



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil

“Educação e Contemporaneidade” 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657

TRANSFORMAÇÕES NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA COM A INCORPORAÇÃO DAS TDIC

CLÉSIA MARIA HORA SANTANA
ANAMELEA DE CAMPOS PINTO
CLEIDE JA NE DE SA ARAUJO COSTA

EIXO: 14. TECNOLOGIA, MÍDIAS E EDUCAÇÃO

Resumo: A ubiquidade das TDIC alterou para sempre as formas de comunicação humana. Na educação, elas representam uma possibilidade para potencializar o desenvolvimento de novas formas de construir conhecimento e ganham destaque quando professores as concebem como instrumentos de trabalho que os auxiliam na realização de propostas pedagógicas, com foco no papel ativo do aluno. Esse estudo trata-se de uma revisão na literatura visando refletir acerca das transformações no papel do professor diante das demandas e desafios impostos pela sociedade em rede, bem como analisar criticamente a incorporação das TDIC em contextos de formação inicial de professores. Nos estudos apresentados, verifica-se a preocupação de aliar teoria e prática, com base nas condições objetivas e subjetivas de cada contexto. A partir desse levantamento, considera-se que as formas de agir e pensar a utilização pedagógica das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem contribuem para o desenvolvimento de práticas colaborativas e autorais, em detrimento da aceitação e manutenção de práticas tradicionais, mascaradas de modernidade pela presença das tecnologias.

Palavras-chave: TDIC. Formação inicial de professores. Prácticopedagógica.

A capilaridade das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) em todos os setores da sociedade e o potencial das interfaces de comunicação da web 2.0 têm modificado e ampliado significativamente as possibilidades de comunicação, cooperação, colaboração, geração e intercâmbio de informações, trazendo importantes desdobramentos na educação. As demandas anunciadas na sociedade contemporânea revigoram o discurso que defende a ênfase na renovação das formas de ensinar e aprender no Ensino Superior.

Espera-se que os professores desenvolvam uma nova “relação com os saberes, que requer um novo ensino e uma nova postura docente” (ROCHA, 2013, p. 67), de modo que estas se traduzam em metodologias ativas e práticas inovadoras cujo foco esteja na construção do conhecimento dos alunos, em detrimento de práticas pedagógicas que permanecem atreladas à ótica transmissiva e marcadas pela aquisição e internalização de conhecimentos, de forma abstrata e desvinculada com o contexto sociocultural dos alunos.

Partindo de uma perspectiva centrada no papel do aluno na produção do saber, em diálogo contínuo com seu entorno, compreende-se que cabe à educação possibilitar a descoberta de estratégias pedagógicas que sejam “capazes de consolidar a aprendizagem, ampliando as possibilidades de troca de informações, de interação e estimulando a criação de conhecimento, sem discriminação, buscando gerenciar habilidades e competências individuais” (RAMOS et. al., 2013, p. 281), de forma contextualizada com a cultura da turma.

No final do século passado, Delors (1999) já anunciava que a educação deveria estar pautada no desenvolvimento de quatro pilares essenciais: aprender a ser, a conviver, a conhecer e a fazer. Alicerçava ali as bases para o desenvolvimento de uma metodologia que pudesse fazer frente às demandas contemporâneas assinaladas, significativamente, pelo contínuo processo de mudança em todas as áreas e pela economia globalizada em todos os setores, fomentando uma nova lógica de produção, informação e construção do conhecimento.

Esses pilares vinculam-se a um conjunto de quatro competências básicas: pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas

(ANDRÉ; COSTA, 2004), cuja ênfase está em desenvolver “uma viaprivilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupose nações” (DELORS, 1999, p. 90), visto que o conhecimento não nasce com o indivíduo nem é dado pelo meio social, ele constrói seu conhecimento em contínua interação com o meio físico e o social (BECKER, 2012)

André e Costa (2004) argumentam que a competência cognitiva e sua subcategoria, as metacognitivas, que inclui oautodidatismo, didatismo e construtivismo, são diretamente responsáveis pelodesenvolvimento desses aprendizados e relacionam-se com a competência de aprender a aprender. Há portanto, uma busca do “professor-cidadão, preocupado com sua função e sua atualização” (KENSKI, 2011, p. 224), para tornar-se apto a enfrentar diferentes realidades educacionais adequando suas estratégias de acordo com as necessidades dos alunos.

Nesse sentido, o contexto sociocultural contemporâneo reforça a tese de que se faz necessário aprender ao longo da vida, consciente do caráter perene das informações ora disponíveis e da complexidade que constitui esse cenário no qual estamos inseridos e que tem exigido um olhar interdisciplinar e intercultural (SANTANA et. al., 2014).

