

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES E AS TDICs NA SOCIEDADE DE RISCO: RISCOS E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO SUPERIOR URBANO

Maxilane Silva Viana¹

Márcio Luiz Correa Vilaça²

Resumo

Este artigo analisa os principais riscos enfrentados pelos professores do Ensino Superior no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em suas práticas docentes, considerando o contexto da sociedade de risco, com ênfase nas desigualdades urbanas e na democratização do conhecimento. A pesquisa ressalta a importância da formação continuada de docentes do Ensino Superior, sem se limitar a esferas públicas ou privadas, áreas ou disciplinas específicas. Essa escolha reflete o entendimento de que o aprimoramento profissional é essencial em todos os contextos educacionais. Fundamentado nas teorias centrais de Ulrich Beck (2011), David Harvey (2014) e Stuart Hall (1997), este estudo utiliza uma revisão bibliográfica para discutir os principais riscos do uso das TDICs, como o preparo insuficiente dos docentes, o acesso limitado dos estudantes às tecnologias digitais e à internet, a falta de tempo dos docentes para planejar o uso das TDICs em suas práticas pedagógicas e a fragmentação pedagógica no uso das tecnologias digitais. A análise ressalta a importância da formação continuada como estratégia essencial para preparar os professores a enfrentar esses riscos, promovendo práticas pedagógicas inclusivas, reflexivas e críticas. Além disso, o artigo destaca a necessidade de políticas institucionais que garantam infraestrutura adequada e suporte para o uso eficaz das tecnologias em ambientes educacionais urbanos. Por fim, as contribuições do estudo destacam a necessidade de fortalecer a formação continuada de docentes, visando garantir um ensino e aprendizado mais equitativo, inclusivo e transformador.

Palavras-chave: Sociedade de Risco; Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs); Ensino Superior; Formação Continuada.

Abstract

This article analyzes the main risks faced by higher education teachers when using digital information and communication technologies (DICTs) in their teaching practices, considering the context of the risk society, with an emphasis

¹ Estudante de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes (PPGHCA) da Unigranrio|Afya.

² Professor Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes (PPGHCA) da Unigranrio|Afya.

on urban inequalities and the democratization of knowledge. The research highlights the importance of continuing education for higher education teachers, without limiting itself to public or private spheres, specific areas or disciplines. This choice reflects the understanding that professional development is essential in all educational contexts. Based on the central theories of Ulrich Beck (2011), David Harvey (2014) and Stuart Hall (1997), this study uses a literature review to discuss the main risks of using DICTs, such as insufficient teacher preparation, limited student access to digital technologies and the internet, lack of time for teachers to plan the use of DICTs in their pedagogical practices and pedagogical fragmentation in the use of digital technologies. The analysis highlights the importance of continuing education as an essential strategy to prepare teachers to face these risks, promoting inclusive, reflective and critical pedagogical practices. In addition, the article highlights the need for institutional policies that guarantee adequate infrastructure and support for the effective use of technologies in urban educational environments. Finally, the study's contributions highlight the need to strengthen continuing education for teachers, aiming to ensure more equitable, inclusive and transformative teaching and learning.

Keywords: Risk Society; Digital Information and Communication Technologies (DICTs); Higher Education; Continuing Education.

Introdução

O avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) tem transformado as dinâmicas sociais e educacionais, trazendo novas possibilidades e gerando desafios significativos, especialmente no Ensino Superior. No contexto da sociedade de risco, conforme descrito por Ulrich Beck (2011), os riscos associados a essas transformações vão além de questões locais e previsíveis, assumindo uma dimensão global, complexa e frequentemente imprevisível. Beck (2011) enfatiza que os riscos, frequentemente resultantes de ações humanas, afetam de forma desigual diferentes grupos sociais, ampliando desigualdades já existentes e exigindo uma abordagem reflexiva para sua gestão.

