
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E METÁFORA LÚDICA MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Cristina d'Ávila^(*)
Luiz Antonio Batista Leal^(**)

INTRODUÇÃO

O problema da formação pedagógica dos docentes universitários

A docência universitária tem-se constituído, ao longo das últimas duas décadas, num campo profícuo de investigação no seio da ciência pedagógica, especificamente, da didática. Razões não faltam: o terreno é acidentado, pleno de possibilidades, mas também de lacunas que impulsionam a necessidade de investigação. No Brasil, principalmente nos anos 1990, estudiosos se destacam nessa linha de investigação, como: Cunha (1998), Veiga (2000, 2005), Pimenta e Anastasiou (2002), Pimenta e Lima (2004), dentre outros. No contexto internacional, destacam-se os espanhóis Garcia (1999) e Zabalza (2004); em Portugal, Nóvoa (2002), Alarcão (1998); e na América do Norte, Canadá, podemos citar Langevin (2007), Gervais (2005) e Riopel (2006).

Conhecido também como pedagogia universitária, docência universitária, docência no ensino superior, esse campo de investigação científica tem desvelado várias problemáticas, sobretudo aquelas que se referem às lacunas pedagógicas, de ordem filosófica, didático-pedagógica, também psicopedagógica que se assomam à prática de ensino universitária. Desde problemas de concepção epistemológica a problemas metodológicos na sala de aula, a questão central é que os professores universitários, em geral, no Brasil como alhures, não tiveram o devido preparo pedagógico para a assunção de uma sala de aula. Em maioria, provêm de outras áreas de conhecimento ou áreas profissionais, e, via de regra, assumem a sala de aula sem que tenham tido qualquer imersão anterior no campo pedagógico. Resultado de tudo isso: desgaste profissional, insatisfação de alunos, dos próprios profissionais, o que reverbera na qualidade do ensino e o que é pior, na qualidade da formação de futuros professores da educação básica.

Para se ter uma ideia da dimensão do problema, no que tange à legislação brasileira, há lacunas muito grandes no item dirigido à formação de professores nesse nível de ensino. A Resolução 12/83, do CFE, reza em seu art. 4º: “os cursos de que trata a presente Resolução terão a

^(*) Doutora em Educação com pós-doutorado em Formação de Professores (Universidade de Montreal, Canadá). Professora Associada da Universidade Federal da Bahia e da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: cristdavila@gmail.com.

^(**) Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Graduado em Música (Instrumento) pela UFBA, é também educador musical. E-mail: luiz_asabranca@yahoo.com.br.

duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, não computado o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente” e, no parágrafo primeiro estabelece que “pelo menos 60 (sessenta) horas de carga horária serão utilizadas com disciplinas de formação didático-pedagógica, devendo o restante ser dedicado ao conteúdo específico do curso, incluindo a iniciação à pesquisa”. Essa preocupação parece ter diminuído, como se verifica no texto do art. 5º, juntamente com o parágrafo 1º, da Resolução 03/99, da CES/CNE:

Art. 5º. Os cursos de que trata a presente Resolução terão a duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, não computado o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente e o destinado à elaboração de monografia ou trabalho de conclusão do curso. § 1º. Quanto se tratar de curso destinado à qualificação de docentes para o magistério superior do Sistema Federal de Ensino, deve-se assegurar, na carga horária, além do conteúdo específico do curso, o indispensável enfoque pedagógico.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), em seu art. 66, determina apenas que

“a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” e, ainda, admite que mesmo essa exigência do título acadêmico pode ser suprida com o reconhecimento de notório saber por uma universidade (Parágrafo único do art. 66).

O cenário da educação universitária foi marcado, historicamente, por um modelo academicista de ensino, tendo o professor como referência maior do processo. Em recente pesquisa realizada numa universidade pública com professores da área de pedagogia e música, descobrimos que maioria dos docentes entrevistados se dizem signatários de uma abordagem pedagógica crítica. Entretanto, mesmo críticos, o modelo de ensino segue referenciado na figura do professor como transmissor exclusivo do conhecimento. Mudar a direção da viagem custa séculos de crença no modelo troncular de ensino. Não alcançamos o estágio da epistemologia da prática – abordagem que entende os processos de investigação científica a partir do campo empírico para se chegar às teorizações possíveis (TARDIF, 2002). Tampouco o ensino universitário aposta em epistemologias construtivas. Não obstante, consideramos que é a aprendizagem o ponto de partida do processo de ensino e seu maior objetivo. Além disso, defendemos um ensino universitário no qual a ludicidade seja vista como dimensão indispensável e a cultura digital como parte integrante desse cenário.