As demandas anunciadas impõem uma reconfiguração no campo da educação, entretanto, as mudanças ocasionadas pela crescente digitalização das mídias trazem “certo incômodo e também desafios à escola e à universidade” (GOMES, 2013, p. 22), pois, enquanto as tecnologias digitais apontam para a “centralidade da imagem nas comunicações, para novas formas de relacionamento interpessoal, (...) para a conectividade ininterrupta”, a universidade têm, em muitos casos, procurado adaptar os recursos tecnológicos às metodologias tradicionais de ensino “buscando pouca ou nenhuma inovação nas práticas pedagógicas e aparentemente também pouca reflexão sobre o papel da universidade frente às demandas contemporâneas” (GOMES, 2013, p.21-22).

Enquanto pesquisadores da área da Educação buscam acompanhar ou compreender as causas desses fenômenos e o potencial das inovações tecnológicas na educação presencial ou na EAD, “o efeito já cessou, e os dispositivos da última moda, sucedem-se uns aos outros (...) sem terem sido plenamente compreendidos e explorados” (GOMES, 2013, p.22).

Tal distanciamento da Educação do seu entorno, sinaliza para a importância de práticas que enfrentem os desafios concernentes à complexidade dos tempos atuais (MORIN, 2002), revelando as demandas impostas ao professor contemporâneo, que necessita distanciar-se da figura de “guardião do currículo” e transmissor de informações (FREIRE, 1987), para adotar um novo olhar [U1] para a utilização das TDIC com a “adoção de novas abordagens pedagógicas, novos caminhos que acabem com o isolamento da escola e a coloquem em permanente situação de diálogo com as demais instâncias existentes na sociedade” (KENSKI, 2007, p. 66).

No contexto atual, no qual é inegável o caráter ubíquo das TDIC no cotidiano, sua utilização pedagógica pode ser considerada como uma importante variável que interfere no processo de ensino-aprendizagem e, também, como elemento constituinte das subjetividades dos alunos, eles próprios nativos digitais que se constituem em redes e espaços informatizados (SANTANA et. al. 2013). Contudo, reforça-se que, mais que utilizar as TDIC na Educação, sua adoção deve “agregar valor, inovando os programas e processos já existentes. A inovação está no investimento, na formação humana e deve trazer benefícios ao cotidiano” (RIBEIRO, 2011, p. 90). Ou seja, são “tecnologias para agir sobre a informação, não apenas informação para agir sobre a tecnologia” (CASTELLS, 1999, p. 78) e sua contribuição para a educação depende das mediações pedagógicas que forem instituídas na pluralidade de práticas existentes.

Nesse estudo, busca-se, a partir de uma revisão bibliográfica, apresentar o estado da arte dessa área específica, da ação pedagógica do professor no contexto educativo (área, além de refletir acerca das transformações no papel do professor diante das demandas e desafios impostos pela sociedade em rede, bem analisar criticamente a incorporação das TDIC em contextos de formação inicial de professores, visando identificar se as formas de agir e pensar sua utilização pedagógica promovem o desenvolvimento de práticas colaborativas e autorais na ação pedagógica do professor, em detrimento da aceitação e manutenção de práticas tradicionais e tecnicistas, mascaradas de modernidade pela presença das tecnologias.

2A mudança na ação pedagógica do professor

As mudanças ocorridas na sociedade contemporânea conduzem a uma transformação no papel do professor e na relação pedagógica com seus alunos, que já não se limitam a receber informação, mas a criar e analisar criticamente as informações, desenvolvendo a autoria, construindo conhecimento e desenvolvendo novas competências consonantes com a realidade social. As exigências formativas atuais anunciam que a figura central do professor no processo educativo encontra-se cada vez mais deslocada em relação ao paradigma atual. Desse modo, a prática transmissiva baseada cede espaço para:

Relações e mediações entre professores e alunos, mediadas pelas tecnologias, para que possam discernir, em meio à

profusão de ofertas de informações, o que é realmente importante para o aprendizado, as bases da ciência que permanecem e as inovações, que podem revolucionar todo o conhecimento, em outras bases. Que reflitam e discutam sobre o que é realmente importante para o desenvolvimento de novos conhecimentos, habilidades e atitudes (...) Que saibam explorar as especificidades dos mais novos meios em que as informações são disponibilizadas – texto, imagens, vídeos, sons, etc. – para oferecer melhores condições de ensino e aprendizagem para estes novos tempos (KENSKI, 2011, p. 218-219).