No âmbito educacional, as TDICs oferecem oportunidades para inovação pedagógica, contudo, ampliam vulnerabilidades, como a exclusão digital, a falta de preparo docente e as dificuldades estruturais enfrentadas pelas instituições de ensino. Essa realidade é ainda mais evidente em áreas urbanas marcadas

por desigualdades sociais, onde o acesso a tecnologias e a infraestrutura básica frequentemente é limitado.

David Harvey (2014), ao discutir o direito à cidade, destaca a importância de garantir acesso equitativo a recursos urbanos, como educação e espaços públicos, como forma de promover a inclusão social e a justiça econômica. Embora Harvey não mencione diretamente as tecnologias digitais, sua análise pode ser interpretada no contexto atual para incluir o acesso as TDICs, que desempenham um papel significativo na participação na sociedade atual. Contudo, a distribuição desigual das tecnologias digitais perpetua barreiras estruturais, limitando o acesso ao conhecimento.

Paralelamente, Stuart Hall (1997) aborda a fragmentação das identidades na modernidade tardia, destacando como as transformações culturais e tecnológicas impactam a construção das identidades individuais e coletivas. No contexto educacional, essas mudanças demandam práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e social dos estudantes, promovendo um uso crítico, reflexivo e inclusivo das tecnologias.

Diante desse cenário, este artigo analisa os principais riscos enfrentados pelos professores do Ensino Superior no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em suas práticas docentes, considerando o contexto da sociedade de risco, com ênfase nas desigualdades urbanas e na democratização do conhecimento. Baseado nas contribuições teóricas de Ulrich Beck (2011), David Harvey (2014) e Stuart Hall (1997), o estudo propõe interpretações que ajudam a compreender e abordar essas questões de forma crítica e contextualizada. Além disso, discute a importância da formação continuada como estratégia essencial para mitigar esses riscos e promover práticas educativas mais inclusivas e equitativas, alinhadas às demandas da sociedade.

1. Sociedade de risco e os desafios do uso das TDICs no Ensino Superior

Ulrich Beck, em sua obra *Sociedade de Risco: Rumo a uma Outra Modernidade* (2011), analisa como as transformações industriais, científicas e sociais da modernidade geraram novos riscos e desafios globais. Ele afirma que,

ao longo da modernidade, a produção de riqueza é acompanhada pela produção de riscos. Esses riscos, no entanto, não são mais locais ou facilmente previsíveis; ao contrário, são globais, complexos e frequentemente imprevisíveis.

Beck (2011) define o termo "risco" em dois sentidos distintos. O primeiro está relacionado a um contexto governado pelas leis da probabilidade, no qual é possível medir e calcular com precisão. O segundo refere-se a incertezas não quantificáveis, ou seja, riscos que não podem ser mensurados. Ele enfatiza que, ao tratar da sociedade de risco, adota esse segundo significado.

No contexto atual, os riscos vão além de desastres naturais, abrangendo ameaças criadas pela ação humana, como poluição, crises econômicas, mudanças climáticas e riscos tecnológicos. Esses riscos afetam os grupos sociais de maneira desigual, ampliando as desigualdades existentes, uma vez que os mais vulneráveis dispõem de menos recursos para enfrentá-los. De acordo com Beck (2011), a sociedade de risco exige uma abordagem reflexiva, na qual indivíduos e instituições devem antecipar, avaliar e gerenciar riscos diante de incertezas. Esse cenário desafia os modelos tradicionais de organização social, política e econômica.

Embora Ulrich Beck (2011) não aborde diretamente a aplicação do conceito de sociedade de risco ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), suas análises podem oferecer uma perspectiva para compreender os desafios educacionais no contexto da sociedade contemporânea. O autor enfatiza que os riscos da modernidade tardia, frequentemente resultantes de decisões humanas, exigem uma abordagem reflexiva para serem avaliados e gerenciados.

