



VIRTUAL NO PRESENCIAL: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS

VIRTUAL IN THE CLASSROOM: AN EXPERIENCE IN TEACHERS TRAINING

Eduardo Henrique de Matos Lima (Universidade Federal de São João del-Rei - Campus Centro-Oeste/Curso de Medicina - eduardo.henrique@ufsj.edu.br)

Marcio Roberto de Lima (Universidade Federal de São João del-Rei - Departamento de Ciências da Educação (Deced) - marcinholima@ufsj.edu.br)

Resumo:

Este trabalho relata uma experiência com o uso do Portal Didático Institucional (PDI) em uma unidade curricular do curso de Pedagogia (presencial) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Superando a perspectiva do uso como repositório de informações/conteúdos, o PDI foi um recurso importante na expansão dos momentos presenciais, permitindo romper com os constrangimentos espaço-temporais típicos dos processos não virtualizados. A experiência empreendida, voltada para a necessidade de uma abordagem coerente com o atual contexto, que contribua para a formação docente, permitiu diagnosticar: o envolvimento e o desejo dos discentes em utilizar as tecnologias digitais – incluindo o PDI – ao longo de sua formação; a necessidade de maior sensibilização docente quanto ao uso pedagógico do PDI e de outras tecnologias digitais no processo de formação de professores; que as ações didáticas virtualizadas exigem planejamento e dedicação docente, impelindo revisão do que vem sendo considerado “produção acadêmica”; que a formação de professores precisa ser mais sensível à cibercultura; a convergência entre ensino presencial e a distância. Acreditamos que seja urgente repensar a formação inicial do professor, favorecendo e impulsionando o futuro profissional a uma maior abertura às possibilidades cognitivas, colaborativas, dialógicas do ciberespaço.

Palavras-chave: Cibercultura. Formação de professores. Portal Didático. Tecnologias Digitais.

Abstract:

This paper reports an experience with the use of the Institutional Didactic Portal (IDP) in a course of the Faculty of Education (face) of the Federal University of São João del Rei (UFSJ). Overcoming the perspective of use as a repository of information/content, PDI was an important resource in the expansion of classroom time, allowing break with the typical spatio-temporal constraints of processes not virtualized. The undertaken experience, focused on the need for a coherent approach to the current context, which contributes to teacher training, allowed diagnose: the involvement and the desire of students to use digital technologies - including the PDI - throughout their training; the need for increased teacher awareness of the pedagogical use of IDPs and other digital technologies in teacher training process; the virtualized didactic actions require planning and teaching dedication, propelling review of what has been considered "academic research"; that teacher training needs to be more sensitive to cibercultura; convergence between classroom teaching and distance. We believe it is urgent to rethink the initial teacher training, promoting and boosting the professional future to a greater openness to the cognitive, collaborative possibilities, dialogical cyberspace.





Keywords: *Cibercultura. Teacher training. Didactic portal. Digital technologies.*

1. Introdução

Ao se buscar uma melhor compreensão dos processos socioeducativos é indispensável considerar o contexto no qual tais experiências se efetivam. Sem esse cuidado corre-se o risco de empreender esforços vazios, ou ainda, de recair em abordagens superficiais e que não consideram a dinâmica educacional com o tamanho de sua complexidade.

A partir disso, é muito importante considerar as peculiaridades da formação de professores no contexto da *cibercultura* (LEMOS, 2003; LÉVY, 1999), também dita cultura digital (LEMOS; LEVY, 2010), buscando a (re)adequação das ações pedagógicas, dos currículos das licenciaturas e suas compatibilizações com o cenário sócio técnico contemporâneo. Os desafios de empreender processos de formação inovadores – dentro da perspectiva de uma sociedade que tem as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como instrumentos mediadores da ação – não é simplório. Não se trata de apenas de disponibilizar o acesso às tecnologias digitais, mas de se conceber estratégias metodológicas que façam valer, efetivamente, a intencionalidade pedagógica e o ganho de aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Quanto a esse quesito, a dimensão do planejamento curricular para a formação de novos professores extrapola a mera acomodação de unidades curriculares voltadas para relação “Educação e Novas tecnologias”, ou ainda, “Mídias na Educação”, como são comumente denominadas no escopo dos projetos pedagógicos dos cursos. Para mais que isso, é fundamental que as práticas pedagógicas incorporem de forma crítica e metodologicamente adequada o uso de ambientes/recursos virtuais, os quais privilegiem a autoria, a leitura, a comunicação e o posicionamento crítico dos sujeitos frente aos saberes de referência.