Ou seja, as exigências atuais se impõem e com elas emergem novas responsabilidades para o professor, visto que seu papel não se restringe à detenção e transmissão de conteúdos estanques, contudo exige a adoção de uma postura aberta em busca de novos aprendizados e de possibilidades de promover a mediação pedagógica que se fundamenta na interação entre pessoas e tecnologia, professor-alunos-tecnologia gerando conhecimento em sintonia com a nova realidade social e tecnológica vigente e que possam desenvolver atividades adequadas ao momento presente e aos futuros dos seus alunos” (KENSKI, 2011, p. 221). Um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno e no desenvolvimento de metodologias ativas [U2] que agucem o seu espírito crítico e sua autonomia.

Esses novos caminhos e as mudanças na postura dos professores revelam-se, particularmente, relevantes quando se trata dos cursos de formação inicial de professores, uma vez que se espera que os formadores dos futuros professores estejam “preparados para lidar com as novas gerações que chegam às universidades” (idem) possuam competência na sua área e também competências tecnológicas para formar os novos professores, propondo o desenvolvimento de atividades pedagógicas que favoreçam a integração das TDIC no processo de ensino-aprendizagem, de forma crítica e colaborativa.

Contudo, a despeito dessas novas exigências advoga-se que para desenvolver propostas inovadoras, o professor contemporâneo não precisa tornar-se um especialista em TDIC. Espera-se, contudo, que ele as utilize a fim de ter as habilidades necessárias para propor e acompanhar atividades pedagógicas em diferentes mídias e em diferentes contextos como a sala de aula presencial e na EAD. Trata-se, portanto de uma nova postura, de conhecimentos e habilidades acerca das TDIC visando promover novas experiências que não se resumem ao trato com diferentes mídias.

Atualmente, além dos espaços convencionais, muitos professores agregam ao seu cotidiano profissional a utilização de espaços virtuais, ambientes e sistemas e-learning, que potencializam as interações e contribuem para o processo de construção do conhecimento. Para autores como Ramos et. al. (2013) o processo de ensino-aprendizagem por ser visto de forma integrada, ou seja, combinando o ensino presencial com a EAD, o *blended-learning*[1], no qual professores e alunos desenvolvem atividades em conjunto, “em um horário pré-definido”, no qual debatem ideias e partilham experiências, de forma presencial ou adotando ferramentas síncronas como chats e conferências, ou individualmente, nas quais cada um cumpre suas tarefas em horários flexíveis, adotando ferramentas assíncronas como fóruns de discussão, diários de bordo, wikis e correio eletrônico, que favorecem uma maior reflexão dos temas e conceitos abordados (RAMOS et. al., 2013, p. 277).

A adoção do b-learning torna possível “superar as desvantagens da aprendizagem tradicional e evitar as falhas existentes no e-learning, por meio de uma combinação de várias estratégias de aprendizagem” utilizando múltiplas ferramentas de interação que possibilitam a construção de ambientes integrados e personalizados de modo a atender diferentes estilos e formas de aprendizagem (RAMOS et. al., 2013, p. 277).

Uma proposta que pode contribuir na adoção do sistema b-learning é a plataforma de educação Wiziq (<<https://www.wiziq.com/>>), pois sua interface amigável proporciona uma utilização simples e eficaz, no qual qualquer pessoa que esteja cadastrada pode criar salas de aula virtuais para o desenvolvimento de atividades educativas. Suas ferramentas possibilitam aos professores a realização de aulas ao vivo, bem como gravá-las para serem acessadas posteriormente. A plataforma Wiziq suporta ainda a utilização de recursos adicionais durante a gravação da conferência, tais como chat, PDF, Word, quadro-branco e PowerPoint, possibilitando a interação entre os usuários.

Em agosto de 2014, a Wiziq foi amplamente utilizada pelos participantes do *IV Congreso de experiencias pedagógicas y didácticas en educación virtual*, [2] realizado desde Bogotá, na Colombia, na modalidade *online*, com participantes de diversos países, que utilizaram a plataforma para apresentarem suas comunicações, bem como para a interação entre os demais congressistas e também com os palestrantes, por meio de chat.

No contexto educacional, qualquer que seja a modalidade de ensino, a mediação pedagógica do professor é fundamental, pois é dele a responsabilidade de coordenar e orientar as atividades, atuando decisivamente no processo de ensino-aprendizagem. Conhecer diferentes recursos e analisar criticamente suas possibilidades e os ganhos, ou não, da sua utilização é uma das novas demandas impostas ao professor contemporâneo. Além de possuir novas competências, contribuir para o desenvolvimento do letramento digital dos seus alunos imprime novos desafios ao

formador de professores.