No âmbito educacional, a introdução das TDICs reflete esse cenário, trazendo tanto oportunidades quanto desafios e incertezas que impactam diretamente docentes, estudantes e instituições de ensino. Mesmo diante dos riscos e desafios, de acordo com Fava (2014), para que um sistema acadêmico seja bem-sucedido, é essencial que a educação esteja alinhada ao contexto da realidade cotidiana.

Portanto, analisar os riscos enfrentados pelos professores do Ensino Superior no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em suas práticas docentes, oferece uma perspectiva crítica para compreender as vulnerabilidades e desigualdades amplificadas pela incorporação dessas tecnologias.

Portanto, a seguir, destacam-se alguns dos principais riscos que podem ser enfrentados pelos docentes do Ensino Superior no uso das TDICs:

Preparo insuficiente dos docentes na utilização das TDICs

O preparo insuficiente dos docentes na utilização das TDICs, em suas práticas docentes, é um dos riscos mais significativos enfrentados no Ensino Superior. Esse problema decorre, em grande parte, da lacuna entre a formação inicial dos professores e as exigências práticas do contexto tecnológico digital atual. Muitos cursos de licenciatura e bacharelado não incluem disciplinas ou práticas que integrem as tecnologias digitais de forma crítica, reflexiva e pedagógica, deixando os docentes sem o preparo necessário para utilizá-las de maneira efetiva.

Professores sem formação adequada tendem a utilizar as TDICs de forma expositiva, limitando-se a apresentações de slides, vídeos ou plataformas de ensino que somente replicam modelos tradicionais. Essa superficialidade impede o uso pleno das potencialidades das tecnologias digitais, como a interação, a colaboração e o aprendizado baseado em resolução de problemas. Consequentemente, os estudantes perdem oportunidades de desenvolver habilidades e competências, como o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia. Ademais, a falta de preparo gera insegurança entre os docentes, que podem resistir à adoção de novas ferramentas por medo de erros ou da percepção de que não possuem controle sobre os recursos tecnológicos.

Os professores que não estão preparados para utilizar as TDICs de forma inclusiva podem reforçar desigualdades entre os alunos. Por exemplo, atividades que requerem habilidades tecnológicas avançadas podem desconsiderar estudantes que não tiveram acesso prévio às tecnologias,

excluindo-os do processo de aprendizagem. Assim, para enfrentar esses desafios/riscos, é fundamental fortalecer a formação inicial, implementando disciplinas que abordem o uso pedagógico das TDICs, e investir em programas de formação continuada.

Para mais, de acordo com Carlini e Tarcia (2010, p.47), é importante destacar que:

As tecnologias, seus recursos e suas ferramentas não têm significado pedagógico se forem tratadas de forma isolada e desconexa do processo educativo. É o professor quem atribui valor pedagógico a elas, tornando-as geradoras de situações de aprendizagem.

Dessa forma, os programas de formação continuada devem formar os docentes tanto em habilidades técnicas, quanto em estratégias pedagógicas que promovam o uso crítico, reflexivo e inclusivo das tecnologias digitais, além de oferecer suporte institucional que garanta a infraestrutura necessária para sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem.

Condição de acesso dos estudantes às TDICs e à internet

A desigualdade no acesso às tecnologias digitais e à internet é uma manifestação direta do risco de exclusão digital, um dos aspectos críticos no uso das TDICs no Ensino Superior. Estudantes de contextos socioeconômicos desfavorecidos frequentemente enfrentam dificuldades para acessar dispositivos como computadores, tablets ou smartphones e para manter uma conexão de internet de qualidade. Essas limitações podem comprometer o acompanhamento das aulas, e a realização de atividades extracurriculares, como pesquisas e trabalhos colaborativos.

Esse tipo de risco é intensificado em áreas urbanas com altos níveis de desigualdade social, onde a infraestrutura tecnológica frequentemente não consegue suprir as necessidades de acesso a dispositivos, internet de qualidade e suporte técnico adequados para estudantes e professores.