A DISTÂNCIA ENTRE O MUNDO DIGITAL E O ENSINO UNIVERSITÁRIO

“A cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelos usos sociotécnicos e culturais das mídias digitais em rede”. (SANTOS, 2012, p. 01). Suas dimensões vêm afetando diretamente o nosso cotidiano e, como não poderia deixar de ser, afetando também o contexto escolar e o acadêmico. Não obstante, o ensino universitário segue incólume com seu modelo academicista. O professor como principal e, por vezes, única fonte de informação, o planejamento isolado, o acento nos conteúdos. A recente pesquisa que realizamos dá-nos conta do quão arraigados ainda estamos à tradição disciplinar e ao modelo de professor como único referencial no processo de ensino. Em tempos de revolução tecnológica e advento da cultura digital esse cenário é, no mínimo, anacrônico.

Edméa Santos em pesquisa apresentada no XVI Endipe (Campinas, SP, 2012) demonstra que professores estão também imersos na cultura digital, acessam as redes sociais, entretanto, são ainda poucos os que transformam esses usos em sabedoria pedagógica na sala de aula. O currículo não ajuda – praticamente são inexistentes as disciplinas e atividades curriculares que *interfaceiam* com as tecnologias digitais – e os professores se queixam de falta de infraestrutura.

Muitos usam as tecnologias cotidianamente fora do ambiente escolar, mas na prática pedagógica o nexo não se estabelece. As tecnologias ainda são vistas numa perspectiva instrumental, como recurso didático na sala de aula. É comum em escolas da educação básica se encontrar os equipamentos eletrônicos, dentre os quais, os computadores, trancados em salas sem acesso dos professores, muito menos, dos alunos. Nas universidades, os laboratórios de informática são pouco usados.

As relações entre as dimensões pedagógica e tecnológica no ensino universitário podem e devem se estabelecer na perspectiva de uma prática inclusiva, que contemple o contexto das partes envolvidas no processo. Na contemporaneidade, as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) mudaram completamente as formas de sociabilidade, principalmente, entre os mais jovens. As relações são mais fugazes, a comunicação instantânea, a linguagem sumarizada. As infinitas possibilidades que a grande rede nos impinge são um potencial incomensurável na sala de aula, não somente para as pesquisas individuais, mas para os compartilhamentos e trocas cognitivas que podem se estabelecer neste espaço. Particularmente as redes sociais – de uma incrível flexibilidade comunicativa – podem potencializar canais de comunicação entre professores e alunos e entre estes de modo a permitir diferentes caminhos para a aprendizagem. Com as mudanças nos modos de pensar, sentir e agir das pessoas, o uso das tecnologias – não simplesmente como recurso auxiliar do ensino, mas como dimensão estruturante desse processo – faz-se fundamental, de modo a

permitir “a todos as condições para tornarem-se praticantes críticos, capazes de refletir, julgar, agir e interagir sobre esses usos e suas potencialidades”. (SANTOS, 2012, p. 24).

OS “LINKS” ENTRE O LÚDICO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA

O conceito de ludicidade é polissêmico. Em grande medida, ludicidade e atividades lúdicas são entendidas como expressões de um mesmo conceito, confundindo-se, respectivamente, o fenômeno – que pode ser observado subjetivamente, a partir da realidade interna do indivíduo – e o ato social (a ação como produto da cultura) realizado por um ou por muitos indivíduos.

É senso comum se compreender a ludicidade como prática de lazer ou de recreação. Com este artigo, pretendemos contribuir para com a explicação do conceito que desenvolvemos, defendendo o lúdico como princípio formativo nas práticas pedagógicas, acreditando que, como tal, ampliamos a compreensão epistemológica referente aos processos de ensino e aprendizagem no âmbito de instituições educacionais. Por acreditarmos que ensinar e aprender podem ser práticas extremamente prazerosas e criativas nesses contextos. E por não mais pretender ver esse princípio negado em espaços educacionais.