Nesse sentido, busca-se no tópico seguinte apresentar alguns estudos que procuram dar visibilidade ao trabalho desenvolvido em diferentes espaços de Educação, cujo foco tem sido a análise do potencial da inserção das tecnologias no currículo dos cursos de formação inicial de professores, em face da exigência do contexto social e tecnológico atual.

3 Integração das TDIC na prática pedagógica

Com a expansão do ensino superior nas últimas décadas e a presença ubíqua das TDIC no cenário contemporâneo, cresce a preocupação de professores com as contribuições da incorporação das TDIC na prática pedagógica, o que exige uma reflexão atenta em termos de “seleção de boas ideias e exploração de seu potencial, assim como disposição de rejeitar ideias novas e/ou abordagens que, ao final, não ofereçam nenhum tipo de benefício” (PRATA-LINHARES, 2012, p. 56).

A incorporação das TDIC nas práticas pedagógicas contemporâneas pode contribuir para o desenvolvimento de novas formas de ensinar e aprender, modificando, inclusive, a sistemática de avaliação, que requer muito mais do professor, no sentido de acompanhar e orientar o desenvolvimento das atividades, em relação aos objetivos de cada aula, disciplina ou curso. Nesse processo, estão inerentes as concepções de educação do professor e as necessidades que ele percebe no seu cotidiano profissional.

Desse modo, a integração pedagógica das TDIC não se dá de forma automática, com a mera presença de recursos digitais em sala de aula, ou a posse deles pelos alunos. Incorporá-las pedagogicamente é um processo que demanda reflexão, definição de objetivos e planejamento de propostas didáticas que possam contribuir com a construção do conhecimento dos alunos (futuros professores), possibilitando-lhes ir além da discussão de conceitos, mas experienciá-los de forma dinâmica e reflexiva, numa prática dialógica, ainda durante a sua preparação para a vida profissional.

Os recortes dos estudos destacados a seguir (), buscam revelar as trilhas percorridas por professores formadores em contextos diferentes, que analisam as contribuições das TDIC em cursos de licenciatura.

3.1 A utilização de dispositivos móveis na Licenciatura em Química

A ubiquidade das TDIC tem provocado grande impacto em diferentes setores e camadas econômicas. O acesso *always-on*[3] resultante da tecnologia móvel tem produzido novos hábitos sociais, aproximando inexoravelmente os espaços públicos e privados. Além da voz, atualmente os textos em formato SMS e a crescente utilização de aplicativos como o WhatsApp, que congrega diferentes linguagens, abrem caminho para um manancial de geração, colaboração e distribuição de informações.

Diferente dos ‘antigos’ computadores pessoais (PC), que eram muitas vezes compartilhados, celulares, *tablets* e *smartphones* revigoraram o adjetivo “pessoal”, ao serem portados pelos seus respectivos proprietários permanentemente, e usados para fins diversos, sendo fiéis ao conceito de portabilidade e mobilidade, influenciando a comunicação das novas gerações. Os serviços de compartilhamento de áudio, vídeos e imagens e outras formas de comunicação contribuíram para a popularização desses recursos, aliados à redução nos custos com a conexão, afloraram inúmeras possibilidades de uso. Na educação, elas se aliam a outros recursos digitais que estão sendo utilizados e analisados por professores em contexto de formação.

O estudo de Jaconet al (2014) destaca a presença ubíqua dos dispositivos móveis, apontando o protagonismo exercido por *tablets*, celulares e *smartphones* em face das possibilidades de conexão e da mudança de percepção em relação ao binômio espaço-tempo, na era da mobilidade[4]. Pode-se “ensinar e aprender a qualquer hora, em qualquer lugar e da forma mais conveniente para cada situação” (MORIN, 2012, p. 2).

Diante das características principais desses recursos, tais como mobilidade, flexibilidade temporal e espacial, Jaconet al (2014) exploraram a tendência de inclusão das tecnologias móveis na Educação, investigando como potencializar o processo de ensino-aprendizagem de conhecimentos químicos com a incorporação dos dispositivos móveis mediante uso de tecnologia de conexão à rede sem fio. Para isso, os autores investigaram e analisaram uma prática colaborativa e dialógica desenvolvida por duas professoras, uma da área de Química e a outra da Computação, da Universidade Federal de Rondônia, da qual participaram alunos da Licenciatura em Química que dispunham de equipamentos móveis compatíveis com o programa que foi utilizado na elaboração do material didático.