Em uma matéria publicada, no ano de 2019, na página do site *O Globo*, foi feita a seguinte afirmação:

RIO- Com uma rede composta por mais de 180 mil escolas, o uso de tecnologia nas salas de aula do Brasil não é realidade em grande parte das instituições de ensino. Seja por uma questão de infraestrutura ou pela falta de formação adequada para o corpo docente, a realidade, segundo professores, é bem distante da ideal.³

A exclusão digital não se limita ao acesso físico; contudo, ela abrange habilidades insuficientes para utilizar as tecnologias de forma significativa. Docentes e estudantes que não recebem suporte institucional adequado, como acesso a infraestrutura tecnológica ou programas de capacitação em tecnologia, enfrentam dificuldades significativas no processo educacional. Essa falta de suporte agrava as desigualdades já existentes, limitando as oportunidades de aprendizado e a inclusão no Ensino Superior.

Portanto, superar esse risco exige políticas públicas específicas, como a ampliação de programas de conectividade em áreas urbanas periféricas, iniciativas de distribuição gratuita ou subsidiada de dispositivos tecnológicos para estudantes de baixa renda, e o financiamento de programas de formação continuada para docentes. Além disso, ações institucionais, como parcerias com empresas de tecnologia para oferecer acesso a plataformas digitais educativas e infraestrutura de internet de qualidade nas instituições de ensino, são fundamentais para garantir acesso equitativo às tecnologias digitais.

Condição do tempo do professor para o planejamento didático quanto ao uso das tecnologias digitais nas práticas docentes

O uso significativo das TDICs nas práticas docentes requer planejamento didático detalhado, o que demanda tempo e recursos. Mas, muitos professores enfrentam sobrecarga de trabalho, equilibrando atividades de ensino, pesquisa e extensão. A falta de tempo é um risco significativo, pois pode levar a uma integração superficial das tecnologias, comprometendo sua efetividade pedagógica.

³ <<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/educacao-360/falta-de-estrutura-de-formacao-impede-tecnologia-nas-escolas-23510040>>. Acesso em: 15 dez. 2024.

De acordo com Libâneo (2008, p.222), “o trabalho docente [...] não se restringe à sala de aula; pelo contrário, está diretamente ligado a exigências sociais e à experiência de vida dos alunos.”. Diante disso, entende-se que planejar é uma atividade complexa.

A inclusão de tecnologias no planejamento didático exige que os professores adaptem seus métodos de ensino, desenvolvam materiais digitais e aprendam a operar ferramentas específicas. Quando o tempo disponível é insuficiente, os docentes tendem a utilizar as TDICs tão somente como recursos expositivos, sem explorar plenamente seu potencial interativo e colaborativo. Esse desafio torna-se ainda mais crítico devido à ausência de suporte institucional, como a oferta de programas de formação continuada e a redução da carga horária destinada ao planejamento didático.

Fragmentação pedagógica e o uso das TDICs

A fragmentação pedagógica no uso das TDICs reflete a necessidade de maior preparo dos docentes e de um planejamento mais integrado das práticas educacionais. Quando as TDICs não são utilizadas de maneira articulada com os objetivos pedagógicos, surgem práticas desconexas, incoerentes e, muitas vezes, contraproducentes. Professores podem enfrentar dificuldades em planejar e estruturar sequências didáticas que integrem as tecnologias de forma consistente, o que pode resultar em abordagens superficiais ou repetitivas.

Essa fragmentação compromete a qualidade do ensino e a capacidade de promover a razão de aprendizagens significativas, reduzindo o engajamento dos alunos e dificultando o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a criatividade e a colaboração.

Superar a fragmentação pedagógica exige esforços concentrados em formação continuada de docentes, suporte institucional e mudanças nas práticas de ensino. A formação continuada é essencial para que os professores desenvolvam competências pedagógicas que integrem as TDICs de maneira crítica e criativa, alinhando as ferramentas tecnológicas aos objetivos educacionais. À vista disso, Veraszto *et al.* (2009) acrescentam que, mais do

que produzir ou apresentar a resolução de um problema, a tecnologia requer a razão, o motivo e a intenção do que se pretende alcançar.

