais aos docentes. As ações são definidas por um grupo tímido de docentes e técnicos que participam de reuniões gerais (não aberta ao público, como a Udelar) e reuniões específicas nos setores articulados ao Proford/PROGRAD, pró-reitoria responsável pelo Proford, assim como consultas as Unidades Acadêmicas. As chamadas para a inscrição nos cursos ofertados são realizadas através da página do servidor www.ufal.edu.br/servidor/capacitacao e/ou www.ufal.edu.br/servidor/noticias. Há o envio ainda de folderes para os diretores acadêmicos e coordenadores de cursos e o novo docente recebe uma comunicação de participação no PINS, no qual os cursos ofertados pelo Proford estão articulados.

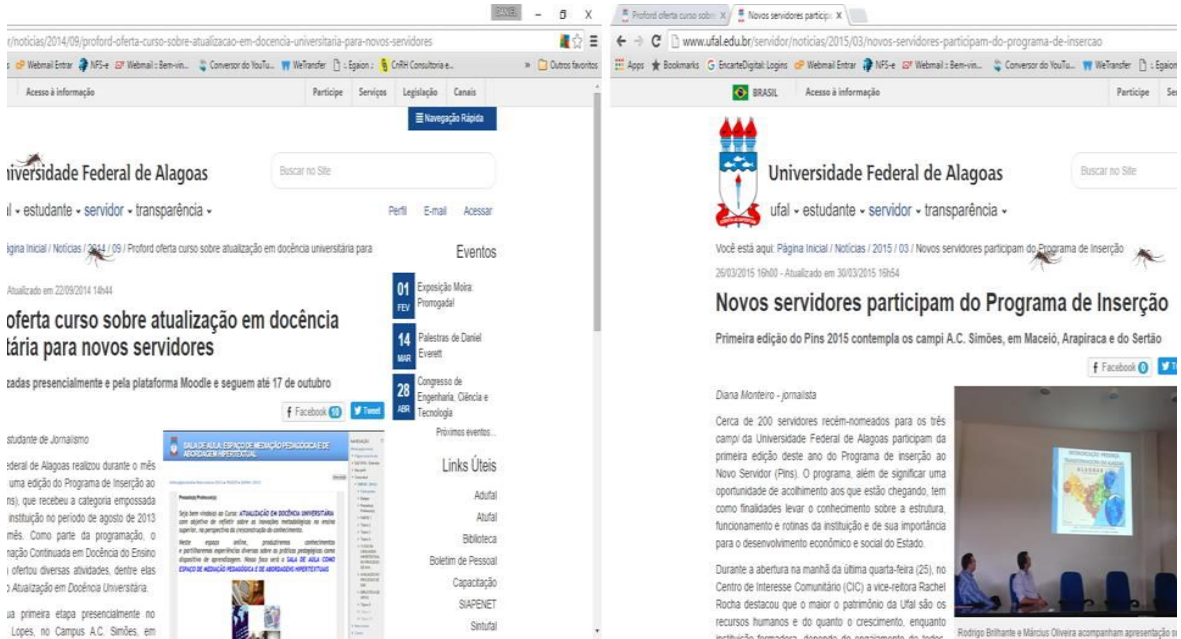


Figura 17 – Chamada UFAL (site oficial)

Fontes: <http://www.ufal.edu.br/servidor/noticias/2014/09/proford-oferta-curso-sobre-atualizacao-em-docencia-uni-versitaria-para-novos-servidores>
<http://www.ufal.edu.br/servidor/noticias/2015/03/novos-servidores-participam-do-programa-de-insercao>

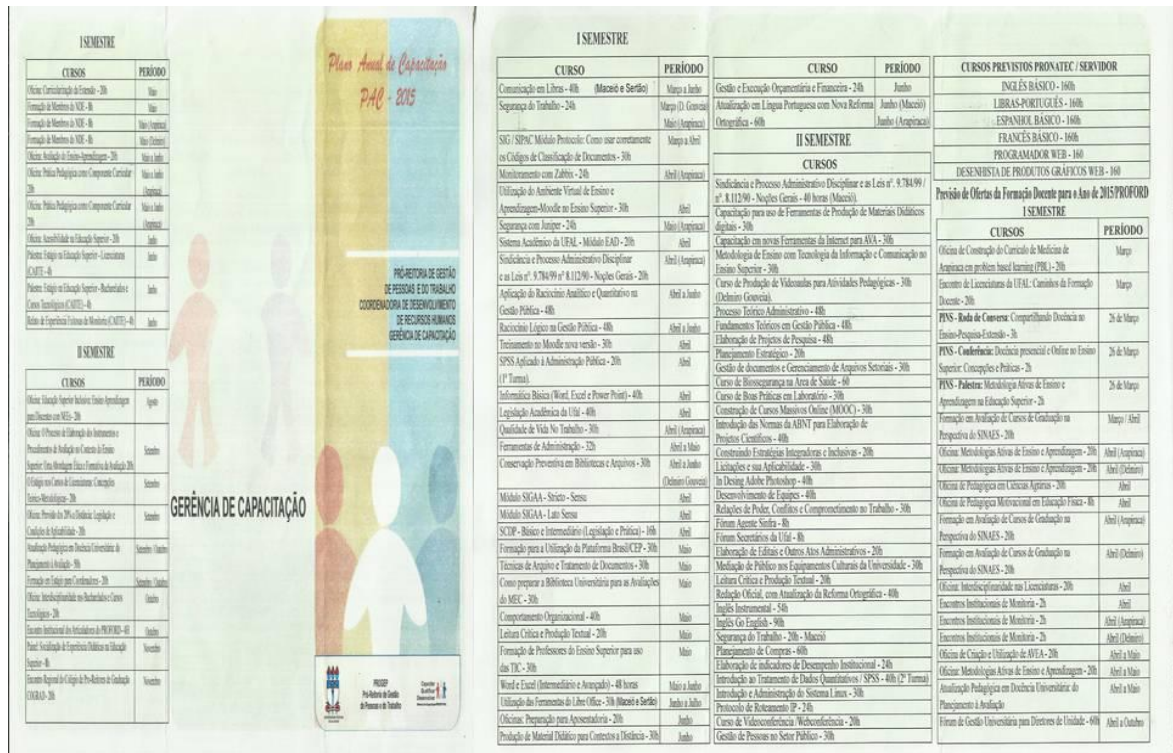


Figura 18 – Folder Chamada PAC/PROFORD - UFAL

As disparidades entre a UFAL e a Udelar são mínimas dentre o processo de chamadas para os cursos. Desta feita, a Udelar congrega um fator relevante: o envolvimento

de inúmeros docentes de diferentes departamentos para trabalhar na promoção, diagnóstico e oferta dos cursos, além da Red UAE's terem um extenso tempo de atividades e diferentes programas com vistas ao benefício da FDU. Na UFAL há um tímido grupo de docentes que trabalham diretamente no Proford e ressaltam a sua importância para a qualificação docente, além disso, o programa iniciou suas atividades a partir do ano de 2013. Esse expresso envolvimento de docentes uruguaios elenca um significado mais complexo e real quanto à oferta de cursos para a benfeitoria da qualificação do docente universitário, isso nos remete aos capítulos anteriores que destacaram como a Udelar foi criada e que investe nos seus sujeitos até mesmo quando egressos.

Os egressos da UFAL retornam a mesma com vistas a participarem de cursos, em minoria como docente e não mantêm nenhum vínculo direto com a instituição, como no caso da UDELAR, que estes têm um lugar direto no conselho, podendo até votar. Importa destacar outro fator, que é o processo de realização das chamadas, enquanto que na Udelar empregam-se todos os meios comunicacionais (folderes, AVA, sites oficiais, e-mails, redes sociais oficiais), na UFAL há um processo mais tímido, por meio do site da instituição, folderes, e-mails, constituindo assim “mais uma oportunidade perdida” para o provimento das ações significativas e qualitativas para o processo da FDU (BROWN, 2012) e a efetiva participação dos sujeitos. Entretanto, Brown (2012), argumenta que a reunião de todos esses formatos comunicacionais amplia ainda mais o olhar dos docentes e o que podemos “considerar como sendo as competências comunicacionais básicas na era digital” (p. 613) e contemporânea para despertá-lo a complexidade e efetividade de qualificação pedagógica diferenciada.

Após as chamadas, são realizados os processos de inscrições nos cursos e em seguida a realização dos mesmos. Há momentos presenciais para as apresentações da proposição do curso, dos cronogramas, discussões entre os partícipes, reconhecimentos dos sujeitos. Articulado a esse desenvolvimento é utilizado o AVA, subsidiado nos dois países pelo AVA *Moodle*, como comprovado. Essa comprovação também foi considerada no Eixo 2: Dados Profissionais do questionário aplicado. No qual se questionou os docentes sobre se utilizavam AVA frequentemente e quanto tempo faziam uso da internet. Por unanimidade todos fazem uso da internet DIARIAMENTE, 12 docentes brasileiros e 14 docentes uruguaios responderam que faziam uso dos AVA com frequência em suas aulas, estes têm o tempo de magistério superior entre 5 a 10 anos, o restante não faz a utilização em sala de aula.

Intuí-se que esses docentes que fazem uso frequente dos AVA nas aulas podem ser considerados frutos da geração contemporânea, compreendendo em sua *interformação*, as características pertinentes das TDIC para complementar a sua prática pedagógica. Dessa

forma, a utilização das TDIC para o provimento e desenvolvimento de cursos em prol da FDU, amparados por AVA e que incitem o emprego das mesmas “tem o potencial de promover transformações no currículo, na pedagogia, [...] em virtude da importância crescente atribuída à comunicação multimodal e, particularmente, [...] na educação contemporânea” (BROWN, 2012, p. 614). Essas considerações vantajosas ou não podem ser exemplificadas nas falas descritas dos participantes nos cursos observados:

En Lenguaje Audiovisual usamos EVA desde hace tiempo y ahora lo estoy implementando en un par de cursos de Educación Permanente que estoy dictando en LicCom. En realidad uno de ellos comienza la semana que viene y es a distancia. Todo lo que pueda aprender sobre EVA será más que bienvenido. (UD 2).

Al comienzo fui experimentando las diferentes herramientas como autodidacta. Pero está claro que estas instancias de aprendizaje, gracias a la iniciativa/apoyo de DATA, son una excelente oportunidad que nos permite potenciar los usos de los diferentes recursos o actividades que brinda Moodle. (No es comparable el uso que hice de los foros antes y después de haber realizado cursos como este) (UD 4).

Es por eso que pienso que- como docentes - debemos dar el primer paso y no transformar EVA en colgar temas, sin interactuar, sin un ida y vuelta. Es necesario, para que EVA sea efectivo, que como docentes, nos aventuremos a practicar y tendremos resultados asombrosos (UD1).

Es un gusto compartir una instancia más de aprendizaje que contribuya a potenciar el uso de EVA, y especialmente el uso de los foros, a fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia (UD3).

Atualmente, junto com a prof M. A. do Instituto de Matemática coordenando a disciplina de G. A. U. (também faço parte da equipe de Cálculo 1 unificado), estamos nos preparando para em breve utilizar os AVEAs como interface de suporte para os alunos que cursam disciplinas unificadas. Neste semestre um dos professores do Instituto de Matemática que leciona Cálculo 1 unificado já associou sua turma ao Khan Academy e este é um ponto de partida para oferecer aos nossos discentes que a cada dia entram na Universidade com menos base em matemática melhores condições para o bom desenvolvimento do seu curso. A vantagem do Khan Academy é que tudo já está pronto. No moodle podemos montar as disciplinas assim como no Khan Academy e reaproveitar o conteúdo todo semestre. (UF1).

Em 2013 eu fiz um curso de utilização do Moodle. Fui professora do Ensino a Distância (EAD) do IF Sudeste de Minas Gerais, Campus Rio Pomba, onde as atividades eram ministradas via plataforma Moodle. Parece que esta versão é um pouco diferente, então estou tentando me adaptar, já que fazia muito tempo que não entrava no sistema. Eu já comecei a usar o Moodle na minha disciplina de Metodologia da pesquisa. (UF3).

Considero o ambiente virtual algo novo na minha atuação profissional, mas estou disposta e ansiosa por novas aprendizagens coletivas. (UF2)

Para mim significa um ambiente diferente onde o aluno pode receber conteúdos novos ou não, de forma segura. Eu penso que esse ambiente permite uma maior interação entre professor-aluno e aluno-aluno. Eu também o vejo como um espaço onde todos, inclusive eu, podemos aprender ao partilhar vídeos, dúvidas, questionamentos etc. Mas pode ser muito mais, e é por isso que estou neste curso (UF4).

Importa frisar que esses sujeitos participantes dos cursos e que trazem consigo uma expertise de conhecimentos quanto aos AVA/EVA, se caracterizam nos grupos que identificam as nuances da coletividade, colaboração e compartilhamento, necessários em cursos amparados por AVAs. Essas nuances estão imbricadas na apreensão e compartilhamento de informações, objetivos, interesses, necessidades, atividades, participação ativa, recursos, contextos, linguagens e outros que experimentam em comum o processo de virtualidade e compreendem o sentido de aplicá-lo à prática pedagógica.

A expertise concedida e as nuances identificadas são compelidas pelas arquiteturas dos cursos e o entorno da sua estruturação. Os mesmos, tanto na UFAL quanto na Udelar, foram construídos para determinados grupos, claro que para a última há uma significativa vantagem de experiências alargadas a FDU e ofertas de cursos para os docentes. Prontamente, o contexto remete para uma aquisição de competências e habilidades relacionadas à temática e a proposição do que se requer, contribuindo para que a qualificação se revele fundamental aos agentes educativos das universidades, assim como, imprimirem predicados capazes de seguir em um processo sistêmico e permanente, como expressos nas falas de UD4 e UF1, utilizadores assíduos das plataformas e demais recursos virtuais.

Essas falas raciocinam para a visão crítica sobre os processos formativos e o uso das TDIC, que o docente deve conceber antes e após suas participações nos cursos. É interesse a aplicação do aperfeiçoamento em sala de aula para imprimir e exprimir resultados relevantes, pois as TDIC viabilizam significativos caminhos para o ensino e aprendizagem. Não basta ter o domínio dos recursos, deve considerar para que se queira a utilização, o sentido da inovação em sala e seus processos e domínios para uma eloquente aplicação dos mesmos, visto nas falas docentes de UD2 e UF4, no qual consideram necessário o aprendizado e a relevância de articulação entre os discentes. Para Carrasco et al (2012), o conhecimento é muito mais que informação. A informação é a matéria prima para construir conhecimento, porém este requer um esforço adicional, conquistado.

As matérias prima (conteúdos, relações tempo e espaço, participação, organização do curso) foram expostas nos cursos da UFAL e Udelar, o que promoveu uma maior efetividade de participação nos cursos. Os objetivos, cronogramas, organização didática foram expostos in/extrínsecamente, com vistas a contribuir com a valorização das experiências e participação de cada sujeito formando. O processo e aprofundamento teórico-prático, pertinentes à ação docente foram estabelecidos, de maneira pela qual cada participante expôs suas contribuições e elaborou o próprio curso a ser ofertado aos discentes. Houve aulas expositivas, além de discussões individuais e coletivas, pesquisa, produção de atividades extras.

Essa possibilidade de organização nos cursos foi permitida a partir do diagnóstico prévio realizado pelos responsáveis, caracterizado pelo conteúdo, complexidade dos saberes e o diálogo entre si. Um fator que merece destaque é a falta de tutor para a mediação dos cursos na Udelar, enquanto que na UFAL esse recurso humano é utilizado na maioria dos cursos online. Os próprios docentes formandos e os docentes formadores da Udelar interagiam entre si nos recursos disponibilizados e em momento algum se incitou a necessidade de um tutor. No fórum: Cafeteria, os docentes formandos afirmaram a contento, como era interessante e construtor estar no curso, ao passo que, as aulas expositivas, ainda que tradicionais e importantes no contexto educacional, poderiam ser mais dinâmicas, estimulantes com a ajuda dos recursos tecnológicos.

Emana afirmar, que a reflexão é um fator condicionante ao processo formativo e trabalho docente. Se o docente não conseguir refletir sobre o que quer realizar ou realizou, não haverá ressignificação da prática, não deslembrando que a teoria e prática são indissociáveis. “A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF e LESSARD, 2011, p. 35). Essas relações, muitas vezes complexas, por o **Ser** não entender o significado de tecer junto, é o objeto de trabalho do docente, organizar aula, projetos, currículos, disciplinas é o âmago dos procedimentos interacionais entre os seres humanos.

Observar e participar dos cursos permitiu obter inúmeras informações formais e informais. Pelos responsáveis gerais houve o imediatismo das autorizações, porém em dois cursos (Udelar e UFAL), os docentes formadores não se sentiram confortáveis com a presença de um pesquisador e em constantes momentos colocavam a prova o significado do conhecimento, convidando-a para proferir explicações sobre os assuntos e também em sugerir que acompanhasse os cursos de maneira virtual. Com essas sugestões fez-se com que fosse questionada a escolha de ser docente. Teóricos aqui estudados elucidaram que o trabalho docente é a relação com o outro, o estar com o outro e o outro ser o próprio objeto de estudo, então os docentes proferidores não deveriam inquietar-se com a participação de colegas pesquisadores em seus cursos quando ofertados para um público geral acadêmico. Assim, no eixo 2 do questionário aplicado, na última pergunta, questionou em que circunstância os docentes optaram pela docência.

EIXOS	BRASIL	URUGUAI
Circunstância Financeira	9 DOCENTES	
Individual	2 DOCENTES	10 DOCENTES

Influência Familiar	4 DOCENTES	
Vocação	9 DOCENTES	5 DOCENTES

Tabela 8 – Escolha docente – Eixo 2 do questionário.

Fonte: A autora.

Pelos elementos da teoria fundamentada, no que argumenta Gray (2012), à medida que os dados estudados estão explícitos, há uma tenuidade no que tange o entendimento dos sentidos e suas pressuposições. Compará-los constantemente (codificação aberta) categoriza e detalha os fenômenos, revelando o ajuste das análises aos objetivos pretendidos. Entretanto, não poderia consentir de analisar a última pergunta do eixo 2, que se refere o momento da escolha de ser docente. Esse elemento foi equacionado e discutido de forma singular nesta investigação, mas que conduz a um fator condicionante para o processo de formatividade do sujeito.

Decidí ser profesora cuando cursaba mi Licenciatura. Me gustava explicar, estudiar com mis compañeros y explicarles lo que no comprendían (UD10).