O estudo permitiu que alunos e professoras identificassem e analisassem as formas de interação que foram empregadas, além de evidenciarem as dificuldades observadas no decorrer da atividade, para que pudessem ser sanadas em trabalhos futuros, analisando, também a viabilidade de utilização na prática docente, após a conclusão do curso. Os autores destacam que, embora a proposta da atividade buscasse promover o desenvolvimento da prática profissional, incorporando os dispositivos móveis na prática pedagógica, o foco residia na oportunidade de contribuir para a reflexão acerca da metodologia de ensino baseada no modelo *m-learning*[5] para otimizar a aprendizagem em

Química. Nesse sentido, os autores salientam a forte interação proporcionada pelos dispositivos móveis, permitindo que professores e alunos discutissem suas dúvidas de forma online.

Apesar de enfatizarem o potencial da comunicação em rede, os autores apontam alguns entraves e desafios: o primeiro foi o número limitado de alunos com dispositivos móveis com acesso à internet e o segundo, a necessidade de promoção de um processo de formação continuada de professores envolvendo essa tecnologia. Outra proposta que desafiante e igualmente provocadora é a utilização do Glogster, como veremos a seguir:

3.2 A utilização do Glogster na Licenciatura em Letras

Paiva (2012) desenvolveu e apresentou uma experiência utilizando o Glogster[6] com 55 alunos da disciplina “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Inglês”, ministrada na Faculdade de Letras da UFMG. A autora destaca que embora o foco da disciplina sejam as discussões sobre metodologia de ensino, os alunos também aprendem a “utilizar algumas ferramentas da web durante a execução das tarefas da disciplina” (PAIVA, 2012, p. 158). Para a autora, utilizar uma ferramenta com propósito comunicativo é a melhor maneira de aprender a utilizá-la, de igual modo, aprender um idioma é facilitado com seu uso contínuo, o que pode ocorrer em comunidades de prática, mesmo que esta seja composta apenas pelos estudantes do idioma em questão.

A atividade dos alunos consistia em criar na ferramenta Glogster um conjunto de atividades comunicativas para o ensino da língua inglesa, com a recomendação de que todos deveriam integrar as habilidades linguísticas: ler, ouvir, falar e escrever. Além de contribuir para que os futuros professores produzissem materiais comunicativos, a atividade também permitia que os professores explorassem a utilização de tecnologias inovadoras para motivar seus alunos no desenvolvimento da competência comunicativa.

O Glogster funciona como um portal na web que permite a criação, publicação e compartilhamento de pôsteres ou cartazes virtuais multimídia interativos, chamados de glogs, que podem ter formatos variados e ser publicados em outras páginas da web, como os blogs pessoais e o Facebook (PAIVA, 2012). Segundo a autora, embora a maioria dos alunos não conhecesse a ferramenta, nenhum deles apresentou dificuldades para sua utilização, o que permitiu que desenvolvesse a criatividade inserindo textos, áudio, imagens, fotografias e vídeos nos materiais criados, que foram analisados e avaliados a partir de cinco aspectos: “originalidade, criatividade, atenção ao desenvolvimento das quatro habilidades, coerência entre as tarefas e correção linguística” (PAIVA, 2012, p. 163).

Além de ecológico e possibilitar a inserção de som e movimento, a possibilidade de compartilhamento dos glogs aumenta a motivação e o empenho dos alunos na tarefa, visto que ela ficará disponível na web. Pedagogicamente, Paiva (2012, p. 165) destaca que a atividade “incentiva a criatividade na formação de professores em função de suas características gráficas”, além de ser um importante recurso para o professor construir um bom conjunto de atividades didáticas que podem ficar arquivadas nas nuvens e acessadas em qualquer escola na qual o futuro professor for trabalhar desde que tenha acesso à internet. Desse modo, ainda na sua formação inicial o professor tem a oportunidade de identificar e produzir textos adotando diferentes recursos de design e multimídia, além de conhecer formas de participar e aprender de forma colaborativa, utilizando recursos gratuitos disponíveis na web.

3.3 Criando narrativas digitais em um curso de Pedagogia

Contar histórias tem sido uma das formas de transmitir conhecimentos, hábitos e costumes desde a pré-história e foram se adaptando às diferentes épocas. Na sociedade em rede, essa proposta tem sido adotada por professores-pesquisadores em diversos níveis de ensino, sob diferentes nomenclaturas, como *digital storytelling* e narrativas digitais. Com a utilização das TDIC, as narrativas contribuem para o desenvolvimento determinadas competências e letramentos digitais, (SANTANA et al, 2014), quando manipulam e se expressam utilizando os recursos digitais (ARMANDO; VALENTE, 2012).