É necessário adotar metodologias ativas que promovam práticas colaborativas e interativas, explorando o potencial das tecnologias para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Planejar atividades de forma integrada e personalizada, considerando as necessidades e perfis dos estudantes é fundamental para garantir coesão curricular, inclusão e relevância no uso das TDICs. Ao superar esses desafios, as tecnologias podem ser transformadas em aliadas para criar experiências educacionais mais engajantes, inclusivas e significativas.

2. Direito à cidade e inclusão digital

David Harvey, em *Cidades Rebeldes: Do Direito à Cidade à Revolução Urbana (2014)*, destaca que o direito à cidade engloba o acesso equitativo a recursos urbanos essenciais, como educação, saúde, transporte e espaços públicos, considerados fundamentais para a promoção da inclusão social e da justiça econômica. Ele argumenta que esses recursos, quando apropriados de forma desigual, reforçam dinâmicas de exclusão social e econômica, evidenciando a necessidade de uma reorganização estrutural que priorize o bem-estar coletivo.

Embora David Harvey não trate diretamente das tecnologias digitais em sua análise, é possível interpretar seu conceito de direito à cidade de maneira ampliada, incluindo o acesso às TDICs. Essa aplicação é interpretativa e fundamentada na relevância contemporânea das tecnologias digitais como recurso essencial para a inclusão social e a democratização do conhecimento.

Os autores Lapa, Lacerda e Coelho (2018, p.21), afirmam que as tecnologias contemporâneas e a sociedade informacional estão interligadas com a sociedade e suas esferas. Ainda apontam que:

No discurso sobre as mudanças sociais contemporâneas, destaca-se a presença inevitável das tecnologias de informação e comunicação (TICs). [...] estão imbricadas na vida cotidiana como produto e também como produtoras.

As tecnologias digitais influenciam novas formas de pensar, sentir e agir, impactando as práticas sociais contemporâneas. Tais práticas, mediadas ou não pelas TDICs, atravessam e transformam áreas como a economia, a política, a educação e a cultura, trazendo tanto benefícios, quanto desafios. Essas tecnologias desempenham um papel central na democratização do conhecimento e na inclusão social. Contudo, assim como os recursos urbanos tradicionais, as TDICs, quando utilizadas de maneira desigual, acabam por perpetuar barreiras e aprofundar as desigualdades existentes.

Essa abordagem do direito à cidade reforça a necessidade de políticas públicas e institucionais que promovam a equidade no acesso às tecnologias digitais, permitindo que as TDICs sejam utilizadas como ferramentas de transformação social e educativa. A análise de Harvey oferece uma base teórica sólida para compreender como a inclusão digital está intrinsecamente ligada ao direito à cidade, ressaltando que a integração das TDICs deve ser acompanhada de iniciativas que garantam acesso universal e suporte contínuo, especialmente em contextos urbanos marcados pela desigualdade.

Os recursos urbanos, incluindo os recursos tecnológicos, são moldados por interesses econômicos que frequentemente marginalizam as populações vulneráveis. No Ensino Superior, isso reflete-se em limitações na infraestrutura, como laboratórios inadequados, conexão instável à internet e insuficiência de dispositivos para docentes e alunos. Essa inadequação compromete o uso das TDICs como ferramentas inclusivas, reproduzindo desigualdades existentes em vez de mitigá-las. Para mais, Harvey destaca que o direito à cidade deve incluir a democratização dos recursos urbanos. No entanto, muitos alunos e docentes enfrentam barreiras para acessar tecnologias básicas, como dispositivos e conexão à internet, especialmente em áreas urbanas periféricas. Essas barreiras criam disparidades na participação e no aprendizado, dificultando o pleno exercício do direito à educação e ao conhecimento, que são partes do direito à cidade.