Mi compromiso con la Universidad de la Republica fue muy temprano e intervine en su gobierno como egresada. Rápidamente, el gusto por la disciplina y la profesión junto con el compromiso universitario me llevaron a buscar un cargo docente. Comencé trabajando honorariamente y luego accedí a mi primer cargo docente rentado en 1987 (UD7).

Principalmente porque la Universidad permite realizar enseñanza, investigación y extensión y un desarrollo muy importante de la interdisciplinariedad entre las ciencias veterinárias y las ciencias sociales (UD12).

Desde que me acerqué a la Cátedra de Fisiología como Ayudante en el tercer año de mi carrera. A partir de ahí comencé a formarme en aspectos didáctico-pedagógicos además de continuar mi carrera como Químico (UD5).

Inicialmente, a escolha pela docência se deu por circunstâncias financeiras, haja vista a necessidade de se sustentar fora de casa para obtenção do curso de graduação. Ao longo da licenciatura, a identidade docente foi se constituindo, principalmente a partir das experiências advindas do Estágio Supervisionado (UF8).

Cresci num lar no qual minhas tias eram professoras e também davam aulas particulares em casa. As minhas condições socioeconômicas não me permitiam fazer um curso superior oneroso, mesmo que numa universidade pública. Eu gostaria apenas de ter um trabalho e que aquele trabalho me permitisse ter autonomia financeira (UF10).

O magistério era a única opção para o ensino médio no município onde residia. Com os estágios durante o curso acabei gostando da docência. Além disso, tive uma experiência profissional na escola de educação infantil, ainda durante o curso, que foi muito prazerosa e gratificante (UF5).

Influência do convívio familiar. Mãe e tias professoras, o cotidiano dos familiares falando e discutindo sobre as questões inerentes ao fazer pedagógico. Quando adulto até tentei vestibular para outra área, mas a oportunidade de trabalho nos convocou e fez a aptidão se unir ao desejo latente de se tornar professor (UF7).

As respostas remanescentes se embasaram em destacar a escolha pelo mérito, escolha pessoal e importância da Udelar no caminhar pessoais e acadêmicos dos docentes respondentes, enquanto os remanescentes da UFAL eclodiram sobre os aspectos de vocação, amor e caráter formativos. As falas acima se atrelam ao processo de colonização, em verdade, há enraizado entre os sujeitos os predicados exploradores do colonialismo. Esses predicados ainda se remetem as propriedades tradicionais de ensino e a morosidade quanto às instalações dos processos educacionais superiores nos dois países.

Destaquemos as falas dos docentes da Udelar, quanto à escolha de Ser professor. É possível perceber a elucidação na construção do caráter do Ser acadêmico, pautado nas nuances da colonização espanhola. Mesmo os espanhóis se considerando os donos do direito de educar e nem tampouco entendendo as peculiaridades culturais e históricas daqueles nativos, levaram de imediato as universidades para as colônias, haja vista, que estes nativos, que a frente, se tornaria docentes, compreendem que a escolha desse processo é uma característica de trabalho, de expertise, de estudos aprofundados e escolhas subjacentes e inerentes a qualquer tipo de afetividade.

Nas falas dos docentes da UFAL, há uma grande diferenciação entre a escolha de Ser professor. Questões financeiras, inspiração familiar, a única opção existente onde residia, além das outras falas ocultas remeterem a vocação, amor e poucos pelo caráter formativo construído no processo de *interformação*. Essas respostas também são delineadas pelo enraizamento do colonialismo explorador português, que diferente dos espanhóis, proibiu a criação de qualquer tipo de espaço educativo, com o propósito de não disseminar ideias e nem alargar a educação. Houve ainda a influência jesuítica, na qual pregava a vocação e o amor, para assim, remodelar uma região desconhecida e pouco habitada.

Muitas vezes, mesmo não querendo explicar a forma da escolha enraizada pelo colonialismo, o fazemos inconscientemente. Não porque esses sujeitos brasileiros elucidaram a sua forma de Ser professor, por questões inerentes ao processo de constituição da sua formação, que sejam incapazes de ministrarem aulas impecáveis e diferentes no seu cotidiano pedagógico. O fundante da escolha desses docentes brasileiros, em verdade, não foi somente por essas descrições e influências, mas também por toda a sua trajetória interformativa, que o conduziu ao caminho da docência.

Nesse caminhar galgam-se trajetórias diferenciadas e uma delas é o interesse em buscar a *autoformação* para o ressignificar de sua prática docente. Mesmo com influências tradicionais, temos docentes que percebem a necessidade de aperfeiçoamento como evidenciado nessa pesquisa até o momento. No eixo 3: Formação Docente Universitária e

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, os 30 docentes responderam a cinco perguntas direcionadas a prática docente e as TDIC, a promoção da qualificação por parte das universidades e a participação em cursos.

EIXOS	BRASIL	URUGUAI
Importância da formação em TDIC	13	14
Incentivo a qualificação para TDIC	1	10
Utilizam as TDIC em sala de aula	11	14
Participação em cursos através do AVA/EVA	15	15

Tabela 9 – Categorias Eixo 3 do questionário.

Fonte: A autora.

Na primeira pergunta foi questionado se para iniciar a atividade como docente nas instituições é necessário passar por uma formação em tecnologias, se o docente considera como pré-requisito e qual setor deveriam ser responsáveis por esse processo formativo.

Considero que para ser docente es necesaria una formación básica en didáctica, sobre todo en el nivel universitario que no es pre requisito y, en parte debido a ello, se encuentran en las aulas algunos problemas vinculados al desconocimiento de cómo aprenden los sujetos adultos. En cuanto a la formación en tecnologías, entiendo que si un docente las utilizará en su actividad de enseñanza en necesario que transite por una instancia de formación básica, que luego podrá ir profundizando a partir de su experiencia, de sus necesidades. Entiendo que la formación práctica, el aprendizaje a partir del uso directo, es importante (UD15).

Sí, lo considero. La mayoría de los docentes ignoran las posibilidades ofrecidas por las TIC y las emplean a modo de repositorio. La iniciativa debiera surgir de los departamentos de educación o equivalentes en las unidades o servicios pero debiera ser apoyada por el grupo directivo (UD13).

En la actualidad es necesaria la formación en el uso educativo de las TIC y en nuestro caso (Udelar) las Unidades de Enseñanza de cada Facultad (en el caso de Veterinaria el Departamento de Educación Veterinaria) son responsables de esta formación y consider que es lo más adecuado, que en cada Facultad exista un grupo de personas formadas en didáctica y TIC que sean los dinamizadores de la formación de todo el plantel docente (UD12).

No creo que deba ser un prerrequisito, sino una exigencia a quien comienza a ejercer la docencia. Los responsables deben ser docentes con mayor experiencia ya que las tecnologías de la IC son herramientas al servicio de una intención educativa (UD7).

Antes, não considerava ser importante passar por formação em tecnologias para iniciar qualquer atividade docente, porque tinha a convicção de que quem não tem dificuldade com uso do computador e internet não teria dificuldade alguma. Porém, após passar por formação primeiramente como tutor e em seguida como professor percebi que no ambiente de prática MOODLE existem locais específicos de organização das disciplinas, a partir dessas formações considere importante passar por esses momentos. Como as formações que participei foram com professores mestres ou doutores formados na área das tecnologias do CEDU, acredito que são as pessoas que devem continuar com essa prática (UF 11).

A formação em tecnologias nos cursos de graduação em licenciatura é algo imprescindível, principalmente se consideramos o contexto de acesso a diferentes meios de comunicação a que estão submetidos crianças, adolescentes e jovens. Neste sentido, o professor deve se valer destes conhecimentos que o discente traz

para a sala de aula, buscando caminhos de significação entre as tecnologias cotidianas e os conceitos a serem ensinados. O responsável por essa formação deve ser um profissional específico, concursado para trabalhar com a formação em tecnologias. Não obstante, é importante que o corpo docente de um curso de licenciatura se envolva nesse processo formativo, principalmente os que ensinam no campo das “Metodologias e Práticas de Ensino” (UF8).

Acredito não ser necessária a obrigatoriedade de tal curso de formação. Creio ser mais proveitoso que a Universidade ofereça cursos regulares de formação em tecnologias (UF1).

Não exatamente. A universidade é um ambiente que os professores não têm um papel bem definido como no caso da escola. O ensino, que deveria ser o carro chefe das universidades é provavelmente sua dimensão mais frágil. Na verdade o perfil do professor universitário é muito mais próximo do perfil de um pesquisador do que do perfil de um professor. [...] Nesse sentido, acredito que é importante para os professores universitários participarem de programas de formação continuada, inclusive sobre uso de TDIC. Porém essa participação JAMAIS deveria ser por obrigação. Mas, como sentir essa necessidade se o que realmente importa é a pesquisa? Ou melhor, a quantidade de artigos publicados? (UF10).

O restante dos respondentes caracterizaram suas respostas em sim ou não, sem margem para justificativas plausíveis como as supracitadas. As diversas falas nos remete a concepção de que há uma complexidade em efetivar uma linearidade entre as respostas. Entre oito respostas justificadas, temos cinco docentes que consideram que uma formação para as TDIC deve ser um pré-requisito essencial ao adentrar na universidade e dois que não consideram e um (UD7), que imprime que seja em caráter de exigência.

Tecer sobre uma concepção que defina sobre uma exigência é algo complexo. Mesmo defendendo que o uso das TDIC favorece significações a prática pedagógica quando os docentes entendem que não podem deixar de relacionar a teoria e prática, ainda percebe-se que, no caso brasileiro, há uma ambiguidade quando a questão é o pré-requisito para o uso das TDIC. Em nenhum momento foi perguntado se seria uma obrigação participar de um curso quando inserido na universidade, conforme as falas de UF1 e UF10, mas se seria uma condição primeira.

Nas falas docentes uruguais, a questão para a condição é respaldada positivamente, acreditando-se que os responsáveis devem ser pessoas capacitadas de cada departamento, como expressa a fala UD12. Esse limiar positivo compete ao entendimento de que a FDU compreende a necessidade de estabelecer caminhos reflexivos, para que os futuros docentes, profissionais críticos e autônomos, sejam disseminadores coletivos do conhecimento, que apreendem o sentido da relação entre aluno e professor na sociedade contemporânea e, sobretudo, transcendem o trabalho diante das necessidades do grupo ao qual está integrado.

Os resultados das falas de UF11 e UF8 constataam que esses profissionais compreenderam o sentido da *inter/autoformação*, além de, mesmo sem ter afincado, entender

que temos discentes diversos e com peculiaridades tecnológicas. Quando expressam que é necessária uma formação sobre TDIC, antes do seu exercício na docência superior e que o docente deve se valer dos conhecimentos trazidos pelos discentes, e buscar “caminhos de significação entre as tecnologias cotidianas e os conceitos a serem ensinados”, todo o processo formativo ao qual se aperfeiçoou, fez com que o sentido da teoria e prática transformassem os espaços e lacunas subjacentes às teorias oriundas e dominantes tecnicistas e colonialistas. Esses respaldos constataam que as abordagens propostas nessas falas propagaram a sensibilidade ao contexto e o desenvolvimento profissional de cada docente.

Esse desenvolvimento considera a universidade como lócus de ensino, pesquisa, transformação. A mesma deve incitar o incentivo à qualificação, para atualização e construto do conhecimento diversificado. Esse incentivo foi questionado na pergunta 2, do Eixo 3, do questionário aplicado. Foi questionado aos docentes se a universidade na qual desenvolve seus atributos profissionais incentiva a qualificação docente, ofertando cursos para a utilização das TDIC e de que maneira?

En la Universidad hay que destacar que ha cursos que están a disposición de todo el colectivo, de forma gratuita, y en dinámicas que no interfieren mayormente con nuestras obligaciones cotidianas. Además, la oportunidad de interactuar con otros genera la posibilidad de ver las cosas desde otra óptica, o captar una idea que nos puede iluminar en la tarea personal (UD4).

Mi experiencia en otros cursos me dice que la Udelar enriquece mucho nuestra formación, además de potenciar el relacionamiento entre docentes de distintos servicios, con oferta de cursos, cosa que no siempre es posible y que el EVA permite llevar a su mejor expresión (UD15).

Los ofrece pero no necesariamente los incentiva. Hay algunas propuestas centrales, o sea que abarcan docentes de varias facultades, pero nadie los obliga a asistir (UD7).

La Universidad de la República no tiene un criterio único al respecto; pero en la Facultad de Veterinaria incentiva la formación en TIC, todos los años el Departamento de Educación Veterinaria ofrece cursos de diferentes niveles e incluso en la Maestría de Educación y Extensión Rural (también ofertada por la Facultad de Veterinaria) hay cursos de Posgrados vinculados a TIC (UD12).

Sí, hay un Departamento central que oferta cursos puntuales de formación en uso de aula virtuales y ofrece también apoyo para el desarrollo e implementación de cursos en modalidad virtual (UD 13).

Han existido nuestra universidad propuestas de formación en uso educativo de TIC ofrecidos por la Comisión Sectorial de Enseñanza. Actualmente no hay ofertas de formación en ese sentido desde dicha comisión, salvo algunos casos puntuales. Algunas Unidades de Apoyo a la Enseñanza de las Facultades realizan actividades de formación a los docentes de dichos servicios universitarios (UD15).

Tenho conhecimento de um curso que é ofertado na modalidade a distância para os professores recém-contratados, mas o incentivo para o uso das TDIC é mínimo. O incentivo para o uso das TDIC transborda a oferta de cursos a distância de curta duração (UF10).

Olhe, até ocorre a oferta, mas falta infraestrutura para que os cursos aconteçam... No caso da Ufal soube da oferta através do Cied e organizado de forma semipresencial... com encontro inicial e agenda de trabalho para encontros futuros... No caso específico do curso que me inscrevi acho que não chegou a ser concluído pois tivemos problemas com o acesso a internet e também com o cumprimento dos encontros presenciais, uma vez que o formador vinha de Maceió para a realização das atividades, no campus do sertão (UF7).

Em parte. A UFAL oferta um curso de formação para novos servidores (Programa de Inserção do Novo Servidor – PINS) que contempla vários aspectos, entre eles o trabalho em EaD. Mas o curso é muito curto, portanto não há aprofundamento. A abordagem das TDIC é muito superficial, e acaba não despertando o interesse por parte dos docentes. Além disso, por ser rápido, o curso é apenas teórico. Dessa forma, quanto à utilização das TDIC considero que seja um interesse muito pessoal do docente. Quem tem mais interesse acaba participando de cursos (UF5).

Não. Ao menos não de forma sistemática, contextual e descentralizada. Quando oferece, não facilita a participação dos docentes, sobretudo, dos campi dos interiores mais afastados da capital (UF15).

Até o momento não recebi nenhum comunicado em relação a essa qualificação docente. E se, essas são ofertadas não soube nem por e-mail e nem nos quadros de aviso do Campus (UF11).

Não. A oferta de cursos de diversas naturezas é muito limitada e geralmente se concentra no Campus A. C. Simões, dificultando o acesso para aqueles que residem nas cidades dos campi do interior (UF8).

A singularidade das falas dos docentes impetra uma diferença, que podemos classificar como comunicacional. Os docentes da Udelar respaldaram positivamente, quanto à valorização das informações sobre os esforços da universidade no que tange a FDU e o incentivo as TDIC, constatada na fala de UD15 “la Udelar enriquece mucho nuestra formación”, não deslembrando de como é realizada a oferta. Observa-se uma conscientização mútua dos docentes e que essa é crescente, principalmente quando o aspecto é relacionado o impacto que provoca o exercício cotidiano docente e a concepção de interação entre outros docentes de distintos departamentos.

Ainda que, um dos docentes, não concorde que haja o incentivo, refletida na fala de UD7: “Los ofrece pero no necesariamente los incentiva”, percebe-se que mesmo que sejam ofertados cursos de curta duração ou mais prolongados, a valorização é apreciada positiva e se menciona tanto formal como informal, a necessidade de que este incentivo se torne cada vez mais permanente. Importa destacar que a Udelar incentiva os cursos, através da CSE e que suas faculdades também o fazem de forma específica, como no caso da Faculdade de Veterinária, na qual oferta cursos de pós-graduação destinados a TDIC, como remetida na fala de UD 12. Além disso, a Udelar oferece um curso aos estudantes para a atualização no AVA/EVA *Moodle*, conforme mensagem disponível no AVA expressada pela figura 19.

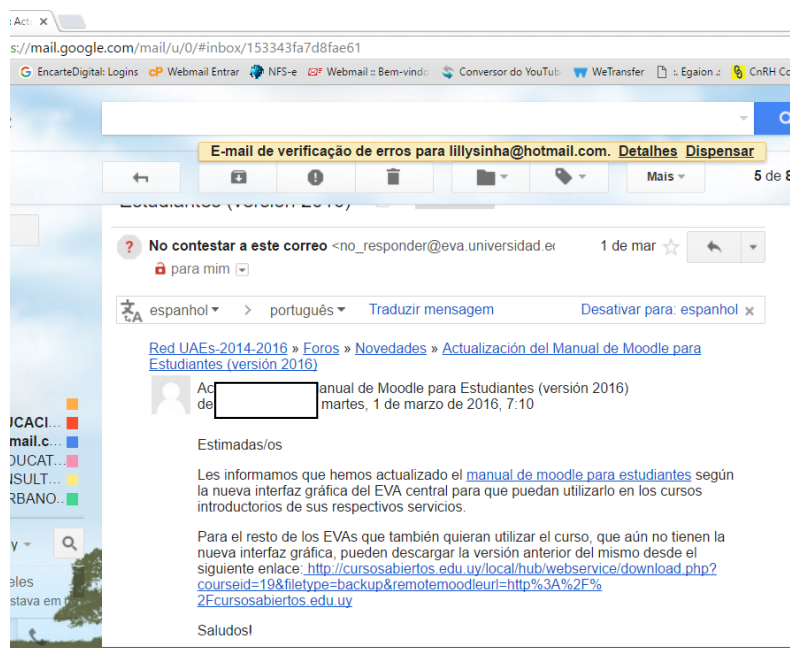


Figura 19 – Chamada curso para estudantes – UDELAR.
Fonte: A autora.

Haja vista, que o processo comunicacional da Udelar se utiliza de inúmeras maneiras para difundir as informações, consequência disso, uma maior assiduidade entre discentes e docentes nos cursos ofertados e um entendimento altamente alargado quando se refere aos caminhos para da FDU. Os sujeitos da Udelar compreendem que a internet é um grande provedor e distribuidor de informações e materiais educativos, assim como eliminador de demora de acesso, permitindo difundir as ações em larga escala em pouco tempo. Os docentes consideram que as TDIC são instrumentos mediadores e articuladores para a aprendizagem centrada em redes de estudantes, quanto mais difundir a informação educativa, teremos uma fonte de aprendizagem significativa e que com essa articulação o conhecimento se torna o ponto de chegada e de partida em qualquer contexto educativo.