Lúdico vem do latim *ludus* que, de acordo com Huizinga: “abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais, e os jogos de azar”. (HUIZINGA, 2004, p. 41). Acrescenta que os jogos têm um profundo cunho estético, uma intensa e fascinante capacidade de excitar. Lúdico deriva também do radical latino *in lusio* que quer dizer ilusão, em jogo. Talvez essa característica explique a ideia de simulacro que reside por detrás do conceito.

Luckesi (2004) afirma que a atividade lúdica é aquela que propicia à pessoa que a vive, uma sensação de liberdade, um estado de plenitude e de entrega total para essa vivência. “O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. [...]. Não há divisão” (LUCKESI, 2006). Logo, ludicidade e atividade lúdica, embora ações interligadas, não são a mesma coisa. Ludicidade se refere ao estado interno, à atitude interna do sujeito que a vivencia, enquanto atividade lúdica é a ação cultural, manifesta, objetiva.

O conceito de ludicidade que defendemos se articula a três dimensões: a) a de que as atividades lúdicas são criações culturais, são atos sociais, oriundos das relações dos homens entre si na sociedade; b) a ludicidade é um estado de ânimo, um estado de espírito que expressa um sentimento de entrega, de inteireza, de vivência plena, e diz respeito à realidade interna do indivíduo; c) nesse sentido e pensando a ludicidade como princípio formativo, defendemos a ideia de que as atividades lúdicas se façam presentes na sala de aula como elementos estruturantes do

processo de ensinar e desencadeadores de aprendizagens significativas – aquelas em que o ser humano precisa integrar suas capacidades de pensar, agir e sentir, sem hipertrofiar o que a escola, com toda sua tradição iluminista, hipertrofiou por séculos – a dimensão intelectual, em detrimento do sentimento, do saber sensível, e da ação sobre o mundo.

Na sala de aula, ensinar com a dimensão lúdica é considerar a arte de ensinar como um ato de entrega, como um jogo sensível entre os pares envolvidos, articulando os conteúdos à dimensão do prazer, do humor e, por conseguinte, da alegria. É apostar, enfim, na inteligência a serviço do bem estar. Nesse sentido, o uso de metáforas lúdicas se constitui em expediente didático bastante profícuo.

Entendemos por metáfora lúdica os dispositivos didáticos de que lançam mão os professores para fazer aquecer a aula, estimular a atenção dos alunos, clamar pelo interesse, despertar o desejo e possibilitar aprendizagens significativas. Esses dispositivos precisam, antes de tudo, ser criativos e manter o foco nos objetivos de aprendizagem. Assim, o uso de filmes (ou sinopses, cenas), jogos, textos humorados ou paródias, canções, adivinhas, imagens, etc., são metáforas que, em fazendo relação com os conteúdos ministrados, irão favorecer aos estudantes uma apreensão prazerosa e significativa dos objetos de conhecimento. São os estudantes os sujeitos capazes de fazer as devidas ancoragens entre a metáfora lúdica e os objetivos de aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor como mediador problematiza o conhecimento, põe as cartas na mesa e sugere que os participantes joguem.

A história que passamos a contar aqui expressa o uso de metáforas lúdicas num curso de pós-graduação em educação (mestrado e doutorado). Trazemos a experiência, no ensino de pós-graduação, do uso de mandalas e apoio das tecnologias digitais – no caso, o *blog* – para veicular, socializar, auxiliar, enfim, estruturar o processo de ensinar e de aprender numa disciplina que visa à formação do docente universitário.

Esse *blog* é o “*Trilhas da docência*”¹ e acreditamos veementemente na relação dialética entre ensino presencial e on-line como estratégia de estimulação, de inserção na cultura digital e no mundo dos alunos com suas sociabilidades. O professor deve dar conta de um novo estilo de conhecimento engendrado pelas TICs: “estilo digital ou interativo de aprendizagem, a ser compreendida pelo educador contemporâneo”. (SILVA, 2003, p. 266). O professor, nessa perspectiva construtiva de ensino, é um “sistematizador de experiências”, um formulador de problemas, provocador de situações. “Arquiteto de percursos, enfim, agenciador da construção do

¹ Disponível em: <<http://trilhasdadocencia.blogspot.com.br/>>. Acesso em: jun. 2012.

conhecimento na experiência viva da sala de aula” (SILVA, 2003, p. 267). Passando, assim, da lógica unívoca para a lógica plurívoca de comunicação, temos que o aluno é visto como construtor de seu processo de conhecimento e desenvolvimento humano.

