

Práticas colaborativas com TDIC: inovação curricular em vivências no estágio de docência

Weider Alberto Costa Santos

Luís Paulo Leopoldo Mercado

Universidade Federal de Alagoas (Brasil)

Resumo

Avançar na formação de professores por meio de inovações em tempos de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e interconexão digital pode ser um ato revolucionário. Nesse sentido, este artigo descreve a experiência da implementação de TDIC no estágio de docência com uma turma de Pedagogia. Utilizamos as TDIC como recursos mediadores em contexto de espaços híbridos. A questão de pesquisa é: Como foi organizada e experienciada a sequência didática em perspectiva colaborativa com estudantes no componente curricular “Pesquisa e prática pedagógica 3?” O estudo de natureza qualitativa se desenvolveu por meio do modelo *lewiniano* de aprendizagem experiencial. Os dados são resultados de descrições e narrativas dos pesquisadores sobre o fazer docente. Com base nas inferências desde a experiência, percebemos que as TDIC podem reduzir margens e dualidades. No entanto, as relações mediadas por tecnologias são intensificadas pela intenção afetiva, comunicacional, coordenada e interacional de corresponsabilidades entre os sujeitos.

Palavras-chave: Educação híbrida. Tecnologias digitais de informação e comunicação. Práticas pedagógicas. Estágio em docência.

Collaborative practices with TDIC: curricular innovation in teaching assistantship experiences

Abstract

Advancing teacher formation through innovations in times of digital information and communication technologies (TDIC) and digital interconnection can be a revolutionary act. In this sense, this article describes the experience of implementing TDIC in the teaching assistantship with a Pedagogy class. We use TDIC as mediating resources in the context of hybrid spaces. The research

question is: How the didactic sequence was organized and experienced in a collaborative perspective with students in the curricular component “Research and pedagogical practice 3?” The qualitative study was developed through the *Lewinian* model of experiential learning. The data are the result of the researchers’ descriptions and narratives about the teaching practice. Based on the inferences from the experience, we realized that TDIC can reduce margins and dualities. However, the relationships mediated by technologies are intensified by the affective, communicational, coordinated, and interactional intention of co-responsibility between individuals.

Keywords: Hybrid education. Digital information and communication technologies. Pedagogical practices. Teaching assistantship.

Prácticas colaborativas con TDIC: innovación curricular em vivencias de práctica de docencia

Resumen

2

Avanzar en la formación de profesores a través de innovaciones en tiempos de tecnologías digitales de información y comunicación (TDIC) y de interconexión digital puede ser un acto revolucionario. En este sentido, este artículo describe la experiencia de la implementación de las TDIC en la práctica de docencia con una clase de Pedagogía. Utilizamos las TDIC como recursos mediadores en el contexto de espacios híbridos. La cuestión de la investigación es: ¿Cómo se organizó y experimentó la secuencia didáctica en perspectiva colaborativa con estudiantes en el componente curricular “Investigación y práctica pedagógica 3?” El estudio de naturaleza cualitativa se desarrolló por medio del modelo *lewiniano* de aprendizaje experiencial. Los datos son el resultado de las descripciones y narrativas de los investigadores sobre el hacer docente. Con base en las inferencias desde la experiencia, percibimos que las TDIC pueden reducir márgenes y dualidades. Sin embargo, las relaciones mediadas por tecnologías son intensificadas por la intención afectiva, comunicacional, coordinada e interaccional de corresponsabilidad entre los sujetos.

Palabras clave: Educación híbrida. Tecnologías digitales de información y comunicación. Prácticas pedagógicas. Prácticas em docencia.

Introdução

A expansão das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) precedidas pelo processo de mundialização das relações históricas, materiais e sociais (Castells, 2005; Charlot, 2007) tem se aproximado dos processos, formações e práticas em educação de maneira imperativa, maximizada pelos entrelaçamentos no cotidiano de espaços hiperhíbridos (Santaella, 2021). Essa situação desafia educadores e licenciandos a se adaptarem a contextos de ensino e aprendizagem enriquecidos pelas TDIC enquanto demarcação de ambientes sem margens de caráter interacional e colaborativos.

Em face disso, o desenvolvimento do saber da prática (Charlot, 2007) com as TDIC em um componente curricular com 54 horas durante o período letivo 2022.2, compreendido entre janeiro e maio de 2023, a partir de uma sequência didática, foi desafiador. A dificuldade, todavia, não ocorreu pelo uso das TDIC em caráter instrumental, mas pela preparação e produção de materiais educacionais digitais (MED) em contextura colaborativa, utilizados, ao mesmo tempo, em tempos e espaços distintos ou em sala de aula.

Além disso, trata-se de uma situação formativa que faz parte do cotidiano de pesquisadores e professores. O próprio lócus da experiência em um componente curricular voltado ao letramento científico de graduandos em Pedagogia não impacta apenas as relações e os processos com TDIC. Também dialoga com o desenvolvimento de habilidades e competências ligadas à formação docente a partir da prática com a docência.

Por fim, relatamos a experiência enquanto protagonistas proporcionada pelo Estágio de Docência realizado em 2023 como parte do currículo para o curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Doutorado em Rede de Ensino (Renoen). Esse processo ocorreu no curso presencial de Pedagogia, com estudantes do 3º período.

A experiência de aprendizagem se deu com a sequência didática “Pedagogia como espaço: ampliando as fronteiras metodológicas”, a partir das contribuições em Nind, Curtin e Hall (2019) sobre métodos de pesquisa para a pedagogia. A abordagem temática visou compreender os espaços como manifestações subjetivas e agenciamentos de lugares multidimensionais – escolares, extraescolares e digitais.