É dentro dessa visão, que aqui buscamos relatar uma experiência com o uso do Portal Didático Institucional (PDI) em uma unidade curricular do curso de Pedagogia (presencial) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Na unidade curricular de “Tecnologias Digitais e Trabalhos Acadêmicos” o PDI foi utilizado como um ambiente de comunicação, integração/expansão/avaliação das ações didáticas planejadas/empreendidas. Superando a perspectiva do uso como repositório de informações/conteúdos, o PDI foi um recurso importante na expansão dos momentos presenciais, permitindo romper com os constrangimentos espaço-temporais típicos dos processos fora do ciberespaço.

2. Cibercultura: conceito e alguns e desdobramentos para a educação

A *cibercultura* é definida por Lemos (2003, p.11) como a “forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica, que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática





na década de 70". A fim de evitarmos interpretações equivocadas, é muito importante elucidar que não se trata de uma cultura conduzida por máquinas digitais, mas sim da apropriação social de tais dispositivos, de forma a reconfigurar o seu *modus vivendi*.

Mas como entender tal reconfiguração? De forma nenhuma ela deve ser assumida como extinção ou substituição de formatos antecedentes. Lemos (2006) alerta para um erro comum ao se analisar/interpretar essa nova configuração: a *cibercultura* não decreta o fim do meio analógico e massivo, nem mesmo sua substituição pelo digital e personalizado. Efetivamente o que ocorre é sua transformação inovadora, sendo possível a convivência de ambos os formatos.

Assim, a cultura contemporânea evidencia que a ação humana vem passando por constantes aprimoramentos dado o advento, expansão, consolidação e apropriação social das TDIC. A compreensão desse cenário mutante, que estabelece novas formas de se produzir e lidar com os saberes, é indispensável para (re)significar o papel da educação e das práticas pedagógicas na *cibercultura*. Assim, os processos educacionais também estão sujeitos a serem reconfigurados, compatibilizando-se com o espírito desta nova época.

Na perspectiva da cultura digital o processo de virtualização é inerente. Para melhor entendimento dessa prerrogativa, buscamos em Lévy (1996) uma base conceitual que justifique essa associação. O autor defende "virtualização" como uma dinâmica fecunda, potencializadora de realizações e que permite novas formas de criação. Aponta a origem do termo "virtual" no latim *virtualis*, que é derivante de *virtus*: força, potência. A ideia de que "virtual" – enquanto ausência de existência – é o oposto do "real" – enquanto presença tangível – é apontada pelo filósofo como enganosa e de senso comum. Assim, quando uma entidade é virtualizada abrem-se espaços para reconfigurações e complexificações da realidade. Pierre Lévy exemplifica esse fato com a virtualização das organizações. Nesse sentido, o escopo de transformações espaço-temporais é elucidado: o trabalho virtual flexibiliza o horário e dispensa a estrutura espacial do empreendimento, bem como a presença física dos trabalhadores. A nova configuração do trabalho baseia-se em uma rede de colaboração sustentada por ferramentas de comunicação eletrônica e por sistemas que facilitam a autoria (individual/em rede).

Assim, a virtualização revela-se como um movimento inovador e criativo, que permite novas perspectivas de ação tendo como características marcantes o "desprendimento do aqui e do agora". Entretanto, o virtual não deve ser encarado como substituto imediato do real (LÉVY, 1999). Ambas as configurações não são excludentes, mas complementares e coexistentes.