Com a popularização das interfaces da Web 2.0 e uma gama cada vez maior de ferramentas e aplicativos à disposição gratuitamente na internet, tornou-se, a facilidade de utilização pelos usuários, a criação de histórias ou narrativas digitais, torna-se uma atividade simples.

Além do *MovieMaker*, um dos editores de vídeo mais populares e da possibilidade de criação das histórias no PowerPoint, outras ferramentas estão disponíveis para esse fim, tais como: o *Pixton*, que permite a criação de quadrinhos de forma fácil e rápida e de forma intuitiva; o *Scribble Press*, no qual o usuário conta a história utilizando imagens e fotos; o *UTellStory*, uma plataforma online que além de contar histórias com fotos, vídeos, áudio e animações, possibilita que elas sejam compartilhadas; o *Meograph*, site que também permite a criação e compartilhamento de histórias; o *Chogger*, destinado a criação de história em quadrinhos e o *ZooBurst*, que permite a

criação de histórias no formato de pequenos livros cujos objetos “pulam” das folhas quando estas são abertas (UNIVERSIA BRASIL, 2014).

A adoção das narrativas digitais na prática pedagógica oferece a possibilidade de utilizar e analisar o potencial das TDIC para enriquecer as narrativas, com a inserção de imagens, sons e textos, além de facilitar a aquisição e divulgação de conhecimentos, tornando-as uma aliada poderosa no processo de ensino-aprendizagem (VALENTE, 2014; ALMEIDA, VALENTE, 2012). E foi acreditando que as TDIC podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de competências e habilidades de professores e alunos que Bottentuit Junior, Lisboa e Coutinho (2012) colocaram em prática uma proposta pedagógica que teve como foco a criação de narrativas digitais multimídia.

As atividades foram realizadas no âmbito da disciplina ‘História e Política das Tecnologias Aplicadas à Educação’ na Universidade Federal do Maranhão, cujo objetivo é proporcionar aos licenciandos, futuros professores, a oportunidade de “conhecer a história das tecnologias, bem como o processo de introdução da informática educacional no Brasil”, bem como apresentar “algumas das ferramentas didáticas para suporte ao ensino e a aprendizagem dos conteúdos curriculares com o uso de recursos tecnológicos digitais” (BOTTENTUIT JUNIOR et al., 2012, p. 196).

A utilização das narrativas digitais faz parte do programa da disciplina, que conta com uma parte teórica e uma prática. Na parte teórica, o foco foi a apresentação e análise dos conceitos e características de uma narrativa digital e seu potencial na Educação. Na parte prática, diante da ausência de um laboratório para esse fim no departamento de Pedagogia, foram utilizados os notebooks dos alunos, que puderam construir suas narrativas utilizando o software PowerPoint.

Como resultado da aplicação prática do conteúdo estudado, os alunos produziram quatro narrativas digitais voltadas para públicos distintos, com temas variados. Na primeira, os autores contaram a estória dos irmãos Grimm[7], para ser utilizada em aulas nas disciplinas de Literatura Infantil, Português ou Redação; a segunda narrativa digital foi planejada para trabalhar as formas geométricas no ensino da matemática e conta a história de um personagem que vivia em um mundo de corpos geométricos distintos e partiu em busca de um local onde os pudesse encontrar outras formas cilíndricas; na terceira, o foco foi a descrição do Egito Antigo, características, costumes, lendas e histórias dos principais faraós, planejada para ser utilizada na disciplina de História; a quarta e última contou a vida e obra do escritor brasileiro Machado de Assis, visando sua utilização em aulas de Literatura Brasileira (BOTTENTUIT JUNIOR et al., 2012).

Para os autores, a atividade mostrou-se extremamente gratificante, pois permitiu que os alunos construíssem conhecimento do conceito e do potencial pedagógico das narrativas digitais.

Constata-se que a ausência de recursos tecnológicos dificultou, mas não impediu a produção das atividades, revelando que pode haver saídas quando a infraestrutura não se revela favorável, quando existe um propósito e uma intencionalidade na proposta a ser defendida.

Verifica-se que os autores não apresentam ideias prontas e acabadas. Trata-se de um percurso profissional no qual procuram modificar sua prática com base nas suas concepções de educação e na reflexão crítica acerca do potencial das TDIC na educação. Buscam, com essa vivência pedagógica, proporcionar ao futuro docente a oportunidade de ir além de conceitos estanques, mas vivenciar situações concretas nas quais é possível visualizar, refletir e produzir, eles próprios, novos objetos de aprendizagem, que podem vir a fazer parte do seu cotidiano profissional. Paralelamente, desenvolvem competências e habilidades necessárias na sociedade contemporânea.