No caso da UFAL, nas singulares falas percebeu-se que há uma deficiência comunicacional quanto à divulgação das ofertas de cursos, principalmente, quando o assunto é as TDIC. Como refletido na fala de UF8: “a oferta de cursos de diversas naturezas é muito limitada e geralmente se concentra no Campus A. C. Simões”, essa limitação e concentração podem ser caracterizadas por distância, por interesse individual, resistência entre os próprios docentes por não acreditarem na qualidade dos cursos ofertados. De fato, muitos fatores impedem realizações qualitativas nos *Campi* fora de Sede da UFAL, assim como há dificuldade para o deslocamento para o Campus Sede, na medida em que, a grande maioria dos docentes tem que deixar a sala de aula para participar dos cursos.

Nas considerações de UF10, UF15, UF7, UF5 e UF11, há uma sinalização para o não incentivo de cursos voltados as TDIC e quando há a abordagem é de forma superficial. Para UF11 e UF15 não há nenhum tipo de incentivo, além da não comunicação, quando afirma que não recebeu nenhum tipo de comunicado para tal fim. É certo que esses docentes abrangem que as TDIC são recursos importantes a serem utilizados em sala de aula, como afirmado anteriormente, mas constatam que a universidade da qual são partícipes não impulsiona o favorecimento para tal uso, as ofertas são limitadas e resumidas a determinados setores e grupos. Refletem para que a universidade perceba que as TDIC podem beneficiar um desenvolvimento significativo que resulte em demandas dimensionais, inovadoras, transcendentais e implícitas à prática pedagógica.

Essa reflexão focaliza que a UFAL pode investir mais no processo comunicacional interno, além de aprimorar o incentivo a FDU para a utilização das TDIC, concebendo aspectos relativos ao alcance de todos, nos quais os recursos informacionais, comunicacionais e tecnológicos não interferirão nos valores humanos e nem nas práticas adquiridas pelos docentes ao longo de sua *interformação*. Logo, a universidade como locus de *interformação* e *autoformação* não pode, na sociedade contemporânea, se limitar a conceitos inóspitos, nem desconsiderar as tecnologias contemporâneas, devendo subsidiar a qualificação interna e externa dos docentes.

Como as tecnologias são parte do cotidiano dos discentes e dos docentes, na pergunta 3, do Eixo 3, foi questionado que tipo de recurso tecnológico e como os docentes os utilizam em sua prática pedagógica. Em grande maioria, tanto brasileiros quanto uruguaios, se limitaram a responder que apenas utilizavam e não descreveram ou justificaram esse uso. Porém, os poucos respaldos conciliaram a perspectiva cotidiana afirmada acima, engrandecida por experiências diversas e consideráveis.

La plataforma EVA en el curso a mi cargo, en el que utilizo desde hace tiempo medios técnicos como presentaciones en power point y correo electrónico. Creo que el uso de las Tics, es una herramienta útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y fuera de ella en forma virtual (UD14).

El uso de los foros dentro de un proceso de enseñanza y aprendizaje. No basta con la destreza en el uso del recurso tecnológico, sino el arte en su uso pedagógico (UD11).

En la materia que dicto, junto a otros compañeros docentes, cada año usamos más el EVA. En breve estoy por empezar un curso de Educación Permanente a distancia, que depende totalmente de EVA (y de lo que ponga yo en él, claro), y evidentemente lo planifiqué de una manera un poco autodidacta, como comentás Mariella que hacías al principio (UD6).

La plataforma moodle con su espacio virtual de aprendizaje y varios de sus recursos: usamos el correo electrónico en temas de orientación; ocasionalmente

trabajamos con estudiantes utilizando el drive de google (lo que hacemos permanentemente en el equipo docente) (UD7).

El principal recurso que utilize es la plataforma moodle, por lo general la empleo tanto como médio de acceso a recursos (lecciones, repartidos, lecturas) como médio de discussion y consulta a través de foros y chats. También empleo las herramientas de cuestionário, encuesta, tareas, etc (UD13).

Estimulando os alunos na utilização do ambiente virtual da universidade, bem como a utilização de e-mails e redes sociais para fomentar a articulação dos alunos com a disciplina ministrada. Utilizo-me de recursos audiovisuais para projeções de vídeos e filmes. No término da disciplina os alunos produzem videos das suas pesquisas (UF12).

Desde a plataforma moodle até recursos com fleshmeeting (UF14).

[...] faço uso das redes sociais, como: e-mails, grupos de facebook que serve para postar materiais, organizar aulas, trabalhos, socializar coisas interessantes, provocar debates e abrir fóruns de discussões, etc (UF9).

Monto o AVA com blog, chat, wiki, fórum, faço a inserção dos conteúdos estruturantes e vamos explorando o ambiente e as novas linguagens tecnológicas (UF6).

Por participar desde 2007 de um grupo de pesquisa para uso das TIC na Educação, utilizei bastante as TIC em minhas aulas. Uso Redes sociais como Facebook e WhatsApp; uso do Moodle da universidade, uso vídeos, fotografias, animações, simulações, applets, softwares, conteúdos em áudio como músicas, paródias, radiodramas, etc. Para isso utilize smartphones, computador, equipamento de som, projetor multimídia, etc (UF10).

A similitude unânime de utilizar em suas aulas o AVA/EVA *Moodle* é conferida por todas as falas docentes, exceto a fala de UF9, que não deixa de utilizar recursos tecnológicos semelhantes ao de um AVA, porém pelas redes sociais. Essa utilização constata o ajuste ao tempo/espço e ao pensamento complexo que impele o abandono do pensamento compartimentado, individualista, tradicional e imbrica o estabelecimento do compartilhar, das relações colaborativas, das conexões “linkadas”, assim como do trabalho pedagógico com as mídias.

Importa salientar que nesse contexto, esses docentes compreendem o sentido da utilização desses recursos perante a sociedade contemporânea, de quem são os discentes dessa geração contemporânea, assim como ressignificar a prática e a ideia de inserção social tecnológica. Em oportuno, as TDIC configuram um suporte por meios de diferentes mídias, não obstante, realizam o acesso, alargam a veiculação das informações e as ações comunicacionais, e, sobretudo, na contemporaneidade, são tratadas como ferramentas importantes para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos. Essas características são expressas nas falas dos docentes, inferindo que estes não procuram cursos nessa temática, não por serem leigos, mas para adquirirem mais experiências, e, se, isso não for incentivado pela

instituição que está inserido, como usufruir da estrutura de forma natural, sem destacar dificuldades inerentes à realidade acadêmica.

É relevante destacar ainda, que os desafios perante o uso das tecnologias são inúmeros, porém, há oportunidades ampliadas para a difusão da ciência e do conhecimento. É considerável apontar que a complexidade da realidade atual, principalmente nos ditames profissionais, envolve a reestruturação de processos, didática, práticas, relações sociais, além da compreensão de que os imigrantes digitais também confirmam algumas dificuldades, e em sua maioria não conseguem lidar nem com a aligeirada transformação tecnológica e nem com a destreza dos alunos da geração contemporânea, em sua maioria nativa digital.

Nesse sentido, os declives são impostos pela resistência desde os moldes coloniais, por não entenderem como ressignificar uma prática em sala de aula. Porém, com os avanços aligeirados, adentramos nos modelos sem um entendimento plausível do que se está realizando e/ou participando. A exemplo disso as respostas das questões 4 e 5, do Eixo 3, do questionário aplicado. Questionou-se, se os docentes participaram de cursos pelo Proford e Red UAE's, se estes foram desenvolvidos por AVA/EVA e se os mesmos identificaram o tipo de abordagem (instrucional, hipertextual, colaborativa, entre outras) e se após o curso, os docentes conseguiram aplicar em sala de aula com os alunos o que foi desenvolvido no curso.

EIXOS	BRASIL	URUGUAI
Participação em cursos AVA/EVA	12 docentes brasileiros participaram dos cursos.	15 docentes participaram dos cursos.
Tipo de abordagem	7 – Hipertextuais 5 - Colaborativa/Instrucional e outras.	11 – Colaborativa 3 – Hipertextual/Instrucional e outras.
Aplicação em sala	5 – Aplicaram 2 – Parcialmente 8 – Não aplicaram	13 – Aplicaram 2 – Não aplicaram.
Nenhuma identificação e/ou participação	3 docentes não participaram dos cursos pelo PROFORD e não identificaram as abordagens.	1 docente não identificou a abordagem.

Tabela 10 – Respostas das questões 4 e 5 do questionário aplicado.

Fonte: A autora.

O emanar desse resultado desvela um maior entendimento quanto ao sentido da efetivação participativa nos cursos. Os docentes da Udelar, em sua maioria compreenderam a abordagem do curso, pois a todo o momento, isso é expresso nas interações. A abordagem colaborativa nos cursos da Udelar é estruturada coletivamente, nas quais os próprios docentes interagem entre si, não necessitam de tutores, entendem que não há divisão de tarefas, mas que todos estão ali para compartilhar, socializar e difundir conhecimento. Não há um docente

formador específico, todos são condicionados a novas descobertas para se chegar ao resultado pretendido.

Constata-se ainda, que após a participação nos cursos, os docentes uruguaios aplicam o que foi desenvolvido em sala de aula, como destacado na fala de UD8 e UD9: “en vários cursos ha podido utilizar la formación recibida”; “los materiales del curso que he participado son alternativos para mi trabajo diario”. Faz-se necessário destacar, que há uma coerência epistemológica nas falas uruguais, nas quais as ações desenvolvidas nos cursos e a aprendizagem em si condicionam mudanças aos docentes. Essa mudança se constitui na prática pedagógica, na assiduidade nas formações e as consequências imbricadas após a formação.

No caso brasileiro, houve uma participação efetiva nos cursos, mas não houve uma percepção alargada da abordagem do curso e nem aplicação em sala de aula, pela maioria docente. Isso emerge comentar, que, como se referia Macedo (2010), em alguns cenários formativos, muitas vezes, a formação é considerada como uma deliberação política, ou seja, há os cursos, escolhidos por pessoas, que não são das áreas e os docentes são quase que “obrigados” a participar.

Acontece que, após essa participação, não há interesse em aplicar o conteúdo em sala, ou o mesmo foi desenvolvimento de maneira superficial, como afirma as falas de UF10 e UF13: “o curso em si não me acrescentou muito”, “o que se abordou no curso, não identifiquei relação com as aulas em sala”. O que nos desafia na questão brasileira é a questão de que o outro que vai participar do curso, não teve nenhum tipo de participação no levantamento de ofertas, simplesmente teve que adentrar o curso por uma questão de atender as exigências institucionais.

Essas exigências institucionais não são ativas no caso da Udelar. A maioria dos docentes respondentes brasileiros era recém-chegada na UFAL e foi conduzida a participação no PINS. Ao participar encontraram dificuldades que subjaz o desenvolvimento das ações pretendidas em sala de aula para a utilização das TDIC, como:

1. Organização de tempo e horários para acompanhar o curso;
2. Falta de diagnóstico das potencialidades dos docentes participantes;
3. Tempo curto para responder as atividades do curso;
4. Dificuldades de acesso, principalmente dos docentes dos campi fora de sede;
5. Complexidade na elaboração das atividades;
6. Falta de interesse de alguns colegas participantes.

Como é sabido as TDIC já estão incorporadas em nosso cotidiano, no caso da UFAL e com as dificuldades apresentadas se constata que a necessidade de capacitar os docentes foi mais relevante do que compreender a noção de transformar as práticas através da utilização das TDIC. Como destaca Brown (2012), as TDIC podem oferecer transformações no cotidiano educacional através de leituras conjugadas e demandas de competências diversas entre discentes e docentes.

Portanto, a partir da metodologia comparativa destacamos que formar-se através das TDIC é processo de reconhecer os fenômenos que compreendem o deslocamento das práticas com sua utilização em contextos diferentes. O desafio maior é a capacidade do deslocamento que as TDIC proporcionam de um contexto para o outro, a facilidade de inserção nesses contextos oportunizando possibilidades de ampliação e avanços conceituais nas instituições.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O decurso dessa pesquisa caracterizou um caminhar complexo, com nuances simbólicas, aclives e declives ao incidir em investigar as ações destinadas a FDU para a utilização das TDIC no ensino superior, ao comparar dois países da região do Cone Sul. É necessário desvelar a importância do método da comparação nesse estudo, visto que, permitiu equacionar o mapeamento da complexidade do objeto e constatar que todo processo educativo e, em especial, o da FDU aqui pesquisada, seja na modalidade presencial ou a distância utilizando as TDIC não está ancorado pelo lineamento das questões históricas, culturais, políticas e sociais de um país.

Responder no decurso à problemática: **como diferentes ações da formação docente universitária para a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação favorecem significações a prática docente?**, que subsidiou essa pesquisa, em nenhum momento se constituiu linear. Observou-se que para estruturá-la seria necessária a articulação aos seguintes objetivos: 1) analisar as diferentes ações da formação docente no Brasil e no Uruguai para a utilização das TDIC e suas significações a prática pedagógica; 2) elucidar as demandas destinadas a FDU e seus benefícios quanto ao uso das TDIC dos docentes brasileiros e uruguaios, comparando o favorecimento no desempenho de suas atividades em sala de aula, 3) investigar como a FDU dispõe de oportunidades tecnológicas para a construção do conhecimento no processo de aprendizagem permanente e 4) evidenciar através do estudo teórico-bibliográfico, a partir dos aspectos metodológicos da educação comparada, a influência colonial sobre o processo da FDU e TDIC na educação. Logo, a comprovação de que a instância fundamental para a *interformação* e *autoformação* do **Ser** se define por um espaço de formação qualitativo, que reflita sobre agir, o saber e a sua própria prática docente.

Esse questionamento articulado aos objetivos subsidiou ainda, a perspectiva de que as ações para a utilização das TDIC conferem significados não unívocos, cunhados, muitas vezes na sociedade contemporânea por propósitos neoliberais. Esses propósitos, mesmo acenando questões de consumo exacerbado, privatização e precarização do saber, não impediu que a utilização das TDIC no contexto educacional, preconizasse um respaldo positivo entre docentes do ensino superior. Essa constatação permeou-se através da elucidação do objetivo geral e desenvolvimento dos objetivos específicos, respaldados pelos resultados descritos no quarto capítulo. Além disso, para a concretude dos resultados e efetividade dos dados buscou-se categorizar a pesquisa em: a) a construção do ensino superior nos países, b) fatos exógenos

e endógenos, c) ofertas de cursos/programas e suas abordagens e d) atividades utilizando as TDIC em sala de aula.

Essas categorias na metodologia comparada auferiram espaços e preenchimentos de lacunas sobre a FDU e as TDIC, destacando que, ainda não recebendo uma formação de qualidade e não utilizando as TDIC, o docente se preocupa com o desenvolvimento intelectual dos alunos, mesmo tendo somente, como ferramenta principal, o conhecimento advindo da *interformação*. Esses docentes almejam realizar um trabalho de forma prática, contudo, na sociedade contemporânea neoliberal, precisará debater, defrontar-se e até transformar seus pressupostos paradigmáticos pelos quais sua conduta ainda se orienta.

Definir as categorias foi o alicerce para que os objetivos fossem delineados e estruturados seguindo o método da educação comparada, para assim solucionar o questionamento pretendido que impulsionou a pesquisa. As ações atribuídas a cada universidade evidenciaram lacunas entre a FDU e a utilização das TDIC, que em alguns momentos dos cursos foram preenchidas. Embora essas lacunas não interferissem no contexto estudado, porém mostrou que as duas vertentes por ora pesquisadas e estudadas podem dialogar entre si para que a prática docente seja equacionada por ações mais produtivas e significativas para a ressignificação de práticas docentes ultrapassadas e/ou atuais.

Ao longo da observação participante nos cursos percebeu-se que o modelo pedagógico pode definir as condições, competências e habilidades que serão desenvolvidas em sala de aula, além da mais adequada ao contexto discente. O processo formativo para a utilização das TDIC é propagado por domínios relacionados a diversos aspectos que complementam a metodologia pedagógica, aprendizagem, construção do conhecimento e práticas diferentes e diversas.

Seguindo as falas dos docentes pesquisados, a perspectiva formativa instaura a condicionante da ressignificação constante quando promovida pela instituição da qual participam, principalmente no contexto da UDELAR. Dessa forma, quando se utiliza as TDIC em sala de aula após um processo formativo percebe-se o potencial das mesmas em promover transformações nos sujeitos, nos processos pedagógicos, no currículo e até na maneira de avaliar. O conhecimento é desenvolvido pela capacidade interpretativa dos assuntos abordados em sala, essa capacidade só é possível pelo processo de comunicação, particularmente a multimodal e a compartilhada. É explícito que docentes e discentes já compreendem que o processo de ensino e aprendizagem não mais se constitui pela transmissão passiva dos dados, porém, com informações movimentadas, compartilhadas, coletivas e associadas ao entorno que se pertence.

Importa salientar que mesmo compreendendo o processo de transmissão, os docentes estabelecem em grande maioria práticas inovadoras superficiais com as TDIC, sobretudo, em atividades e estratégias pedagógicas diferentes, emergindo as mais convencionais. Coletando e analisando os dados subsidiados pela codificação aberta e observação participante foi percebida alguns fatores que os docentes ainda não apreendem, mesmo participando de um processo formativo e tendo investimento substancial em recursos tecnológicos digitais, para completude da utilização das TDIC em sala de aula:

- 1) Contextualizar as TDIC a partir da conjunção docente e discente;
- 2) Avaliar o potencial das TDIC pedagogicamente antes de utilizá-la;
- 3) Conhecer as suas peculiaridades para entender em que perspectiva direcionar;
- 4) Como alcançar o discente e galgar resultados significativos;
- 5) Definir o tipo de abordagem pedagógica e tecnológica, além de buscar integrar interesse e funções no contexto da sala de aula.

O cenário referido admite que o acesso crescente às TDIC oportunize possibilidades expressivas, assim como, apresenta desafios simples e complexos. Estas evidenciam um meio de alcançar públicos que transcendem o contexto tradicional (ainda existente no âmbito educacional em ambos os países), logo, é necessário ampliar e igualar o acesso, não às TDIC somente, mas às competências e habilidades indispensáveis para integrá-las e utilizá-las criativamente, significativamente e efetivamente no panorama educativo. Remetendo-nos a FDU é necessário compreender que o potencial tecnológico a ser utilizado em sala de aula, cursos, programas e nos processos formativos devem se relacionar primeiramente com os espaços e práticas pedagógicas existentes, logo, essa relação também se caracteriza pelas culturas as quais se pertencem, os conteúdos ensinados e apreendidos.