Como mediador, o professor, além de planejar, agenciar as situações didáticas e coordená-las em sala, é um parceiro de jornada, sempre disposto a caminhar junto aos alunos, no sentido de acompanhar seus percursos de aprendizagem. Os passos da mediação didática no ambiente presencial ou on-line, na perspectiva sociointeracionista (apoiada no pensamento de Vygotsky, 1984, 1987) podem ser assim sintetizados:

- Desafiar – criar conflitos cognitivos;
- Transformar os conflitos cognitivos (individuais) em controvérsias (coletivas);
- Mediar e interagir (verbalmente, gestualmente, tanto o professor como os alunos na posição de mediadores de suas próprias experiências);
- Levar a conclusões provisórias;
- Favorecer o *feedback*.

Com o uso das tecnologias digitais, essa mediação pode ser potencializadora de aprendizagens significativas porquanto constituintes de objetos de criação dos alunos e professor. O *blog* é um bom recurso para tal finalidade, podendo funcionar:

- Como apoio didático:
 - No depósito de tarefas;
 - Reflexões.
- Para pesquisa científica:
 - Estudos;
 - Criação, designs;
 - Apresentação de trabalhos.
- Vantagens:
 - Facilita a perda de medo das TIC;
 - Integra conhecimentos de diferentes áreas;
 - Desenvolve a competência digital;
 - Estimula novas aprendizagens e descobertas.

No presencial, o *blog* é um rico estímulo à construção de aprendizagens e um poderoso recurso pedagógico, abrindo maior espaço para a interação e a criação. Segundo Jonassen (1996), os ambientes de aprendizagem devem ser ambientes instigantes, constituídos de problemas relevantes,

sobre os quais os alunos devem refletir e buscar soluções. As tarefas a serem disponibilizadas devem originar-se do real, a fim de que a aprendizagem seja, de fato, significativa. Além disso, devem ser apoiadas pela colaboração entre os participantes e constituídas pelo diálogo pedagógico.

Os espaços virtuais de aprendizagem são ótimos dispositivos para o desenvolvimento das aprendizagens, traduzindo-se em conquistas importantes no processo de construção do conhecimento: a conquista da autonomia, ritmo de acompanhamento das atividades, poder de elaboração pessoal das tarefas e atividades, perda do medo das TIC. Nessa perspectiva, mais vale compreender que se informar. A comunicação que se estabelece deve ser autêntica e partir das necessidades dos participantes do processo educativo. Outra conquista importante, no âmbito socioafetivo: a aprendizagem em rede, as responsabilidades compartilhadas.

Os *blogs* brasileiros² mais frequentados são jornalísticos/políticos e por isso apresentam várias características que os afastam de uma comunidade de aprendizagem prototípica. Outros *blogs*, mais focados, apresentam, todavia, características que permitem assimilar as comunidades virtuais de aprendizagem. Os *blogueiros* trazem informações e reflexões contextualizadas, citando sempre as suas fontes. Tudo indica que os comentaristas visitam estes espaços procurando ativamente aprender e construir juntos o conhecimento para contribuir a resolver problemas sociais específicos. Estes ambientes são colaborativos, socializadores e contextualizantes, podendo constituir-se, a depender da mediação, em comunidade de aprendizagem, só faltando o caráter síncrono (que na verdade não é completamente excluído). Na base destas observações, pode-se dizer que os *blogs* podem ser uma excelente interface usada no processo de ensino-aprendizagem.

No caso da metáfora das mandalas, mediada pelo *blog*, tivemos como objetivo precípuo o resgate das histórias de vida dos alunos, numa linguagem criativa, porque o conteúdo que trabalhávamos na disciplina (docência no ensino superior) referia-se à identidade profissional docente. Ora, uma aula expositiva sobre conteúdo tão subjetivo, com todas as suas nuances, é possível, mas não daria conta da apreensão dos sentimentos dos alunos e da sua tradução em palavras. Nesse caso, optamos por um dispositivo metodológico que provocasse no aluno uma reflexão profunda e o desejo de falar de si, de sua trajetória pessoal e também profissional. A construção de mandalas, como metáfora lúdica nessa aula, corroborou com esse intento, tendo revelado muito do estado de espírito dos sujeitos. As mandalas foram fotografadas e postadas no blog com reflexões dos alunos seguidas de comentários e análises críticas.