Quando buscamos a aproximação dessa discussão da esfera educacional, podemos perceber que ela lhe é perfeitamente compatível. A educação no virtual também se sujeita a uma nova configuração espaço-temporal, na qual são recriados seus processos de funcionamento, rompem-se as barreiras de deslocamento e presença física de seus sujeitos, abrem-se oportunidades interativas para a comunicação nas ferramentas típicas do ciberespaço¹.

Obviamente, essa atualização no cotidiano educacional traz consigo desdobramentos para a sua comunidade, instaurando-se novas formas de convivência e operacionalização da

¹ Com base em Lévy (1999), assumimos o termo "ciberespaço" como meio de comunicação emergido da conexão global de dispositivos digitais. O conceito extrapola a infraestrutura material da rede de comunicação, abrangendo informações e os usuários dos recursos virtualizados.





intencionalidade educativa. No que diz respeito à docência, por exemplo, perde espaço o professor repassador de conteúdos e surge uma nova perspectiva:

O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão ao seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc (LÉVY, 1999, p.171).

Assim, o papel do professor reconfigura-se e passa a ser o de provocar interações e o uso das ferramentas de (re)construção do conhecimento, o de propor desafios e aprender em conjunto com os alunos. Essa postura complexifica a ação do “professor entregador de conteúdos”, possibilitando o questionamento crítico, o debate, o incentivo à pesquisa e à aprendizagem colaborativa e contínua.

Do lado discente, o sujeito precisa estar ciente de que está inserido em uma dinâmica onde ele não é um espectador. Pelo contrário, ele pode (e precisa) se envolver, usufruindo do potencial criativo/comunicativo oferecido pelas ferramentas virtuais, buscando ir além da memorização/repetição de conceitos isolados. Dessa forma, o educando possui a responsabilidade de situar o seu grau de aprendizagem e de (re)agir, ponderando seu nível de envolvimento com a (re)construção de seu conhecimento.

Configurando-se como uma opção capaz de potencializar o ensino e a aprendizagem, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) podem conferir uma nova dinâmica às ações pedagógicas. Ou seja:

Ambientes digitais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos (ALMEIDA, 2003, p. 331).

É nesse sentido que, ao se valer dos AVA no contexto da formação do professor, pode-se buscar usufruir de suas características nativas para reconfigurar a prática pedagógica. Nessa nova perspectiva, os “usuários” das ferramentas digitais passam a contar com a possibilidade de superar suas condições de espectadores, ou ainda, consumidores de informações. Entretanto, para fazer valer efetivamente a incorporação de recursos virtuais, professores e alunos precisam estar envolvidos em propostas interativas, as quais encontram nas plataformas digitais o ponto de partida para a (re)construção da aprendizagem. Nessa perspectiva educacional é importante buscar motivar a autoria e a comunicação entre os sujeitos envolvidos, abrindo espaços para (re)significações.

Apresentadas essas ideias, partimos para o relato de uma experiência realizada com o PDI da UFSJ – baseado no AVA *Moodle* –, a qual complementou as atividades presenciais da unidade curricular de “Tecnologias Digitais e Trabalhos Acadêmicos” para o curso de Pedagogia (presencial).





3. A unidade curricular, seus sujeitos e uso do Portal Didático Institucional

A unidade curricular de “Tecnologias Digitais e Trabalhos Acadêmicos” – 36 horas/aula – foi oferecida durante o primeiro semestre de 2016. De natureza “eletiva”, foi escolhida pelos acadêmicos² dentro das possibilidades curriculares do curso de Pedagogia (presencial). Dentro das 20 de vagas disponíveis, a disciplina estava aberta a alunos(as) de outros cursos da UFSJ. Os objetivos da unidade curricular dedicavam-se ao aprendizado de recursos de *softwares* (preferencialmente livres), os quais pudessem colaborar na construção dos “Trabalhos de Conclusão de Curso” (TCC), padronizando-os de maneira eficiente e de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

O curso de “Tecnologias Digitais e Trabalhos Acadêmicos” contou com 20 discentes: 19 do curso de Pedagogia e um do curso de Geografia (ambos os cursos da oferta presencial). Apesar da demanda, o número reduzido de vagas da disciplina pode ser justificado devido ao trabalho em laboratório de informática, o qual não suporta mais que o número de inscritos anunciados anteriormente. Além disso, por se tratar de um trabalho que exigia atendimento personalizado ao discente, um número maior de participantes poderia inviabilizar o bom desenvolvimento do curso (tendo em vista que apenas um professor acompanhou/orientou os alunos durante o semestre).