Destarte, para que essa formação docente universitária para o uso das TDIC seja eficaz, é imprescindível no processo formativo a concepção da teoria e prática, que, por sua vez, integram um trabalho com maior adequação ao planejamento didático-pedagógico. Os recursos tecnológicos contribuem em caráter indispensável para o resultado final do trabalho pedagógico a ser implantado. Torna-se evidente que, a utilização das TDIC, de um modo construtivo estabelece a primazia das interações e trocas de ideias em sala de aula, pois a Web 2.0 tem em sua forma básica a simplicidade, em que, todos podem fazer o uso das tecnologias em diversas circunstâncias educacionais, na qual se fundamenta o sentido epistemológico da palavra comunicação.

Conforme as teorias dos autores pesquisados, confrontando com os dados analisados observam-se algumas lacunas entre a FDU e a utilização das TDIC no ensino superior, muito

mais na UFAL do que na Udelar. A última tem um programa específico para a promoção de cursos para o provimento tecnológico, enquanto a UFAL tem cursos esporádicos e não um programa específico. Afirmamos que as TDIC nos espaços pedagógicos e de aprendizagem é uma existência firmada, não constitui uma transformação genuína como defendida por muitos autores e que sua consolidação se mantêm de forma gradual. Ao comparar as especificidades e peculiaridades das universidades, a partir do contexto dos países inseridos, afirma-se que estas realizaram e/ou realizam investimentos para a qualificação dos docentes, que a FDU caminha com a carreira docente na Udelar, porém as TDIC não são consideradas primordiais para que a FDU seja desenvolvida ou realizada significativamente e promova a modificação nas práticas docentes e discentes em ambas as universidades.

Ao longo da confrontação teórica com os resultados e as falas dos docentes pesquisados um novo questionamento surgiu e levanta a possibilidade de pesquisa futura. Na Udelar a FDU caminha articulada a carreira docente divergindo da UFAL, contudo expandir essa temática é uma das propostas a serem exploradas após a concretude desse estudo, assim como outras que a complementam:

1. A influência da carreira docente na qualificação do profissional no ensino superior;
2. A gênese da FDU e da carreira docente nas universidades brasileiras e estrangeiras;
3. As estratégias das TDIC para a promoção da FDU e melhoria da carreira docente;
4. O impacto da consolidação de programas destinados a FDU e as TDIC no ensino superior.

As propostas acima podem ser estendidas e consideramos que a universidade da qual o docente participa deve investir mais em sua qualificação, não apenas avaliando o que podem trabalhar numa conjuntura geral, mas o que pode ser realizado particularmente. Aprofundar os diagnósticos das universidades mais distantes, principalmente as “fora de sede”, como faz a Udelar, e, propor de diversas formas a formação para o profissional. Nesses casos as TDIC se tornam aliadas, pois podem servir como expedientes para disseminar e propagar os conhecimentos em todos os níveis e organizar aulas em tempo real sem precisar se locomover para a matriz de suas universidades, como acontece na “maioria das vezes” pela UFAL. Essa possibilidade implica compreender que as TDIC não são somente uma propagação de instalação de laboratórios, ou como um curso de formação rápido para um possível entendimento do seu uso, porém implica apreender que as TDIC podem ser

difundidas em todas as atividades do cotidiano superior, dentro e fora da sala de aula, conforme a sua área ou não de atuação, ou seja, pode ser uma auxiliar em atividades que exigem mais eficiência e eficácia, além de disseminar conhecimentos diferentes e ações construtas que permitam reflexões e complexidade em tempo real.

A consolidação dos programas da FDU e a constante avaliação de permanência periódica docente a cada cinco anos realizada pela Udelar, auferem uma preocupação alargada para a qualificação permanente de seus docentes. Na UFAL essa preocupação se destina a uma qualificação, na maioria das vezes, fora da instituição e que não caracteriza nenhuma implicação na sua carreira docente ao longo de sua permanência institucional. Ambos os docentes das duas universidades passam por processos seletivos para se efetivar em cada instituição, porém na Udelar é necessária uma constante qualificação para permanecer ou não como docente da mesma. Já na UFAL esse processo se caracteriza durante três anos, ao qual chamamos de estágio probatório, após esse período o docente se preocupa com suas progressões funcionais que são permeadas por aumento dos recursos financeiros.

As falas dos docentes pesquisados, sobretudo, no Eixo 3 imprimem uma consideração essencial para que haja uma formação para a utilização das TDIC. Consideram como um fator imprescindível, além de se valer de conhecimentos que os discentes trazem de seu cotidiano. De fato as universidades pesquisadas estão empenhadas, desde a colonização na formação de seus docentes, contudo, há principalmente na UFAL uma aptidão generalizada para atrair os docentes a participarem dos cursos ofertados pelo Proford.

O Proford tem uma larga estrutura pedagógica para equacionar programas voltados a especificidades e para a utilização das TDIC no ensino superior, como no caso da Udelar. Ao longo das observações foi possível constatar a necessidade de propor algumas ações para a melhoria da qualificação entre as universidades:

1. Criar uma rede virtual entre o Proford e a RED UAE's para a troca de experiências;
2. Propor cursos virtuais entre as duas universidades para os docentes;
3. Estruturar uma comissão na UFAL para o estudo e diagnóstico sobre a FDU e as TDIC em outros países;
4. Realizar periodicamente seminários entre os países que incentivem os avanços, os saberes e o provimento tecnológico;
5. Estudar um delineamento de estratégias para consolidar as relações interinstitucionais entre as universidades pesquisadas;

6. Consolidar aspectos organizacionais, pedagógicos, metodológicos, de gestão e outros para a FDU e as TDIC articulados a carreira docente.

Essas ações propagam na docência um exercício de consciência sobre as possibilidades que as TDIC oferecem sem a necessidade de locomoção. Relembremos autores que destacaram ao decorrer de todo o estudo que a ação, a prática e a teoria são o princípio do trabalho educativo pedagógico mais permanente. A formação é uma extensão significativa e (re)significativa dos docentes ao longo do aprendizado e a forma como produzimos o aprender. É explícito nas falas dos docentes que o processo formativo deve acolher-se de experiências indissociáveis da *interformação* e *autoformação*, bem como constituir reflexões acerca das concepções identificadas e curriculares de onde se estabelecem as instituições.

Os docentes ainda afirmam que a participação em cursos de formação nas universidades, muitas vezes é de cunho pessoal, principalmente quando se trata das TDIC. Na Udelar há cursos que estão à disposição para o coletivo em geral e que não há uma obrigação em participar, porém o docente deve qualificar-se. Há ainda um departamento central, que oferta cursos virtuais apoiando o desenvolvimento caso o docente se interesse em utilizar na sala de aula. Na UFAL recorrendo às falas docentes os cursos são ofertados pelo Proford, específicos e de forma gradual. Muitos docentes não recebem as informações pelo órgão competente e acreditam que os cursos são mais teóricos do que práticos, além de serem limitados e não facilita a participação dos docentes dos *Campi* fora de sede.

O sentido da formação docente se estabelece quando o outro (responsável pela oferta) compreende que deve existir uma pedagogia diferenciada, especificando cada método de aprendizagem, para assim responder as necessidades de cada sujeito participante. O problema comunicacional interfere no interesse e no desenvolvimento do curso a ser realizado. Na sociedade contemporânea, sobretudo, para se utilizar as TDIC é necessário que todos os envolvidos rompam a existência do isolamento e apreenda o sentido de cooperação, comunicação, gestão, opiniões diversas, para compreender a colegialidade, a elaboração de projetos em conjunto, gestão pedagógica e os saberes.

Concordando com os autores estudados, as mudanças ocorreram e a formação atual exige diferentes tipos de desempenho, além de sistemas de comunicação mais eficazes. Comparando a Udelar com a UFAL, o sistema comunicacional na Udelar funciona mais rapidamente e por diferentes vias de acesso, na UFAL o processo é lento e gradual. Deve-se compreender que todo processo formativo é vivenciado pelos deslocamentos galgados pela ação de aprender, do conhecimento historicamente acentuado e acumulado, do questionamento e da descoberta. A preocupação se revela nas mudanças sistêmicas para que a

coletividade se interligue ao processo formativo, principalmente na UFAL. A mudança em nossas práticas revelam características fecundas e princípios de que docente queremos e podemos ser em sala de aula.

Os dados finais consideram que a FDU para a utilização das TDIC revelou uma substancialidade apontando como fator principal as diferenças entre os processos formativos de cada instituição, além de evidenciar que a FDU caminha qualitativamente sem a articulação das TDIC, embora os cursos observados fossem articulados com as mesmas. Compreende-se que as práticas educacionais são diversificadas resultado de influências culturais complexas. Nos dois países pesquisados foi possível perceber o investimento no provimento de recursos digitais interativos, recursos estes que possibilitam desenvolvimento criativos e inovadores, porém dependem da relação obtida entre os envolvidos e seus contextos específicos nas universidades.

Consequentemente, o resultado da pesquisa desvela que para se elevar o potencial das TDIC deve haver uma relação profunda com as práticas e culturas pedagógicas, além de uma articulação curricular com a área ensinada e aprendida. Não se constatou qualquer relação entre o desempenho dos alunos com o contexto aprendido nos processos formativos observados e pesquisados.

A pertinência e relevância do estudo imbrica o que somos e como podemos compreender e se articular com o outro, para assim podermos entender as práticas diferenciadas existentes além das nossas. Portanto, a formação se efetiva a partir do contexto ao que estamos inseridos e nossas práticas podem se modificar e se deslocar de um lugar para o outro. Esse deslocamento e modificação são potencializados pelo significado das TDIC que se transformam constantemente e são elementos das experiências pessoais e profissionais de discentes e docentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria E. Prática e formação de professores na integração de mídias: prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. In: MORAN, José M.; ALMEIDA, Maria E. (orgs). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: MEC/SEED, 2005, p. 20-39.

ARAÚJO, Orestes. **História de la escuela uruguaya**. Imp. El Siglo Ilustrado, Mdeo, 1911.

ARDAO, Arturo. **La Universidad de Montevideo: su evolución histórica**. Montevideo: Ediciones Universitarias, 2008.

BEHAR, Patricia Alejandra (org). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BEHAR, Patricia Alejandra et alii. **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BENINCÁ, Dirceu. **Universidade e suas fronteiras**. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

BEREDAY, George Z.F. **El método comparativo en Pedagogía**. Herder: Barcelona, 1968.

BÉZILLE, Hélène. **Critique e autoformation: quelques repères historiques**. Pratique de Formation-Analyses, n° 43, Março 2002, p. 101-113. Disponível: <http://helene.bezille.free.fr/FICHIERS%20ARTICLES%20PDF/critique,%20autoformation.pdf> Acesso em 20 jan 2015.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

BONILA, Maria Helena. **Inclusão digital nas escolas**. Disponível em www.ici.ufba.br Acesso em 26 jul 2011.

BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação comparada: conceito, evolução e método**. São Paulo: EPU, 1989.

BURBULES, Nicolas C. e TORRES, Carlos Alberto. (orgs.) **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Almedina, 2004, p. 11-26.

BRASIL. DECRETO n° 5.622/05. Acrescido pelo Decreto Presidencial n° 6.303/07. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm Acesso em 22 ago 2015.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Educación comparada: enfoques y métodos**. Buenos Aires: Granica, 2010.

BRAY, M, Actores y propósitos em educación comparada. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Educación comparada: enfoques y métodos**. Buenos Aires: Granica, 2010, p. 39-64.

BROWN, Andrew. Tecnologia digital e educação: contexto, pedagogia e relações sociais. In: COWEN, Robert.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas; volume 2**. Brasília: Unesco/Capes, 2012. 2v, p. 611-628.

CAPES. EDITAL Nº 015/2010/CAPES/DED. **Fomento ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos cursos de graduação**. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital15_Fomento_TIC_DED.pdf Acesso em 10 jul 2014.

CAPES. PORTARIA nº 2 de 10 de janeiro de 2007. Disponível em http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/portaria_normativa_22007.pdf Acesso em 22 ago 2015.

CARRASCO, Joaquím G.; LÓPEZ, Bernardo G.; MANZANO, Andrés G.; PERIS, Francesc S. Nuevos modos de aprendizaje en el contexto de la sociedad del conocimiento. In: ARETIO, Lorenzo García. **Sociedad del conocimiento y educación**. Madrid: UNED, 2012, p. 40-81.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reformas administrativas da educação básica: uma análise comparada entre Brasil e Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, 2014, p. 29-54. 2014, CIEd - Universidade do Minho.

COLLAZO, Mercedes. Políticas y estrategias de formación docente de la Universidad de la República (Uruguay): una década de realizaciones. In: LORENZATTI, María del Carmen. **Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región**. Córdoba: Copicentro, 2012, p. 39-62.

CONTERA, Cristina. (et alii). **La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en la educación superior: la modalidad de enseñanza “a distancia” en la educación de grado y permanente en la Universidad de la República (UDELAR) – Uruguay**. Montevideo: CSE, 2006.

CORRÊA, Barbara Raquel do Prado Gimenez; BEHRENS, Marilda Aparecida. Ser professor: teoria e prática numa visão paradigmática. In: FERREIRA, Jacques de Lima. **Formação de professores: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 51-72.

COSTA. Fabio Luciano Oliveira. As reformas educacionais na América Latina na década de 1990. **Revista Ver a Educação**. v. 12, n. 1, p. 65-88, jan./jun. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Lilian/Downloads/1002-4615-1-PB.pdf> Acesso em 01 jun 2015.

COWEN, Robert.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas; volume 01**. Brasília: Unesco/Capes, 2012.

COWEN, Robert. A história e a criação da educação comparada. In: COWEN, Robert.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**; volume 1. Brasília: Unesco/Capes, 2012, p. 19-24.

CSE. RESOLUÇÃO Nº 8 del CDC de fecha 06/09/2005. **Ordenanza de la Comisión Sectorial de Enseñanza**. Disponível em <http://www.cse.edu.uy/node/93> Acesso 07 dez 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia Greive. (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 151-204.

CUNHA, Maria Isabel. Trajetórias e lugares da formação docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, vol 1, nº 1, Maio, 2009, p. 110-128. Disponível em: <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/21/67> Acesso em 10 jan 2015.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Revista Educação & Sociedade**, Revista de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez, vol 25, nº 87, p. 423-460, maio/ago, 2004.

DAVOGLIO, Tércia Rita et alii. **Comparativo entre aspectos discentes da educação superior do Brasil e do Uruguai**. Disponível em http://www.clabes2013-alfaguia.org.pa/comunicaciones_tema3.php Acesso em 15 abr 2014.

DÍAZ, Arturo Bentancur. **Breve historia de la Universidad de la Republica**. Montevideo: Escuela Nacional de Bellas Artes, 1989.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Revista Educar**. n. 28, Curitiba, Editora UFPR, 2006. p. 17-36. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28> Acesso em 15 dez 2014.

FERREIRA, Jacques de Lima. **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FIGUEIREDO, Lílian Kelly de Almeida.; ALMEIDA, Maria das Graças Marinho de.; SANTOS, Sandra Lucia Lira dos. A docência universitária na Universidade Federal de Alagoas: alguns apontamentos. In: LORENZATTI, María del Carmen. **Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región**. Córdoba: Copicentro, 2012, p. 63-80.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRAGOSO, Suely. (et alii). **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Revista Educação & Sociedade**. Revista de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez, Campinas, ano XXI,

nº 72, p.197-230, Ago/2000. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000300011&script=sci_arttext Acesso em 10 fev 2014.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 45ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FURTER, Pierre. **Os sistemas de formação em seus contextos**: introdução a um método de educação comparada. Rio de Janeiro, Editora FGV, 1982.

GAETA, Cecília.; MASETTO, Marcos T. **O professor iniciante no ensino superior**: aprender, atuar e inovar. São Paulo: Senac, 2013.

GELPI, Ettore. **Obstáculos e criatividades da educação comparada e da História da Educação**. Rio de Janeiro: Mimeo, 1987.

GHEDIN, Evandro.; ALMEIDA, Maria Isabel de.; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2008.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOERGEN, Pedro L. Educação comparada: uma disciplina atual ou obsoleta? Campinas, **Revista Pro-Posições**, Revista da Faculdade de Educação, vol. 2, nº3, dez, 1991, p. 6-19.

GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. Educação comparada no contexto da globalização, considerando a diversidade. In: WERLE, Flávia O. Correa; CASTRO, Marta Luz Sisson. **Educação Comparada na Perspectiva da Globalização e Autonomia**. São Leopoldo: Unisinos, 2000, p. 23-39.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HILU, Luciane.; TORRES, Patrícia Lupion. Tecnologias emergentes na educação. In: FERREIRA, Jacques de Lima. **Formação de professores**: teoria e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 171-191.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8ª ed. Vol 14. São Paulo: Cortez, 2010.

KALOYANNAKI, Pella.; KAZAMIAS, Andreas M. Os primórdios modernistas da educação comparada: o tema protocientífico e administrativo reformista-meliorista. In: COWEN, Robert.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. **Educação comparada**: panorama internacional e perspectivas; volume 1. Brasília: Unesco/Capes, 2012, p. 25-54.

LOPES, Rafaela Carolina.; ECHEVERRÍA, Augustina Rosa. As políticas de formação de professores nos países do Cone Sul: semelhanças e diferenças com o caso brasileiro. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 60, 2012, p. 1-13.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. **Educação comparada**. 3ª ed, Brasília, INEP/MEC, 2004.

LUCCHESI, Marta Abrahão Saad. Políticas públicas para a educação superior no Brasil no contexto sul-americano: convergências e transformações na passagem do século. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.23, n.3, p. 513-528, set./dez. 2007. Disponível em <file:///C:/Users/Lilian/Downloads/19146-69224-1-PB.pdf> Acesso em 13 mar 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MADEIRA, Ana Isabel. **Perspectivas actuais da investigação em Educação Comparada: um olhar luso-brasileiro**. Conferência de Abertura do 4º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada PUCRS – Porto Alegre, 1 a 3 de Abril de 2009. Disponível em <http://www.sbec.org.br/evt2008/trab04.pdf>. Acesso em 02 abr 2013.