² Disponível em: <<http://noblat1.estadao.com.br/noblat/index.html>>; <<http://uolpolitica.blog.uol.com.br/>>; <<http://josiasdesouza.folha.blog.uol.com.br/>>. Acesso em jun. 2012.

Neste trabalho, apoiamo-nos na epistemologia da prática (TARDIF, 2002; NÓVOA, 2002), considerando o saber de experiência a fonte de onde emanam as sistematizações sobre reflexões suscitadas. Os relatos pessoais das histórias de vida de cada um na sala e também no *blog*, buscando conexões imagéticas nas mandalas, concederam as oportunidades que tínhamos em conhecer, a partir dos próprios alunos, as origens do desejo de tornarem-se educadores.

O objetivo que tínhamos, como já mencionado, era o de trabalhar com as identidades profissionais em construção, mobilizar sentimentos, esclarecer para si e para o outro o desejo de se formar como educador. No campo didático, os saberes que mobilizamos devem repercutir nessa formação e não reduzir-se a um receituário de técnicas pedagógicas, como se estas fossem uma panaceia para os problemas educacionais enfrentados na educação básica. Podemos afirmar, como resultado dessa prática, a satisfação dos alunos em participar das aulas, em colaborar, construir as mandalas e postá-las no *blog*. Além disso, e principalmente, atingimos o objetivo de proporcionar o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos referente ao conhecimento pedagógico-didático construído. Aliado às mandalas artisticamente concebidas, os alunos foram instados a pensar, refletir e sistematizar o pensamento, postando no *blog* (e também através de discussão em sala), os achados e as conexões entre a metáfora usada e os saberes pedagógico-didáticos que trabalhamos.

Inúmeras outras atividades foram suscitadas, como atividades de planejamento (projeto de construção de edificações através de *lego*, desenho de árvores dos saberes, pesquisas no *Youtube* e outros dispositivos didáticos), provocando aprendizagens por caminhos criativos, diferentes dos usuais e estimulantes. Essa é apenas uma exemplificação pequena do potencial estético, criativo e desafiador em que podem se constituir os *blogs* na estruturação de aulas lúdicas.

CONCLUSÕES INCONCLUSAS

Ciente do nosso inacabamento, como ponderou Paulo Freire tempos atrás, colocamo-nos como aprendizes nesse processo de inclusão da cultura digital na sala de aula universitária. A nossa busca é de propiciar, o máximo possível, aprendizagens significativas e situadas. Os jovens universitários são, na atualidade, praticamente nativos digitais, chegam à universidade com um vasto repertório nesse campo e, na sala de aula, os professores não podem *dar com os ombros*, fazendo de conta que tal realidade não existe.

Nesse sentido, e com este artigo, intentamos provocar reflexões sobre a docência universitária e suas potencialidades no ensino mediado pela cultura digital e metáforas lúdicas,

acreditando em itinerâncias criativas, críticas e construtivas nos processos pedagógicos. O uso do *blog*, particularmente, nesse cenário, pode se constituir em excelente interface educativa, pois proporciona o compartilhamento na produção de sequências didáticas, desde o planejamento à execução e socialização dos resultados.