Os professores criaram espaços de educação que não se restringiram à sala de aula, utilizando estratégias que podem ser usadas em contextos distintos, tanto para colaborar com a prática presencial quanto para ampliar as possibilidades de interação nos cursos realizados na EAD. Além de aproximar, ainda mais, essas duas modalidades. As propostas apresentadas dão visibilidade aos trabalhos acadêmicos dos alunos e permitem ao professor acompanhar as várias etapas do processo, orientando-os e mediando o processo de aprendizagem em vários momentos.

Considerações finais

A ubiquidade das TDIC alterou para sempre as formas de comunicação humana. O caráter linear de textos e mensagens cede espaço ao hipertexto, a não linearidade, às formas de comunicação e interação propiciadas pelo avanço das tecnologias. No ciberespaço, novas ferramentas e interfaces são como janelas que se abrem para a produção e difusão do conhecimento. Nesse contexto, a relação ensino-aprendizagem é redimensionada, inexistindo uma formação que prepare para as mudanças, tornando a aprendizagem contínua um imperativo dos tempos atuais. A relação com o saber perpassa também pelas novas relações sociais que se dão em espaços-temporais diversos e ampliam as demandas para a educação em todas as esferas.

No ensino superior, questiona-se: como e quais as possibilidades geradas a partir da utilização das TDIC nos contextos educativos têm estimulado professores universitários a criarem situações de aprendizagem visando provocar mudanças no processo de ensino-aprendizagem e na conduta do professor e do aluno? Essas mudanças fomentam a utilização e análise de diferentes recursos digitais em contexto pedagógico? Parte-se da premissa que esse planejamento favorece

a reorganização e reconstrução de experiências aliadas aos seus conhecimentos prévios, buscando refletir acerca das trilhas cognitivas que são percorridas ao planejar intencionalmente uma atividade e analisando as conexões existentes entre ações desenvolvidas e as suas consequências.

Desse modo, o formador de professores tem a tarefa de aliar os conteúdos das disciplinas às metodologias e propostas pedagógicas concernentes com a sociedade em rede que promovam a reflexão crítica acerca do potencial dos recursos tecnológicos na Educação, suas vantagens e desvantagens. Nesse contexto, verifica-se que práticas que utilizem as TDIC podem ser inovadoras, voltadas à utilização crítica desses recursos e suas contribuições ao processo de aprendizagem ou tradicionais apenas com os toques de modernidade oriundos da presença das TDIC, e já distante do contexto sociocultural dos alunos, sem maiores elucubrações acerca de uma transformação no seu fazer docente. Os exemplos apresentados do tópico 3 revelam que para desenvolver práticas cujo foco seja a participação ativa do aluno e as possibilidades de fomentar sua interação com as TIC na construção do conhecimento, o professor formador não necessita ser um *expert* em TDIC para utilizá-las, mas precisa conhecer o caráter operativo das tecnologias que adotará em suas aulas, assim como analisar a infraestrutura disponível. Essa logística é importante especialmente quando se planeja adotar estratégias com recursos tecnológicos que necessariamente devem estar acessíveis aos alunos.

As demandas atuais e os esforços dos professores revelam que tanto a formação inicial dos professores, quanto a formação continuada dos professores universitários requerem atenção das políticas governamentais, visto que suas representações acerca do uso das TDIC podem promover e reformular práticas que coadunem com o contexto atual. Nesse contexto, já não cabe defender ou não as TDIC na prática pedagógica, mas compreender como os professores estão avançando na análise das suas práticas, e como tem avançado o debate acerca do planejamento das estratégias em relação aos objetivos e os ganhos que estão sendo obtidos com a interação das tecnologias e o contexto educacional. Repensar também como a formação dos professores formadores direciona ou não para que a presença das TDIC seja pertinente e redimensione o fazer docente, modificando, portanto, a mediação pedagógica.

Partindo-se da convicção de que o conhecimento se constrói numa dimensão sociocultural e política, os recortes dos estudos aqui apresentados não são universais, e nem se propõem a discutir o conceito de inovação, contudo, proporcionam a divulgação de ideias de professores-pesquisadores que acreditam no sabor da partilha e nas possibilidades que podem ser geradas pela troca de experiências e pela análise das trilhas por eles percorridas. Nos estudos, verifica-se a preocupação de aliar teoria e prática, com base nas condições objetivas e subjetivas inseridas em cada contexto, desenvolvendo práticas pedagógicas nas quais os futuros professores sejam convidados a desenvolver a autoria, a prática colaborativa, a pesquisa e o letramento digital.