_____. **A construção do saber comparado em educação: uma análise sócio-histórica**. Lousã: FCG/FCT, 2011.

MARCONDES, Martha Aparecida Santana. Educação comparada: perspectivas teóricas e investigações. **EccoS Revista Científica**, vol. 7, núm. 1, junho, 2005, pp. 139-163. Disponível em <file:///C:/Users/Lilian/Downloads/Educa%C3%A7%C3%A3o%20comparada-%20perspectivas%20te%C3%B3ricas%20e%20investiga%C3%A7%C3%B5es.pdf> Acesso 30 mai 2015.

MARCUSCHI, Luiz A; XAVIER, Antônio C. (orgs). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MASON, Mark. La comparación de culturas. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Educación comparada: enfoques y métodos**. Buenos Aires: Granica, 2010, p. 207-242.

MATTHEOU, Dimitris. O paradigma científico na educação comparada. In: COWEN, Robert.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas; volume 1**. Brasília: Unesco/Capes, 2012, p. 81-96.

MORAES, Maria C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORAN José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

MOREIRA, Herivelto.; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2013.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Neoliberalismo e a redefinição das relações Estado-sociedade. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (org). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002, p. 105-114.

NÓVOA, Antônio.(org). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

ODDONE, Maria Blanca París de.; ODDONE, Juan. **Historia de la Universidad de Montevideo: la Universidad Vieja**, Tomo I. Montevideo: Universidad de la República, 2009.

ODDONE, Maria Blanca París de.; ODDONE, Juan. **Historia de la Universidad de Montevideo: la Universidad del militarismo s la crisis**, Tomo II. Montevideo: Universidad de la República, 2010.

PEBÉ, Pablo Julio.; COLLAZO, Mercedes. **Sistema Nacional de Educación Superior de la Republica Oriental del Uruguay**. Disponível em <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/uruguay> Acesso em 05 jul 2014.

PIMENTA, Selma Garrido.; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RISTOFF, Dilvo. Os desafios da educação superior na Ibero-América: inovação, inclusão e qualidade. **Revista Avaliação**. Campinas; Sorocaba, v. 18, nº 3, p. 519-545, nov. 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Regina Maria dos Santos et al. **O navio HOPE: um novo encontro entre a enfermagem brasileira e a norte-americana**. Maceió: EDUFAL, 2009.

SAVIANI, Demerval. História comparada da Educação. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas: Editora da UFPel, n 10, out. 2001, p. 5-16.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, nº 40, p. 143-155, 2009.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A universidade e a formação de professores na contemporaneidade: contribuições para uma crítica política. In: BENINCÁ, Dirceu. **Universidade e suas fronteiras**. São Paulo: Outras Expressões, 2011, p. 149-170.

SILVA, Robson Santos da. **Ambientes virtuais e multiplataformas online na EAD: didática design tecnológico de cursos digitais**. São Paulo: Novatec, 2015.

SONEVILLE, Jacques Jules.; JESUS, Francineide Pereira de. Complexidade do Ser humano na Formação de Professores. In: NASCIMENTO, Antônio Dias.; HETKOWSKI, Tânia

Maria. (orgs). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnologias. Salvador: Edufba, 2009, p. 295-320.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Àtica, 1998.

UFAL. **Estatuto e Regimento**. Disponível em http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/estatuto-e-regimento/Estatuto_Regimento_Ufal.pdf/view Acesso em 10 mai 2013.

UFAL. **Plano Anual de Capacitação (PAC)**. Disponível em <http://www.ufal.edu.br/servidor/capitacao/acoes/plano-anual-de-capitacao-pac-2015/view> Acesso em 03 jan 2016.

UFAL. RESOLUÇÃO Nº 07/2014-CONSUNI/UFAL, de 17 de março de 2014. <http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/conselhos-superiores/consuni/resolucoes/2014/resolucao-no-07-2014-de-17-03-2014> Acesso em 15 jan 2015.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação superior no século XXI**: visão e ação – 1998. Em conferência Mundial sobre Educação Superior. Paris, 9-10-1998.

_____. **Declaração da Conferência Mundial de Educação Superior**. Paris: Unesco, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=4512&tmpl=component&format=raw&Itemid Acesso em 04 jan 2015.

VALENTE, José A. (org). **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas: Unicamp/Nied, 2003.

VERÇOSA, Élcio Gusmão. **Cultura e educação nas Alagoas**: história, histórias. 4ª ed. Maceió: Edufal, 2006.

VERÇOSA, Élcio Gusmão.; CAVALCANTE, Simone. **Universidade Federal de Alagoas**: o livro dos 50 anos. Maceió: Edufal, 2011.

VERÇOSA, Élcio de Gusmão.; SOUZA, Josefa Adriana C. F. de. Bases da formação letrada de Palmeira dos Índios: de 1770 a 1893. In: VERÇOSA, Élcio de Gusmão.; CORREIA, Mailza da Silva. (orgs) **Escritos sobre a educação alagoana**: compêndios, periódicos, manuscritos e práticas educativas (séculos XIX, XX e XXI). Maceió: EDUFAL, 2011.

ANEXOS

ANEXO 1 – MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO PELO PROJETO MERCOSUL

ALAGOAS [Somente leitura] [Modo de Compatibilidade] - Microsoft Excel

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1	id	¿En qué Universidad trabaja?	Sexo	¿Cuál es su país?	¿Cuál es su idioma?	¿Cómo fue la selección?	¿Cómo fue la contratación?	¿Cuál es su cargo?	¿Cuál es su horario?	¿Indique la situación de su contrato?	¿Cuántos años de experiencia tiene en el área?	¿Cuál es el nivel de su título?	¿Se encuentra en el país de origen?	¿Se encuentra en el país de destino?	¿Se encuentra en el país de origen?
2	828	Universidade Federal de Alagoas, BR	Femenino	63	Brasileira	Por concurso	Docente	Hasta 20 hs	Effectivo	Más de 15 añ	Doctor/a	No	No	No	No
3	831	Universidade Federal de Alagoas, BR	Masculino	36	brasileira	Por concurso	professor adj	Hasta 40 hs	Effectivo	De 5 a 15 añ	Doctor/a	No	No	No	No
4	835	Universidade Federal de Alagoas, BR	Femenino	50	Brasileira	Por concurso	Professora de	Hasta 40 hs	Effectivo	De 5 a 15 añ	Magister	No	No	No	No
5	837	Universidade Federal de Alagoas, BR	Masculino	53	Brasil	Por concurso	Docente	Hasta 20 hs	Effectivo	De 5 a 15 añ	Doctor/a	Si	No	No	No
6	838	Universidade Federal de Alagoas, BR	Masculino	39	Brasileño	Por concurso	Profesor Adju	Hasta 40 hs	Effectivo	De 5 a 15 añ	Doctor/a	No	No	No	No
7	840	Universidade Federal de Alagoas, BR	Femenino	45	brasileira	Por concurso	Professora ac	Hasta 40 hs	Effectivo	De 5 a 15 añ	Doctor/a	No	No	No	No
8	844	Universidade Federal de Alagoas, BR	Masculino	40	Brasileiro	Por concurso	Professor As:	Hasta 40 hs	Effectivo	Más de 15 añ	Magister	No	No	No	No
9	845	Universidade Federal de Alagoas, BR	Masculino	50	Brasileiro	Por concurso	Professor Adj	Hasta 40 hs	Effectivo	Más de 15 añ	Post Doctora	No	No	No	No
10	846	Universidade Federal de Alagoas, BR	Masculino	37	Brasileiro	Por concurso	Professor Adj	Hasta 40 hs	Effectivo	De 5 a 15 añ	Doctor/a	No	No	No	No
11	847	Universidade Federal de Alagoas, BR	Femenino	41	brasileira	Por concurso	professora as	Hasta 40 hs	Effectivo	5 años o mer	Magister	No	No	No	No
12	851	Universidade Federal de Alagoas, BR	Masculino	47	cubana	Por concurso	Professor asis	Hasta 40 hs	Effectivo	De 5 a 15 añ	Magister	Si	No	No	No
13	852	Universidade Federal de Alagoas, BR	Femenino	40	Brasileira	Por concurso	Docente	Hasta 40 hs	Effectivo	De 5 a 15 añ	Doctor/a	No	No	No	No
14	853	Universidade Federal de Alagoas, BR	Femenino	26	Brasileira	Por concurso	Professora A:	Hasta 40 hs	Effectivo	5 años o mer	Magister	No	No	No	No
15	855	Universidade Federal de Alagoas, BR	Femenino	44	Brasileira	Por concurso	Professor As:	Hasta 40 hs	Effectivo	Más de 15 añ	Doctor/a	No	No	No	No
16	862	Universidade Federal de Alagoas, BR	Masculino	53	brasileira	Por concurso	Professor As:	Hasta 40 hs	Effectivo	Más de 15 añ	Doctor/a	No	No	No	No
17	863	Universidade Federal de Alagoas, BR	Masculino	53	Brasileño	Por concurso	Director	Hasta 40 hs	Effectivo	Más de 15 añ	Doctor/a	No	No	No	No
18	864	Universidade Federal de Alagoas, BR	Femenino	36	Brasileira	Por concurso	Professor As:	Hasta 40 hs	Effectivo	5 años o mer	Magister	Si	No	No	No
19	867	Universidade Federal de Alagoas, BR	Masculino	45	brasileira	Por concurso	professor ass	Hasta 40 hs	Effectivo	5 años o mer	Magister	No	No	No	No
20	868	Universidade Federal de Alagoas, BR	Masculino	43	Brasileira	Por concurso	Professor As:	Hasta 40 hs	Effectivo	Más de 15 añ	Doctor/a	No	No	No	No
21	872	Universidade Federal de Alagoas, BR	Masculino	43	Brasileiro	Por concurso	Professor Adj	Hasta 40 hs	Effectivo	De 5 a 15 añ	Doctor/a	No	No	No	No
22	876	Universidade Federal de Alagoas, BR	Masculino	41	BRASILEIRO	Por concurso	PROFESSOR	Hasta 40 hs	Effectivo	5 años o mer	Magister	Si	No	No	No
23	879	Universidade Federal de Alagoas, BR	Femenino	44	brasileira	Por concurso	sim	Hasta 40 hs	Effectivo	Más de 15 añ	Doctor/a	No	No	No	No
24	881	Universidade Federal de Alagoas, BR	Masculino	40	BRASIL	Por concurso	PROFESSOR	Hasta 10 hor	Effectivo	De 5 a 15 añ	Doctor/a	No	No	No	No
25	882	Universidade Federal de Alagoas, BR	Femenino	57	Brasileira	Por concurso	docente gradi	Hasta 40 hs	Effectivo	Más de 15 añ	Doctor/a	No	No	No	No
26	884	Universidade Federal de Alagoas, BR	Femenino	59	Brasileña-	Otro	Professora A:	Hasta 40 hs	Effectivo	Más de 15 añ	Post Doctora	No	No	No	No
27	889	Universidade Federal de Alagoas, BR	Femenino	62	brasileira	Por concurso	adjunto	Hasta 40 hs	Effectivo	De 5 a 15 añ	Post Doctora	No	No	No	No
28	891	Universidade Federal de Alagoas, BR	Femenino	44	Brasileira	Por concurso	Professor Adj	Hasta 40 hs	Effectivo	De 5 a 15 añ	Doctor/a	No	No	No	No
29	892	Universidade Federal de Alagoas, BR	Femenino	46	Brasileira	Por concurso	Professora D:	Hasta 40 hs	Effectivo	De 5 a 15 añ	Doctor/a	No	No	No	No
30	896	Universidade Federal de Alagoas, BR	Femenino	36	brasileira	Otro	professor adj	Hasta 40 hs	Effectivo	De 5 a 15 añ	Otro	No	No	No	No

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa”
(Resolução CNS. 466/12)

Eu, _____, tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo: **A formação docente universitária para o uso das TDIC no contexto educativo da UFAL e UDELAR.**, recebi d(o/a) Sr(a). Professora Doutoranda Lílian Kelly de Almeida Figueiredo Voss, d(o,a) Centro de Educação, localizado na Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a Investigar as diferentes ações na UFAL (Brasil) e na Udelar (Uruguai) para a utilização das TDIC na modalidade presencial e a distância e como estas implicam benefícios a FDU.
- Que a importância deste estudo é permeada por elementos pautados nas TDIC e como são difundidas pelos cursos/programas ofertados pela UFAL e Udelar, assim como os docentes ao participarem destes conseguiram compreender o processo de integração e utilização das mesmas. Pauta-se ainda, pelos aspectos da FDU, educação comparada e por uma breve história da criação das universidades situadas nos países: Brasil e Uruguai, apresentando pressupostos inerentes à maneira de ensinar e aprender. Esta contribuição soma-se com os conhecimentos da área de ensino e áreas afins, proporcionando um olhar distinto sobre a história de cada Universidade, a FDU, as TDIC e a integração das mídias à prática pedagógica.
- Que os riscos que este estudo pode designar são os seguintes: incômodo de tempo para responder o questionário e/ou constrangimento em responder as perguntas. Para tornar mínimo o risco citado, será permitido ao participante escolher o momento ideal para responder ao questionário e participar da entrevista. Esclareceremos que o participante terá todo o direito de recusar-se a responder qualquer pergunta que considere constrangedora. Informaremos que os dados coletados para a pesquisa é de caráter sigiloso e os participantes serão codificados (UF e UD), respectivamente, siglas das universidades abreviadas.
- Que os resultados que se desejam alcançar com a minha participação são os seguintes: a curto prazo: a) publicações de autoria dos pesquisadores dos projetos; b) preparação de alguns artigos a serem publicados em periódicos. Em médio prazo espera-se que: a) que com a criação do estado da arte consiga-se a articulação entre os países mencionados na pesquisa, como intercâmbios, grupos de pesquisas; b) uma ampla realização de cursos de formação para o uso das TDIC no ensino superior; c) reconhecimento dos centros de pesquisa a nível internacional; d) acompanhamento de novas áreas e tendências de programas educativos para o benefício no âmbito educativo e para a formação do docente; e e) elaborar documento que favoreça uma política de formação docente nos países estudados.
- Que a coleta de dados iniciará em Maio de 2015 e terminará em julho de 2015.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: uso das técnicas de coleta de dados: questionário e entrevista. Após a coleta será elaborado um mapeamento e analisado para uma melhor tabulação dos dados.
- Que eu participarei das seguintes etapas: aplicação dos questionários e entrevistas.

- Que os incômodos que poderá sentir com a participação na pesquisa é o de constrangimento; não havendo possíveis riscos a saúde física e mental, tendo em vista que este tipo de pesquisa não é invasiva sobre os aspectos físicos e mentais.
- Que deverei contar com a seguinte assistência: atendimento especializado, sendo responsável(1) por ela: a Professora Doutoranda Lílian Kelly de Almeida Figueiredo, através do telefone (82) 9351-2895 e e-mail: lilian.kelly30@gmail.com
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: a proposta de desenho mais aceitável para a elaboração de formação docente para o uso das TDIC, que os participantes e professores das universidades estudadas possam utilizar habitualmente as TDIC no cotidiano do ensino superior, que os programas sejam modificados e readaptados a realidade dos docentes nas instituições pesquisadas e que o estudo seja um modelo para os próximos programas que desejam elaborar cursos para o uso das TDIC à prática pedagógica.
- Que a minha participação será acompanhada pelo pesquisador responsável e por mim.
- Que, sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa.
- Que eu serei indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa.
- Que eu receberei uma via do TCLE.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a):

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a). Lílian Kelly de Almeida Figueiredo Voss

Domicílio: (rua, praça, conjunto): Rua Dr. Mário Nunes Vieira, 297 aptº 203

Bloco: /Nº: /Complemento: Edf. Atmosphera

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone: Jatiúca

Telefones: (82) 3214-1746 / 9351-2895

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço Rua Dr. Mário Nunes Vieira, 297 aptº 203

Bloco: /Nº: /Complemento: Edf. Atmosphera

Bairro: /CEP/Cidade: Jatiúca

Telefones p/contato: (82) 3214-1746 / 9351-2895

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
Prédio da Reitoria, 1º Andar , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
Telefone: 3214-1041**

Maceió, ____ de _____ de 2015.

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Lílian Kelly de Almeida Figueiredo Voss

ANEXO 3 – MODELO AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA - UFAL/PROFORD**DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DO PROFORD – UFAL E RED UAE’S – URUGUAI E DE PUBLICIZAÇÃO DOS RESULTADOS E SOBRE O USO E DESTINAÇÃO DO MATERIAL/DADOS COLETADOS**

Eu, _____,

autorizo a professora - estudante de doutorado, Lílian Kelly de Almeida Figueiredo Voss e a professora Cleide Jane de Sá Araújo Costa (orientadora), pesquisadoras do projeto intitulado **A FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA PARA A UTILIZAÇÃO DAS TDIC NO CONTEXTO EDUCATIVO DA UFAL E UDELAR**, participar dos cursos como observadora, assim como a analisar os documentos dos programas/cursos do Proford/UFAL, ao tempo em que as mesmas se comprometem em seguir fielmente os dispositivos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (Comitê de Ética), assegurando que os resultados da presente pesquisa serão tornados públicos sejam eles favoráveis ou não, mas sem identificação real dos participantes. Declarando ainda, que os dados coletados para o desenvolvimento do projeto, documentos, questionários e entrevistas, que serão utilizados para elaboração do mapeamento quanto às demandas propostas à formação do docente universitário e os benefícios quanto ao uso das TDIC na EAD e na modalidade presencial, serão mantidos em sigilo podendo ser utilizados para pesquisa no pós doutorado. O documento está autorizado após envio do modelo do TCLE que será enviado a cada participante.

Montevideo, 11 de março de 2015.

Lílian Kelly de Almeida Figueiredo Voss

ANEXO 4 – MODELO AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA - UDELAR/RED/UAE’S**DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DO PROFORD – UFAL E RED UAE’S – URUGUAI E DE PUBLICIZAÇÃO DOS RESULTADOS E SOBRE O USO E DESTINAÇÃO DO MATERIAL/DADOS COLETADOS**

Eu, _____,

autorizo a professora - estudante de doutorado, Lílian Kelly de Almeida Figueiredo Voss e a professora Cleide Jane de Sá Araújo Costa (orientadora), pesquisadoras do projeto intitulado **A FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA PARA A UTILIZAÇÃO DAS TDIC NO CONTEXTO EDUCATIVO DA UFAL E UDELAR**, participar dos cursos como observadora, assim como a analisar os documentos dos programas/cursos da RED UAE’S - URUGUAI, ao tempo em que as mesmas se comprometem em seguir fielmente os dispositivos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (Comitê de Ética), assegurando que os resultados da presente pesquisa serão tornados públicos sejam eles favoráveis ou não, mas sem identificação real dos participantes. Declarando ainda, que os dados coletados para o desenvolvimento do projeto, documentos, questionários e entrevistas, que serão utilizados para elaboração do mapeamento quanto às demandas propostas à formação do docente universitário e os benefícios quão ao uso das TDIC na EAD e na modalidade presencial, serão mantidos em sigilo podendo ser utilizados para pesquisa no pós doutorado. O documento está autorizado após envio do modelo do TCLE que será enviado a cada participante.