As interações com o PDI foram projetadas para possibilitar o registro e o acompanhamento do progresso do aprendizado dos discentes durante a unidade curricular. Além da disponibilização prévia de conteúdos, do plano individual de cada aula e de recursos úteis ao desenvolvimento das atividades práticas em laboratório, as ideias principais eram a de se criar um ambiente virtual organizado, que estimulasse a autoria nos encontros presenciais, estimulando a comunicação – virtual ou presencial – entre os pares discentes e o professor.

Dessa maneira, tendo em vista a consecução de trabalhos acadêmicos normatizados, foram planejadas diferentes práticas de autoria as quais viabilizavam o uso dos recursos de *software* em conformidade às normatizações brasileiras. Após a apresentação da disciplina, todos os encontros presenciais subsequentes consumaram práticas em laboratório de informática. Essas produções individuais foram assistidas pelo professor, sendo que ao final de cada encontro o(a) aluno(a) postava seu trabalho para registro/acompanhamento de seu desenvolvimento.

Respeitando as exigências legais – que asseguram direito de ausência aos discentes em 25% da carga horária de uma unidade curricular –, para aqueles(as) acadêmicos(as) que não puderam estar presentes em algum encontro presencial foram construídas e disponibilizadas vídeo-aulas sobre os assuntos discutidos e trabalhados presencialmente. Assim, o acadêmico poderia recuperar os conteúdos praticados em laboratório de informática em tempo e espaço distintos dos oficialmente estabelecidos.

Durante todo o curso, o professor responsável pela unidade curricular buscou provocar os discentes ao diálogo, enviando mensagens informativas sobre conteúdos, tarefas, calendário, propostas de trabalho dentro e fora do laboratório de informática. Essas mensagens seguiam pelo Portal em formato de e-mails e/ou no fórum de notícias.

² Neste texto adota-se o gênero masculino contemplando a totalidade dos matriculados no curso.





Ao final do curso, como avaliação final, os acadêmicos foram convidados a estilizar um trabalho científico virtual em conformidade às normas da ABNT, isso utilizando os recursos explorados durante o semestre. O que foi realizado de forma satisfatória.

4. Considerações sobre o uso do Portal Didático Institucional

Para a construção desta seção, foi utilizado um questionário virtual *Google Forms* pelo qual os acadêmicos da unidade curricular de “Tecnologias Digitais e Trabalhos Acadêmicos” responderam questões pertinentes ao uso do PDI naquela disciplina de “Tecnologias Digitais e Trabalhos Acadêmicos”. Obteve-se adesão de 70% dos participantes na resposta da enquete eletrônica, a qual possuía um espaço para livre manifestação dos respondentes e questões objetivas. Esses dados são apresentados a seguir:

Inicialmente, cabe registrar que a grande maioria dos alunos matriculados na unidade curricular de “Tecnologias Digitais e Trabalhos Acadêmicos” já eram universitários há pelo menos dois semestres letivos. Entretanto, para 65% dos acadêmicos, aquela foi a primeira oportunidade de utilizar o PDI.

É importante salientar que, previamente ao início de cada semestre, o Núcleo de Educação a Distância faz um convite via *e-mail* a todos os professores da UFSJ visando à utilização do PDI. Porém, o número apresentado anteriormente sugere que não basta disponibilizar a tecnologia e muito menos convidar os docentes a sua utilização. Além dos tutoriais *on-line* e eventuais cursos de capacitação fazem-se indispensáveis ações contínuas e sistematizadas de sensibilização docente quanto às potencialidades pedagógicas daquele ambiente virtual. Entendemos que essas iniciativas podem representar oportunidades de ressignificação das ações de ensino – as quais podem também passar a ser mediadas pelas TDIC –, bem como fomentar um processo de revisão de crenças pedagógicas (LIMA, 2015) tendo em vista o espírito cibercultural.