Na oportunidade, propusemos o entrelaçamento do digital e presencial como mobilizadores para o estudo do espaço enquanto exploração do físico, social, temporal, experiencial e digital. Essa vivência foi possível a partir da organização e constituição das etapas prévia e de construção em sala de aula.

É nesse contexto que o objetivo de pesquisa se constitui: descrever a experiência de implementação de uma prática colaborativa com TDIC e sua interface como inovação curricular. Ademais, o itinerário compreendido desde a valorização de espaços e artefatos associados ao desenvolvimento das relações e linguagens por meio da interação e colaboração (Bruner, 1960; Piaget, 1970; Neo, 2003). Compreendemos as práticas colaborativas como situações sociais organizadas em pequenos grupos de interação, focados na resolução de problemas. Esses grupos foram conduzidos com base nas categorias de domínio e envolvimento dos estudantes na procura de soluções, as quais foram suportadas por evidências teórico-metodológicas (Torres; Irala, 2014).

4

Este estudo de natureza qualitativa se desenvolveu por meio do modelo *lewiniano* de aprendizagem experiencial (Kolb, 2015; Miccoli, 2014). Os resultados dessa abordagem são consequências da experiência vivenciada pelos estagiários no exercício da docência orientada pelo professor-líder com olhar atento, sensível e criterioso.

A investigação experiencial partiu dos quatro ciclos propostos por Kolb (2015): experiência concreta; observações e reflexões; formação de conceitos; abstrações e generalizações; e avaliação das implicações de conceitos em novas situações de aprendizagem. O processo dialético entre o arcabouço teórico e a experiência se efetiva desde os feedbacks obtidos por meio de observações e inquirições realizadas nos encontros presenciais e on-line, validadas no processo de ensino e aprendizagem.

A base para a análise e as inferências se originam das descrições e narrativas dos pesquisadores sobre o desafiador saber da prática com as TDIC em contexto colaborativo e interação de caráter mediado (Salvador, 1999).

Trazemos à discussão neste artigo as relações mediadas pelas TDIC em contexto pedagógico enquanto potencialidades às situações de interação, colaboração e apoio contingente aos estudantes. Trata-se de uma

estrutura pragmática aliada à intenção afetiva, comunicacional, coordenada e interacional de corresponsabilidades entre docentes e estudantes.

Assim, a discussão está estruturada em quatro seções. A primeira, aborda as nuances do estágio e as percepções dos estagiários participantes do estudo a respeito da formação docente. No segundo momento, delineamos o caminho pragmático da sequência didática com as tecnologias. Em seguida, expomos as narrativas dos estudantes sobre os diferentes espaços de percepção estética e social. Por fim, discutimos as contribuições e limitações do uso das TDIC em ambientes de práticas colaborativas, bem como a influência da experiência de formação docente.

Percurso formativo em contexto experiencial no estágio de docência

O trilhar, sob orientação do professor-líder, ocorreu com sensibilidades e expertise na condução das atividades e na delegação de responsabilidades aos estagiários. Como oportunidade de convivências e partilhas, o professor-líder nos remetia à realidade docente para além da sala de aula presencial-física, assim como aos ínterims estruturais e ao comprometimento com a formação humana e profissional integrada às diretrizes curriculares do curso de Pedagogia.

Para um dos estagiários, estudante da pós-graduação, o ambiente de reciprocidades durante o semestre foi essencial para o desenvolvimento de habilidades e competências para a formação docente. O ciclo vivenciado em

[...] um componente curricular como a 'Pesquisa e prática pedagógica 3' foi inovador como uma disciplina de formação científica na perspectiva da pesquisa em educação. Os encontros nos serviram enquanto estudantes da pós-graduação, uma vez que nos deparávamos com abordagens de pesquisa diferentes das tradicionais, vistas no percurso doutoral. No sentido da prática pedagógica pelo professor titular, nos inquiria sobre a necessidade de aprofundar a prática e experienciar entrelaçamentos entre humanos, recursos, ambientes e colaborações (Estagiário 1, 2023).

Nessa perspectiva, a novidade não repercutiu em percepções antagônicas em relação à tradição do estágio supervisionado, mas na aproximação do professor-líder como mediador, acolhedor e inquiridor, características, como afirma Pimenta (2010), de uma docência crítico-reflexiva.

Embora tenha sido essa a percepção no decorrer do estágio enquanto percurso formativo, resgatando o debate em Amorim e Duques (2017), o sistema impõe incompatibilidades da ação-reflexão-ação diante da realidade dos docentes e estudantes por meio de um currículo prescrito.

Diante desse desafio, tais imbricamentos fazem do estágio um movimento essencial para a formação docente. O ato de transgredir a homogeneização dos sujeitos e das estruturas escolares (Dourado, 2015), o desenvolvimento das aulas, sobretudo da sequência didática, objeto deste estudo, foi significativo para alicerçar a postura crítico-reflexiva do espectro do professor no ensino superior.

O estágio de docência é uma oportunidade para que os pós-graduandos observem o professor mais experiente no tocante ao seu comportamento, à sua oratória, à sua interação e à sua metodologia nas aulas, aprendendo formas inovadoras para a trajetória acadêmica e profissional. Além disso, o estágio colabora e devolve profissionais qualificados para a sociedade com capacidade para atuar em quaisquer espaços educativos. Saberes, que são proporcionados desde as maturações e profissionalização da docência integrados às realidades convergentes às demandas sociais da contemporaneidade (Tardif, 2014).

O estágio foi realizado no componente curricular PEDL098 – Pesquisa e Prática Pedagógica 3, com carga horária de 54 horas no período letivo 2022.2, entre janeiro e maio de 2023. Sob orientação do professor-líder, o percurso foi vivenciado por três estagiários, doutorandos do Renoen e da Educação de uma universidade pública do Nordeste brasileiro.