Montevideo, 11 de março de 2015.

Lílian Kelly de Almeida Figueiredo Voss

ANEXO 5 – MODELO DECLARAÇÃO – CUMPRIMENTO DAS NORMAS**DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO DAS NORMAS DA RESOLUÇÃO 466/12,
DE PUBLICIZAÇÃO DOS RESULTADOS E
SOBRE O USO E DESTINAÇÃO DO MATERIAL/DADOS COLETADOS**

Eu, Lílian Kelly de Almeida Figueiredo Voss (doutoranda) e Cleide Jane de Sá Araújo Costa (orientadora), pesquisadores do projeto intitulado **A FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA PARA A UTILIZAÇÃO DAS TDIC NO CONTEXTO EDUCATIVO DA UFAL E UDELAR**, ao tempo em que nos comprometemos em seguir fielmente os dispositivos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, asseguramos que os resultados da presente pesquisa serão tornados públicos sejam eles favoráveis ou não bem como declaramos que os dados coletados para o desenvolvimento do projeto, documentos, questionários e entrevistas, serão utilizados para elaboração do mapeamento quanto às demandas propostas à formação do docente universitário e os benefícios quão ao uso das TDIC na EAD e na modalidade presencial, como estão sendo favorecidas, designadas, quem participa, que tipo de formação é realizada e de que forma o desenvolvimento das redes de cooperação para o fortalecimento da FDU a nível regional, está sendo cogitada pelos países supracitados, já as entrevistas, seguidas de aplicação de questionários terão o intuito de destacar as ações realizadas por cada instituição, à realização dos programas e/ou cursos e os seus benefícios para a formação do docente e como as TDIC foram difundidas e, após conclusão da pesquisa, serão guardados para uso na pesquisa no pós doutorado.

Maceió, 20 de fevereiro de 2015.

Lílian Kelly de Almeida Figueiredo Voss

Cleide Jane de Sá Araújo Costa

ANEXO 6 – RELATÓRIO FINAL DO PROJETO MERCOSUL

1. Descripción

1.1. Nombre del beneficiario del contrato de subvención:

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

1.2. Nombre y títulos de la Persona de contacto:

Dra. María del Carmen Lorenzatti.

Dra. en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

1.3. Nombre de los socios de la Acción:

Los socios de la acción fueron las siguientes Universidades, a saber: por Argentina, Universidad Nacional de San Juan, Universidad Nacional de Jujuy, Universidad Nacional de Villa María y Universidad Nacional de Córdoba. Por Paraguay, la Universidad Nacional de Asunción y la Universidad Nacional de Pilar; por Brasil, Universidad Federal de Alagoas, Universidad Federal de Paraná y Universidad Federal de Santa María; y por último, la Universidad de la República de Uruguay.

1.4. Título de la Acción:

“CONSTRUCCION COOPERATIVA DE POLITICAS Y ESTRATEGIAS DE FORMACION DE DOCENTES UNIVERSITARIOS EN LA REGION

1.5. Número de Contrato:

EuropeAid/130695/M/ACT/R06/18

1.6. Fecha de inicio y Fecha final de la Acción: 8/04/2011 a 6/12/2012

Inicio en el mes de abril de 2011 y finalización en el mes de diciembre de 2012, contemplando una prórroga autorizada de 6(seis) meses.

1.7. País(es) o región(es) destinatario(s):

Región: MERCOSUR (América del Sur)

Países involucrados: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay.

1.8. Beneficiarios finales y/o grupos destinatarios⁴¹ (si son diferentes) (incluyendo el número de hombres y mujeres):

El proyecto entendió como destinatarios directos de las acciones a los representantes que integraban o tenían directa vinculación con los equipos de gestión de las universidades participantes, y beneficiarios finales a los docentes que a mediano o largo plazo se verán involucrados en acciones de formación gestadas a partir del proyecto inicial. En esta línea, los beneficiarios directos, que participaron en todas las etapas del proyecto (seminarios y escritura del libro) son 55 personas, 41 mujeres y 14 varones. Asimismo se informa que fueron 2500 los docentes universitarios que respondieron a la encuesta virtual, que se detallará mas adelante.

1.9 . País(es) donde se desarrollan las actividades (si es diferente del punto 1.7):

Los países donde se desarrollaron las actividades son los mencionados en el punto 1.7.

2. Valoración de la ejecución de las actividades de la Acción

2.1 Resumen de la Acción. Por favor incluya una visión global de la ejecución de la Acción respecto a la duración total del proyecto.

El proyecto “Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región”, fue coordinado por la Secretaria de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de Córdoba y contó con la participación de nueve universidades de Mercosur Educativo: Universidad Nacional de Villa María, de Jujuy y de San Juan (Argentina); Universidad de la República Oriental del Uruguay (Uruguay), Universidad Nacional de Pilar y Universidad Nacional de Asunción (Paraguay) y Universidad Federal de Alagoas, Universidad Federal de Santa María y Universidad Federal de Paraná (Brasil)

Se partió de la premisa que los docentes universitarios tienen probada idoneidad y conocimiento de su campo disciplinar y/o profesional pero, en general, no cuentan con formación en la enseñanza, constituyendo un porcentaje mínimo el que posee capacitación al respecto. Por lo general, los requisitos de ingreso a la docencia e investigación, por medio de los concursos públicos y abiertos que caracterizan a las universidades, evalúan una diversidad de aspectos, entre ellos los antecedentes docentes, pero no se contempla como requisito la formación específica en enseñanza. Por esta razón, el proyecto abordó la problemática de la formación docente universitaria en cuestiones vinculadas con la dimensión pedagógica de su tarea, entendido en un sentido amplio que incluyen lo didáctico pero lo exceden y anteceden con amplitud. En este marco se plantearon los siguientes ejes de debate

⁴¹ “Grupos destinatarios” son los grupos o entidades que se verán directamente beneficiados por el proyecto al nivel de Objetivo del Proyecto, mientras que “beneficiarios finales” son aquellos que se beneficiaran del proyecto en el largo plazo a nivel social o sectorial, en sentido amplio.

y trabajo: transferencia intergeneracional; impacto tecnológico; articulación investigación – enseñanza; vinculación entre la producción de conocimiento y contexto social; articulación entre la práctica de la enseñanza y la sociedad.

A lo largo del proyecto se realizaron acciones diversas con el propósito central de “Desarrollar redes de cooperación para el fortalecimiento de la formación docente universitaria (FDU) a nivel regional”. Los objetivos específicos se centraron en la producción de conocimientos sobre formación docente y el lugar que ocupa en los sistemas de acceso, permanencia y promoción de los profesores de las instituciones participantes.

El proyecto combinó diversas estrategias metodológicas que se implementaron en todas las universidades participantes:

a) Encuesta virtual a los docentes con el objetivo recabar información cuantitativa sobre la situación de revista de docentes, la formación inicial y de posgrado recibida, y las demandas concretas en relación con su actualización profesional. Participaron 2500 docentes universitarios. Fue coordinada y analizada desde el Programa de Estadísticas Universitarias de la UNC.

b) Estudio en caso con el objetivo de relevar la oferta formativa, la relación de la misma con los sistemas de acceso, permanencia y promoción de los profesores, y los dispositivos de formación continua de los docentes.

c) Se realizaron tres seminarios regionales con el objetivo de constituir una instancia de mutuo conocimiento entre los referentes, como así también un escenario para la comunicación y sistematización de los estado de avance desarrollados por los participantes durante todo el periodo.

En relación con las características que adquirió el consorcio de universidades, siendo un total de 10, se entiende que las acciones fueron muy eficaces pero que en términos generales faltó tiempo para desarrollarlas en su total magnitud. La duración inicialmente estipulada de 14 meses requirió un pedido de prórroga de seis meses, necesarios para poder cerrar algunas definiciones que se venían trabajando y a la vez, para discutir acciones de continuidad y proyección futura.

2.2 Actividades y resultados

Por favor indique todas las actividades según se indica en el Anexo 1 del contrato, ejecutadas con posterioridad a la presentación del último informe intermedio.

En este apartado se presentan las acciones y resultados que se realizaron con todas las universidades y que formaban parte del proyecto original. En primer lugar se describen las acciones conjuntas, a continuación se detallan acciones desarrolladas en cada una de las universidades participantes. Esto también estaba previsto en el proyecto pero de una manera global dada la singularidad que presenta cada una de las universidades. Finalmente, se mencionan las acciones que se derivaron del desarrollo del proyecto que no estaban contempladas en el mismo.

a) Acciones conjuntas entre las universidades socias

a.1) Reunión de apertura del Proyecto en la sede de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Se reunieron representantes de las siguientes Universidades participantes, a saber: por Argentina, Universidad Nacional de San Juan; por Paraguay, la Universidad Nacional de Pilar; por Uruguay, la Universidad de la República. Al ser una reunión que no estaba presupuestada, varias universidades no pudieron contar con los fondos necesarios para viajar; pero se sostuvo la comunicación vía Skype.

Las principales líneas de trabajo/análisis giraron en torno a: conocer brevemente la historia, organización y funcionamiento de las universidades presentes, donde se pudo apreciar la heterogeneidad de situaciones en relación con la docencia universitaria; compartir las expectativas y ejes centrales de la primera etapa del proyecto y discutir la estructura general de la encuesta que permitiría el diagnóstico de la situación de la Formación del Docente Universitario en la Región.

Fecha: 2 de junio de 2011

a.2) Inicio y distribución de la encuesta virtual entre docentes de las Universidades socias. Dicha encuesta tuvo como objetivo recabar información sobre la situación de revista de docentes de las diferentes universidades participantes; la formación inicial y de posgrado recibida y las demandas concretas en relación con su actualización profesional. Participaron 2500 docentes universitarios. Fecha: Junio a diciembre de 2011.

a.3) I Seminario Regional en la sede de la Universidad de la República, Uruguay. Se reunieron tres representantes de las Universidades participantes, a saber: por Argentina, Universidad Nacional de San Juan, Universidad Nacional de Jujuy, Universidad Nacional de Villa María y Universidad Nacional de Córdoba. Por Paraguay, la Universidad Nacional de Asunción y la Universidad Nacional de Pilar; por Brasil, la Universidad Federal de Alagoas y la Universidad Federal de Paraná; la Universidad Federal de Santa María no pudo estar

presente en este seminario por motivos justificados. Por último, la Universidad de la República. Los materiales se adjuntan en un CD que acompaña este informe. Fecha: 30 de Noviembre al 2 de Diciembre de 2011

Las principales líneas de trabajo/análisis giraron en torno a:

- Constituir una instancia de mutuo conocimiento entre los referentes, como así también un escenario para la comunicación del estado de avance de los proyectos desarrollados por los participantes hasta el momento. Esto permitió reconocer la situación de los dispositivos de formación del profesorado en cada una de las Universidades socias, atendiendo a sus principales dimensiones (política, organizativa y curricular) como así también valorar su eficacia y su disponibilidad para la población destinataria.

- Se presentaron los avances estadísticos logrados a partir del trabajo de sistematización de la encuesta que se aplicó de manera virtual a gran parte de los docentes de las universidades participantes. Este trabajo lo realizó la Dirección de Estadísticas Universitarias de la UNC.

- Se explicitaron los avances realizados por cada universidad socia a partir de los estudios de caso en cada contexto local.

- Desde un enfoque interdisciplinario, se generó un debate acerca de las actividades de Docencia-Investigación-Extensión y su impacto en la Formación de grado y posgrado; se discutió también sobre las tensiones generadas o establecidas entre las Evaluaciones Oficiales-Institucionales (requisitos y exigencias), las formas de Promoción Docente y su proyección sobre la esfera de la práctica, en la que se reconoce una suerte de privilegio de la Investigación en desmedro de las otras actividades (Docencia-Extensión).

- Se decidió la publicación del material con el objetivo de generar conocimiento sobre la situación de la Formación Docente en cada Universidad y su relación con los sistemas de acceso, promoción y permanencia. Se optó sobre el formato de libro (soporte papel), la estructura del mismo y para ello se conformó un Comité Editorial con la representación de un miembro de cada país participante.

a.4) II Seminario Regional en la sede de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Se reunieron tres representantes de todas las Universidades participantes, a saber: por Argentina, Universidad Nacional de San Juan, Universidad Nacional de Jujuy, Universidad Nacional de Villa María y Universidad Nacional de Córdoba. Por Paraguay, la Universidad Nacional de Asunción y la Universidad Nacional de Pilar; por Brasil, la Universidad Federal de Alagoas, la Universidad Federal de Paraná y la Universidad Federal de Santa María y; por Uruguay, la Universidad de la República. Además se contó con la presencia de la Coordinadora del Programa de Apoyo Mercosur Educativo, Lic. Cristina García Puster. Los materiales se adjuntan en un CD que acompaña este informe. Fecha: 11, 12 y 13 de abril de 2012.

En este Seminario se realizó una jornada abierta a los profesores de la UNC con el objetivo de socializar las discusiones y compartir el análisis de los profesores invitados de los distintos países participantes.

- Panel sobre *“Políticas de Formación del docente universitario. Problemas actuales desde una mirada histórica”*. Para su composición cada país propuso un especialista en formación docente universitaria: Dra. Gloria Edelstein (UNC - Argentina), Dr. Marcos Masetto (Univ. De San Pablo - Brasil), Mgt. Mercedes Collazo (UDELAR - Uruguay) y Mgter. Ma. Elena García (Univ. Nacional de Asunción - Paraguay).

- Con el objetivo de trabajar particularmente los ejes “Transferencia intergeneracional / impacto tecnológico en la FDU”, se realizaron las conferencias: *“Problemática intergeneracional de la enseñanza en la Universidad”* a cargo de la Lic. Ma. Elena Duarte (UNC) y *“Una mirada al aprendizaje universitario desde las prácticas digitales”* por la Dra. Judith Kalman (DIE/CINVESTAV - México).

Los panelistas y conferencistas marcaron rumbos en la discusión de los participantes. En el caso de los primeros dieron un marco histórico político a los debates de los seminarios anteriores y las conferencistas aportaron herramientas para pensar las prácticas educativas. Las participaciones de Duarte y Kalman ubicaron el debate en los actores estudiantes: su relación con la vida universitaria y la apropiación de conocimientos y con la tecnología, entendida ésta como práctica social.

En los dos días siguientes, en jornadas destinadas solamente a los miembros del proyecto:

- se presentó un avance del análisis de los datos recogidos con la encuesta diseñada entre todas las universidades participantes. Se destaca en esta oportunidad que la base de datos creció significativamente en cantidades de encuestas respondidas por algunas universidades.

- Cada universidad presentó la situación actual sobre la problemática de la carrera docente. Se realizó un formulario de encuesta para recabar la información sobre las regulaciones vigentes en cada universidad y avanzar en el análisis de las normativas de las universidades, con la finalidad de conocer los mecanismos de acceso, promoción y permanencia a la docencia universitaria y su relación con la formación docente.

- Se decide una estructura básica para el texto que producirá cada universidad para la publicación del libro.

Entre los resultados principales del Seminario Regional de Córdoba se mencionan los siguientes:

- Se reconoce que la sigla FDU está consolidada como tal al interior del grupo por lo que se considera mantenerla. No obstante se define como uno de los objetos de la red de trabajo la reflexión pedagógica sobre Docencia Universitaria desde una perspectiva de docencia integral, de articulación de funciones.

- Se advierte la diversidad de enfoques que cada universidad miembro aporta al estudio de esta problemática, por lo que se define fortalecer una perspectiva conceptual, metodológica y epistemológica sobre la FDU.

- Se abre otra discusión relacionada con los ámbitos de formación donde un espacio, en primera instancia, lo constituiría el posgrado; también es posible tener en cuenta otros espacios y recorridos de formación tales como desarrollo de posgrados en educación, reconocimiento de créditos de educación en posgrados académicos, diseño de posgrados académicos con componentes de formación pedagógica y en extensión, entre otros.

- Se propuso la creación de Núcleos de FDU en cada universidad. En esta orientación, se planteó convocar a la comunidad de docentes interesados por la temática. En pro de ello, se discutió sobre la creación de líneas de investigación sobre FDU asociado a la producción de conocimiento en el campo.

- Se considera necesario avanzar sobre el reconocimiento de títulos para construir redes cooperativas y desde ahí propiciar la movilidad de docentes y estudiantes entre universidades socias.

a.5) A partir de las gestiones realizadas, se pone a disposición el EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje) de la Universidad de la República con el objetivo de publicar materiales y compartir opiniones entre las universidades socias.

a.6) III Seminario Regional en la sede de la Universidad Nacional de Pilar, Paraguay. Se reunieron representantes de todas las Universidades participantes, a saber: por Argentina, Universidad Nacional de San Juan, Universidad Nacional de Jujuy, Universidad Nacional de Villa María y Universidad Nacional de Córdoba. Por Paraguay, la Universidad Nacional de Asunción y la Universidad Nacional de Pilar; por Brasil, la Universidad Federal de Alagoas, la Universidad Federal de Paraná y la Universidad Federal de Santa María y; por Uruguay, la Universidad de la República. Los materiales se adjuntan en un CD que acompaña este informe. Fecha: 30 y 31 de Agosto de 2012.

Las principales líneas de trabajo giraron en torno a:

- Recuperar los compromisos asumidos en Córdoba por Universidad en relación con el uso de la plataforma EVA: analizar la participación de las universidades y conocer el material que se comparte; poner en común la sistematización de la información de la encuesta sobre normativa de carrera docente.

- Sobre la publicación: se trabajó con la versión final de los capítulos y la estructura final del libro.

- Se avanzó sobre acuerdos de convenios y futuras líneas de acción conjunta en relación con la movilidad docente y las ofertas de posgrado y líneas temáticas por universidad.