Mesmo sendo a primeira oportunidade de contato com o PDI para a maioria dos acadêmicos, os usuários “calouros” atestaram a facilidade de uso do ambiente, pois somente 14% do grupo indicou alguma dificuldade.

O portal didático é excelente. Porém é difícil de mexer, talvez pela pouca utilização dele nós temos esta dificuldade. (ACADÊMICO X, grifos nossos)

No excerto, pode-se notar que o Acadêmico X associou/justificou “dificuldade de uso” a “pouca utilização”, o que reforça o ineditismo de uso e a necessidade de maior empenho na sensibilização docente quanto à mediação pedagógica via PDI.

Quanto ao dispositivo para acesso ao PDI os acadêmicos acusaram utilizar os computadores *desktop* (64%) e/ou *notebooks/laptops* (57%) e/ou *smartphones* (28%). Os principais locais de acessos ao PDI partem de dentro do espaço universitário em um de seus laboratórios de informática (50% - somente computadores *desktop*) e, também, da própria residência do acadêmico (50%). Em seu conjunto, os números anteriores combinados sugerem que as eventuais dificuldades de acesso ao PDI foram minimizadas, podendo-se considerar os alunos digitalmente incluídos (do ponto de vista da infraestrutura material).

Um aspecto pertinente em relação à facilidade do acesso, diante das possibilidades





em um contexto de mobilidade, diz respeito à aprendizagem móvel ou *mobile learning* (*m-learning*), que faz referência ao uso dos dispositivos digitais móveis e portáteis em atividades de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, existem perspectivas interessantes para os estudantes na promoção de maior controle e autonomia sobre a própria aprendizagem, que podem representar a aprendizagem contextualizada de forma contínua, com conectividade e espontaneidade (SACCOL, SCHLEMMER & BARBOSA, 2011).

Buscou-se também ponderar a frequência de acesso/uso do PDI. Nessa questão os acadêmicos se posicionaram conforme: 79% o fazem duas vezes por semana; 15% somente o fazem durante as aulas no laboratório de informática e 6% até três dias por semana. Nesse sentido, considerando-se a configuração didática do curso no PDI, percebe-se que a maioria dos acadêmicos desenvolveu o hábito de verificar a programação das atividades antecipadamente, bem como consultar previamente eventuais materiais a serem utilizados no encontro presencial semanal. Essa afirmação é confirmada ao se buscar os relatórios de acesso oferecidos no PDI ao docente.

Além da facilidade de sistematização do calendário e do conteúdo programático no PDI, um dos mais importantes recursos do ambiente virtual envolve a potencialização da comunicação entre professor-aluno e, também, entre pares. Seja sob a forma *e-mails* ou de notícias em tópicos de fórum, o PDI oportuniza formas dialógicas entre os participantes do curso. O recurso de comunicação foi explorado sistematicamente pelo professor, que buscou estimular: a consecução de tarefas, o acesso a conteúdos em formato audiovisual (vídeo aulas), a participação no questionário que possibilitou a coleta de dados para este relato de experiência, além de propostas a visitas a *links* externos relacionados à unidade curricular. Notou-se que, apesar dos estímulos às trocas dialógicas, os acadêmicos se limitaram a receber as mensagens. Questionados, a maioria dos discentes (71%) alegou ter conhecimento da possibilidade de troca de mensagens com o professor via PDI. Entretanto, esse recurso não foi utilizado via PDI. Situação similar aconteceu com as possíveis trocas de mensagens entre pares de alunos.

Esses dados elucidam que a comunicação virtual em um ambiente formal de ensino tal como o PDI precisa ser ainda mais incentivada, uma vez que as vias para a comunicação entre pares de alunos assumiram outros caminhos. Emergem, então, problematizações: os alunos não utilizaram as funcionalidades comunicativas do PDI por falta de hábito? Os discentes estariam mais inclinados a manterem a comunicação por outras vias virtuais, menos formais que o PDI? A interface do PDI favorece ou não esse tipo de interação? Os estímulos emitidos pelo professor para o diálogo foram suficientes?