O direito à cidade envolve a capacidade de transformar o espaço urbano para torná-lo mais justo. No contexto educacional, os docentes desempenham um papel central como mediadores desse direito ao integrar as TDICs de forma

que promovam a inclusão e o engajamento dos estudantes. Mas, sem formação continuada e suporte institucional, os professores enfrentam maiores riscos para adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades dos alunos, especialmente em contextos de desigualdade urbana. Harvey associa a transformação urbana à participação ativa e ao planejamento coletivo.

No Ensino Superior, essa ideia se traduz na necessidade de planejamento pedagógico que considere as desigualdades de acesso e promova práticas colaborativas. A ausência de suporte institucional e a sobrecarga de trabalho dificultam que os docentes desempenhem esse papel transformador, limitando o potencial das TDICs como ferramentas efetivas de ensino e aprendizagem.

3. Fragmentação das identidades e ensino digital

Stuart Hall, em *Identidades Culturais na Pós-Modernidade* (1997), analisa como as identidades individuais e coletivas são construídas e transformadas em contextos históricos, culturais e sociais específicos. Ele aponta que, na modernidade tardia, as identidades tornam-se fragmentadas, fluídas e instáveis, como resultado de múltiplas transformações, incluindo a globalização, as mudanças culturais e os avanços nas tecnologias de comunicação.

Hall (1997) descreve como, anteriormente, as identidades eram percebidas como fixas e centradas, frequentemente vinculadas a uma cultura ou nação específicas. Na pós-modernidade, as identidades são múltiplas e em constante negociação, influenciadas por discursos culturais, históricos e midiáticos. A tecnologia e os meios de comunicação desempenham um papel central ao criar formas de pertencimento, ao mesmo tempo em que podem acentuar tensões e ampliar desigualdades.

Seguindo a perspectiva de Hall (1997) sobre a fragmentação das identidades, é possível estabelecer uma correlação interpretativa com o Ensino Superior, particularmente no uso das TDICs. Embora Hall não aborde diretamente as TDICs em sua análise, os princípios de sua discussão sobre identidades fragmentadas e fluídas permitem refletir sobre como essas tecnologias podem intensificar os desafios relacionados à diversidade cultural e

social no contexto educacional. Essas tecnologias espelham as mudanças nas identidades contemporâneas e intensificam os desafios relacionados à diversidade cultural e social dos estudantes.

A fragmentação das identidades descrita exige que os docentes compreendam a pluralidade cultural, social e econômica presente nas salas de aula. No entanto, muitos enfrentam o risco de ignorar os contextos individuais dos alunos, tratando a turma como um grupo homogêneo, o que pode resultar em práticas pedagógicas descontextualizadas e pouco inclusivas; reforçar estereótipos ou exclusões, especialmente ao utilizar tecnologias que favorecem certos perfis culturais ou econômicos. As TDICs, quando usadas sem reflexão crítica, podem amplificar essas desigualdades, criando barreiras para estudantes de contextos menos favorecidos ou com perfis culturais diversos.

Hall destaca que os meios de comunicação moldam identidades de forma fragmentada, muitas vezes privilegiando conteúdos superficiais e descontextualizados. No Ensino Superior, esse risco está presente quando as TDICs são utilizadas como ferramentas expositivas ou de reprodução de conteúdo, ignorando seu potencial para promover interatividade, criatividade e participação ativa.

Essa superficialidade reforça práticas pedagógicas centradas na transmissão de informações, em vez de promover o engajamento dos estudantes na construção de conhecimento relevante às suas realidades e identidades. É importante ressaltar que “este é um momento na história em que as tecnologias digitais já não podem ser analisadas apenas enquanto ferramentas, mas como participantes ativas em nossa cultura.” (Bortolazzo, 2016, p. 13).

Segundo Bates (2016, p. 259), “há um perigo em olhar muito para a tecnologia pura, e não o suficiente para os contextos pessoais, sociais e culturais em que usamos a tecnologia, particularmente a educação.”