Se destaca que los participantes del proyecto acordaron la consolidación de acuerdos interinstitucionales para la conformación de una Red de Formación Docente Universitaria que incluya las instituciones asociadas y que también pueda abrirse a otras instituciones de educación superior universitaria de la región.

a.7) Cierre de la encuesta virtual con la elaboración de un documento de análisis general de datos de todas las universidades participantes. Responsable: Área Estadística de la UNC como universidad coordinadora del proyecto. Se remitieron las bases de datos completas a cada universidad socia. El logro de esta actividad permitió reconocer la situación de los dispositivos de formación del profesorado a nivel de cada universidad atendiendo a sus principales dimensiones (política, organizativa y curricular), y valorar su eficacia y su disponibilidad para la población destinataria. Al mismo tiempo permitió identificar demandas formativas en el profesorado. Para un análisis más exhaustivo de los resultados que arrojó la encuesta, dirigirse al capítulo específico del libro “Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la Región”.

Período Abril – Octubre 2012.

a.8) Escritura del libro “Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región”. María del C. Lorenzatti (compiladora). Copicentro. Córdoba. ISBN 978-950-33-1014-4. 196 páginas. Diciembre 2012. Se adjunta en un CD que acompaña este informe.

a.9) Reunión Regional de Cierre. Presentación del libro “Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región”. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Participa un representante por universidad socia y la Directora General del Programa Movilidad Mercosur, Lic. Cristina García Puster. Fecha: 3 de Diciembre de 2012.

a.10) Constitución de la Red FDU. MERCOSUR a partir de la firma de Memorandum de Entendimiento entre las universidades participantes del proyecto. Los memorandun se adjuntan en un CD que acompaña este informe.

La red se propone llevar a cabo un programa de cooperación que cumpla con los siguientes objetivos:

- Promover la cooperación universitaria facilitando la transferencia de conocimientos y buenas prácticas.
- Diseñar e implementar estrategias para consolidar las relaciones interinstitucionales entre las universidades argentinas y extranjeras participantes, según la normativa vigente en el Mercosur, para consolidar el estudio de la FDU.
- Desarrollar instancias de capacitación en otras temáticas prioritarias que acuerden las universidades socias.
- Fortalecer aspectos organizacionales, pedagógicos, metodológicos y de gestión para la formación continua de los profesores universitarios y su articulación con la carrera docente
- Impulsar la investigación sobre la FDU como un pilar del desarrollo del país y del quehacer universitario.

b) Acciones que las Universidades desarrollaron en el marco del proyecto

b.1) Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Participación en el **V Foro de Extensión Universitaria “Compromisos de la universidad pública en los actuales escenarios”**. Se presentó el avance del proyecto en un panel donde se presentaron experiencias que vinculan acciones de extensión entre actores diversos (universidades, ONGs, instituciones nacionales y locales). Fecha: 25 y 26 de agosto de 2011

b.2) Universidad de la República Oriental del Uruguay. En el año 2011 se conforma la Red de Unidades de Apoyo a la Enseñanza donde participan docentes de todos los servicios universitarios que cuentan con estructuras multidisciplinarias de apoyo a la enseñanza. Funciona como una red autogestionada que posibilita la discusión y el intercambio en temáticas de interés comunes. Se busca la integración de estrategias de desarrollo académico para constituirse en referentes en temas de enseñanza superior.

En el marco de la mencionada Red se realizaron las siguientes jornadas de debate durante el año 2011 y 2012:

- Encuentro preparatorio del I Seminario Regional, titulado “Balance y Perspectivas de la formación pedagógico didáctica de los docentes universitarios”. 29 de Septiembre de 2011.
- Debate sobre Carrera Docente: definiciones adoptadas y pendientes. Desafíos para la Formación Docente, organizado por la Unidad Académica de la Comisión Sectorial de Enseñanza y el Grupo de Trabajo de Formación Docente. 8 de Mayo de 2012
- La asesoría curricular: implementación de la Ordenanza de Estudios de Grado. Organizado por la Unidad Académica de la Comisión Sectorial de Enseñanza y la Sub-Comisión de Planes de estudios. Esto se propone recuperar los esfuerzos que se vienen desarrollando desde la FD y resignificar las acciones de forma conjunta. 26 de julio de 2012

b.3) Universidad Nacional de Asunción (UNA), Universidad Nacional de Pilar . Paraguay. I Foro de Formación Docente Universitaria. Participaron las comunidades académicas de todas las universidades públicas paraguayas y la UN Córdoba. Los materiales se adjuntan en un CD que acompaña este informe. Fecha: 23 de marzo de 2012

b.4) La Universidad Nacional de Jujuy (Argentina) desarrolló un proceso simultáneo entre el análisis de la Situación de la Formación Docente que demandó este proyecto y la discusión del Reglamento de la Carrera Docente en el Honorable Consejo Superior. Fue aprobado en el mes de octubre de 2012.

b.5) En la Universidad Nacional de San Juan (Argentina) se realizaron diferentes acciones que pueden organizarse en dos ejes: aquellas que responden a fortalecer los vínculos interinstitucionales y las que responden a políticas institucionales. Dentro de las primeras se pueden mencionar las instancias de capacitación destinadas a docentes de la universidad y de otras instituciones formadoras de docentes de la provincia de San Juan.

- Se invitó a la Dra. Gloria Edelstein (UNC), especialista referente en el ámbito nacional sobre la temática, para llevar adelante las siguientes acciones: Conferencia “Formación Docente, problemáticas y desafíos en el contexto actual. Aportes para el debate” ; Seminario- Taller “Campo pedagógico y disciplinar: un lugar de encuentro, desafíos y aportes” y encuentros de trabajo con docentes noveles de las diferentes carreras de formación docente que se desarrollan en la Facultad de Filosofía Humanidades y Artes. Fecha: mayo de 2012
- Seminario-Taller “Revisión y articulación de marcos de referencia en el campo disciplinar y pedagógico de la formación docente”, a cargo de Mgter. Stella Brandi y Dra. Lorena Cruz Fecha: junio 2012.
- Docentes de la FFHA- UNSJ fueron invitados a participar en la organización de las Décimas Jornadas de Práctica y Residencia organizadas por la UN Córdoba en octubre de 2012.

En relación con las políticas institucionales la UNSJ señala diferentes acciones:

- En colaboración con el PROHUM (Proyecto de Apoyo a las Ciencias Humanas- perteneciente al Programa de Calidad Universitaria del Ministerio de Educación de Nación) se fortaleció la capacitación de los profesores en el uso de TIC como asistente para la enseñanza y el aprendizaje a nivel superior. Para ello se desarrollaron diferentes jornadas a cargo de especialistas de la UNSJ y de otras universidades nacionales, tales como: Seminario: “La alfabetización digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje, e-learning y la Web2.0”; y Cursos de actualización: “Uso de pantallas interactivas en las clases de nivel superior” y “Aulas virtuales: su diseño”.

Para el año próximo se contempla también la presentación de una ponencia en el Congreso Internacional de Educación a realizarse en San Juan (Argentina) en el mes de junio. En ella se brindarán detalles de las tareas realizadas y los resultados obtenidos en el marco de este proyecto.

b.6) La Universidad Federal de Alagoas (Brasil) ha previsto celebrar un Seminario para discutir la Formación del Profesorado Universitario (FDU) en fecha a definir: marzo o abril de 2013, donde se debatirá sobre la formación de una manera amplia y general. Dada la importancia de la discusión sobre la formación del profesorado universitario, como parte de dicha institución, a pesar de que el evento no es específico de la formación del profesorado universitario, deberá incluirse en este seminario una mesa redonda sobre este tema. Así se invitará para esta mesa a representantes de la Universidad Federal de Pernambuco, que cuenta con una importante experiencia en FDU, y también a los representantes de las universidades socias en este proyecto.

c) Actividades y proyectos que se derivaron de la participación de las universidades en este proyecto

c.1) La participación de la Universidad Federal de Alagoas en el proyecto "Construcción Cooperativa de las estrategias y políticas de formación de profesores universitarios en la región", ha contribuido al proyecto de tesis "La política de formación docente universitaria para el uso de los medios de comunicación en el Mercosur", que será desarrollada por una profesora participante del proyecto. Esto hizo posible la postulación en la nota N° 05/2012 GR-ASI - Programa de Becas Iberoamérica Jóvenes Profesores e Investigadores, que tiene como objetivo mejorar el nivel de conocimientos y experiencia de los investigadores de la facultad, con el fin de aprender nuevas técnicas y métodos. Por lo tanto, se optó por la Universidad de la República - Uruguay por ser una de las universidades que proporcionaron el anuncio de vacante, además de ser uno de las instituciones de este proyecto.

El proyecto de doctorado mencionado tiene como objetivo de analizar las políticas de las universidades socias del MERCOSUR, en lo que respecta a la enseñanza universitaria y el uso de los medios de comunicación en el contexto de la educación superior, con los siguientes objetivos específicos: (i) investigar el contorno de la formación universitaria y cómo esto ofrece oportunidades para el aprendizaje permanente, (ii) aclarar los subsidios que se ofrecen en las universidades del Mercosur para la formación de profesores universitarios, (iii) determinar el contenido de los documentos recopilados de los sujetos involucrados y disponibles en EVA por las universidades socias del Mercosur y (iv) desarrollar un mapeo de los cuestionarios dirigidos a universitarios de formación docente para el uso de medios de comunicación.

c.2) En relación con lo anterior, se menciona una situación especial vivida con la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Pilar (Paraguay). En ocasión del desarrollo del III Seminario Regional se tomó contacto con autoridades de dicha facultad, con quienes se acordó la posibilidad de que la UNC haga una donación de material bibliográfico específico para la biblioteca. Al regreso se entablan en Córdoba las gestiones pertinentes con la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y se logró una donación de 400 libros. Se trata de publicaciones de la Editorial Ciencia, Derecho, Sociedad. Revistas del Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNC. Varios números de "Revista de la Facultad". Textos que estaban duplicados en nuestra biblioteca referidos a Teoría General del Derecho, Derecho civil y Comercial, Derecho Público

2.3 Actividades que no se han llevado a cabo. Señale por favor cualquier actividad y/o publicaciones previstas en el contrato que no se han llevado a cabo, explicando los motivos.

No se desarrollaron, en la dimensión esperada, las acciones tendientes a lograr publicaciones sobre diagnósticos y/o experiencias seleccionadas a nivel regional, sobre áreas de vacancia (en tanto mayor y menor desarrollo) de la FDU. El proyecto centró su análisis en lo que sucede en cada universidad con la FDU.

Resultó muy complejo lograr establecer encuentros presenciales con responsables de las áreas centrales de gestión y/o académicas de universidades socias vinculados a decisiones directas sobre FDU. En su defecto, dichas gestiones estuvieron a cargo de los representantes de las universidades, quienes mediaron ante las autoridades respectivas de dichas gestiones.

Se espera que a partir de la creación y puesta en marcha de la Red, se profundicen acciones de contenido y gestión de las universidades para la institucionalización de políticas específicas con autoridades de cada casa de estudio.

2.4 ¿Cuál es su valoración de los resultados de la Acción? Incluya observaciones sobre la actuación y logro de los resultados, impacto y riesgos en relación con los objetivos específicos y generales, y si la Acción ha tenido resultados imprevistos positivos o negativos (por favor, cuantifique si es posible estos resultados, refiérase para ello a los indicadores del marco lógico).

Los resultados logrados a partir de la implementación del proyecto son ampliamente positivos, trabajando a partir de una concepción amplia de docencia que integra funciones de enseñanza en formatos diversos, investigación y producción de conocimientos, y extensión.

Cobra marcada relevancia haber logrado desarrollar redes y cooperación para la formación docente a nivel regional, identificando y reconociendo características singulares a nivel local e institucional; lazos que se operacionalizarán a partir de la creación de la Red de FDU -Mercosur.

Se produjeron conocimientos acerca del lugar y las características de la formación docente en los sistemas de acceso, permanencia y promoción del profesorado universitario en las instituciones participantes; elaborando informes estadísticos generales y de profundidad analítica.

Se consiguió llevar adelante exitosamente los tres Seminarios Regionales proyectados, avanzando en las temáticas previstas, y logrando altos niveles de cohesión grupal y compromiso institucional para el avance de las acciones. Los Seminarios se complementaron con actividades locales, como Foros y Jornadas, que ayudaron a difundir las particularidades del proyecto y a la vez implantaron debates en torno a la temática en el ámbito institucional.

Como elemento imprevisto en el desarrollo del proyecto se mencionan las dificultades con la comunicación entre las universidades socia durante los primeros momentos. Es decir, la cantidad de tiempo destinado a lograr establecer y consolidar vínculos de comunicación entre los responsables designados por cada universidad participante.

Se señala también como un elemento que atravesó el transcurso de las actividades el extenso periodo de huelga que atravesaron las universidades brasileras, lo cual impactó en la imposibilidad de contar con datos administrativos que en las primeras etapas de avance fueron sustanciales al adecuado desarrollo de las acciones previstas.

2.5 ¿Cuál ha sido el resultado tanto respecto de los beneficiarios finales y/o el grupo destinatario, si son distintos, como respecto de la situación en el país o región destinataria de la Acción?

El proyecto entendió como destinatarios directos de las acciones a los representantes que tanto integraban o tenían directa vinculación con los equipos de gestión de las universidades participantes, y beneficiarios finales a los docentes que a mediano o largo plazo se verán involucrados en acciones de formación gestadas a partir del proyecto inicial. Se entiende que ambos grupos forman parte de una categoría mayor de docentes universitarios.

En ese sentido se afirma que el valor de lo realizado abre una fuente de futuros desarrollos sobre la temática porque, como se mencionó en la presentación original, existe un escaso conocimiento acerca de los sistemas de acceso, permanencia y promoción en el campo de la docencia universitaria y sus vinculaciones con dispositivos concretos de formación del profesorado, a modo de información sistemática que permitiera valorar de modo más estructural el fenómeno en la región.

2.6 Por favor, especifique todos los materiales (y números de copias) producidos durante la Acción, sea cual sea su formato, (adjunte una copia de cada uno de ellos, excepto si ya lo ha hecho previamente).

Por favor, explique cómo los artículos producidos están siendo distribuidas y a quién.

Se produjeron materiales específicos para todos los Seminarios Regionales, tales como artículos y presentaciones en power points. También se han realizado materiales en las reuniones vinculadas específicamente al desarrollo del proyecto, tales como foros locales y la presentación final del libro, del cual se adjunta una copia.

Las producciones de cada universidad se han distribuido entre las áreas específicas de tratamiento de la temática en cada universidad socia, y entre todos los profesores que participan de las instancias de formación docente.

La información de la encuesta se distribuyó en un CD a cada una de las Universidades socias y se encuentra en la producción de los distintos capítulos del libro.

El sitio Web donde se encuentran disponibles materiales producidos durante el proyecto, y que a la vez funcionó como espacio de intercambio para el trabajo en red es el espacio virtual EVA: <http://eva.universidad.edu.uy/course/view.php?id=1571>

2.7 Por favor, indique todos los contratos (obras, servicios y suministros) superiores a 10.000EUR que hayan sido adjudicados con posterioridad al último informe intermedio, si los hubiere, o durante el período de referencia indicando para cada uno de ellos el importe, el procedimiento de adjudicación elegido y el nombre del contratista.

La información relativa a los contratos realizados se encuentra detallada en el Informe final contable.

2.8 Explique si la Acción continuará una vez que la Unión Europea haya dejado de apoyar la misma. ¿Hay previstas actividades de seguimiento? ¿Qué asegurará la sostenibilidad de la Acción?

La continuidad de las acciones iniciadas a partir del proyecto se plantea en dos ejes:

- A nivel de las universidades socias como Red: Se menciona continuidad con la creación de la Red de FDU, que trabajará enfocando en contenidos específicos de la temática, identificados a partir del desarrollo del proyecto. Las acciones y el financiamiento de la Red correrán por cuenta de las universidades socias y de las convocatorias que se abran oportunamente.

La Univ. Nacional de Córdoba se ha presentado a la convocatoria del Ministerio de Educación de la Nación titulada "Redes Inter-universitarias VI", la cual apunta a la consecución de fondos nacionales para fortalecer acciones conjuntas entre universidades, prioritariamente latinoamericanas. Se presentó un proyecto con la Univ. Nacional de San Juan, villa María y Jujuy (Argentina), la Univ. de la República Oriental de Uruguay, la Universidad Nacional de Pilar y de Asunción, de Paraguay.

En el marco de los lazos contruidos a través del actual proyecto, la UNSan Juan se presentó con un nuevo proyecto denominado "Inclusión estudiantil universitaria. Hacia una comprensión de los resultados académicos en la región" a la convocatoria de REDES Inter universitarias VI. Integran este proyecto las siguientes universidades: UNSJ, UN Córdoba (Argentina), UN ASUNCIÓN (Paraguay) y la UDELAR (Uruguay).

La prolongación y consolidación de la Red se fundamentará en el compromiso de participación de las Universidades al mayor nivel institucional de gobierno, lo que proporcionará la estabilidad y recursos que garantizan la sostenibilidad y crecimiento de la Red. Se promoverá la declaración de interés institucional al máximo nivel de gobierno de las universidades socias.

A nivel de cada uno de los socios en el marco local: cada universidad continua con estos mecanismos a través de sus respectivas Áreas Académicas.

Varias de las instituciones participantes en el actual proyecto han ratificado su decisión de continuar las indagaciones iniciadas, con una propuesta que nuevamente contempla trabajar en la problemática de la formación de los docentes universitarios en cuestiones vinculadas con la dimensión pedagógica de su tarea.

El nuevo proyecto apunta a consolidar las acciones para la cooperación internacional y la internalización de los estudios relativos a la enseñanza superior, y los elementos que intervienen en el intercambio y la movilidad de docentes; en tal sentido extender el desarrollo compartido de programas o parte de programas de formación de grado o posgrado, vinculados a la movilidad de los miembros y publicación de resultados.

Se espera con esto apostar a la continuidad del vínculo entre universidades que posibilitó la concreción del actual proyecto y fortalecer el desarrollo de la temática que nos ocupa.

2.9 Explique como la Acción ha incorporado cuestiones interrelacionadas como la promoción de los derechos humanos⁴², igualdad de género⁴³, democracia, buena gobernanza, derechos de la infancia y poblaciones indígenas, sostenibilidad medioambiental⁴⁴ y lucha contra el VIH/SIDA (en caso de que haya una fuerte prevalencia en el país/región destinatario)⁴⁵.

Por las características centrales que adoptó esta presentación, no se plantea de manera directa vínculos con las temáticas mencionadas, lo cual no excluye de tener una repercusión secundaria vinculada a las reflexiones que implica la formación de docentes universitarios en el Mercosur.

2.10 Quién y cómo se han supervisado y evaluado las actividades? Por favor, resume los resultados de la información recibida, incluyendo de los beneficiarios.