Essas e muitas outras questões ocupam nosso pensamento, envolvendo os caminhos da educação na *cibercultura*. Afinal, se a cultura digital delinea-se em uma dinâmica de constante incontinência – sugerindo tensões, reflexões e novos desafios para o futuro –, traz consigo um *continuum* de reconfigurações aos processos educativos em suas múltiplas dimensões. Naturalmente, isso impele à revisão de nossas práticas, que também precisam se compatibilizarem e atenderem às transformações contemporâneas.

Foi nesse sentido que foi questionado aos acadêmicos sobre as potencialidades oportunizadas pelo PDI e que seriam úteis a futuras interações em outras disciplinas do curso de Pedagogia presencial da UFSJ. O resultado está representado no Gráfico 1.



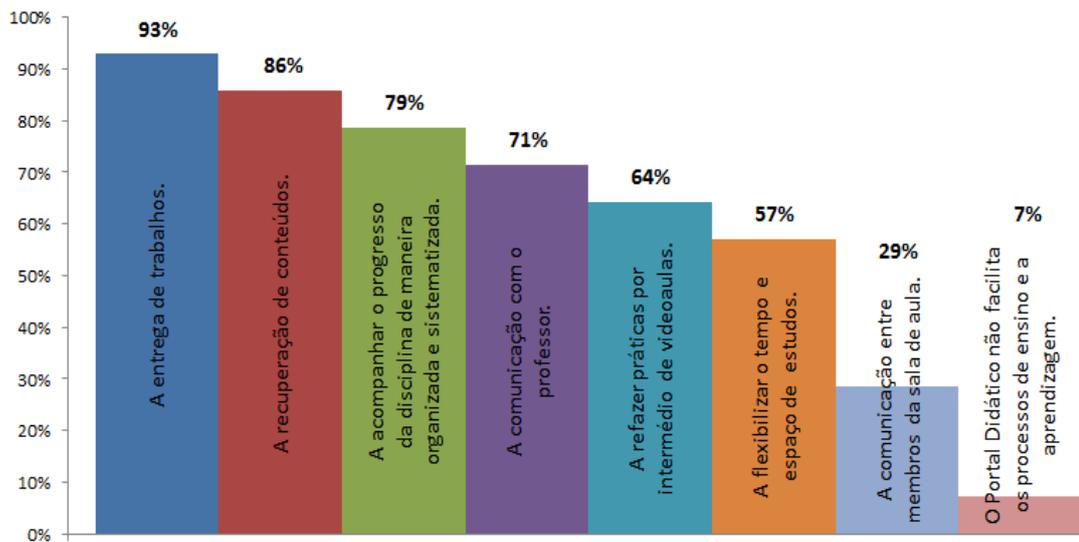


Gráfico 1 – Potencialidades pedagógicas do Portal didático na visão dos acadêmicos
Fonte: Dados de pesquisa.

Notadamente, o Gráfico 01 nos conscientiza de que as práticas discentes no virtual (LÉVY, 1996) assumiram/assumem significativa importância. A virtualização da entrega de trabalhos, da sistematização da unidade curricular, do acesso a conteúdos de referência, da comunicação com o docente e a consequente flexibilização espaço-temporal para o acompanhamento da disciplina foram consideradas por todos como importantes recursos do PDI. E, nesse sentido, um acadêmico destacou que:

O portal didático é um espaço importante para o aluno, porque proporciona a interação entre alunos e professores. O aluno tem acesso a todo o programa de aula e pode acompanhar o conteúdo da disciplina via internet [...] principalmente por meio de vídeo aulas e arquivos PDF. (ACADÊMICO Y, grifos nossos)

E, complementando essas ideias, outro acadêmico assim se posicionou:

O portal é muito importante porque nos ajuda a estar por dentro de tudo que acontece ou aconteceu na matéria do curso, além de ser muito fácil de acessar. O fato de podermos ver os vídeos das aulas que perdemos é muito bom, porque assim não ficamos para trás. (ACADÊMICO Z, grifos nossos)