Os docentes podem enfrentar o risco de não estarem preparados para lidar com as diferenças culturais e identitárias na mediação das TDICs. Isso se manifesta em falta de formação para criar conteúdos que respeitem e integrem a diversidade dos estudantes, bem como na dificuldade em adaptar as

tecnologias para atender às necessidades de grupos específicos, especialmente aqueles que enfrentam exclusão digital ou barreiras culturais.

Esses desafios ressaltam a importância da formação continuada para o desenvolvimento de competências tecnológicas e para a promoção de reflexões sobre identidade, diversidade e inclusão.

4. A importância da formação continuada para minimizar os riscos na utilização das TDICS no Ensino Superior

A formação continuada é um elemento essencial para preparar os docentes a enfrentar os desafios e riscos associados ao uso das TDICs no Ensino Superior, especialmente no contexto da sociedade de risco descrito por Ulrich Beck (2011). A formação continuada desempenha um papel estratégico ao permitir que os professores reflitam criticamente sobre suas práticas e desenvolvam novas abordagens que integrem as tecnologias digitais de maneira pedagógica e inclusiva.

Conforme aponta Freire (1996), na formação continuada de professores, é importante refletir sobre a prática de hoje para que se possa aprimorar a próxima prática, e, assim, estar em constante desenvolvimento docente.

Além disso, o artigo 62 da LDB nº 9.394/96 aponta em seu parágrafo único que:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Conforme apontado, a falta de preparo inicial dos docentes é um dos principais desafios no uso das TDICs. Muitos cursos de licenciatura e bacharelado não incluem disciplinas ou práticas que articulem as tecnologias digitais ao planejamento pedagógico, deixando os docentes vulneráveis à superficialidade e ao uso descontextualizado dessas ferramentas. Essa lacuna é ampliada no contexto urbano, onde as desigualdades sociais e a infraestrutura tecnológica insuficiente tornam a prática educativa ainda mais desafiadora.

A formação continuada, nesse cenário, atua como um mecanismo para minimizar riscos como, a exclusão digital, na qual é importante formar os professores para desenvolver estratégias que considerem o acesso desigual às tecnologias entre os estudantes, promovendo a inclusão; oferecer subsídios para que os docentes integrem as TDICs ao currículo de forma articulada, explorando seu potencial interativo e colaborativo e criar condições para que os professores superem barreiras técnicas e psicológicas relacionadas à adoção de novas ferramentas, ampliando sua confiança e domínio no uso das tecnologias digitais.

A perspectiva reflexiva proposta por Beck (2011) é essencial para que os docentes compreendam e gerenciem os riscos associados às tecnologias no ambiente educacional, considerando as incertezas e as desigualdades ampliadas pela sociedade de risco. Essa reflexão é complementada pelas ideias de David Harvey (2014), que destaca o papel das instituições na promoção de condições equitativas de acesso aos recursos urbanos. No contexto contemporâneo, esse conceito pode ser expandido para incluir tecnologias digitais, que são fundamentais para a inclusão social e a democratização do conhecimento. A consideração de Stuart Hall (1997) sobre a fragmentação das identidades na modernidade tardia ressalta a importância de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural e social dos estudantes. No contexto das TDICs, essas práticas devem promover a inclusão, evitando reforçar desigualdades ou estereótipos.

A formação continuada é indispensável para que os docentes do Ensino Superior possam se adaptar às demandas da modernidade tardia e às especificidades dos contextos urbanos. Ela possibilita um espaço para a criação de práticas educacionais mais inovadoras, equitativas e alinhadas às realidades dos estudantes, contribuindo para a transformação do Ensino Superior em um espaço mais acessível e democrático.

No campo da formação continuada de docentes, as TDICs precisam ser integradas de maneira estratégica e de modo que se alinhem com as necessidades específicas. Isso requer uma compreensão intrínseca dos

contextos, da mesma maneira das possíveis contribuições das tecnologias para aprimorar essas práticas.