La Universidad Nacional de Córdoba en tanto coordinadora del proyecto ha realizado acciones sistemáticas de monitoreo, entre las cuales se pueden señalar las siguientes: comunicaciones personales y virtuales de manera semanal y acciones previstas del proyecto que se constituyeron en acciones de monitoreo del estado de avance del mismo, como fueron los Seminarios Regionales.

Se piensa realizar una evaluación de impacto a uno o dos años de finalizado el proyecto, como parte de la acciones de la Red de FDU creada.

⁴² Incluyendo gente con discapacidades. Para mayor información consulte la "Nota de orientación sobre Discapacidad y desarrollo" en http://ec.europa.eu/development/body/publications/docs/Disability_es.pdf

⁴³ http://www.iiav.nl/epublications/2004/toolkit_on_mainstreaming_gender_equality.pdf

⁴⁴ Las Líneas directrices sobre integración medioambiental pueden encontrarse en: <http://www.environment-integration.eu/>

⁴⁵ Consulte las Directrices de la Comisión Europea sobre igualdad de género, discapacidades...

2.11 Qué ha aprendido su organización/socio de la Acción? y ¿como ha sido utilizado y diseminado el resultado de este aprendizaje?

En el caso de la **Universidad Nacional de Córdoba** el proyecto permitió iniciar un estudio sistemático, que se articula con producciones anteriores, en relación a las características actuales de la FDU. El estudio permitió un desarrollo sobre los marcos normativos que regularon los inicios de las ofertas de FD y entrevistas en profundidad con los referentes y responsables de la FD en varias facultades. Se tornó muy valioso el material logrado que recupera las demandas de conocimiento que los docentes de la UNC entienden actualmente como necesarios para su formación. Esto se constituye en insumo para futuras configuraciones y/o revisiones de la oferta de formación específica. En este sentido, se informa que fines de 2011 en la Subsecretaría de Posgrado de la Secretaría de Asuntos Académicos, se está elaborando una propuesta de Maestría en Formación Docente Universitaria.

En la **Universidad Nacional de Jujuy** el proyecto favoreció a desarrollar una mirada interna sobre el estado de situación de la Formación Docente Universitaria. La revisión sistemática de los antecedentes históricos, reglamentarios y ofertas actuales, permitieron comprender inicialmente cuáles fueron los procesos significativos para esta Universidad. Se pudo realizar un proceso comparativo entre la situación de otras Universidades de la Región. Por último se destaca que la participación revalorizó la necesidad de generar una política profunda de Concursos, fortalecida con la reciente aprobación del Reglamento de Carrera Docente.

Las acciones de la **Universidad Nacional de San Juan** fortalecieron el trabajo cooperativo, generando relaciones con docentes-investigadores que fueron convocados para brindar asesoramiento técnico en el marco de otros programas que se estaban ejecutando en la institución. Permitió la concreción del proyecto de la “Maestría en docencia universitaria” en la Facultad de Filosofía Humanidades y Artes, como profundización de los estudios de la “Especialización en docencia universitaria”.

La “Maestría en docencia universitaria” surge como una estrategia institucional para continuar impactando en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en la universidad. Se propone formar un profesional de la educación universitaria con conocimientos teóricos y metodológicos que le permitan enriquecer las prácticas educativas, profundizando los nexos entre docencia e investigación.

En la **Universidad Nacional de Villa María** el desarrollo del proyecto permitió identificar para luego ahondar en el análisis de los principales aspectos normativos y políticos referidos a la formación docente y al sistema de acceso, permanencia y promoción en esta joven casa de estudios. Se logró trabajar a partir de la mirada de profesores que aportaron sus consideraciones de manera cooperativa, generando canales de difusión en las áreas encargadas de la temática dentro de la Universidad.

En el caso de la **Universidad de la República de Uruguay**, la participación en el proyecto se constituyó en un espacio para compartir experiencias, fortalecer iniciativas locales y promover la construcción de políticas generales sobre la formación docente. Fue una importante experiencia para valorar lo realizado y proyectar acciones futuras; ya que el proyecto logró la posibilidad de reflexionar sobre el proceso recorrido, la solidez de las acciones desarrolladas en los últimos años y las proyecciones a futuro en especial en los aspectos relativos al avance en la formación y el perfeccionamiento académico y pedagógico del cuerpo docente.

La **Universidad Nacional de Pilar** ha vinculado los aprendizajes logrados a los siguientes puntos:

- Mejorar su gestión externa, es decir, sus relaciones con otras organizaciones internacionales; lo cual ha permitido compartir problemáticas y desafíos, reconociendo similitudes en algunas dificultades y sobre el modo de enfrentarlas.

- Instalar a la Formación Docente (FDU) como un tema que hay que seguir trabajando internamente, profundizando temas de investigación, a pesar del buen trabajo hecho hasta ahora. Se entiende que trabajar en red es un buen sistema de aprendizaje, tanto personal como organizacional (por ejemplo a través del sistema EVA)

- La conformación de un equipo de trabajo de investigación a nivel de la UNP, con docentes de diversas disciplinas y de las diferentes facultades, coordinado por la Dirección General de Calidad Académica de la UNP.

El resultado de estos aprendizajes se ha utilizado como:

- Base para modificar y ampliar los cursos de formación docente dictados por el Rectorado, modificando el pensum curricular de Didáctica Superior Universitaria, (cursos obligatorios para los docentes que quieren acceder a cargos docentes en la UNP).

- Como tema de debate en el seno de las organizaciones gremiales de docentes de la UNP, analizando las políticas de FDU y su inclusión en el reglamento de concurso docente.

- Como insumo para el desarrollo de actividades específicas el año próximo, entre las cuales se recupera una presentación en el Congreso Pedagógico, a realizarse conjuntamente con la UNCa (Universidad Nacional de Caaguazú, Paraguay); como insumo de la segunda edición del Foro de FDU organizado en conjunto con la UN Asunción; y como base para diseñar políticas de FD previstas en el Plan Operativo 2013.

- Base para efectivizar intercambios docentes entre la UN Pilar y la UN Asunción, UN Caaguazú y UTN (Universidad Tecnológica Nacional, sede Los Reyes, Mendoza - Argentina).

La participación de la **Universidad Nacional de Asunción** de Paraguay en este importante proyecto logró generar intercambios entre los académicos y directivos de las Universidades participantes de Brasil, Uruguay, Paraguay y Argentina, y así consolidar una red de fortalecimiento de la formación continua del docente universitario. Esto permitió analizar los procesos de formación docente y su impacto en el desarrollo de convergencias en el ámbito de la Educación Superior, a nivel nacional y regional. Se logró un aprendizaje basado en la cooperación activa de los docentes y directivos de la UNA y otros docentes de Universidades miembros de Mercosur Educativo.

La socialización de las actividades se realizó principalmente a través del **I Foro sobre Formación Docente Universitaria** realizada en la Universidad Nacional de Asunción en cooperación con la Universidad Nacional de Pilar, y la participación de docentes de la Universidad de Córdoba, contando con docentes de la UNA como disertantes. Se espera también poder proseguir de manera conjunta rumbo a las Jornadas de Innovación Docente en la UNA a desarrollarse el año próximo.

La participación de la **Universidad Federal de Alagoas** en el proyecto permitió profundizar en la historia de la institución en lo que respecta a la formación docente universitaria, así como en las discusiones sobre la importancia del tema y los estudios por parte de la administración central sobre la creación de un programa de formación continuada para los docentes que será obligatorio para los nuevos docentes concursados durante su período de pruebas. Además, es necesario añadir que una de las profesoras participantes en el proyecto es estudiante del programa de posgrado en educación y realiza, en la actualidad, una investigación en el área de la formación docente universitaria. Ese tema será la tesis de doctorado de la referida profesora, lo que podrá contribuir con la construcción de nuevos conocimientos en el área.

En el caso de la Universidad Federal de Santa María (Brasil) el proyecto permitió pensar una serie de recomendaciones que serían importantes incluir con miras a producir mejoras en la carrera docente, teniendo como objetivo la mejora, el desarrollo profesional y las condiciones de trabajo.

En la Universidad Federal de Paraná (Brasil), se profundizó el análisis de la encuesta aplicada a sus docentes y de esta manera tener un diagnóstico de la situación de los docentes.

3. Socios y otros tipos de cooperación

3.1 ¿Cómo valora Ud. la relación entre los socios formales de esta Acción, es decir de los socios que hayan firmado una Declaración de asociación? Por favor, aporte información específica respecto a cada socio.

Con todos los socios la comunicación y el avance del proyecto fueron difíciles en las primeras etapas, ya que estuvieron asociados a fortalecer el nivel de involucramiento e interés institucional; una de las hipótesis centrales fue que las líneas generales del proyecto se compartieron en primera instancia con los referentes de relaciones internacionales que participaron de distintos talleres. Dada la importancia de la temática los rectores de las universidades decidieron participar. Por esta razón en la primera etapa se hizo difícil la comunicación hasta tanto se derivara el proyecto a las áreas académicas de cada institución. Una vez que se logró comunicación con el staff académico se construyó un canal de comunicación fluida. La relación entre los socios fue en términos generales muy buena, a tal punto que se propició con facilidad la creación de la Red.

Se señala que se alcanzaron importantes niveles de cohesión grupal, donde el sentido cooperativo, aspecto central de la estructura del proyecto, permitió incorporar acciones que aunque no estaban inicialmente planificadas, colaboraron en este sentido.

La donación de libros por parte de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (UNC) a la Facultad homónima de la Universidad Nacional de Pilar (Paraguay) se constituye en un hecho que muestra el componente solidario y cooperativo que movilizó a quienes integraron el proyecto. A su vez da cuenta del logro de uno de los objetivos iniciales del proyecto que refería a fortalecer los vínculos y apoyos de universidades grandes con otras más pequeñas, en este caso de la UNPilar con mayor especificidad, ya que es la universidad más joven del consorcio.

3.2 ¿Va a continuar dicha asociación? Si es así ¿Cómo?, de lo contrario, ¿Por qué no?

La asociación de universidades que conforman el presente proyecto continuará a través de la Red Formación Docente (FD) Mercosur, con la firma de los memorándum de entendimiento y sujetos a las convocatorias que desde los distintos países se realicen.

3.3 ¿Como valoraría Ud. la relación entre su organización y las autoridades estatales de los países de la Acción? ¿Como ha afectado dicha relación al desarrollo de la Acción?

No se trabajó con autoridades estatales ni gobiernos de la región. La ejecución se vinculó a las universidades nacionales miembros y no hubo articulación con otras organizaciones; aunque se espera que a partir de la creación de la Red, se produzcan instancias de este tipo con otros sectores sociales, haciendo sinergia con actividades que puedan fortalecer la Red.

3.4 Si es pertinente, describa su relación con cualquier otra organización implicada en la ejecución de la Acción.

- **Entidad(es) colaboradora(s) (en su caso)**
- **Sub-contratista(s) (en su caso)**
- **Beneficiarios Finales y Grupos destinatarios**
- **Otras terceras partes implicadas (incluyendo otros donantes, otras agencias gubernamentales, o unidades locales gubernamentales, ONGs, etc).**

Del grupo antes mencionado sólo se estableció relación con Beneficiarios finales y Grupo de destinatarios, tal como se relató en el punto 2.5.

3.5 Si es pertinente, describa si ha desarrollado contactos y sinergias con otras acciones.

El proyecto ha posibilitado las siguientes acciones de sinergia:

- La Dra. Ma. Del Carmen Lorenzatti, en tanto **Coordinadora General** por la UNC ganó una Beca Erasmus, categoría Staff Académico para el estudio de la Formación del Docente Universitario, en la Universidad de Barcelona. También realizó el estudio en la Universidad Pompeu Fabra, de Barcelona. Fecha: 10 de enero a 10 de febrero de 2012.

- Se participó de la Reunión del grupo Foris (Fortalecimiento de Oficinas de Relaciones Internacionales), organizada por la Prosecretaría de Relaciones Internacionales de la UNC. Fecha: Octubre de 2012.

- La **Unidad Académica de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República, Uruguay** en el marco del “Proyecto Conjunto de Investigación Mercosur Argentina (SPU)- Brasil,(CAPES) PPCP 003/11, Estrategias institucionales para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y el desarrollo profesional docente”, coordinado por la Prof. Elisa Lucarelli, (UBA-Argentina) y Prof^a. Dr^a. Maria Isabel da Cunha, (UNISINOS, Brasil) participó de las jornadas de investigadores asociados, el 19 de marzo de 2012 y 5 y 6 de setiembre de 2012. El proyecto se propone “investigar acerca de tres ejes: las políticas de democratización orientadas al acceso y permanencia en la educación superior, la responsabilidad de la Universidad para protagonizar una enseñanza y un aprendizaje de calidad, y las estrategias desarrolladas para promover el desarrollo profesional docente, incluyendo la acción de las asesorías pedagógicas. Se busca identificar las prácticas y los saberes que se desarrollan en diferentes contextos nacionales y regionales para alcanzar un nivel positivo de efectivización de las metas académicas.”

Asimismo, se plantea de desarrollo de una actividad de movilidad estudiantil en la UdelaR, generada específicamente a partir de los vínculos que generó el presente proyecto, de la Doctoranda de Lílían Kelly de Almeida de la Universidad de Alagoas, integrante del proyecto, para la realización de una pasantía de tres meses a los fines de realizar el trabajo de campo de la tesis “La política de la formación docente universitaria para el uso de las TIC en las universidades del MERCOSUR”.

3.6 Si su organización ha recibido previamente subvenciones de la UE con el fin de fortalecer al mismo Grupo destinatario, ¿en qué medida esta Acción ha sido capaz de desarrollar/complementar la(s) acción(es) previa(s)? (Detalle todas las subvenciones de la UE previas).

No se han recibido subvenciones previas de la UE para el mismo grupo.

3.7 ¿Cómo evalúa la cooperación con los servicios de la Administración contratante?

La relación con los servicios de la administración contratante ha sido excelente; incluida las gestiones realizadas en ese sentido por la coordinadora general Lic. Cristina García Puster, a quién agradecemos su permanente disposición a colaborar en todo lo que fuera requerido.

4. Visibilidad

4.1 ¿Cómo se garantiza la visibilidad de la aportación de la UE a esta Acción?

La visibilidad de la aportación de la UE se ha garantizado en todas las acciones realizadas; haciendo referencia clara y explícitamente que los fondos que sostenían el desarrollo adecuado de las actividades provenían de la UE. De la misma manera en todas las carteleras, folletería y comunicaciones efectuadas en los documentos digitales y en formato papel se incluyeron logos específicos que aludían a la UE, al Mercosur y a las Universidades participantes.

A modo de ejemplo se informa que en este link donde está disponible la versión digital del libro: <http://www.unc.edu.ar/seccion/novedades/2013/febrero/universidades-del-mercosur-elaboraron-una-publicacion-sobre-la-situacion-de-la-formacion-docente-en-la-region>

La Comisión Europea puede decidir dar publicidad a los resultados de la Acción. ¿Tiene alguna objeción a la posibilidad que este informe sea publicado en la página Internet de EuropeAid? Si la respuesta es afirmativa, por favor indique cuáles son sus objeciones.

No

Nombre de la Persona de contacto de la Acción: Dra. María del Carmen Lorenzatti

Firma:

Lugar: Córdoba (Argentina)

Plazo para la presentación del informe: 6 de marzo de 2013

Fecha de envío del informe: 18 de febrero de 2013

**ANEXO 7 – MODELO DE QUESTIONÁRIO ONLINE APLICADO
AOS SUJEITOS**

ENTREVISTA-QUESTIONÁRIO ONLINE

TCLE

Nobre Professor(a),

Devido a sua participação no curso de formação docente universitária, promovido pelo PROFORD(Brasil) e/ou RED UAE's (Uruguai), convidamos vossa senhoria a participar da pesquisa intitulada: **A FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA PARA A UTILIZAÇÃO DAS TDIC NO CONTEXTO EDUCATIVO DA UFAL E UDELAR.** Sua participação é muito importante para a conclusão desta pesquisa, considerando o comprometimento em seguir fielmente os dispositivos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (Comitê de Ética), assegurando que os resultados da presente pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não, mas sem identificação real dos participantes. Declaramos ainda, que os dados coletados para o desenvolvimento desta TESE, documentos, questionários e entrevistas, que serão utilizados para elaboração do mapeamento quanto às demandas propostas à formação do docente universitário e os benefícios quanto ao uso das TDIC na EAD e na modalidade presencial, serão mantidos em sigilo podendo ser utilizados para pesquisa no pós doutorado. O documento será analisado após a confirmação de sua participação e preenchimento do questionário abaixo seguido do modelo do TCLE. Esclarecemos que essa pesquisa é sem fins lucrativos e os sujeitos não serão remunerados, contudo a participação é voluntária.

Para esclarecimento de dúvidas, por favor entrar em contato por e-mail: lilian.kelly30@gmail.com

- Aceito
 Não aceito

Desde já agradecemos a atenção.

Eixo 1: Identificação do sujeito da pesquisa

Instituição que pertence:

- UFAL
 UDELAR

Licenciado ou Bacharel:

Gênero:

- Feminino ()
 Masculino ()

Titulação:

- Mestre ()
 Doutor ()
 Pós-Doutor ()

Curso de sua titulação:

Eixo 2: Dados Profissionais**Tempo de Magistério no Ensino Superior**

- Até cinco anos
 6 a 10 anos
 11 a 15 anos
 16 a 20 anos
 20 anos ou mais

Faz uso frequente de Ambientes Virtuais de Aprendizagem?

- SIM
 NÃO

Acessa a internet com frequência?

- Diariamente
 Frequentemente, mas não diariamente
 Semanalmente
 Frequentemente, mas não semanalmente
 Algumas vezes no mês

Em que circunstância escolheu SER professor?**Eixo 3: Formação Docente e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação**

1 - Você considera que deveria ser pré-requisito para iniciar a atividade docente na instituição passar por um período de formação em tecnologias? Quem deveria ser responsável por essa formação?

2 - A universidade na qual trabalha incentiva a qualificação dos docentes em cursos de formação para o uso das TDIC? Como são ofertados?

3 - O que (recurso) e como você utiliza a tecnologia em sua prática pedagógica?

4 - Você já participou de algum curso por meio de Ambiente Virtual de Aprendizagem e/ou Entornos Virtuales del Aprendizage ofertado pelo PROFORD e/ou RED UAE's? Qual a abordagem (instructional, hipertextual, colaborativa, entre outras) utilizada?

5 - Após o curso você conseguiu aplicar o que foi desenvolvido NO CURSO em sala de aula, por favor, relate essa aplicação?

FIM!
SAUDAÇÕES ACADÊMICAS!

Profª LÍLIAN KELLY DE ALMEIDA FIGUEIREDO VOSS