A atividade relatada envolveu a produção de conhecimento a partir das abordagens reflexivas das práticas educacionais e das subjetividades dos ambientes formais e informais. Os objetivos trabalhados foram: identificar fontes de pesquisa para explorar os espaços educacionais formais e informais; e desenvolver habilidades fundamentais para a prática do professor enquanto pesquisador no cotidiano da prática docente nos diversos espaços de atuação do(a) Pedagogo(a).

Durante o desenvolvimento da prática pedagógica com estudantes de Pedagogia do 3º período noturno, organizamos a etapa prévia como apoio à turma por meio de materiais referenciais disponibilizados antes dos encontros presenciais. Cada estagiário responsável por seu encontro didático-pedagógico com a turma se responsabilizava em organizar os materiais previamente selecionados pelo professor-líder e relatar como desenvolveria sua prática em sala de aula.

Com a formação do grupo da turma via WhatsApp (figura 1), facilitamos a disponibilização e a gestão dos materiais a serem trabalhados pelas equipes, utilizando-os como sinônimo de Learning Content Management Systems (LCMS) ou, em português, Sistema de Gerenciamento de Conteúdos (Filatro, 2015). O Sistema se reduz à interação com o conteúdo, as orientações gerais e as atividades objetivas com o compartilhamento das produções dos estudantes.

Durante o processo comunicacional, divulgamos *hiperlinks*, imagens, *gifs*, *stickers*, documentos em formato *pdf*, entre outras mídias possíveis de serem compartilhadas pela multiplataforma de comunicação. A disseminação preconizou a transposição didática das orientações e dos objetivos de aprendizagem contidos no blog da disciplina para os estudantes.

7

Figura 1 – Grupo da turma via WhatsApp

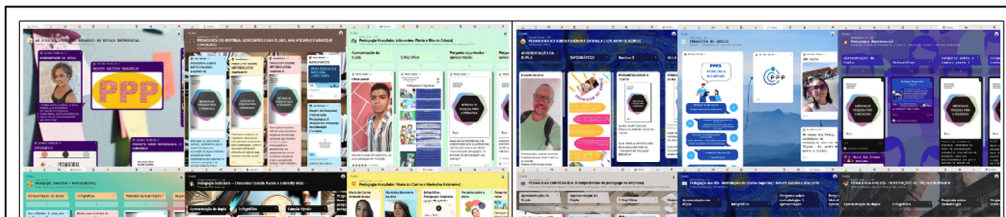


Fonte: Os autores (2023).

Conforme a figura 1, o professor-líder também utilizou o canal de comunicação para esclarecer dúvidas dos estudantes, sobretudo em relação à organização dos trabalhos a serem desenvolvidos nos momentos presenciais. Além disso, permitiu o compartilhamento das produções finais de cada aula presencial em formato de mapa conceitual ou mental, organizados pelos estagiários.

Como parte das práticas colaborativas e do conhecimento adquirido na prática, seguindo a definição de Charlot (2007), optamos por uma lógica de formação baseada em mediações, variações de recursos didático-pedagógicos e saberes construídos colaborativamente. Nesse contexto, além do WhatsApp e do *blog*, escolhemos a plataforma digital Padlet como recurso de autoria e compartilhamento das produções realizadas pelos estudantes antes, durante e após os encontros presenciais (figura 2).

Figura 2 – Padlets das duplas



Fonte: Os autores (2023).

Como ilustrado na figura 2, o mural digital Padlet teve a função socializadora em nossa prática pedagógica (Salvador, 1999). Por seu intermédio, os estudantes puderam registrar seus achados teóricos e constituir os a partir das abordagens temáticas trabalhadas em sala de aula, utilizando a linguagem escrita e os recursos hipermidiáticos (Sales; Albuquerque, 2020).

Para o Estagiário 2, 2023, “a sequência de materiais de apoio e a quantidade de recursos digitais explorados de forma pragmática foi surpreendente por parte do professor-líder”. Além disso, de acordo com a Estagiária 3, 2023, “o pensar tudo isso e ainda integrar-nos em uma perspectiva de aprendizagem baseada em projetos, delegando para cada estagiário uma liderança, ressignificou minha percepção sobre ser professora”.

O pensamento metodológico relacionado à perspectiva de projetos (Bender, 2014), o contexto iniciado por meio do *blog* do componente curricular e a quantidade de recursos distribuídos ao longo do percurso tornaram-se elementos de inovação de uma suposta transformação digital.

Mas, assim como acontece na Medicina, na indústria automotiva, na gestão de recursos, em processos industriais, de acordo com Siebel (2021), essa sensação dos estagiários e o nível de habilidade e competência digital do professor-líder não se relaciona ao recurso ou às mudanças geracionais, mas se deve ao fato de nos localizar nessa cartografia de demandas sociais e de técnicas proporcionadas pelas diferentes ondas: a digitalização nos anos 1980, a internet, enquanto rede pública, no final da mesma década e os impactos do surgimento da web 2.0, ou web social, a partir do início dos anos 2000.

Entretanto, o domínio de recursos disruptivos da 4.^a Revolução Industrial em espaços de educação formal não determina a mudança de abordagem teórico-metodológica. Determina a intencionalidade pedagógica em práticas progressistas em ambientes digitais e analógicos, por meio da problematização, investigação do aprender a aprender e incentivo à participação e coautorias (Almeida, 2008; Moran, 2015).

Ainda assim, tal esforço pode não assegurar à caracterização de uma inovação curricular ou transformação digital sem que antes exista a decisão por uma postura mediadora do professor (Machado; Torres, 2017; Moran; Masetto; Behrens, 2013). Esses aspectos estão imbricados em relações culturais, linguísticas e cognoscentes para além de uma pedagogia liberal tradicional como enunciam Silva, Almeida e Ferreira (2011).