Ressaltamos também a necessidade de formar professores com uma outra visão de mundo mais afinada com os traços marcantes da contemporaneidade em termos da construção de uma nova lógica comunicacional e também educativa. Assim, nos *entrelugares* da vida, o espaço virtual pode ser um poderoso aliado na produção de instigantes experiências pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- _____. *Proposta de Diretrizes para a Formação inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2001.
- CUNHA, Maria Isabel. *O professor universitário na transição dos paradigmas*. Araraquara: Ed. JM, 1998.
- D'ÁVILA, Cristina; VEIGA, Ilma Passos. (Org.). *Didática e docência na educação superior*. Campinas: Ed. Papirus, 2012.
- DIAS, Ana Maria Iorio. (Des)Caminhos da leitura na formação docente para a educação superior. In: D'ÁVILA, Cristina; VEIGA, Ilma Passos. (Org.). *Didática e docência na educação superior*. Campinas: Ed. Papirus, 2012.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores*. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo: Editota Perspectiva, 2004.
- JONASSEN, David. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. *Revista em Aberto sobre Educação a Distância*, Brasília: INEP/MEC, v. 16, n. 70, abr./jun. 1996. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/cibec/word_docs/em_aberto_70.doc.p.1-20>. Acesso em: 28 jul. 2012.
- LUCKESI, Cipriano. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, Bernadete. *Educação e ludicidade*. Ensaios 3. Salvador: UFBA, 2004. p. 11-20.
- _____. *Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna*. Disponível em: <www.luckesi.com.br>. Acesso em: mar. 2006.
- NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência do ensino superior*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- RIOPEL, Marie Claude. *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*. Laval: Les presses de l'Université Laval, 2006. 206 p.
- SILVA, Marco. Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e on-line. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 20, p. 261-271, jul./dez. 2003.
- _____. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.
- SANTOS, Edmea e SANTOS, Rosemary. *A pesquisa-formação multirreferencial: narrando o vivido em busca dos sentidos contemporâneos*. Painel apresentado no XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. São Paulo: Unicamp, 2012. Disponível em: <<http://www.endipe2012.com.br/>>.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *Le travail enseignant au quotidien*. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Laval, Canada: Les presses de l'université Laval, 1999.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____; LESSARD, Claude. *Trabalho docente*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lucia. (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. São Paulo: Papirus, 2002.
- _____; D'ÁVILA, Cristina. (Orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. São Paulo: Papirus, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RESUMO

Este artigo traz no seu escopo uma reflexão acerca da docência universitária, enfocando o problema da formação pedagógica docente e do ensino marcadamente academicista face ao advento da cultura digital. Discute a dicotomia entre as dimensões pedagógica e tecnológica no ensino universitário, o uso massivamente instrumental das tecnologias e o não reconhecimento destas como dimensão reestruturadora das relações sociais, comunicacionais e, por conseguinte, pedagógicas. Como esteio traz a experiência de práticas pedagógicas, no ensino universitário, com uso de metáforas lúdicas mediado pelas tecnologias digitais, particularmente acentuando-se o uso do blog como ambiente virtual de aprendizagem e suas potencialidades pedagógicas na formação de professores. Como referencial teórico pode-se citar: Cunha (1998); Veiga (2002, 2008); Pimenta e Anastasiou (2002); Novoa (2002); Garcia (1999); Zabalza (2004); Huizinga (2004); Silva (2006); Santos (2012); Tardif (2002). Como principais resultados, apresenta a experiência educativa no contexto universitário mediado pelas tecnologias digitais, apostando nesta mediação como potencializadora de aprendizagens significativas e na formação de professores criativos, partícipes de uma outra epistemologia pedagógica apoiada em práticas contextualizadas e no compartilhamento de saberes.

Palavras-chave: Docência universitária. Cultura digital. Metáfora lúdica. Formação de professores.

ABSTRACT

This article is aimed to provide reflection on college teaching, focusing on the problem of teaching practices and education markedly academic over the advent of digital culture. It discusses the dichotomy between pedagogical and technological dimensions in higher education, the massive instrumental use of technologies, and its non-recognition as restructured dimension in social relations, communication and therefore pedagogical, in order to allow the formation of critical and reflective subjects. It is based on teaching practices experience in higher education, with the use of playful metaphors mediated by digital technologies, particularly emphasizing the use of blogs as a virtual learning environment and its pedagogical potential in teacher education. The theoretical reference was supported by Cunha (1998); Veiga (2002, 2008); Pepper and Anastasiou (2002); Novoa (2002); Garcia (1999); Zabalza (2004); Huizinga (2004); Silva (2006); Santos (2012); Tardif (2002). As main results, provides the educational experience in a university context mediated by digital technologies, investing in this mediation as potentiate significant learning and the formation of creative teachers, participants of another pedagogical epistemology, supported by pedagogical contextualized practices and sharing contextualized knowledge.

Keywords: University teaching. Digital culture. Playful metaphor. Teacher training.