As contribuições dos acadêmicos Y e Z elucidam quanto à facilidade de acompanhamento do desenvolvimento da unidade curricular ao longo do semestre, no formato de uma linha do tempo dos encontros presenciais e suas propostas. De fato, a organização do ambiente virtual em formato de “diário” viabiliza o acompanhamento e a revisão da trajetória da unidade curricular. Entretanto, tal sistematização **depende da ação intencionalmente planejada e empreendida pelo docente** responsável pelo curso. Afinal, ele é o responsável por estruturar a progressivamente a “linha do tempo” da disciplina, o que exige conhecimento, tempo e dedicação.



Essa mesma perspectiva diz respeito às vídeo aulas, que foram destacadas também nas manifestações dos acadêmicos Y e Z. É preciso compreender que o PDI é um (ciber)espaço de veiculação deste tipo de produção didática. Na verdade, tais objetos de aprendizagem são produzidos com *softwares* específicos, fora do PDI, e exigem muita dedicação de seu autor. Reconhecidamente, os acadêmicos assumiram o valor deste tipo de mídia para as práticas de revisão, encontrando no PDI ambiente favorável ao acesso organizado e objetivo aos conteúdos elaborados. Mas vale lembrar que **o PDI condiciona todo esse processo didático-virtual, sem, contudo, determiná-lo.**

Além dessas impressões, 100% dos acadêmicos manifestaram-se positivos quanto ao uso do PDI para a entrega de trabalhos no formato digitalizados. Inclusive, um deles sugeriu que

Seria ótimo se os [demais] professores pudessem enviar os textos pelo portal didático, isso economizaria tempo e dinheiro. (ACADÊMICO W, grifo nosso)

Outra unanimidade aconteceu quando sondada a vontade discente de continuar o uso do PDI em outras disciplinas do curso presencial. Tal fato impele os demais docentes à necessidade de se atentarem para essa nova realidade, usufruindo do potencial do virtual para reverem seus processos de ensino.

Por fim, destacamos uma contribuição final de um acadêmico, que sintetizou a experiência do uso do PDI durante o semestre da seguinte maneira:

O portal didático para mim, contribuiu para o processo de ensino e aprendizagem, pois foi possível entrar em contato com os professores, de maneira rápida e precisa, fora do ambiente escolar. [Outros] pontos positivos são: Acessibilidade, comunicação e responsabilidade, já que é estimulado o prazo e o horário de entrega das atividades. (ACADÊMICO, T).

Sugerindo contrariedade ao que apresentamos anteriormente no que diz respeito às trocas dialógicas virtualizadas com o professor via PDI, o Acadêmico T aponta o ambiente como uma funcionalidade “rápida e precisa”. Registramos que, apesar de não terem sido utilizadas (pelos discentes) **as funcionalidades nativas do PDI** (mensagens, fóruns etc.) para comunicações, as mesmas aconteceram via *e-mail*. Isso porque, pelo perfil do docente no PDI, os acadêmicos acessavam o endereço virtual de correio do professor e valiam-se de seus serviços particulares de correio eletrônico para os contatos. Dessa maneira, acreditamos que o uso pedagógico do PDI constitui oportunidade de significação das TDIC pelos os licenciandos durante seu processo de formação. Ao superarem a perspectiva do uso operacional, esses artefatos culturais podem favorecer/mediar ações de ensino reconfiguradas e que aproximam a aprendizagem do contexto cibercultural.

Por fim, outro ponto que mereceu destaque na contribuição do Acadêmico T foi o desenvolvimento da “responsabilidade” discente quanto aos prazos para a entrega de trabalhos. Por se tratar de um ambiente flexível à programação, o recurso do envio de trabalhos virtualizados pelo PDI – em tempo específico – estimula a atenção para com os compromissos agendados. O aluno, mesmo remotamente, pode acompanhar o prazo restante para a entrega da atividade, reenviar novas versões, bem como obter um *feedback* sobre suas produções/avaliações quando essas forem analisadas.