Constituição da sequência didática com TDIC em práticas colaborativas

A constituição da sequência didática se deve, em primeira instância, à aprendizagem colaborativa, vertente investigada desde o século XIX em contextos escolares ingleses e americanos (Torres; Irala, 2014). Sua retomada neste tempo histórico pode se dar como inovação a partir de possíveis simultaneidades com recursos digitais em contexto híbrido.

Baseados na teoria da interdependência social e dinâmica de grupo, respaldamos os processos planejados de coordenação, interação e corresponsabilidades das ações (Ellis; Gibbs; Rein, 1991; Mailhiot, 2013). Ademais, se faz necessário compreender que colaboração não é sinônimo de cooperação, embora retomemos ideais filosóficos sobre cooperação, colaboração e trabalho em grupos como um movimento identitário do capitalismo produtivista do final do século XVIII.

Entretanto, está na perspectiva progressista a significação de colaborar. Assim, neste estudo, a colaboração é a possibilidade de promover ambientes que favoreçam à postura ativa e participativa em comunidade (Mukama, 2010). De acordo com Torres e Irala (2014), a colaboração é expressa em situações sociais organizadas em pequenos grupos de interação, criados com o propósito de resolver problemas de maneira sinérgica.

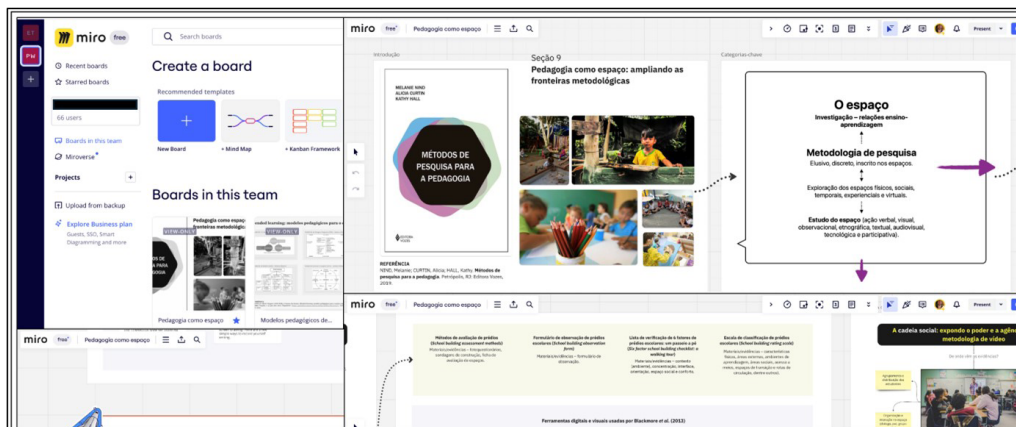
Essa base metodológica integrou-se às questões prévias para a construção de saberes em duplas a partir de questionamentos sobre o tema. As perguntas elaboradas também foram objeto de postagens nos murais digitais das duplas e foram respondidas pelos estagiários ao final de cada temática abordada em sala de aula.

10

No seminário referente à leitura do texto “Pedagogia como espaço: ampliando fronteiras metodológicas” (Nind; Curtin; Hall, 2019), exploramos os espaços como elementos da subjetividade humana, do olhar necessário às questões além da cognição. Com esse intento e encrustados em leituras sobre ecossistemas de aprendizagem (Brown, 2000), sobretudo em função dos entrelaçamentos de recursos e ambientes, criamos uma dinâmica híbrida e de simultaneidades.

Na ocasião, constituímos um painel (figura 3), um board por meio da plataforma digital Miro, para compartilhar apontamentos sobre a temática e propiciar a vivência com recursos hipermidiáticos integrados aos analógicos, antes, durante e após o momento em sala de aula presencial-física.

Figura 3 – Painel “Pedagogia como espaço”



Fonte: https://miro.com/app/board/uXjVMPWGWU0=/?share_link_id=332893098525

O painel foi criado para apoiar os estudantes na etapa prévia com *insights* sobre conceitos, definições e exemplificações da temática. De abordagem cognitiva, a parte investigativa descrita no *frame* “Atividade de construção (sala de aula presencial)” foi articulada enquanto orientação e descrições das etapas a serem desenvolvidas presencialmente.

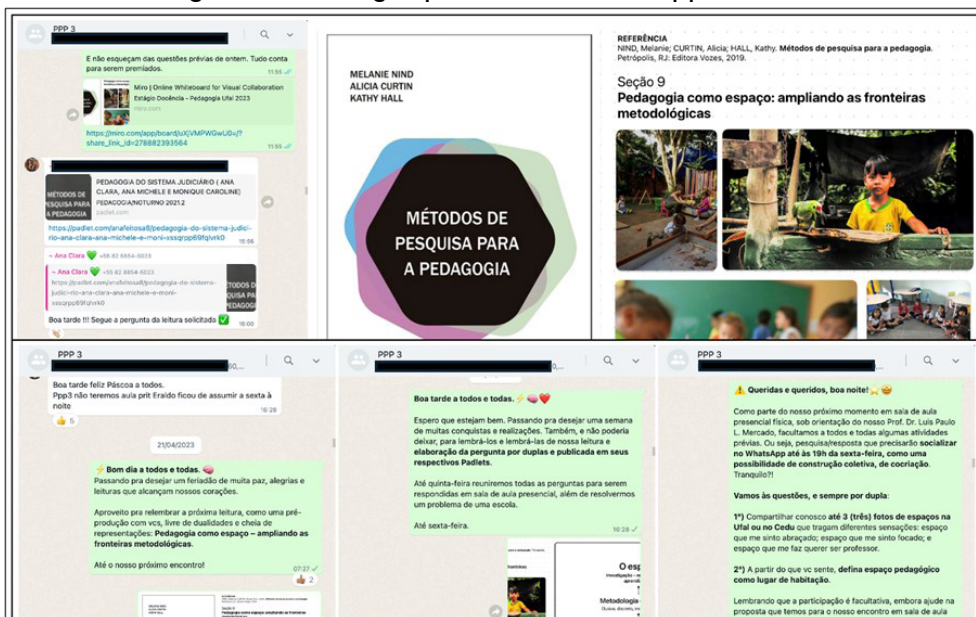
Essa estrutura foi concebida como um espaço compartilhado de simultaneidades. Aqui, não existem dualidades de funções e papéis, mas relações de apoio e desenvolvimento coletivo, o que caracteriza, segundo Brown (2000), a dinâmica complexa, adaptativa e interdependente de uma abordagem ecossistêmica.

O processo comunicacional via WhatsApp da turma (figura 4) efetivou-se em três atos. No primeiro, rememoramos a necessidade de leitura (requisito para as discussões), de elaborações dos questionamentos e da atividade de construção em sala de aula. Em seguida, próximo do encontro presencial, reforçamos a necessidade da leitura e apontamos a data limite para a entrega das perguntas sobre o conteúdo. Essas perguntas foram conduzidas via WhatsApp como parte da participação dos estudantes e do desenvolvimento da autonomia. Os estagiários se responsabilizavam pela sua elucidação como elemento prévio à construção em sala de aula.

No último percurso comunicacional prévio, sugerimos que os estudantes compartilhassem até três fotos de espaços da universidade ou do Centro

de Educação, que trouxessem similaridades em relação às subjetividades dos espaços.

Figura 4 – Diálogos prévios via WhatsApp da turma



Fonte: Os autores (2023).

No que se refere à construção em sala de aula (figura 5), estruturamos a primeira parte com um mosaico de palavras retiradas do texto de referência, que teve o propósito de organizá-las em tópicos frasais. Cada equipe recebeu um conjunto de palavras a fim de constituir as citações, acessando o texto, as orientações e as sínteses no Miro.

Figura 5 – Construção em sala de aula



Fonte: Os autores (2023).

A dinâmica da atividade de construção proposta no início da aula presencial (figura 5) foi objeto de desnaturalização do modelo pedagógico do século passado, das hierarquias e da massificação do ensino. O que para Hawks (2014) é possível quando a condução dos processos educativos estão baseados no engajamento dos estudantes, na promoção da aprendizagem construtivista e no incentivo ao trabalho em equipe e à colaboração.

Como situação-problema, os estudantes precisavam entregar as três frases completas relacionadas às categorias-chave do texto referencial. Ao final, as lideranças das equipes acionavam os fiscais para revisar as frases e conferir se estavam coerentes com a resposta oficial.

A opção por uma abordagem didático-pedagógica descentralizada da exposição ou atuação docente se deu em favor dos entrelaçamentos e da proposta de um ambiente investigativo a partir da situação-problema. A atividade lúdica serviu como elemento de inversão da lógica da aula, ao invés da abstração para o concreto, propusemos do concreto para a abstração. Todo o percurso, como proposta de entrelaçamentos, foi postado no Miro. Exemplos de espaços pedagógicos, referenciais complementares e as anotações sobre a temática de livre acesso estavam presentes de maneira simultânea e com possibilidades de interatividades e interações.

É prudente destacar que a temática proposta favoreceu à construção de atividades contextuais e investigativas. No início, a motivação dos estudantes e o envolvimento com as descobertas não foram alinhadas com

a potência acadêmica do texto referencial, mas, sim, na permissão de se expressar a partir de suas vivências.

Subjetividades em diferentes espaços de formação

A última etapa da atividade prévia permitiu expressões e percepções desapegadas do escopo da aula. Mas foi a partir de tais manifestações estéticas que endereçamos a compreensão dos espaços pedagógicos como lócus da pesquisa qualitativa em educação segundo as suas subjetividades inerentes.

Como último percurso das questões prévias (quadro 1), solicitamos que cada dupla as respondesse com fotos dos espaços escolhidos e uma descrição sobre as representações para os estudantes.

Quadro 1 – Espaços, subjetividades e pedagogia

Item	Descrição
1º	Compartilhar conosco até três fotos de espaços na universidade ou no Centro de Educação que tragam diferentes sensações: espaço que me sinto abraçado; espaço que me sinto focado; e espaço que me faz querer ser professor/a.
2º	A partir do que você sente, defina espaço pedagógico como lugar de habitação.

Fonte: Os autores (2023).

A dinâmica indicada no quadro 1 serviu para tensionar a definição de espaços interativos, físicos, sociais, temporais, experienciais e on-line como dimensões de habitação, de acordo com Nind, Curtin e Hall (2019). Essa leitura de mundo nos permite entender a docência para além do ensinar. De modo que, segundo os autores, é preciso estar atento “[...] às formas pelas quais os espaços físicos ocultam, perpetuam e geralmente organizam a prática e a participação” (Nind; Curtin; Hall, 2019, p. 225).

Nesse sentido, compartilhamos as representações estéticas (figura 6) carregadas de subjetividades pelos estudantes de Pedagogia a respeito dos espaços como campo de atuação e sensibilidades para a formação humana e educacional.

Figura 6 – Representações estéticas dos espaços



Fonte: Os autores (2023)

A sensibilidade em uma prática avança quando a etnografia supera o sentido cartesiano e positivista. É no entendimento da fisicalidade enquanto ideologias e humanidades que a docência influencia, altera e ressignifica o saber da prática pedagógica (Charlot, 2007; Nind; Curtin; Hall, 2019).

Nesse contexto, a atividade em descrever os espaços (quadro 2) fez parte da reflexão sobre a formação como componente à mobilização de sentidos e afetos.

Quadro 2 – Descrição dos espaços feita pelos estudantes

Espaço (s)	Descrição pelos estudantes
Cantina	"[...] lugar onde encontramos colegas, professores e onde é possível exercer a nossa condição de ser social de forma alegre, descontraída" (Estudante 1, 2023).
Sala de aula	"[...] onde o que viemos buscar de fato chega até nós e, para isso, o foco, compromisso e o senso de responsabilidade devem ficar sempre ligados. A sala de aula, local onde podemos compartilhar saberes, práticas educacionais e colaborar futuramente na construção de cidadãos críticos, reflexivos e participativos na sociedade. Aumenta o desejo por novos conhecimentos para poder transmitir para outras pessoas. Local onde recebemos diversos aprendizados, trocamos experiências e o aprendizado se torna mútuo. Aprendemos a ser seres críticos e reflexivos, nos tornando futuros docentes excepcionais" (Estudante 2, 2023).
Mural de reflexão	"[...] para muitos, apenas uma pintura, mas a cada dia que nos deparamos com essa frase a percepção do tamanho da nossa futura responsabilidade aumenta, assim como nosso desejo de mudanças" (Estudante 3, 2023).
Restaurante Universitário (RU)	"[...] local onde fazemos uma boa refeição e tiramos um tempo para conversar com os amigos, onde nos sentimos abraçados. Local de reunião entre discentes de cursos diferentes, proporcionando nossa garantia de alimentar bem. Um espaço de socialização, de encontro com várias pessoas de diferentes cursos, raças, etnia e religião. Um espaço acolhedor, onde é possível sentar e trocar vivências com diferentes pessoas, um espaço onde se exercita a empatia, respeito e o senso de coletividade. Local onde nós estudantes de todos os lugares, cursos e cidades têm a oportunidade de socializar e conhecer novas pessoas, realidades e pensamentos diferentes. Traz a sensação de acolhimento, me sinto abraçada, lugar de paz. Espaço de acolhimento, descontração, onde temos uma maior liberdade em interagir com nossos colegas e conhecer novos colegas também" (Estudante 4, 2023).
Cantinho dos paletes	"[...] onde refletimos sobre a vida e sobre a profissão, fazemos leituras e descansamos também" (Estudante 5, 2023).
Ponto de ônibus	"[...] local exato onde nos encontramos antes e depois das aulas, pode nos trazer um misto de experiências, desde animação até tranquilidade pelo aprendizado" (Estudante 6, 2023).
Praça da paz	"[...] um local de reunião com os amigos, tanto para questões acadêmicas quanto para descontração. Me faz sentir alegria e calma" (Estudante 7, 2023).

Fonte: Os autores (2023).

Quadro 2 – Descrição dos espaços feita pelos estudantes (continuação)

Espaço (s)	Descrição pelos estudantes
Jardim do Cedu	"[...] ambiente que trás calma, onde podemos sentar, refletir e admirar as plantas. Nos traz aconchego. Local onde podemos nos desligar um pouco do mundo ao redor" (Estudante 8, 2023).
Instituto de Educação Física	"[...] nele, realizo práticas esportivas e lá, me sinto acolhida e abraçada, pois sou sempre muito bem recebida por todos" (Estudante 9, 2023).
Entrada do Cedu	"[...] nos traz acolhimento e a oportunidade de gradualmente sermos transformadas em pessoas com pensamentos críticos e autônomos. Me transmite determinação e energia para começar mais um dia de estudos" (Estudante 10, 2023).
Entrada da universidade	"[...] traz um sentimento de 'portas abertas' para nos receber e nos proporcionar várias experiências e possibilidades em diversas áreas, dentro e fora do âmbito profissional. Ao chegar na entrada da universidade, vemos a realização de uma conquista nossa. Trás uma sensação de conquista, pois é resultado de nossos esforços para estar aqui e que precisa de foco e determinação para prosseguir. Trás uma sensação de foco, objetivos" (Estudante 11, 2023).
Biblioteca Central	"[...] onde buscamos e adquirimos mais conhecimentos; local de silêncio, onde nos sentimos focados. Momento de estudos e de tranquilidade. É um dos lugares que nos permite viajar através da leitura, ampliar nossos conhecimentos e instigar o foco no que escolhermos ser. Um lugar de estudo, onde temos maior foco, além de vários materiais disponibilizados para estudar confortavelmente sem ser interrompidos. Um espaço onde passa a sensação de conforto e concentração, e que estudantes passam grande parte do tempo para se preparar antes das aulas. Um lugar de estudo onde podemos nos concentrar, e estudar de forma tranquila, com uma diversidade de materiais para a realização do nosso estudo. Lá, consigo me concentrar e sinto que meus estudos têm uma qualidade melhor quando uso esse espaço. Fico boa parte do tempo lá quando não estou em sala de aula. É uma espécie de refúgio. Também me sinto acolhida lá" (Estudante 12, 2023).
Cedu	"[...] local de socialização, aprendizagem e acolhimento entre docentes e discentes. Lugar onde encontro vários profissionais com um amor lindo pela docência, por ensinar, lugar onde a cada dia nos sentimos inspirados a dar aulas, a seguir o caminho da docência. Um espaço acolhedor tanto pelas amizades que fazemos como pelos docentes e todas as organizações que fazem parte do Cedu. Nos mostra que a educação caminha lado a lado com a arte. Um lugar em que aprendemos sobre a docência, mas também um lugar de socialização com outras pessoas, onde há trocas de experiências e de amizades. Nele, me sinto motivada a ser resiliente. Todo o conhecimento que adquiro neste local me faz querer ser uma pessoa melhor e não somente enquanto profissional. Repenso meus valores e o quão a minha profissão tem impacto na vida dos alunos e da sociedade" (Estudante 13, 2023).

Fonte: Os autores (2023).

Quadro 2 – Descrição dos espaços feita pelos estudantes (continuação)

Espaço (s)	Descrição pelos estudantes
Espaço pedagógico	<p>“[...] como uma parte importante no processo da aprendizagem, uma vez que passamos muito do nosso tempo nesses ambientes, que por sua vez são carregados de informações, trocas de experiências, contato com o novo ou o diferente, ou seja, rico para a formação do aluno e para o professor. Está ligado ao lugar de liberdade em se comunicar, fazer amizades, conhecer de forma aprofundada outras culturas e conseguir abrir a mente para situações que eram bloqueadas por falta de conhecimento. Lugar que nos permite enxergar as pessoas e o mundo de uma forma mais livre, sem preconceitos e exclusão. Ambiente onde podemos ser autores das nossas próprias construções, um lugar que trabalha de forma coletiva para que ocorra inclusão sem preconceitos e desigualdades. Basicamente, recebemos diversos aprendizados, nos tornamos seres críticos e reflexivos por meio da prática, aprendemos um com o outro e podemos observar, na prática docente, como é o ‘ser professor’” (Estudante 14, 2023).</p>

Fonte: Os autores (2023).

18

Os relatos dos estudantes, expostos no quadro 2, são contribuições sobre espaços como territórios de práticas e subjetividades educativas, possíveis pela característica progressista da prática pedagógica. São processos mediadores que consideram o sujeito histórico em sua totalidade, de acordo com Mitre; Batista; Mendonça e Outros (2008) e Zabala (2014).

Além disso, destacamos as categorias que expressam o sentido de ser professor e estar em ambientes educativos, segundo os estudantes: acolhimento, inclusão e transformação. O estar em diferentes territórios proporcionados por uma experiência oposta ao “dar aula” permitiu as vozes, as autorias e a vivência de ser pesquisador de sua própria prática, ainda que na condição de licenciandos.

Embora não seja o objeto de discussão deste artigo, compreendermos o ato de ensinar e aprender como uma relação entre humanidades que é, antes do domínio, habilidade e competência com recursos digitais e analógicos, um ato revolucionário (Freire, 2016).

Considerações finais

Neste artigo, descrevemos a experiência sobre desenvolver uma prática colaborativa com TDIC, com foco na implementação das tecnologias em

um contexto de inovação curricular, a partir do estágio de docência. Com os relatos e as descrições, apontamos potencialidades e limitações do percurso trilhado.

É explícito que a inovação curricular por meio de TDIC, além de exigir dos professores habilidades e competências digitais para organização, seleção e compartilhamento de materiais, depende da abordagem metodológica. Nesse sentido, destacam-se os primeiros movimentos de inovação curricular: conhecimento sobre as TDIC colaborativas e disposição em transliterar a prática pedagógica para uma postura progressista.

Nesse aspecto, as TDIC em contextos não progressistas podem assumir apenas o caráter instrumental, de uso pelo uso, alinhado à abordagem tradicionalista ou cognitivista-behaviorista de educação mediada por tecnologias. Embora a pesquisa indique estarmos na 5ª geração de TDIC na educação, de interações síncronas e assíncronas também em perspectivas conectivas, a prática, no entanto, persiste em seu uso social.

Foi possível constatar que uma prática pedagógica mediada por TDIC em um contexto colaborativo demanda recursos tecnológicos. Nessa vivência, por exemplo, fizemos uso de quatro recursos digitais: o WhatsApp como LCMS para a transposição didática; o Padlet enquanto espaço de autoria e socialização; o *blog* como bússola, contendo orientações e as descrições das atividades; e o Miro, enquanto espaço de colaboração e compartilhamento. Não houve apenas tempos e trabalhos prévios como requer a atividade de planejamento, mas a gestão de tais recursos, que exige perícia em visualizar as possíveis conexões que favoreçam o processo educativo.

Entretanto, as potencialidades dos atos conectivos não se mostraram evidentes desde as mobilizações dos estudantes em sala de aula de maneira simultânea. Os recursos dedicados à colaboração e simultaneidade serviram como expositores de conteúdo, uma espécie de *slides* aprimorados. Além disso, após o momento competitivo, com a construção dos tópicos frasais na atividade de construção, a passividade dos estudantes foi mais um elemento de atenção, sobretudo quando a atividade não estava arrolada à avaliação.

Em contrapartida, foi surpreendente a riqueza das subjetividades das questões prévias sobre os espaços enquanto agenciamentos de lugares multidimensionais, na condição de uma atividade facultativa aos estudantes. Embora tenha sido constituída a fim de exemplificar a temática da aula no

aprender a aprender, não foi sentida e manifestada por eles de igual modo. Mas como expressão do ser social e valorização dos saberes experienciais.

Ressaltamos que os movimentos comunicacionais, de interação e interatividade do WhatsApp criaram expectativas e contribuíram na organização das propostas em sala de aula. Além disso, a existência de um espaço de produção e autoria, como o Padlet, ajudou a consolidar os esquemas mentais e a desmitificação de um componente curricular expositivo.

Essa experiência proporcionou conhecimento científico, cognoscente e afetivo como condicionantes à docência. Científico e cognoscente pela constante busca, exploração, leitura e produção das atividades dirigidas. Afetivo porque a construção social esteve relacionada à responsabilidade, ao compromisso, ao amadurecimento das relações sociais, à resiliência e à empatia, necessários à formação e atuação docente.

Nessas condições de coexistências, proporcionadas pelo estágio de docência, nos inquiremos sobre a seriedade e a dedicação à docência como requisitos à carreira e à formação no ensino superior. Esse é um contexto que nos forma para a totalidade enquanto sujeitos-estudantes, sujeitos-estagiários e sujeitos-docentes, que nos revela o poder transformador da profissão ainda que em um cenário de precarização e desvalorização profissional.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth. Tecnologias na educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. **Bolema**, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 99-129, 2008.

AMORIM, Antonio; DUQUES, Maria Luiza Ferreira. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 228-239, maio/ago. 2017.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BROWN, John Seely. Growing up: digital: How the web changes work, education, and the ways people learn. **Change**: the magazine of higher learning, v. 32, n. 2, p. 11-20, 2000.

BRUNER, Jerome. **The process of education**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber**, formação dos professores e globalização. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DOURADO, Luiz Fernando. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

ELLIS, Clarence A.; GIBBS, Simon J.; REIN, Gail. Groupware: some issues and experiences. **Communications of the ACM**, v. 34, n. 1, p. 39-58, 1991.

ESTAGIÁRIO 1. **Relato**. Maceió (Alagoas), maio 2023.

ESTAGIÁRIO 2. **Relato**. Maceió (Alagoas), maio 2023.

ESTAGIÁRIO 3. **Relato**. Maceió (Alagoas), maio 2023.

ESTUDANTE 1. **Entrevista**. Maceió (Alagoas), abr. 2023.

ESTUDANTE 2. **Entrevista**. Maceió (Alagoas), abr. 2023.

ESTUDANTE 3. **Entrevista**. Maceió (Alagoas), abr. 2023.

ESTUDANTE 4. **Entrevista**. Maceió (Alagoas), abr. 2023.

ESTUDANTE 5. **Entrevista**. Maceió (Alagoas), abr. 2023.

ESTUDANTE 6. **Entrevista**. Maceió (Alagoas), abr. 2023.

ESTUDANTE 7. **Entrevista**. Maceió (Alagoas), abr. 2023.

ESTUDANTE 8. **Entrevista**. Maceió (Alagoas), abr. 2023.

ESTUDANTE 9. **Entrevista**. Maceió (Alagoas), abr. 2023.

ESTUDANTE 10. **Entrevista**. Maceió (Alagoas), abr. 2023.

ESTUDANTE 11. **Entrevista**. Maceió (Alagoas), abr. 2023.

ESTUDANTE 12. **Entrevista**. Maceió (Alagoas), abr. 2023.

ESTUDANTE 13. **Entrevista**. Maceió (Alagoas), abr. 2023.

ESTUDANTE 14. **Entrevista**. Maceió (Alagoas), abr. 2023.

FILATRO, Andrea. **Produção de conteúdo educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HAWKS, Sharon J. The Flipped Classroom: now or never? **AANA Journal**, v. 82, n. 4, p. 264-269, 2014.

KOLB, David A. **Experientiallearning**: experience as the source of learning and development. New Jersey: Pearson Education, 2015.

MACHADO, Mércia Freire Rocha Cordeiro; TORRES, Patrícia Lupion Torres. Mediação pedagógica da aprendizagem a distância: princípios e estratégias. **Revista Observatório**, Palmas, v. 3, n. 4, p. 165-189, jul./set. 2017.

MAILHIOT, Gérald Bernard. **Dinâmica e gênese dos grupos**: atualidades das descobertas de Kurt Lewin. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MICCOLI, Laura. A evolução da pesquisa experiencial: uma trajetória colaborativa. In: MICCOLI, Laura (org.). **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem**: uma abordagem em evolução. Campinas: Pontes, 2014.

22 MITRE, Sandra Minardi.; BATISTA, Rodrigo Siqueira; MENDONÇA, José Márcio Girardi de; PINTO, Neila Maria de Moraes; MEIRELLES, Cynthia de Almeida Brandão; PORTO, Cláudia Pinto; MOREIRA, Tânia; HOFFMAN, Leandro Marcial Amaral. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, p. 2.133-2.144, 2008 (sup. 2).

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas, Papirus, 2015.

MUKAMA, Evode. Strategizing computer-supported collaborative learning toward knowledge building. **International Journal of Education Research**, v. 49, p. 1-9, 2010.

NEO, Mai. Developing a collaborative learning environment using a web-based design. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 19, p. 462-473, 2003.

NIND, Melanie; CURTIN, Alicia; HALL, Kathy. **Métodos de pesquisa para a pedagogia**. Petrópolis: Vozes, 2019.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

SALES, KathiaMarise Borges; ALBUQUERQUE, Jader Cristiano Magalhães de. Práticas híbridas dos sujeitos aprendentes: uma proposição de modelagem para análise das formas de hibridismo presentes nas instituições formativas. **Revista Prâxis**, Novo Hamburgo, a. 17, n. 2, maio/ago. 2020. Disponível em: Acesso em: 9 jan. 2024.

SALVADOR, César Coll (org.). **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Penso, 1999.

SANTAELLA, Lucia. **Humanos hiperhíbridos**: linguagens e cultura na segunda era da internet. São Paulo: Paulus, 2021. E-book.

SIEBEL, Thomas M. **Transformação digital**: como sobreviver e prosperar em uma Era de extinção em massa. Rio de Janeiro: Alta Books, 2021.

SILVA, Silvia Maria Cintra da; ALMEIDA, Célia Maria de Castro; FERREIRA, Sueli. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vygotsky na discussão do tema. **Pedagogia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 219-228, abr./jun. 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: TORRES, Patrícia Lupion (org.). **Complexidade**: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: Senar, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Penso, 2014.

Ms. Weider Alberto Costa Santos

Universidade Federal de Alagoas (Brasil)

Doutorando em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino (Renoen)

Grupo de pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de
Professores Presencial e a Distância Online

Orcid id: <http://orcid.org/0000-0003-0406-7862>

E-mail: weideralberto@gmail.com

Prof. Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado

Universidade Federal de Alagoas (Brasil)

Programa de Pós-Graduação em Educação

Líder do Grupo de pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação na
Formação de Professores Presencial e a Distância Online

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-8491-6152>

E-mail: luispaulomercado@gmail.com