A formação continuada no Ensino Superior pode ser fortalecida com iniciativas, como oficinas práticas sobre o uso de TDICs, cursos que abordem a diversidade cultural dos estudantes, e laboratórios de inovação pedagógica para experimentação de metodologias ativas, como o ensino híbrido. Programas de mentoria entre docentes experientes e iniciantes podem fomentar a troca de boas práticas, enquanto o suporte institucional, como redução da carga horária para planejamento e subsídios para criação de materiais digitais, amplia a eficiência pedagógica. Além disso, cursos específicos sobre inclusão digital e parcerias com empresas de tecnologia educacional podem preparar os professores a integrarem ferramentas emergentes e enfrentar desafios contemporâneos.

5. Considerações Finais

Este estudo analisou os principais riscos enfrentados pelos docentes no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no Ensino Superior, especialmente em contextos urbanos marcados por desigualdades sociais. A partir das teorias de Ulrich Beck (2011), David Harvey (2014) e Stuart Hall (1997), foi possível compreender como as TDICs refletem os desafios da sociedade de risco, ampliam desigualdades existentes e impactam as práticas educacionais de forma significativa.

A formação continuada de docentes é indispensável para mitigar os riscos associados às TDICs, incluindo a exclusão digital, o preparo inadequado de professores, o tempo limitado para planejamento e a fragmentação pedagógica. Ao oferecer suporte técnico e pedagógico, essa formação possibilita os docentes a integrarem as tecnologias de maneira reflexiva e crítica, promovendo práticas inclusivas e alinhadas às demandas do contexto educacional.

Ademais, políticas institucionais que garantam infraestrutura adequada e equidade no acesso às tecnologias são fundamentais para transformar as TDICs em ferramentas efetivas de inclusão e democratização do conhecimento. Nesse sentido, as perspectivas de Harvey (2014) sobre o direito à cidade e de Hall

(1997) sobre a fragmentação das identidades, reforçam a importância de práticas educativas que reconheçam e valorizem a diversidade, promovendo um ambiente de aprendizagem mais justo e representativo.

Portanto, analisar os riscos enfrentados pelos professores do Ensino Superior no uso das TDICs em suas práticas docentes proporciona uma perspectiva crítica para compreender as vulnerabilidades e desigualdades intensificadas pela incorporação dessas tecnologias. Nesse sentido, é fundamental integrar políticas públicas equitativas, formação docente contínua e infraestrutura tecnológica adequada como pilares essenciais para promover um Ensino Superior mais inclusivo, democrático e alinhado às demandas da sociedade.

6. Referências

BATES, T. **Educar na era digital**: design, ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.

BECK, U. (2011). **Sociedade de risco: Rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: Editora 34.

BORTOLAZZO, S. F. O imperativo da cultura digital: entre novas tecnologias e estudos culturais. **Rev. Cad.Comun**, Santa Maria, Porto Alegre, v.20, n.1, art. 1, p.1 -24, jan/abr. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/2316882X22133>>. Acesso em: 07 nov. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. CARLINI, A. L.; TARCIA, R. M. L. **20% a distância e agora?** São Paulo: Pearson, 2010.

FAVA, R. **Educação 3.0**: Aplicando o PDCA nas instituições de ensino. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

FERREIRA, P. Falta de estrutura e de formação impede tecnologia nas escolas. **Globo.com**, São Paulo, 11 de mar. de 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, S. (1997). **Identidades Culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A.

HARVEY, D. (2014). **Cidades rebeldes: Do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes.

LAPA, A. B. L.; LACERDA, A. L.; COELHO, I. C. A cultura digital como espaço de possibilidade para a formação de sujeitos. **Inclusão Social**, v. 10, n. 1, p.19-32 abr. 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

VERASZTO, E. V.; SILVA, D.; MIRANDA, N. A.; SIMON, F. O. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. **Prisma.com**, n. 8, p. 19-46, 2009.