5. Considerações finais

A experiência aqui relatada sugere que é possível trabalhar de maneira a unir o virtual e o “presencial”, de maneira a se ampliar as possibilidades didáticas dentro de uma unidade curricular. Não se trata de mera transposição entre regimes de presença física para a virtual, mas da concepção de estratégias que possibilitem a coexistência de ambos os formatos, de maneira a assegurar processos educativos expandidos pela cultura digital e suas potencialidades.

Tendo notado a adesão discente ao uso das TDIC, é necessário continuar a se investir na infraestrutura de acesso ao PDI nos *campi* universitários. Essa ação é definitiva para se estimular a ampliação do uso daquele ambiente virtual, não devendo os artefatos de acesso ao ciberespaço constituírem-se como empecilhos ao amadurecimento deste processo.

Diante de um contexto de ampla inserção das tecnologias digitais nos espaços individuais, sociais e profissionais, a universidade precisa considerar as possibilidades de desenvolvimento de propostas pedagógicas a partir de modelos de aprendizagem híbridos, ou seja, que combinam estratégias de ensino e aprendizagem online e presencial, conferindo maior flexibilidade e autonomia aos estudantes.

Consideramos que este relato trouxe elementos que indicam a necessidade de estamos abertos ao espírito da *cibercultura*. Obviamente, essa abertura não pode ser cega e determinística, mas criticamente construída a fim de se ponderar entre potencialidades das TDIC e, também, os desafios que permeiam sua aproximação da prática pedagógica.

Inegavelmente, o trabalho com o/no virtual exige conhecimento, dedicação e tempo. Assim, acreditamos que as formas de avaliação do que é considerado “produção acadêmica” também precisam estar suscetíveis às reconfigurações interpostas pela *cibercultura*. Nesse sentido emergem novas questões: como avaliar o trabalho docente virtualizado de maneira a assegurar devidos créditos acadêmicos? Se o tempo destinado ao projeto de aulas virtualizadas é – por muitas vezes – maior que o exigido dentro dos limites físicos das tradicionais salas de aula, como contabilizá-lo legalmente? Como melhor incentivar a aproximação dos processos de ensino do contexto cibercultural? Se cabe às universidades a formação de professores, então, como melhor estimular a inclusão de seus docentes na *cibercultura*? Por fim: estariam, efetivamente, as licenciaturas das universidades cumprindo com o seu papel de formar o professor para a atuação na sociedade contemporânea?

O caminho para a compreensão dessas questões exige novas experiências de campo, que somente aliadas à pesquisa poderão nos fornecer melhores indicativos para a construção da educação na *cibercultura*. Acreditamos que seja urgente repensar a formação inicial do professor, favorecendo e impulsionando o futuro profissional a uma maior abertura às possibilidades cognitivas/colaborativas/dialógicas do ciberespaço. Compreendemos que, o (re)desenho desse caminho de profissionalização precisa incorporar, articular e fomentar dinâmicas que permitam ao futuro professor se apropriar das TDIC. Isso porque, se a *cibercultura* expande as formas interativas e comunicativas entre sujeitos com o/no ciberespaço, a negligência dessa realidade implica uma formação de professores inadequada e infértil ao atendimento das exigências da cultura digital.





6. Referencias

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

LEMOS, André. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, A.; CUNHA, P. (Org.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre, Sulina, 2003. p. 11-23.

_____. Ciber-Cultura-Remix. In: ARAÚJO, Denize Correa (Org.). **Imagem (ir) realidade: comunicação e cibermídia**. Porto Alegre: Sulina, 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/Wq8ZPF>>. Acesso em: 21 maio 2015.

_____; LÉVY, Pierre. **O futuro da Internet: Em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **O que é o virtual**. São Paulo: Editora 34, 1996.

LIMA, Marcio Roberto de. **Projeto UCA e Plano CEIBAL como possibilidades de reconfiguração da prática pedagógica com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação**. 2015. 268 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SACCOL, A., SCHLEMMER, E., & BARBOSA, J. **m-learning e u-learning: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