ANDRÉ, S.; COSTA, A. C. G. **Educação para o desenvolvimento humano**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna; Saraiva, 2004.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. 2.ed.Porto Alegre: Penso, 2012.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JACON, L. S.C; MELLO, I. C.; OLIVEIRA, A. C. G. Aprendizagem com mobilidade no ensino de conhecimentos químicos: reflexões de uma pesquisa realizada com professores em formação inicial. **Revista Edapeci**, v. 14, n.1, p-235-248, jan./dez. 2014.

KENSKI, V. M. As tecnologias virtuais e a prática docente na universidade. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs) **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011, p-213-228.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus, 2007.

MORAN, J. M. **Tablets e netbooks na educação**. 2012. Disponível em:http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/tablets .Acesso em: 26dez. 2014.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PAIVA, V.L. M. O. O uso de glogster na formação do professor de Língua Inglesa. In: RIBEIRO, A. E.; NOVAIS, A. E. C. (Orgs.) **Letramento digital em 15 cliques**. Belo Horizonte, RHJ, 2012, p.158-166.

PRATA-LINHARES, M. M. Contribuições da arte para a formação de professores universitários. In: MASETTO, M. (Org.) **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Eduções Loyola, 2012.

RAMOS, T. L.; SOUSA, R. P.L.; ALVES, J. B. M. Sistemas de b-learning e sua aplicação no processo de ensino e

aprendizagem. In: **ICBL2013**. International Conference on Interactive Computer aided Blended Learning, p.275-282. Florianópolis, 2013. Disponível em: http://www.icbl-conference.org/proceedings/2013/papers/Contribution89_a.pdf Acesso em: 01 jan. 2015.

ROCHA, I. R. O novo cenário da educação e das redes sociais: desafios da docência na era da comunicação interativa. In: ALMEIDA, L. I. (Org.). **Questões atuais em educação**: sustentabilidade e redes sociais. Curitiba: Appris, 2013.

SANTANA, C. M. H.; PINTO, A. C.; COSTA, Cleide Jane de S. A. A ubiquidade das TDIC no cenário contemporâneo e as demandas de novos letramentos e competências na EAD. In: **ESUD 2014**. XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Florianópolis, 2014. Disponível em: Acesso em: 26dez. 2014.

[1] O verbo *blend* em língua inglesa significa misturar, combinar.

[2] *La Universidad La Gran Colombia, La Facultad de Postgrados y Formación Continuada, La Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás y El Bachillerato Virtual de la Universidad La Gran Colombia* foram as anfitriãs do evento. Disponível em: <<http://congresovirtualugc.com.co/>>

[3] Conexão permanente.

[4] A mobilidade caracteriza-se pelo uso de dispositivos móveis que, utilizando-se da convergência tecnológica, disponibiliza comunicação e informação instantânea via texto, imagem, vídeo, além de recursos de gerenciamento, como agenda e notícias, por exemplo. Tudo isso via internet e web. Dentre os dispositivos móveis mais conhecidos está o celular .

[5] O m-Learning vem de mobile learning ou aprendizagem móvel. Trata-se de uma das modalidades da educação a distância na qual a interação entre os indivíduos ocorre a partir de dispositivos móveis, tais como tablets, smartphones, i-pods, entre outros.

[6] Para utilizar o Glogster o usuário faz o cadastro no site <www.glogster.com>. A alternativa educacional é o Glogster Edu, uma versão que permite aos professores cadastrar até cem alunos e monitorar suas atividades, podendo criar wikis, websites e blogs, disponível em <<http://edu.glogster.com/>>

[7] Criadores de várias fábulas infantis como, por exemplo, Branca de Neve, Cinderela, João e Maria, Rapunzel, entre outras.

1. Mestra em Educação Brasileira e Doutoranda em Educação, na linha de pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação na formação de professores (PPGE/CEDU/UFAL). Professora de Educação Básica.
2. Doutora na área da Educação, mais especificamente na modalidade de Educação a Distância. Atualmente é professora do Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, na linha de pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática.
3. Doutora em Educação (Université de Provence Aix-Marseille I, 2002) e em Linguística (UFAL, 2002), mestre em psicologia (Université de Provence Aix-Marseille I, 1996), Bacharel em Administração (UFPB, 1989), licenciada em Psicologia (UEPB, 1990). Atualmente é professor Associado I do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, atuando no Programa Modelagem Computacional do Conhecimento (IC) e Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, na linha de pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (PPGE).

Recebido em: 19/07/2015

Aprovado em: 22/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: