



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO, SABERES E
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

**GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DOS SABERES
PEDAGÓGICO-TECNOLÓGICOS NA DOCÊNCIA
EM ARQUIVOLOGIA (UFSM) FRENTE À
CONVERGÊNCIA DIGITAL**

TESE DE DOUTORADO

Danilo Ribas Barbiero

**Santa Maria, RS, Brasil
2015**

GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DOS SABERES PEDAGÓGICO-TECNOLÓGICOS NA DOCÊNCIA EM ARQUIVOLOGIA (UFSM) FRENTE À CONVERGÊNCIA DIGITAL

Danilo Ribas Barbiero

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção de grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Veiga

Santa Maria, RS, Brasil

2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Ribas Barbiero , Danilo
GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DOS SABERES PEDAGÓGICO-
TECNOLÓGICOS NA DOCÊNCIA EM ARQUIVOLOGIA (UFSM) FRENTE À
CONVERGÊNCIA DIGITAL / Danilo Ribas Barbiero .-2015.
149 p.; 30cm

Orientadora: Adriana Moreira da Rocha Veiga
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2015

1. Formação de professores 2. Coreografias didáticas
3. Docência em Arquivologia 4. Cultura da convergência
digital e tecnológica I. Moreira da Rocha Veiga , Adriana
II. Título.

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

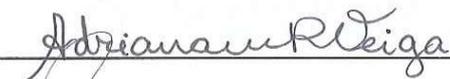
A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a tese de
doutorado.

**GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DOS SABERES
PEDAGÓGICO-TECNOLÓGICOS NA DOCÊNCIA EM
ARQUIVOLOGIA (UFSM) FRENTE À CONVERGÊNCIA DIGITAL**

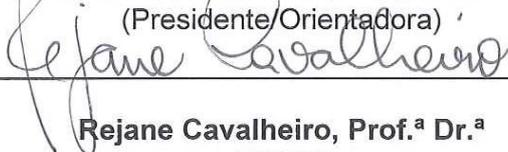
elaborado por

Danilo Ribas Barbiero

COMISSÃO EXAMINADORA:



Adriana Moreira da Rocha Veiga, Prof.^a Dr.^a
(Presidente/Orientadora)



Rejane Cavalleiro, Prof.^a Dr.^a
(UFSM)



Maria Alcione Munhoz, Prof.^a Dr.^a
(UFSM)



Thelma Panerai Alves, Prof.^a Dr.^a
(UFPE)



Luís Miguel Dias Caetano, Prof. Dr.
(Escola Superior de Educação de Torres Novas)

Santa Maria, 29 de junho de 2015.

DEDICATÓRIA:

Dedico mais esta conquista aos meus pais, Ricardo (*in memoriam*) e Valdéres.

Aos meus irmãos e irmãs, das três gerações, em especial ao Julião (*in memoriam*) e ao anjo Cíntia.

Aos meus professores e professoras, em especial à Prof.^a Denise (*in memoriam*).

Às tias Inez e M. Luíza.

AGRADECIMENTOS:

À *Luz* que me inspira, me movimenta, me acalma, me mantém alinhado e me oferece a possibilidade de colocar a atenção e apreciar aquilo que na vida chamamos de coincidências...

À minha orientadora, amiga e futura colega profissional, Prof.^a Adriana, pela amizade, pela confiança, pela compreensão, pelo estímulo contínuo, pela afinidade cognitiva e por todo o conhecimento [re] construído ao longo destes 6 anos...

Aos membros da Comissão Examinadora, agradeço a preciosa contribuição e dedicação de cada um (a) de vocês para a realização desta tese: Prof.^a Maria Alcione, Prof.^a Thelma, Prof. Miguel, Prof.^a Sílvia, Prof.^a Rejane e Prof.^a Sueli...

Aos meus pais, Ricardo e Valdéres, pela preocupação em nos criar da melhor forma, em suas condições e situações...

Aos professores e professoras que fizeram parte da minha trajetória, em especial, aos docentes do Curso de Arquivologia...

Aos amigos e amigas que compreenderam tão bem a transformação do meu tempo cronológico em humano e a consequente dedicação aos estudos...

Aos professores do EMAET, em especial às professoras Fátima e Nice, pelo amor à Arte e por todo o conhecimento [re]construído...

Aos colegas de Doutorado, em especial à “Zamber” e a Claudinha, pelos estudos, cafés e risadas...

À *tchurma* do GPKOSMOS, desde os “primórdios”: Cris Montanini, Vanessa Nogueira, Luciana Patrícia, Edenise, Andriza, Carina, Mariana, Lucas, Neiva, Denise, Marcelo...muito agradecido por TODOS os momentos, pela convivência e aprendizagens!

Para todos os bolsistas do GPKOSMOS, em especial aos que deixaram laços de amizade...

À UFSM, instituição responsável pela minha formação acadêmica e profissional...

Ao professores (as) e aos TAEs que personificam o PPGE...

À Secretaria do PPGE, em especial à Lili e ao Gustavo...

Aos colegas do CE, em especial à Nara, ao Valmôr, à Lorena, à Carmen...

A energia colocada na elaboração desta tese não teria sido a mesma sem a atenção e o carinho de vocês!



Vincent Van Gogh. A Noite Estrelada (Ciprestes e Vila), junho de 1889. Óleo sobre tela. The Museum of Modern Art, Nova York.

“O Sábio como Astrônomo. Enquanto (tu) sentes as estrelas como um “sobre-ti” falta-lhe ainda a visão do conhecedor”.

(Friedrich Nietzsche, na obra *Jenseits von Gut und Böse. Vorspiel einer Philosophie der Zukunft*, publicado originalmente em 1886).

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DOS SABERES PEDAGÓGICO-TECNOLÓGICOS NA DOCÊNCIA EM ARQUIVOLOGIA (UFSM) FRENTE À CONVERGÊNCIA DIGITAL

Autor: Danilo Ribas Barbiero

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Veiga

Data e lugar da defesa: Santa Maria, 29 de junho de 2015.

Esta investigação científica, realizada no contexto da Linha de Pesquisa “Formação, saberes e desenvolvimento profissional”, do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) continua e amplia a pesquisa de mestrado do autor, “Entre o Presencial e o Virtual: Movimentos em Direção a Novos Saberes da Docência Superior” (BARBIERO, 2013). O estudo parte da identificação de dois novos saberes da docência superior: o saber relacionado com as possibilidades educativas da *web* e o saber relacionado com a utilização/integração das TDIC no processo de ensino-aprendizagem, denominados nesta tese por saberes pedagógico-tecnológicos (SPT). Nós construímos a tese de que os SPT, origináveis na formação inicial do professor universitário e desenvolvidos na docência presencial, são aprimoráveis na docência virtual. A pesquisa tem por objetivo geral: Investigar a gênese e o desenvolvimento dos SPT dos docentes em Arquivologia (UFSM), tendo como referência a Cultura da Convergência Digital e Tecnológica (CCDT). Os objetivos específicos do estudo são: Mapear a configuração da gênese dos SPT em Arquivologia (UFSM) frente à aproximação das TDIC e da *web*; Caracterizar a configuração dos SPT em Arquivologia (UFSM) na pré-incursão à docência virtual e Analisar as possíveis repercussões da docência virtual na [re] configuração dos SPT em Arquivologia (UFSM). Na revisão da literatura, ampliamos o conhecimento atual do tema a partir da referida dissertação, aprofundando os seguintes conceitos: formação de professores, coreografias didáticas, docência na educação superior e estudos referentes ao contexto sociodigital contemporâneo. Nesse, nós abordamos a cultura da convergência e os estudos sobre a inteligência coletiva reflexiva. Nesta pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, o ponto de partida foi o *corpus* constituído por entrevistas narrativas com os professores do Departamento de Documentação da UFSM, atuantes no Curso de Arquivologia (UFSM) e no Curso de Pós-Graduação – Especialização a Distância-Gestão em Arquivos (UAB/UFSM). O *corpus* produzido recebeu um novo tratamento das informações, com o auxílio do software webQDA e o aprimoramento analítico, mediante análise textual discursiva. No capítulo sobre os achados da pesquisa, discutimos a gênese e o desenvolvimento dos SPT na formação universitária, nas atividades profissionais, na docência presencial e na docência virtual. Ainda, nós abordamos o desenvolvimento da Impermanência Tecnológica Digital como característica dos SPT na docência virtual.

Palavras-chave: formação de professores, coreografias didáticas, docência em Arquivologia, cultura da convergência digital e tecnológica.

ABSTRACT

Doctoral Thesis
Post-Graduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

GENESIS AND DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL- TECHNOLOGICAL KNOWLEDGES IN TEACHING ARCHIVAL SCIENCE (UFSM) FACING DIGITAL CONVERGENCE

AUTHOR: Danilo Ribas Barbiero

ADVISOR: Adriana Moreira da Rocha Veiga

CPD Auditorium: Santa Maria, on June 29th, 2015.

This scientific research, conducted in the context of "Training, knowledge and professional development" Research Line, at the Doctorate Course on Education at the Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Maria (UFSM), continues and extends the previous master research named "Between the Classroom and the Virtual: Movement Towards New Knowledge of higher education teaching" (BARBIERO, 2013). The study is the identification of two new knowledge of higher education: one is related to educational possibilities on the web, and the other is related to the use/integration of ICT on teaching-learning process; named as pedagogical-technological knowledge (PTK). We devise the thesis that the PTK, having its origin in the initial formation of the university professor and developed in classroom teaching, is improved on virtual teaching. The objective of this research is to investigate the genesis and development of PTK of teachers in Archival Science (UFSM), with reference to digital culture and technological convergence. The specific objectives of the study are: mapping the configuration of PTK genesis in Archival Science (UFSM), bringing it close to ICT and the web; to characterize the configuration of PTK in Archival Science (UFSM) before virtual teaching, and to analyze the possible repercussion of virtual teaching in the [re] configuration of PTK in Archival Science (UFSM). On literature review we expanded the current knowledge of the subject of that dissertation; deepening concepts as teacher training, teaching choreography, teaching in higher education, and studies related to contemporary sociodigital context. In this one, we approached digital culture and technological convergence, and studies on reflective collective intelligence. We have used a qualitative approach of a case study, in which, the starting point was the corpus consisting of oral interviews with teachers at the Documentation Department of UFSM, those who teach at Graduate Course in Archival Science (UFSM,) and at the Post-Graduate Course in Record Management (UAB/UFSM). The *corpus* received a new treatment of information, with the help of webQDA software and analytical improvement by discursive textual analysis. In the chapter of research findings, we have discussed the genesis and development of PTK in university education, in professional activities of classroom teaching, and virtual teaching. We also approached the development of Digital Technology Impermanence as characteristic of PTK in virtual teaching.

Keywords: teacher training, teaching choreography, teaching Archival Science, Convergence Culture.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Os novos saberes da docência universitária.	35
QUADRO 2 – Os professores do Curso de Arquivologia em 2012.	43
QUADRO 3 – Os saberes docentes no contexto sociodigital.....	80
QUADRO 4 – Docentes, formação universitária e docência superior.	94
QUADRO 5 – SPT na formação universitária.....	96
QUADRO 6 – Atividades dos professores antes da docência superior.....	99
QUADRO 7 – SPT nas atividades profissionais.	102
QUADRO 8 – Período entre a docência presencial e a docência virtual.	104
QUADRO 9 – SPT na docência presencial.	106
QUADRO 10 – Tecnologias analógicas e digitais na docência presencial	110
QUADRO 11 – Docentes e a infraestrutura tecnológica.	113
QUADRO 12 – SPT e infraestrutura.	116
QUADRO 13 – SPT na docência virtual.	127

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Esquema Categorial Inicial.....	54
FIGURA 2 – Sistema Categorial Final.	55
FIGURA 3 – Interface do webQDA.	56
FIGURA 4 – Construção da Categorização no webQDA.	57
FIGURA 5 – Relatório por Categoria/Subcategoria.....	58
FIGURA 6 – Pesquisa Inicial por Título.	62
FIGURA 7 – Resultado da Pesquisa por Título.	62

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo de TCLE (professor)	146
APÊNDICE B – Imagens utilizadas nas entrevistas narrativas	149

SUMÁRIO

PRELÚDIO: ENSAIO DE UMA COREOGRAFIA ACADÊMICA	15
INTRODUÇÃO: COLOCANDO NOVAS IDEIAS EM CENA	28
1. METODOLOGIA: AS TRILHAS DA DANÇA.....	33
1.1 O TEMA, A TESE E A QUESTÃO GERAL DE PESQUISA.....	34
1.2 QUESTÕES E OBJETIVOS	37
1.2.1 <i>A questão geral</i>	37
1.2.2 <i>As subquestões</i>	37
1.2.3 <i>O objetivo geral</i>	38
1.2.4 <i>Os objetivos específicos</i>	38
1.3 JUSTIFICATIVA	38
1.4 O DESIGN INVESTIGATIVO: UMA VISÃO GERAL.....	39
1.4.1 <i>A abordagem qualitativa</i>	39
1.4.2 <i>O estudo de caso</i>	41
1.4.3 <i>O Cenário e os sujeitos da pesquisa</i>	41
1.4.4 <i>As entrevistas narrativas</i>	43
1.4.5 <i>A análise textual discursiva e a interpretação do corpus</i>	48
1.4.5.1 <i>Sobre a fragmentação e a categorização</i>	51
1.4.6 <i>A experiência com o software webQDA</i>	56
2. A REVISÃO DA LITERATURA: LAÇO PARA UMA REALIDADE UNA	60
2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	63
2.2 AS COREOGRAFIAS DIDÁTICAS	65
2.3 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	67
2.4 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO SOCIODIGITAL EM [TRANS] FORMAÇÃO.....	81
2.4.1 <i>A coreografia didática no contexto sociodigital contemporâneo</i>	82
2.4.2 <i>A cultura da convergência e a inteligência coletiva reflexiva</i>	83
3. O ESTANDARTE DISCURSIVO: DIÁLOGOS ENTRE O PESQUISADOR, AS NARRATIVAS E OS REFERENCIAIS	90
3.1 A GÊNESE DOS SABERES PEDAGÓGICO-TECNOLÓGICOS DOS DOCENTES EM ARQUIVOLOGIA	91
3.1.1 <i>Os SPT na formação inicial dos docentes em Arquivologia</i>	92
3.1.2 <i>As atividades profissionais antecedentes ao ingresso na docência superior</i>	99
3.2 OS SPT NA DOCÊNCIA PRESENCIAL	104
3.2.1 <i>As atividades docentes</i>	104
3.2.2 <i>A infraestrutura tecnológica da UFSM</i>	111
3.3 A DOCÊNCIA VIRTUAL NA CCDT.....	117
3.3.1 <i>A capacitação tecnológica</i>	118

3.3.2 A <i>incursão cultural-convergente na docência virtual</i>	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS: <i>DES-INTEGRANDO MEMÓRIAS EDUCATIVAS EM DIFERENTES ESPAÇOS-TEMPORALIDADES NA MODELAGEM DA DOCÊNCIA</i>	131
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES	145

P

Prelúdio

ENSAIO DE UMA COREOGRAFIA ACADÊMICA



“E aqueles que foram vistos dançando foram julgados insanos por aqueles que não podiam escutar a música”.

Friedrich Nietzsche ¹

¹ Filósofo, filólogo, crítico cultural, poeta e compositor alemão (1844-1900). Caricatura elaborada por Владимир Лукаш (Vladimir Lukas), Designer. Fonte na Web: <http://revision.ru/a/Ulysses/>.

PRELÚDIO

Apresentarei ao (à) examinador (a) os principais momentos da minha trajetória pessoal e profissional com a finalidade de facilitar a compreensão sobre a minha escolha temática e o meu caminho de pesquisa. Antes de iniciar, gostaria de salientar que, considerando a natureza narrativa do prelúdio e por esta tese se configurar como uma pesquisa do tipo estudo de caso, cunho narrativo, o texto foi escrito na primeira pessoa do singular².

Meu nome é Danilo Ribas Barbiero, tenho 32 anos e sou natural de Santa Maria. A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) tem contribuindo para a minha formação humana, científica e profissional desde o ano de 2002, quando ingressei no Curso de Arquivologia. Atualmente, sou Técnico-Administrativo em Educação (TAE) lotado no Gabinete de Projetos do Centro de Educação (CE), tutor a distância do Curso de Pós-Graduação-Especialização a Distância-Gestão em Arquivos – vinculado à UFSM e a Universidade Aberta do Brasil - e Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (CE/PPGE/UFSM), na Linha “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional”, Temática “Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação integradas à Pedagogia Universitária”.

Durante os anos de 2002 a 2006, realizei o Curso de Graduação em Arquivologia (UFSM). No meu curso de graduação, reuni os elementos epistemológicos essenciais para dar continuidade no percurso acadêmico, caminho por mim escolhido para o desenvolvimento pessoal e profissional. A escolha pelo Curso de Arquivologia ocorreu durante o segundo ano do antigo “2º grau”, em 1999 e na época eu estava indeciso entre os Cursos de Arquivologia e Biblioteconomia. O elemento que mais me seduziu nos referidos cursos foi a possibilidade de laborar diretamente com a informação e com o conhecimento. A necessidade de permanecer em Santa Maria devido a doença do meu pai, que sofreu um Acidente Vascular Cerebral em 1999 repercutiu na escolha pelo Curso de Arquivologia, a qual considero bem sucedida.

Nos dois primeiros anos do Curso de Arquivologia tive uma visão geral da profissão de Arquivista, estagiando, desde o primeiro semestre, em

² Os demais capítulos da tese foram escritos na primeira pessoa do plural.

instituições públicas e privadas. No primeiro semestre do curso de graduação tive a oportunidade de estagiar no Departamento de Música do Centro de Artes e Letras (CAL/UFSM), contexto no qual me apresentou um dos mais representativos desafios do Arquivista contemporâneo: o tratamento técnico-científico de documentos arquivísticos em diferentes suportes. Mas não somente parte dos documentos da atualidade, os “documentos arquivísticos digitais” e sim, aqueles os quais foram produzidos em outras décadas, como por exemplo, as fitas de rolo, contendo os estudos de professores e estudantes de música, desde a década de 60.

O estágio no Departamento de Música, desenvolvido até o final do Curso de Arquivologia, proporcionou-me a reflexão de que os Arquivistas, pesquisadores por natureza acadêmica, necessitam apropriar-se gradativamente de conhecimentos referentes à área/subárea científica vinculada ao contexto de produção documental, para um tratamento mais refinado da informação arquivística. Para um Arquivista, uma sonata se torna uma sonata com conhecimento sobre a “história da música” e não somente com o conhecimento técnico-científico na área Arquivística. Hoje, para mim, esta é uma das características mais intensas da Ciência Arquivística, a capacidade de trânsito e diálogo com outras áreas do conhecimento.

Entre 2004 e 2005, destaco a experiência enquanto bolsista no Curso de Graduação a Distância em Educação Especial (UFSM). Nesse contexto, tive a oportunidade de conhecer e aprender sobre a implantação de um curso de graduação na modalidade Educação a Distância (EaD), em diferentes níveis e fases, tais como a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), a elaboração do material didático, a capacitação de tutores e professores no ambiente virtual de ensino-aprendizagem (na época, o e-Proinfo), a implantação da Biblioteca e do Laboratório de Informática etc. Foi esta experiência, durante o Curso de Arquivologia, a mola propulsora para prosseguir na vida acadêmica, em uma trajetória envolvendo as duas áreas: a Arquivologia e a Educação. Ainda, durante o Curso de Arquivologia, tive a oportunidade de atuar como aluno monitor em duas disciplinas, “Referência e Difusão em Arquivos” e “Metodologia da Pesquisa”.

O processo de atualização curricular do Curso de Arquivologia por mim vivenciado enquanto graduando e a criação de disciplinas como “Seminário de

Pesquisa” contribuíram significativamente para a minha formação. No mês de outubro de 2006 conclui os meus estudos no Curso de Arquivologia. Início uma nova fase na minha vida, a experiência profissional. Considerando que os estudos em nível de Pós-Graduação foram retomados em 2009, segue o Interlúdio, em tópicos, para situar a leitura:

Interlúdio Profissional

Outubro de 2006: graduação em Arquivologia.

2006 a 2007: atuação profissional em Arquivo Pessoal.

2007 a 2008: atuação profissional no Escritório da Cidade (EC).

2007 a 2008: atividade voluntária no Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria.

2008: posse como TAE no Centro de Educação Superior Norte-RS (CESNORS/UFSM).

2008: posse como TAE na UFSM, Campus de Santa Maria.

Os estudos em nível de Pós-Graduação foram retomados em 2009. Entre os anos de 2009 e 2010 realizei o Curso de Pós-Graduação-Especialização a Distância-TICs Aplicadas à Educação (UFSM). Na época, eu já havia trabalhado como Arquivista e estava atuando profissionalmente enquanto TAE na Secretaria da Direção do Centro de Educação (UFSM) e desde maio de 2008, trabalhando como tutor a distância no Curso de Pós-Graduação-Especialização a Distância-Gestão em Arquivos (UFSM/UAB). Posso elencar três grandes motivos para a realização desse curso de Pós-Graduação: a) a necessidade de desenvolvimento profissional na Educação e mais especificamente, na EaD, considerando o grau de responsabilidade conferido em atuar em minha área de formação, colaborando junto com os meus professores da graduação na formação de outros profissionais Arquivistas b) a motivação em continuar nos estudos em nível de Pós-Graduação e c) a possibilidade de assumir um “duplo papel”, o de estudante no ambiente virtual e tutor a distância na EaD, o que me possibilitou reflexão constante sobre as minhas práticas educativas na tutoria, envolvendo o processo de ensino-aprendizagem mediado pelas Tecnologias Digitais da

Informação e da Comunicação (TDIC) e World Wide Web, a *web*. Os conhecimentos apreendidos durante o Curso de Especialização-TICs Aplicadas à Educação contribuíram significativamente para a seleção ao Curso de Mestrado em Educação em 2010, na UFSM.

Entre os anos de 2011 e 2013, ingressei e realizei na UFSM, o Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional”, temática “Processos de Ensino-Aprendizagem na Docência e Tutoria em EaD”. Acredito que a minha imersão no Programa e, portanto, em outra área do conhecimento, a Educação, ocorreu a partir das minhas experiências acadêmicas e profissionais. Dentre essas, destaco a entrada no Grupo de Pesquisa GPKOSMOS, em 2009, coordenado pela Prof.^a Dra. Adriana Moreira da Rocha Veiga. Os conhecimentos apreendidos no Curso de Especialização-TICs Aplicadas à Educação também provocaram mais questões relacionadas com diferentes campos de pesquisa na Educação, tais como a “formação do professor universitário”, as “estratégias de ensino-aprendizagem”, a “docência na educação superior”, as “teorias da aprendizagem” e principalmente as discussões sobre a “cognição” no processo de ensino-aprendizagem mediado pelas TDIC e pela *web*. O primeiro ano do Mestrado em Educação foi desafiante e envolveu muito estudo e dedicação, o que me motivou a inter-relacionar os novos conhecimentos e saberes com a minha primeira área de formação, a partir da minha experiência enquanto tutor a distância. E posso dizer que é muito interessante olhar a área de formação com outra lente e que a Arquivologia, sim, pode e deve ser [re] constituída com conhecimentos de outras áreas. Durante todo o Mestrado em Educação atuei como tutor a distância, o que me possibilitou a atualização em relação aos conhecimentos específicos produzidos na Arquivologia.

Na minha dissertação de mestrado “Entre o Presencial e o Virtual: Movimentos em Direção a Novos Saberes da Docência Superior”, pesquisei os reflexos formativos das experiências dos professores do Curso de Arquivologia da UFSM na docência presencial e na docência virtual. Dentre os achados, destaco a atuação conjunta de professores e tutores a distância nas atividades de ensino e a [re] construção de “saberes docentes” emergentes, como o saber relacionado às possibilidades educativas da *web* e o saber relacionado à

utilização/integração das TDIC no processo de ensino-aprendizagem (BARBIERO, 2013).

A conjunção epistemológica entre a Arquivologia e a Educação é de extrema relevância para a continuidade da renovação na Arquivística. Em artigo publicado em 2012, no livro “Estudos Avançados em Arquivologia”, José Maria Jardim, reconhecido pesquisador da área, sugere diversos temas e campos de estudo para a definição de programas de pesquisa na Arquivística. Dentre estes, destaco “Docência e docentes em Arquivologia”, para o qual os campos de estudo/pesquisa da Educação, como “formação de professores”, “pedagogia universitária”, “didática” e “teorias da aprendizagem” se tornam imprescindíveis fontes de conhecimento. Para finalizar, ressalto que o Mestrado em Educação me proporcionou também uma rica experiência na participação de projetos de ensino, pesquisa e extensão e ainda a apresentação de trabalhos acadêmicos no Brasil e no exterior.

Sobre as minhas atividades em Ensino, Pesquisa e Extensão, destaco que desde 2009 participo do Grupo de Pesquisa KOSMOS³, atuando em projetos de pesquisa, ensino e extensão. Destaco a participação em dois projetos: o projeto de pesquisa “Docência, Tutoria e Discência em Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA): Processos Formativos nos Cursos de Licenciatura a Distância da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/UAB)” e o projeto de extensão “Programa de Formação e Desenvolvimento Profissional de Tutores *On-line* e Presenciais”.

No projeto “Docência, Tutoria e Discência”, assim denominado pelo grupo de pesquisa, atuei com outros participantes em momentos presenciais e virtuais, de forma síncrona e assíncrona por meio do AVEA *Moodle*. Em 2009 o grupo de pesquisa não tinha um espaço virtual para a pesquisa nos servidores da UFSM. Sendo assim, a coordenadora do grupo aderiu temporariamente a

³ O KOSMOS, Grupo de Pesquisa sobre **Educação Digital e Redes de Formação** foi criado em 2002. Congrega participantes de diferentes áreas do conhecimento, sendo a transdisciplinaridade um diferencial epistemológico e metodológico, construindo ideias, conhecimentos e saberes a partir de referenciais diferentes, convergentes para um pensamento complexo acerca das linhas de pesquisa/temas de interesse comum: educação digital; educação em ambientes virtuais; redes de formação e desenvolvimento profissional para a docência e gestão educacional. As linhas de pesquisa do GPKOSMOS são: 1) Educação Digital, 2) Educação em Ambientes Virtuais, 3) Estudos Contemporâneos sobre Aprendizagem e Desenvolvimento Humano e 4) Redes de formação.

um serviço pago para a utilização do *Moodle* durante os primeiros anos do projeto de pesquisa. Na época, trabalhamos, sobre a orientação da coordenadora do KOSMOS na ampliação do capítulo “revisão da literatura” daquele projeto por meio das ferramentas Wiki e Fórum do *Moodle*.

Uma das obras mais utilizadas nesta atividade foi “Educação a Distância: o Estado da Arte”, organizado por Frederic Litto e Marcos Formiga. A estratégia de estudo foi bastante enriquecedora ao grupo, estudamos a história da EaD no mundo e no Brasil, aspectos relacionados com a terminologia e a legislação, as diferenças entre interatividade e interação, aspectos relacionados com a avaliação, as relações entre a docência e a tutoria e as confluências dos papéis dos diferentes atores na EaD etc. Tive um enriquecimento conceitual durante a participação neste projeto, que me auxiliou na revisão da literatura para a dissertação de mestrado e para a apresentação e publicação de trabalhos científicos.

Os resultados deste projeto de pesquisa foram apresentados na “Jornada Acadêmica Integrada da UFSM” e também no “Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância”, em Ouro Preto, Minas Gerais. Neste evento, em 2011, apresentei os resultados parciais do estudo e publicamos, minha orientadora e eu, o trabalho “Docência, Tutoria e Discência em Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA): Processos Formativos nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria”. Conheci vários profissionais atuantes na EaD assim como estudantes e pesquisadores na área. O principal contato realizado com a finalidade de compartilhar experiências entre grupos de pesquisa foi com o Professor Daniel Clarck Orey, vinculado ao Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto. Conhecer Ouro Preto foi como viajar na história da “Inconfidência Mineira”. A cidade tem empregnada em sua atmosfera as energias boas e ruins daquele período. Culturalmente, a cidade é uma referência, sendo impossível não se emocionar no Museu da Inconfidência e com as esculturas quase “vivas” dos períodos Barroco e Recocó do “mestre” Antônio Francisco Lisboa, conhecido por Aleijadinho.

Em novembro de 2011, participei do “XI Congreso Iberoamericano de Extension Universitaria”, em Santa Fé, na Argentina. Nesse evento, apresentamos o “Programa de Formação e Desenvolvimento Profissional de

Tutores *On-line* e Presenciais”, um projeto de extensão desenvolvido e coordenado pelo KOSMOS e contemplado dois anos consecutivos com recursos do Programa de Extensão Universitária (ProExt). Tive a oportunidade de conhecer algumas pesquisadoras as quais eu tive contato por meio das disciplinas do Mestrado em Educação, dentre aquelas, a Prof.^a Elsa Gatti, para a qual eu destaco a obra em parceria com Alicia Kachinovsky: “Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender. Historias del aula universitaria”. Em Santa Fé, conheci a Universidad Nacional del Litoral e muitos estudantes da América Latina. Santa Fé tem uma arquitetura similar a outras pequenas cidades da Argentina, tem o foco no comércio e um dos pontos turísticos é a “Cervejaria Santa Fe”, que conjuga um bar-restaurant, a fábrica da cerveja Santa Fe e um museu, com a história da cerveja desde os povos da Mesopotâmia.

No “Programa de Formação e Desenvolvimento Profissional de Tutores *On-line* e Presenciais”, realizamos, durante o ano de 2012, uma série de ciclos formativos com a participação de professores, tutores a distância e presenciais, coordenadores de cursos na modalidade EaD, estudantes da EaD dentre outros. Os ciclos de formação foram realizados *on-line*, por meio de webconferência com a interação dos participantes externos (o público-alvo do programa). Para a realização dos ciclos de formação, consideramos os temas relacionados com as necessidades formativas do público-alvo, formado por professores, tutores a distância e presenciais, estudantes da EaD, pesquisadores etc. Abordamos temas como “Legislação em EaD”, “Docência e Tutoria na EaD”, “Docência Virtual Compartilhada”, “Estratégias de ensino-aprendizagem na EaD” etc. Assim como no projeto de pesquisa anteriormente citado, aprendi muito com esta experiência em extensão, consolidando e desenvolvendo outros conceitos relevantes para a pesquisa que deu origem a minha dissertação de mestrado, como por exemplo, a docência virtual compartilhada.

Em fevereiro de 2012, fui escolhido para representar o grupo de pesquisa Kosmos e apresentar o trabalho “A inserção profissional na carreira docente enquanto movimento construtivo da docência na educação profissional tecnológica”, no “III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia”, em Santiago, no Chile. Considero este um dos eventos mais representativos para a minha formação em nível de Pós-

Graduação, pois tive um primeiro contato com os principais pesquisadores os quais faço referência na minha pesquisa de mestrado da qual dou sequência nesta tese de doutorado: o Prof. Carlos Marcelo Garcia, da Universidad de Sevilla, na Espanha e a Prof.^a Maria Isabel da Cunha, atualmente docente titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (RS). Também conheci a Prof.^a Cristina Mayor Ruiz (Universidad de Sevilla), também referência nos estudos referentes à formação de professores.

Esse evento foi uma oportunidade para apresentar a estes pesquisadores os projetos de pesquisa e extensão do Kosmos e iniciar os contatos para o encaminhamento de participantes do grupo de pesquisa para a realização de atividades no exterior. A participação na elaboração do artigo apresentado no evento me possibilitou a revisão e aprofundamento de um repertório temático relacionado com os estudos da docência superior, como os estudos referentes aos Movimentos Construtivos da Docência Superior, desenvolvidos pela Prof.^a Sílvia Maria de Aguiar Isaia (UFSC/UNIFRA). Santiago do Chile tem muitas atrações aos visitantes, o povo chileno é muito simpático e receptivo. Lembro-me de uma situação na qual eu estava passeando de ônibus com uma colega onde o motorista, ao descobrir a nossa nacionalidade, nos informou que não precisávamos pagar a passagem do ônibus, sendo esta uma cortesia chilena. De imediato, a cidade nos brinda com a vista da Cordilheira dos Andes. Além da “Universidad Autonoma de Chile”, visitei alguns locais como o Sanhattan (o centro financeiro da cidade), a Catedral Metropolitana de Santiago, o Palácio de La Moneda (onde fica a sede do governo), o Cerro Santa Lúcia dentre outros.

Em outubro de 2013, com os estudos do mestrado concluídos, dissertação defendida e doutorado em andamento, participei do “ICERI 2013: Internacional Conference of Education, Research and Innovation”, em Sevilla, na Espanha. Nesse evento, apresentei e publiquei dois trabalhos em inglês: “Choreographies Teaching and [re] construction of knowledge directed to use/integration of *web* and ICT in teaching-learning process e The Innovate Project in Basic Education: Possibilities and Limitations of Integration of ICT in public educational systems”. O primeiro trabalho é resultado da minha dissertação de mestrado e apresenta os novos saberes da docência e o

segundo trabalho, em parceria com a minha orientadora, apresenta o “Projeto Inovar”, que em síntese, aborda a formação de professores na Educação Básica para o uso das TDIC em sala de aula. Participar deste evento foi uma experiência rica e inovadora para a minha formação. No evento, participaram mais de 700 pessoas de 75 países. Sendo assim, fiz muitos contatos com professores de outros países, como Inglaterra, Estados Unidos, Paquistão, África do Sul etc. O ICERI 2013, além das atividades científicas, organizou um conjunto de atividades culturais, como dança e música flamenca, almoços e *tours* por Sevilha. Outras atividade relevante realizada em Sevilha foi conhecer a “Facultad de Ciencias de la Educación”, na Universidad de Sevilha e retomar os contatos com alguns professores, como Carlos Marcelo Garcia e Cristina Mayor Ruiz. Na ocasião, fui convidado para assistir a aula magna do Curso de Doutorado em Educação daquela universidade com o professor Lejf Moos, da Aarhus University, Dinamarca.

Também conheci o Serviço de Extensão da Universidad de Sevilha, que planeja, desenvolve e gestiona atividades e projetos extracurriculares possibilitando a interação do conhecimento produzido na universidade com diferentes segmentos da sociedade. Encantou-me um projeto de extensão relacionado com a educação para a preservação do patrimônio cultural de Sevilha. Eu poderia citar vários elementos que me chamaram a atenção em Sevilha, mas destaco a educação das pessoas e os meios de transporte público. Em síntese, as atividades acadêmicas realizadas nas viagens de estudo me possibilitaram um amadurecimento nas questões relacionadas com a pesquisa desenvolvida durante o Mestrado em Educação na qual dei continuidade nesta tese de doutorado. Conversar com os pesquisadores foi oportuno para desenvolver conceitos como docência, saberes docentes e formação de professores.

Movido pela curiosidade epistemológica e desejo em saber mais sobre as questões abordadas e abertas a partir da minha dissertação de mestrado, continuei os estudos no Curso de Doutorado em Educação (PPGE/UFSM), no qual ingressei em agosto de 2013. A realização do Doutorado em Educação me possibilitou o aprofundamento de alguns temas estudados/discutidos durante o Mestrado em Educação, a aprendizagem sobre a planificação de

aulas por meio das docências orientadas e a colaboração com os colegas mestrands, em relação à elaboração das suas dissertações.

Em uma retomada as atividades profissionais citadas no “Interlúdio”, passo a apresentá-las brevemente. A minha primeira atuação enquanto profissional dos Arquivos foi logo após a obtenção do diploma em Arquivologia, em outubro de 2006. Trabalhei na organização de um Arquivo Pessoal de uma musicista e professora universitária. As principais atividades foram: o diagnóstico da situação do arquivo e elaboração de um plano de trabalho a partir da realidade apresentada, a construção de um banco de dados e o cadastro de partituras. Atuei como Arquivista no período de 2007 a 2008 em Santa Maria, no Escritório da Cidade, uma autarquia municipal criada a partir da Secretaria de Planejamento Urbano municipal. Essa experiência foi desafiadora e muito gratificante, pois trabalhei diretamente com os Arquivos de Arquitetura e Engenharia, reconhecendo a necessidade de elementos referentes à Segurança da Informação na elaboração de uma política de um Arquivo Institucional. As principais atividades foram: o diagnóstico da situação dos Arquivos, as intervenções arquivísticas envolvendo a organização de projetos Arquitetônicos e de Engenharia, em meio físico e digital.

Ainda, entre 2007 e 2008, trabalhei como voluntário no Arquivo Histórico de Santa Maria. Na época, não havia profissional Arquivista concursado para a Secretaria de Cultura. As principais atividades realizadas envolveram a difusão do acervo para a comunidade. Em 2008, fui chamado em um concurso público para trabalhar como TAE no CESNORS/UFSM, em Frederico Westphalen. Fiquei pouco mais de duas semanas após a posse, pois fui chamado em outro concurso para TAE no *campus* de Santa Maria. As atividades estavam relacionadas com os processos administrativos de uma secretaria que conjugava atividades de departamentos e coordenações de cursos de graduação.

Iniciei as atividades profissionais enquanto TAE no Centro de Educação em abril de 2008. Na época, atuei na Secretaria da Direção do Centro de Educação, assumindo algumas funções de Secretário da Unidade de Ensino. Esta experiência profissional me permitiu conhecer a estrutura e as funções de uma Unidade de Ensino e a importância de um Arquivo organizado para a ágil tomada de decisões. Não posso deixar de destacar as aprendizagens de cunho

administrativo e acadêmico com a Prof.^a Maria Alcione Munhóz. As principais atividades foram: a coordenação de bolsistas, a elaboração de diferentes tipos documentais, o atendimento ao público interno/externo, a assessoria administrativa à direção do centro etc. A partir de maio de 2010 passei a trabalhar no Gabinete de Projetos do Centro de Educação, o que me aproximou dos processos envolvidos na gestão de projetos de pesquisa, ensino e extensão. A experiência foi muito rica e de certa maneira contribuiu para a continuidade nos estudos em nível de Pós-Graduação. Destaco as aprendizagens com o colega TAE Valmôr Scott Júnior. No Gabinete de Projetos, tive a oportunidade de atuar na Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão do Centro de Educação, discutindo questões sobre os projetos encaminhados para análise da referida comissão.

Paralelamente as atividades profissionais citadas anteriormente, atuo como tutor a distância no Curso de Pós-Graduação-Especialização a Distância -Gestão em Arquivos desde o início das suas atividades, em maio de 2008. Esta atividade tem me proporcionado muita satisfação, pois contribuiu significativamente para a minha trajetória acadêmica. Trabalhei em quase todas as disciplinas do curso: “Pesquisa I”, “Pesquisa II”, “Políticas Públicas e a Gestão da Informação Arquivística”, “Pesquisa e Tratamento em Arquivos”, “Descrição Arquivística”, “Educação, Identidade e Diferença” etc. As principais atividades envolvem o estudo e a discussão dos conteúdos das disciplinas entre o professor e o tutor, o apoio ao docente no planejamento das aulas, a organização dos conteúdos no ambiente virtual de ensino-aprendizagem (AVEA) *Moodle* e as atividades relacionadas com a mediação professor-tutor-estudante no referido ambiente.

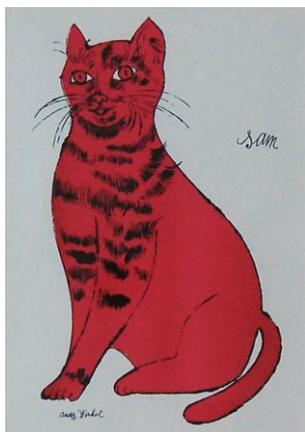
Acredito que as experiências relatadas poderão contribuir de forma significativa para a minha futura atuação profissional enquanto docente do Curso de Arquivologia. Hoje, sinto-me mais preparado para ser um professor universitário, diferentemente do meu pensamento nos primeiros anos do Mestrado em Educação, quando sobressaía a curiosidade epistemológica sobre a docência na educação superior. Tenho algumas expectativas em relação aos meus primeiros anos na docência universitária, dentre estas, como ocorrerá o processo de [re]constituição dos meus saberes docentes, desenvolvidos na Pós-Graduação *stricto sensu*. Outra expectativa em relação a

atuação profissional enquanto professor universitário se relaciona com o processo de inserção/imersão do professor universitário na Pós-Graduação envolvendo a mobilização dos saberes docentes.

I

Introdução

COLOCANDO NOVAS IDEIAS EM CENA



“The idea of waiting for something makes it more exciting”.

Andy Warhol ⁴

⁴ Pintor e cineasta norte-americano (1928-1987). Obra: Sam, 1954. Fonte na Web: <https://onlineonly.christies.com>

INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado, com temática inserida na Linha de Pesquisa 1 (LP1) “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional”⁵, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) aprofunda os estudos desenvolvidos na dissertação de mestrado “Entre o Presencial e o Virtual: Movimentos em Direção aos Novos Saberes da Docência Superior”. A referida dissertação, defendida em 2013, teve como protagonistas professores universitários atuantes tanto na docência presencial como na docência virtual, o que nos possibilitou a compreensão do processo de [trans] formação docente por meio da [re] construção dos saberes docentes.

Sinalizamos ainda a possibilidade de [re] construção de novos saberes neste processo formativo: o saber relacionado às possibilidades educativas da *web* e o saber relacionado à utilização/integração das TDIC no processo de ensino-aprendizagem, os saberes pedagógico-tecnológicos (SPT). Ainda, com a finalidade de refinar conceitualmente o estudo citado, realizamos uma análise da docência na educação superior enquanto ação complexa (CUNHA, 2010), [re] construída durante a [trans] formação do professor universitário mediante a [re] constituição dos seus saberes docentes.

As experiências formativas no Curso de Mestrado em Educação, suas disciplinas e as demais atividades do Doutorado em Educação possibilitaram o amadurecimento das categorias emergentes no *corpus* dissertativo, culminando na questão de pesquisa pela qual buscaremos uma resposta ou um conjunto de direções teóricas que nos possibilitem resolver o problema:

Ei-la:

- Como se [re] constituem a gênese e o desenvolvimento dos SPT em Arquivologia (UFSM), tendo como referência a Cultura da Convergência Digital e Tecnológica (CCDT)?

⁵ A Linha de Pesquisa 1 (LP1) “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional”, conforme o Projeto Político Pedagógico do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSM) “desenvolve investigações sobre a formação inicial e continuada em seus diferentes níveis e espaços educativos, tendo como referências as relações sociopolíticas e culturais na constituição da docência. Ao considerar o processo identitário do professor, investiga as trajetórias de formação, produção dos saberes e a aprendizagem docente, na perspectiva do desenvolvimento profissional. (2006, p. 31).

A questão geral apresentada foi decomposta em três subquestões, as quais são apresentadas no Capítulo 1: Metodologia: as trilhas da dança. Inicialmente, é relevante destacarmos que a questão geral parte de uma realidade, de experiências de professores da educação superior da UFSM, que atuam simultaneamente no ensino presencial e na EaD. Nesse sentido, a elaboração deste trabalho ocorre a partir de uma ambiência pedagógica-tecnológica (DA ROCHA, 2014) por professores da educação superior, que atuam na docência presencial e na docência virtual.

A questão geral de pesquisa poderá confirmar ou refutar a tese de que, os SPT, origináveis na formação inicial e desenvolvidos na docência presencial, são aprimoráveis na docência virtual.

A elaboração da tese parte das seguintes proposições empíricas:

- A cultura da convergência digital e tecnológica (JENKINS, 2009; DA ROCHA, 2014) repercute no desenvolvimento dos SPT.
- A infraestrutura tecnológica institucional repercute no desenvolvimento dos SPT.
- Os SPT têm origem latente em atividades profissionais e na formação inicial dos professores universitários.
- Os SPT podem ser desenvolvidos na docência presencial.
- A incursão na docência virtual potencializa o desenvolvimento dos SPT.

A partir destas considerações iniciais apresentamos sumariamente a estrutura desta tese de doutorado: Prelúdio, Introdução: colocando novas ideias em cena, Capítulo 1 - Metodologia: as trilhas da dança, Capítulo 2 - A Revisão da Literatura: laço para uma realidade una, Capítulo 3 - O Estandarte Discursivo: Diálogos entre o pesquisador, as narrativas e os referenciais, Considerações Finais: *Des-integrando* memórias educativas em diferentes espaços-temporalidades na modelagem da docência, Referências, Anexos e Apêndices. Em “Prelúdio”, encontram-se os principais fatos da caminhada profissional e acadêmica do autor, com a finalidade de registrar o desenvolvimento das reflexões que originaram o problema de pesquisa.

Na “Introdução: colocando novas ideias em cena”, apresentamos uma visão geral do estudo, com a finalidade de sensibilização e interesse no tema e

na questão de pesquisa. Algumas reflexões e conceitos aqui abordados serão apresentados nos capítulos ulteriores.

No “Capítulo 1 – Metodologia: as trilhas da dança”, [re] apresentamos o tema, a tese, a questão geral, as subquestões, os objetivos da investigação e a justificativa. O capítulo apresenta os processos envolvidos na construção e desenvolvimento da metodologia, a abordagem de pesquisa, as considerações sobre o estudo de caso, as entrevistas narrativas dos docentes em Arquivologia, a análise textual discursiva enquanto estratégia de interpretação e a experiência com a plataforma webQDA.

No “Capítulo 2 - A Revisão da Literatura: laço para uma realidade una”, apresentamos uma revisão sobre os temas entrelaçados com a Linha de Pesquisa “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional”, a questão geral, as subquestões e os objetivos deste estudo. Nesse sentido, a abordagem do capítulo envolve campos de estudo e teorias como: formação de professores, docência universitária, saberes docentes, coreografias didáticas, cultura digital, cultura da convergência digital e tecnológica e inteligência coletiva reflexiva.

No “Capítulo 3 - O Estandarte Discursivo: Diálogos entre o pesquisador, as narrativas e os referenciais”, apresentamos os achados da pesquisa. O metatexto que alicerça o capítulo foi [re] constituído a partir da análise do corpus da pesquisa, sendo composto por três grandes categorias: a) A gênese dos SPT em Arquivologia, onde abordamos questões envolvendo a origem e o desenvolvimento dos elementos dos SPT na formação universitária e nas atividades profissionais antecessoras ao ingresso na docência; b) Os SPT na docência presencial: nesta categoria, abordamos os SPT na infraestrutura tecnológica da UFSM e nas atividades docentes e c) A docência virtual na CCDDT, apresentamos nossas reflexões sobre os SPT a partir de duas subcategorias, a capacitação tecnológica, enquanto um marco na docência virtual e a incursão cultural-convergente na docência virtual.

Em “Considerações Finais - *Des-integrando memórias educativas em diferentes espaços-temporalidades na modelagem da docência*” apresentamos as nossas observações finais. Nesse sentido, revisitamos as problematizações apresentadas no capítulo 1 e algumas discussões teóricas com a finalidade de aglutinar algumas proposições da pesquisa e abrir caminho para outras.

Discutimos, dentre outras questões, a necessidade de aprimorarmos a dimensão reflexiva em relação ao ciberespaço. Por fim, apresentamos as Referências e os Apêndices.

A Arte na sua expressão multifacetada, incluindo o Teatro, a Dança e a Pintura, bem como a mística, reflexões de filósofos, artistas e livres pensadores formam um componente transversal neste trabalho, dando cores ao conceito metafórico "coreografias de ensino" (OSER, BAERISWYL, 2001).

1

Capítulo

METODOLOGIA: AS TRILHAS DA DANÇA



“Se a dança for certa não deve haver um único movimento desnecessário”.

Fred Astaire ⁶

⁶ Ator e dançarino norte-americano (1915-1987). Fonte na Web: Fonte na Web: <http://dailydoseofstuf.tumblr.com/post/8417295933>

1. METODOLOGIA: AS TRILHAS DA DANÇA

Este capítulo possui dois objetivos: o primeiro é reapresentar o tema, a tese, a questão geral, as subquestões e os objetivos da pesquisa. O segundo objetivo é apresentar o delineamento e o desenvolvimento metodológico da investigação. Assim, apresentamos seções e subseções referentes ao processo metodológico, a abordagem de pesquisa, as considerações sobre o estudo de caso e os processos envolvidos na retomada às entrevistas narrativas dos docentes em Arquivologia e as estratégias utilizadas para a interpretação, incluindo a experiência com o webQDA. O capítulo também apresenta uma seção sobre o contexto e os sujeitos da pesquisa.

1.1 O tema, a tese e a questão geral de pesquisa

O tema e a tese deste estudo são oriundos do amadurecimento das reflexões e considerações decorrentes da dissertação de mestrado "Entre o Presencial e o Virtual: Movimentos em Direção a Novos Saberes da Docência Superior". Os achados dessa pesquisa confirmam empiricamente a emergência de dois novos saberes da docência superior, [re] constituídos, principalmente, a partir das experiências dos professores em Arquivologia da UFSM na docência presencial e na docência virtual.

De modo geral, compreendemos e antecipamos que a docência presencial tem as suas atividades desenvolvidas pelo professor em uma sala de aula física, com interações face-a-face, envolvendo professores e estudantes em uma modalidade educacional presencial. As atividades da docência virtual ocorrem em um espaço virtual institucionalizado, um AVEA. Outra característica da docência virtual é o seu vínculo direto com a modalidade educacional EaD.

Para uma compreensão mais precisa do tema e da tese desta investigação, apresentamos no quadro 1 as principais características dos novos saberes da docência: O saber relacionado às possibilidades educativas da *web* e o saber relacionado à integração/utilização das TDIC no processo de ensino-aprendizagem.

SABER RELACIONADO À INTEGRAÇÃO/UTILIZAÇÃO DAS TDIC NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	CARACTERÍSTICAS
<p>Conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes envolvendo duas dimensões:</p> <p>a) Dimensão Tecnológica: envolve a pesquisa, o estudo e a utilização de <i>softwares</i> e aplicativos móveis (<i>apps</i>), em computadores (computadores de mesa, notebooks, smartphones etc). Conhecimento mínimo de diferentes plataformas (Windows, Linux, Android, iOS etc). Envolve a busca e o desenvolvimento do professor na [re] constituição da <i>Fluência Tecnológica</i> a partir da conscientização dos aspectos da Cultura da Convergência Digital e Tecnológica. Essa dimensão ainda considera a imersão do professor nas Atividades Docentes Digitais cotidianas (envio de <i>e-mails</i>, acesso às redes sociais, envio de projetos para plataformas institucionais etc), no Ensino, na Pesquisa, na Extensão e na Gestão Univeristária.</p> <p>Outro aspecto relevante é a consciência docente para se manter atualizado nesta dimensão, partindo da Impermanência Tecnológica Digital.</p> <p>b) Dimensão Pedagógica: reconhecimento da TDIC enquanto um meio no processo de ensino-aprendizagem, partindo do pressuposto que o computador é um instrumento cultural da contemporaneidade. Envolve a mobilização e a confluência dos saberes pedagógicos, principalmente no que diz respeito aos conhecimentos sobre a Didática e as Teorias da Aprendizagem.</p>	

SABER RELACIONADO ÀS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS DA WEB	CARACTERÍSTICAS
<p>Conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes do professor sobre a <i>World Wide Web</i> os (as) quais possibilitam a pesquisa, a descoberta e a seleção de conteúdos informacionais/instrucionais para a complementação dos materiais didáticos já utilizados em sala de aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreende a dimensão informativa e educacional da <i>web</i> por meio de fontes fidedignas as quais possam contribuir significativamente para a [re] constituição de conhecimentos. • Envolve um olhar crítico do professor em relação ao conteúdo disponível na <i>rede</i>. • Este <i>saber</i> compreende a capacidade de utilização da <i>web</i> por meio de uma Navegabilidade Orientada com a finalidade de evitar a dispersão discente. <p>Este saber também compreende a capacidade do professor em perceber a <i>web</i> como um meio e não como um fim no <i>design</i> de uma Coreografia Didática.</p>	

Quadro 1 – Os novos saberes da docência universitária.

Os resultados de muitos estudos, não só nas Ciências da Educação registram as mudanças ocorridas nas Instituições de Ensino Superior (IES) a partir do aprimoramento e da utilização das TDIC e da *web* nas salas de aula. No entanto, apesar da imersão gradual das TDIC e da *Web* nos espaços educativos, dentre estes, as Escolas e as Universidades, os docentes, em sala de aula, não acompanham o mesmo ritmo do desenvolvimento da Tecnologia Digital. Podemos colocar uma pergunta para a reflexão, pondo a afirmação em evidência: quais as ações dos professores atualmente em relação aos estudantes em sala de aula que utilizam constantemente o aplicativo móvel de mensagens instantâneas *WhatsApp*? Uma curiosa estratégia foi utilizada por uma professora para diminuir o uso do aplicativo em sala de aula, reunir numa mesma turma a maior parte dos casais de namorados (as).

Essa estratégia paliativa da professora pode nos ajudar a compreender a dimensão do que hoje vivenciamos em relação à problemática “formação de professores” x “desenvolvimento tecnológico”. Também é um espaço para reflexão sobre a repercussão da cultura da convergência digital e tecnológica no cotidiano e na sala de aula. Como afirma Francisco Imbernón (2010): “tenemos un modelo escolar del siglo XIX, profesores del siglo XX y alumnos del siglo XXI, esta es una combinación muy peligrosa”. Essas considerações sobre a Educação, sobre a formação de professores e o uso das TDIC e *web* em sala de aula, em uma Cultura de Convergência fundamentam a relevância de aprofundar os conhecimentos sobre os SPT. Investigar a gênese e o desenvolvimento dos SPT é relevante para a “formação de professores”, no que diz respeito a planificação de programas e projetos formativos dirigidos à abordagem dos referidos saberes.

Este estudo é de interesse de professores universitários atuantes na docência presencial e na docência virtual. Também poderá despertar o interesse de tutores a distância, considerando a natureza indissociável dos SPT com as suas atividades e com a Cultura de Convergência, onipresente nos espaços educacionais. O estudo também tem relevância para os pesquisadores interessados na docência universitária em diferentes áreas do conhecimento.

A questão de pesquisa, apresentada na introdução e reapresentada neste capítulo, se direciona predominantemente aos seguintes campos

investigativos: formação de professores, coreografias didáticas, docência em Arquivologia e cultura da convergência digital e tecnológica.

1.2 Questões e objetivos

Partimos da seguinte tese: Os SPT, origináveis na formação inicial do professor universitário e desenvolvidos na docência presencial, são aprimoráveis na docência virtual. A elaboração da tese parte das seguintes proposições empíricas:

- A cultura da convergência digital e tecnológica (JENKINS, 2009; DA ROCHA, 2014) repercute no desenvolvimento dos SPT.
- A infraestrutura tecnológica institucional repercute no desenvolvimento dos SPT.
- Os SPT têm origem latente em atividades profissionais e na formação inicial dos professores universitários.
- Os SPT podem ser desenvolvidos na docência presencial.
- A incursão na docência virtual potencializa o desenvolvimento dos SPT.

1.2.1 A questão geral

- Como se [re] constituem a gênese e o desenvolvimento dos saberes pedagógico-tecnológicos (SPT) em Arquivologia (UFSM), tendo como referência a cultura da convergência digital e tecnológica (CCDT)?

1.2.2 As subquestões

- Em quais contextos e como ocorre a aproximação dos docentes em Arquivologia (UFSM) com as TDIC e com a *web*?
- Como se caracterizavam os SPT em Arquivologia (UFSM) antes da incursão na docência virtual?
- Quais as possíveis repercussões da docência virtual na [re] configuração dos SPT em Arquivologia (UFSM)?

1.2.3 O objetivo geral

- Investigar a gênese e o desenvolvimento dos SPT dos docentes em Arquivologia (UFSM), tendo como referência a cultura da convergência digital e tecnológica (CCDT).

1.2.4 Os objetivos específicos

- **Mapear** a configuração da gênese dos SPT em Arquivologia (UFSM) frente à aproximação das TDIC e da *web*.
- **Caracterizar** a configuração dos SPT em Arquivologia (UFSM) na pré-incursão à docência virtual.
- **Analisar** as possíveis repercussões da docência virtual na [re] configuração dos SPT em Arquivologia (UFSM).

1.3 Justificativa

A realização de um estudo no qual o objetivo geral é investigar a gênese e o desenvolvimento dos SPTs dos docentes em Arquivologia (UFSM), tendo como referência a cultura da convergência digital e tecnológica (CCDT) poderá produzir novas representações para compreendermos a concepção e a [re] constituição dos referidos saberes no contexto sociocultural contemporâneo, no qual o computador ocupa o *status* de instrumento cultural representativo na atividade humana.

Para os docentes da Educação Superior, atuantes em ambientes presenciais e virtuais, as interpretações da pesquisa oferecem a possibilidade de reflexões sobre as suas estratégias de ensino-aprendizagem e sobre a necessidade de repensá-las a partir de desenhos da aprendizagem voltados para a docência presencial e para a docência virtual.

Em relação ao tutor a distância, os resultados da pesquisa poderão revelar novos elementos para a compreensão do seu papel na docência superior, partindo de um pressuposto teórico que este profissional atua ou deveria atuar paritariamente com o professor em AVEA, mediando o processo

ensino-aprendizagem.

A elaboração deste estudo apresenta relevância para a formação do autor enquanto pesquisador nos campos investigativos da “formação de professores”, “docência em arquivologia”, “coreografias didáticas”, “cultura da convergência” e no desenvolvimento teórico dos saberes pedagógico-tecnológicos. Finalmente, a pesquisa poderá interessar professores, tutores e profissionais atuantes na EaD.

1.4 O Design Investigativo: uma visão geral

O *Design Investigativo* deste estudo se orienta por processos e procedimentos recorrentes na pesquisa de abordagem qualitativa. Nesse sentido, apresentamos nesta seção as estratégias metodológicas utilizadas para a construção de respostas para o problema colocado. Para Gressler, o *Design Investigativo*:

[...] se refere à pesquisa, tem sido traduzido como desenho, planejamento ou delineamento. O *design* corresponde ao plano e as estratégias utilizadas pelo pesquisador para responder as questões propostas pelo estudo, incluindo os procedimentos e instrumentos de coleta, análise e interpretação dos dados, bem como a lógica que liga entre si os diversos aspectos da pesquisa. (2004, p. 87).

A partir da proposição da autora, abordaremos no *Design Investigativo* os seguintes elementos: a abordagem qualitativa, o estudo de caso, o cenário e os sujeitos de pesquisa, as entrevistas narrativas e a análise textual discursiva.

1.4.1 A abordagem qualitativa

Em relação à abordagem de pesquisa, a caracterizamos enquanto uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Não é uma atividade simples definirmos Pesquisa Qualitativa, considerando “os múltiplos usos e significados que a pesquisa qualitativa adotou ao longo da história e a sua concepção nas diversas disciplinas”. (ESTEBAN, 2010, p. 124).

Para Strauss e Corbin (1990, p. 17), dois elementos são enfatizados no conceito de Pesquisa Qualitativa: o caráter qualitativo do tipo de informação e a sua análise.

Por pesquisa qualitativa entendemos qualquer tipo de pesquisa que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou outro tipo de quantificação. Pode referir-se a pesquisas sobre a vida das pessoas, histórias, comportamentos e também ao funcionamento organizativo, aos movimentos sociais ou às relações e interações. Alguns dos dados podem ser quantificados, porém, a análise em si mesma é qualitativa. (1990, p. 17).

Para Minayo (2011) a Pesquisa Qualitativa responde aos questionamentos muito particulares e trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. A autora compreende esse conjunto de fenômenos como:

[...] uma parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2011, p. 21).

Ao abordar o dualismo qualidade/quantidade em seus estudos, Gamboa (2003) enfatiza as reflexões de Strauss, Corbin e Minayo quando nos diz que a Pesquisa Qualitativa se refere à coleta e ao tratamento de informações sem uso de análise estatística, a instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que não fecham a interpretação num único sentido (paráfrase), mas, permite o jogo de sentidos (polissemia). O autor ainda destaca na Pesquisa Qualitativa a relevância das inter-relações dos significados apreendidos com o contexto cultural pesquisado:

Dessa forma, se torna necessária a elaboração, a posteriori, com base nos sentidos mais fortes e mais permanentes um quadro de conceitos ou categorias abertas que permitam a definição de um horizonte de interpretação. Na busca dos sentidos, além desse horizonte, também é necessária a recuperação dos contextos sociais e culturais onde as palavras, os gestos, os símbolos, as figuras, as diversas expressões e manifestações humanas têm um específico significado. (GAMBOA, 2003, p. 399).

Destacamos que as perspectivas destes autores sobre a Abordagem Qualitativa registram a possibilidade de investigar um fenômeno por diferentes ângulos, produzindo sentidos conectados com a sua realidade, valorizando as interações pessoais e os elementos da dimensão contextual.

1.4.2 O estudo de caso

Conforme Caetano, o estudo de caso visa compreender o comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica. (2012, p. 114).

Para Sousa (2005, p. 139), há vários exemplos de casos em contextos educacionais. Dentre esses, podemos citar uma matéria curricular, um acontecimento, um grupo-turma de alunos, um professor, ou qualquer outra situação que necessite de ser estudada no seio do seu contexto. Yin (1994), considera que os pesquisadores utilizam os Estudos de Caso para três propósitos: Explorar, Descrever ou Explicar. Sousa (2005) destaca quatro circunstâncias que justificam o Estudo de Caso em contextos educativos:

- Um incidente crítico que evidenciou a existência de uma problemática;
- Um determinado acontecimento que começa a fazer-se notar pela sua repetição ao longo do tempo;
- Um indivíduo que se evidencia pela sua diferenciação da normalidade;
- O estudo de um indivíduo em especial ou de determinado factor psicológico.

Estebam (2010, p. 182) nos explica que alguns autores como Wolcott (1992) consideram o Estudo de Caso como um produto final e não como um método, ou como Yin (1994), que mostra a sua aplicação em diversos campos disciplinares e entendem o estudo de caso como estratégia do projeto de pesquisa.

1.4.3 O Cenário e os sujeitos da pesquisa

Esta subseção tem duas finalidades: 1º) apresentar as informações gerais sobre o Departamento de Documentação, o Curso de Arquivologia e o Curso de Pós-Graduação-Especialização a Distância-Gestão em Arquivos no

contexto da UFSM e 2º) apresentar informações gerais sobre os sujeitos da pesquisa, docentes em Arquivologia, entrevistados entre 2012 e 2013.

Conforme Castanho et al (2002), o Curso de Graduação em Arquivologia se instalou em 1977 na UFSM, integrando o Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Administrativas (CCJEA), que posteriormente foi denominado de Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH). Conforme informações do seu sítio oficial (<http://w3.ufsm.br/arquivologia/index.php/o-curso/historico>), o Curso de Arquivologia da UFSM foi criado pelo Parecer n.º 179/76 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSM e as suas atividades iniciaram em março de 1977. Na época, foram oferecidas 25 vagas em quatro habilitações: Arquivos Empresariais, Arquivos Escolares, Arquivos Históricos e Arquivos Médicos. Em 2014, o Curso de Arquivologia, com 7 semestres, ofereceu 30 vagas.

O Departamento de Documentação, criado em 1978 para atender o Curso de Arquivologia, é uma unidade departamental do Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH/UFSM), na qual estão lotados os professores do Curso de Arquivologia da UFSM os quais alguns atuam no Curso de Pós-Graduação – Especialização a Distância – Gestão em Arquivos.

O PPP do Curso de Pós-Graduação-Especialização a Distância-Gestão em Arquivos foi concluído em 2007, por 8 docentes do Departamento de Documentação do Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH/UFSM), com a assessoria de 3 professores do Centro de Educação (CE/UFSM). O Curso iniciou as suas atividades acadêmicas em maio de 2008, com a oferta inicial de 50 vagas e polo presencial na cidade de São João do Polêsine. Em 2014, o curso teve atuação nos seguintes polos: Restinga Seca, São Lourenço do Sul e Sapucaia do Sul.

Com a Autorização Institucional concebida pela Chefia de Departamento de Documentação e pela Coordenação do Curso de Arquivologia em 2012, 8 professores atuantes no Curso de Arquivologia foram entrevistados entre 2012 e 2013.

O quadro 2 apresenta uma síntese das informações dos professores do Departamento de Documentação em 2012. Com a finalidade de preservar a identidade de cada sujeito da pesquisa, os docentes foram identificados por minerais cristalizados da natureza. As gemas usadas para identificar os

docentes foram escolhidas aleatoriamente, independente de atributos como cor, raridade, capacidade de refração etc. As colunas “Tempo Global de Docência” e “Anos de Experiência no Magistério Superior” estão relacionadas com os estudos de sobre os Movimentos Construtivos da Docência Superior, de Isaia e Bolzan (2007, 2008, 2010, 2012).

N.º	DOCENTE	TEMPO GLOBAL DE DOCÊNCIA	ANOS DE EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO SUPERIOR
1	SARDÔNICA	5 ANOS.	ANOS INICIAIS (0-5)
2	ÁGATA	6 ANOS.	ANOS INTERMEDIÁRIOS (6-15)
3	DIAMANTE	6 ANOS.	ANOS INTERMEDIÁRIOS (6-15)
4	ÔNIX	7 ANOS.	ANOS INTERMEDIÁRIOS (6-15)
5	GRANADA	10 ANOS.	ANOS INTERMEDIÁRIOS (6-15)
6	TOPÁZIO	10 ANOS	ANOS INTERMEDIÁRIOS (6-15)
7	TURMALINA	14 ANOS.	ANOS INTERMEDIÁRIOS (6-15)
8	ESMERALDA	20 ANOS.	ANOS FINAIS (16 EM DIANTE)
9	SAFIRA	21 ANOS	ANOS FINAIS (16 EM DIANTE)
10	RUBI	25 ANOS.	ANOS FINAIS (16 EM DIANTE)
11	AMETISTA	32 ANOS.	ANOS FINAIS (16 EM DIANTE)

Quadro 2 – Os professores do Curso de Arquivologia em 2012.

No Quadro 2 o período que compreende o tempo de docência se origina na data de posse até o ano de 2012 e dependendo do docente, pode abranger experiências em mais de uma IEs. Atualmente (abril/2015), o Departamento de Documentação possui 9 professores efetivos em lotação.

1.4.4 As entrevistas narrativas

As entrevistas são amplamente utilizadas nas pesquisas com abordagem qualitativa, tendo em vista o seu potencial na extração das

informações dos protagonistas de um determinado fenômeno social. Minayo (2011) define entrevista como:

[...] tomada no sentido amplo de comunicação verbal e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no trabalho de campo. Entrevista, é acima de tudo, uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo. (p. 64).

George Gaskell (2002) considera que a utilização da entrevista para compreender o mundo do sujeito entrevistado é o ponto de partida para o cientista social – em nosso caso, os pesquisadores nas Ciências da Educação - introduzir esquemas interpretativos nas narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras informações. (p. 65). Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2002) fazem a seguinte leitura sobre as Entrevistas Narrativas, compreendendo-as como um método de pesquisa qualitativa:

Ela é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a idéia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta – resposta da maioria das entrevistas. No modo pergunta-resposta, o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando os temas e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com a sua própria linguagem. (p. 95).

A partir dos estudos de Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97), a realização de uma entrevista narrativa se orienta pelas seguintes fases:

1. Preparação.
2. Iniciação.
3. Narração Central.
4. Fase das perguntas.
5. Fala Conclusiva.

Os autores destacam que na fase Preparação da Entrevista Narrativa a relevância de familiarização com o campo de estudo e a elaboração de

questões exmanentes⁷. Nesta fase, buscamos retomar os elementos centrais do estudo: o tema, questão geral, as subquestões e os objetivos. A partir destes elementos e das categorias a priori, elaboramos um conjunto de tópicos com a finalidade de orientar o pesquisador e o informante (o sujeito entrevistado) durante as entrevistas.

Na fase da Iniciação são apresentados os tópicos, elaborados na fase anterior – a Preparação -, os quais, a partir destes, o informante narra as suas vivências.

Considerando que este estudo apresenta características de uma pesquisa exploratória, com a finalidade de investigar os saberes pedagógico-tecnológicos dos professores do Curso de Arquivologia da UFSM, identificados em estudo anterior sobre a docência universitária em Arquivologia (BARBIERO, 2013), utilizaremos do mesmo *corpus* deste, o conjunto de Entrevistas Narrativas realizadas com os professores do Curso de Arquivologia entre 2012 e 2013. Para a realização das referidas Entrevistas Narrativas foi combinado um horário com cada professor participante do estudo. As entrevistas foram realizadas nas salas dos professores em um período de aproximadamente um mês e meio. Durante as entrevistas, o pesquisador foi acompanhado por três participantes do Grupo de Pesquisa GPKOSMOS, que alternativamente observaram o processo de realização das referidas entrevistas.

Cada entrevista foi desenvolvida em quatro momentos:

1. Breve exposição sobre as informações do estudo, sendo ainda um espaço para dirimir as questões do informante. Antes de cada entrevista, cada professor (a) foi informado novamente sobre os objetivos da pesquisa. Assim, buscamos questionar o sujeito sobre possíveis esclarecimentos em relação ao estudo. Na ocasião, apresentamos o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento” (APÊNDICE A) para leitura e assinatura.
2. Exposição oral do professor em relação as suas experiências.

7 Para Jovchelovitch e Bauer (2002), as questões exmanentes refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e sua linguagem. São questões distintas das questões imanentes, referentes aos temas, aos tópicos e aos relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazidos pelo informante. (2002, p. 97).

3. Apresentação de imagens relacionadas com os tópicos-guia da dissertação “Entre o Presencial e o Virtual: Movimentos em Direção a Novos Saberes da Docência Superior”, com a finalidade de eliciar mais informações para o estudo (APÊNDICE B).
4. Encaminhamentos finais à entrevista. Neste espaço de tempo, alguns professores deram continuidade a narrativa central, abordando outros assuntos referentes aos tópicos-guia e a vida acadêmica.

As entrevistas ocorreram em um período de 30 min a 1 h e 30 min., sendo que todos os informantes observaram a sua participação como uma oportunidade para refletir sobre as suas trajetórias acadêmicas. Durante o período de realização das entrevistas, a única dificuldade foi o agendamento imediato com alguns docentes, fato justificável pelo acúmulo de atividades decorrentes no final de um ano letivo.

A narrativa, do latim *narratio* (narração, narrar), conforme o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009) é uma exposição de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos mais ou menos encadeados, reais ou imaginários, por meio de palavras ou de imagens. Como podemos observar, o significado contemporâneo de narrativa contempla duas dimensões inter-relacionadas: uma real e a outra fictícia.

A dimensão fictícia da narrativa pode ser lida como um produto da memória e da criatividade, processos cognitivos mobilizados durante a exposição da trama. Sendo a narrativa o núcleo das entrevistas neste estudo e por sua vez, o elemento bruto e maleável do *corpus* que dá voz a este trabalho, buscamos no texto do filósofo francês Paul Ricoeur uma fundamentação epistemológica para o referido conceito. A síntese foi elaborada a partir das leituras nas atividades “Leitura Dirigida III e IV” do Doutorado em Educação e ainda, por meio de textos da *web*.

Para Ricoeur, as narrativas envolvem operações miméticas (relacionado ao sentido figurado de mimetismo, um processo pelo qual um ser se ajusta a uma nova situação, adaptação) as quais nos possibilitam entrar em contato com o mundo. Em seus estudos, Ricoeur busca estabelecer um diálogo entre as obras Confissões, do filósofo Agostinho de Hipona e Poética, de Aristóteles,

com a finalidade de compreender e estabelecer as relações entre **Tempo e Narrativa**.

Para facilitar a compreensão do sofisticado pensamento de Ricoeur, apresentamos uma breve exposição sobre as duas principais fontes do referido filósofo: Santo Agostinho e Aristóteles. Agostinho de Hipona é conhecido universalmente como Santo Agostinho, importante Teólogo e Filósofo dos primeiros anos do Cristianismo, cujas obras foram muito influentes no desenvolvimento do Cristianismo e Filosofia Ocidental. Na autobiografia *Confissões*, Agostinho relata a sua vida antes de se tornar um Cristão. Aristóteles foi um filósofo grego, aluno de Platão e professor de Alexandre, o Grande. Seus escritos abrangem diversos campos de estudos, como a Física, a Metafísica, as leis da Poesia e do Drama, a Música, a Lógica, a Retórica, o Governo etc. A *Poética* é um conjunto de anotações das aulas de Aristóteles sobre o tema da poesia e da arte em sua época.

Em uma retomada à obra de Ricoeur, o filósofo identifica correlações entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana. Conforme Ricoeur, o Tempo torna-se *tempo humano* na medida em que é articulado de um *modo narrativo*, ao mesmo *passo* que a *narrativa* atinge seu pleno significado quando se torna uma *condição da existência temporal*. A construção da mediação entre Tempo e Narrativa ocorre a partir de três tempos miméticos: **Mímese I, Mímese II e Mímese III**.

a) Mímese I

Na primeira operação mimética há uma **pré-compreensão** do mundo, um mundo **pré-configurado**, a **Pré-Configuração**, que torna possível a identificação de acontecimentos e ações em geral por seus traços estruturais, simbólicos e temporais.

b) Mímese II

Na Mímese II, além da competência de dominar as relações entre os significados dos elementos do *mundo prático* por meio da familiaridade, a Narrativa acrescenta *traços discursivos* tornando-se distinta de uma simples

sequência de frases de ação. É nesta operação que se abre o reino do "como-se", da composição poética. É neste momento que se extrai a inteligibilidade dos acontecimentos por meio de uma faculdade de mediação. Este reino do "como-se" é a **ficção**, a **Configuração**, a composição e o agenciamento dos fatos por meio de uma tessitura de uma **intriga** que se torna mediadora entre os acontecimentos e uma história e extrai uma história de uma pluralidade de acontecimentos ou transforma acontecimentos em histórias. A tessitura da **intriga** compõe juntos fatores heterogêneos - essa configuração dar-se o nome de **Concordante-Discordante** - , ou seja, é a síntese do heterogêneo que extrai uma **configuração** de uma sucessão.

c) Mímese III

A operação terceira é o lugar do leitor. Ele é o sujeito operador por excelência que assume na sua leitura a unidade do percurso de Mímese I para a Mímese III por meio da Mímese II. A composição efetuada na Mímese II tem seu sentido pleno quando é restituída ao campo do leitor, que fará sua composição (**Configuração**) tendo como referência o seu mundo **Pré-Configurado** e o mundo **Configurado** por outro alguém o qual irá lê-lo. A Mímese III registra a interseção do mundo do texto com o mundo do leitor. O caminho realizado da Mímese I à Mímese III por meio da mímese II é circular e espiral. Trata-se de um percurso sem fim que faz a meditação passar muitas vezes pelo mesmo ponto, mas numa atitude diferente. Este é o **círculo hermenêutico** entre a Narrativa e o Tempo.

1.4.5 A análise textual discursiva e a interpretação do *corpus*

Para analisarmos o conjunto informacional da pesquisa, obtido por meio das entrevistas narrativas com os professores, utilizamos a metodologia de análise Análise Textual Discursiva, doravante ATD. Nesta subseção, apresentamos a ATD, os processo de fragmentação do *corpus* e categorização a partir deste e os elementos centrais do metatexto. Os conceitos de *corpus* e Metatexto serão explicitados no decorrer deste texto.

Escolhemos a ATD enquanto estratégia de interpretação a partir da sua capacidade de valorizar o pensamento intuitivo e de sua flexibilidade para a [re] construção de percursos. Nesse sentido, sobre a última característica, conforme Moraes e Galiuzzi:

A utilização da análise textual discursiva tem mostrado tratar-se de uma ferramenta aberta, exigindo dos usuários aprender a conviver com uma abordagem que exige constantemente a (re) construção de caminhos. (2006, p.120).

O desenvolvimento da ATD ocorre por meio de etapas e o seu produto, o *metatexto*, emerge a partir de uma sequência de componentes. Nesse sentido, para Moraes, a ATD trata-se de:

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. Esse processo em seu todo pode ser comparado com uma tempestade de luz. (MORAES, 2003, p. 192).

O autor citado afirma ainda que as pesquisas qualitativas estão voltadas às análises textuais. Partindo de textos pré-existentes, como livros ou artigos, ou, como neste estudo, por meio da produção do próprio material de investigação, a partir de entrevistas narrativas ou ainda de observações. O objetivo deste tipo de análise é:

[...] aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão. (MORAES, p. 191, 2003).

Ao apresentar a ATD, Moraes (2003, pp. 191-192) destaca a seguinte colunata, sendo que as três primeiras colunas constituem um ciclo [re] constitutivo. São estes:

- † Desmontagem dos textos ou **unitarização**, implicando na análise minuciosa dos achados, subdividindo-os ou fragmentando-os até se chegar a unidades constituintes.
- † Estabelecimento de relações ou **categorização**, ou seja, combinar e classificar as unidades obtidas na fase anterior para que possam ser

reunidas em **grupos** mais complexos, ou seja, em Categorias e Subcategorias de análise.

- ¶ Captação do *novo emergente*, frente aos achados do estudo e combinando a análise das etapas anteriores, torna-se possível a sistematização do todo, permitindo que novos fatos emirjam, produtos de nova combinação de informações, constituindo-se em um *Metatexto*, resultante de todo o processo.

- ¶ Processo de auto-organização ou auto-organizativo, racionalizado e planejado como um sistema de ideias aberto, a partir do qual novas concepções poderão surgir. Os resultados finais, fecundos e novos, não podem ser previstos com exatidão pela imprevisibilidade dos próprios dados, bem como dos limites e possibilidades emergentes ao longo de todo o processo.

Para Moraes e Galiazzi (2007), a ATD corresponde a uma metodologia da análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 7). Com base nos estudos de Navarro e Diaz (1994), Moraes e Galiazzi (2007, p. 141) afirmam que a Análise de Conteúdo e Análise de Discurso integram uma grande família de técnicas de análise textual, sendo que a Análise Textual se aproxima muito da definição de abordagem qualitativa. Desta forma, as análises textuais se concentram na análise de mensagens, da linguagem, do discurso, ainda que o seu *corpus* não seja necessariamente verbal.

Por fim, ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade e na ATD são interpretadas, produzindo a própria realidade de discurso sempre em movimento. A interpretação dos resultados à luz dos referenciais teóricos constituirá o capítulo referente aos achados da pesquisa, no qual buscaremos

apresentar respostas para questão geral e as subquestões desse projeto de tese.

1.4.5.1 Sobre a fragmentação e a categorização

Com as quatro colunas da ATD apresentadas, discorreremos aqui sobre os conceitos gerais desta metodologia de análise (MORAES, GALIAZZI, 2007, p. 141), com o propósito de elucidar o nosso processo de fragmentação e categorização. Destacamos que, em nossa experiência, reconhecemos o caráter cíclico da fragmentação, categorização e captação dos emergentes. Sendo assim, o texto que segue não apresenta a nossa experiência em ATD enquanto um conjunto de etapas sequenciais, e sim, em um processo cíclico, com idas e vindas com o objetivo de [re] construção de um Metatexto.

A fragmentação do *corpus*, processo que envolve a unitarização, atinge o seu ápice com o esboço ou construção definitiva do **esquema categorial**, no qual as categorias e subcategorias são os instrumentos fundamentais para a elaboração do Metatexto, produto da ATD. Neste sentido, para Moraes, a ATD:

[...] pretende a construção de metatextos analíticos que expressem os sentidos lidos de um conjunto de textos. A estrutura textual é constituída de categorias e subcategorias resultantes da análise. Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados. (MORAES, 2003, p. 202).

O *corpus* é a matéria-prima e um dos conceitos-chave da ATD, representado essencialmente por produções textuais. Moraes destaca as seguintes características deste conjunto de informações da pesquisa:

Os textos que compõem o corpus da análise podem tanto terem sido produzidos especialmente para a pesquisa, como podem ser documentos já existentes previamente. No primeiro grupo integram-se transcrições de entrevistas, registro de observação, depoimentos produzidos por escrito, assim como anotações e diários diversos. O segundo grupo pode ser constituído de relatórios diversos, publicações de variada natureza, tais como editoriais de jornais e revistas, resultados de avaliações, atas de diversos tipos, além de muitos outros. (2003, p. 194).

O *corpus* deste estudo é constituído por 8 transcrições de entrevistas realizadas com professores do Curso de Arquivologia lotados no Departamento de Documentação da UFSM.

Na ATD, as categorias e subcategorias podem ser estabelecidas com antecedência ou não, em conformidade aos métodos dedutivo ou indutivo, ou ainda por meio de um *processo intuitivo*. Neste trabalho, em um primeiro momento, com base na questão geral, subquestões e nos fundamentos teóricos, definimos, a priori, algumas categorias. A partir de um novo contato com o *Corpus* da pesquisa, o conjunto de oito transcrições, passaremos a um reexame das categorias, o que nos possibilitará a reestruturação do arcabouço categorial inicial.

Sobre o método dedutivo, conforme Moraes (2003), trata-se de um movimento do geral para o particular, envolve um movimento de elaboração de categorias antes do exame do corpus. Nesse processo, as teorias que fundamentam a pesquisa são indispensáveis na dedução das categorias e subcategorias.

No método indutivo, as categorias são elaboradas com base nas informações do *corpus*. Conforme Moraes (2003), este método envolve um processo de comparação e contrastação constantes entre as **unidades de análise**, no qual os pesquisadores organizam conjuntos de elementos semelhantes, no geral, com base em seu conhecimento tácito. O autor ainda destaca que este processo é indutivo, do particular ao geral e resulta nas Categorias Emergentes.

Neste estudo, optamos pelo método dedutivo-indutivo para a categorização, considerando o componente flexível da ATD. Neste sentido, Moraes (2003, p. 197), destaca que:

Os dois métodos, dedutivo e indutivo, podem também serem combinados num processo de análise misto em que, partindo de categorias definidas a priori com base em teorias escolhidas previamente, o pesquisador encaminha transformações gradativas no conjunto inicial de categorias, a partir do exame de informações do corpus de análise. Nesse processo, segundo Laville e Dionne (1999), a indução auxilia a aperfeiçoar um conjunto prévio de categorias produzidas por dedução. (MORAES, pp. 197-198, 2003).

Moraes (2003) ainda apresenta e diferencia dos demais, a existência de um terceiro método para a elaboração das categorias, que envolve predominantemente a *intuição*. Nesse método, em linhas gerais, a elaboração de um conjunto de categorias exige, por parte do pesquisador, a integração em um processo de auto-organização, onde a partir de um conjunto complexo de elementos de partida, *emerge uma nova ordem*. Nesse caso, as categorias

elaboradas por intuição tem a sua gênese por meio de inspirações repentinas, *insights* de luz que se apresentam ao pesquisador, processo decorrente da impregnação nas informações do fenômeno. O referido método representa aprendizagens auto-organizadas, fundamentado na Fenomenologia.

O autor ainda destaca a presença da abdução e da intuição independente do(s) método(s) utilizados na categorização.

[...] tanto o método dedutivo quanto o indutivo requerem em algum grau a intuição e abdução. São elas que possibilitam as criações mais originais, representando novas compreensões em relação aos fenômenos investigados. Entretanto, quando optando por enfatizar a dedução ou a indução, o pesquisador estabelece, de antemão, alguns limites para suas intuições. (MORAES, p. 198, 2003).

Com base nesses pressupostos, buscamos com a opção pela integração dos métodos dedutivo e indutivo a possibilidade de valorização do processo intuitivo na elaboração das categorias e possíveis subcategorias. Com a determinação do método dedutivo-indutivo para a elaboração das categorias e subcategorias, passamos para a descrição do referido processo.

Respaldados na questão geral, nas subquestões, nos objetivos e nas teorias que fundamentam o estudo, iniciamos a categorização sem o contato com o *corpus*. Em um primeiro movimento visando a categorização, a partir dos objetivos específicos, oriundos das subquestões, elaboramos três grandes categorias, para as quais produzimos argumentos aglutinados. Todo o processo de categorização envolveu a elaboração de argumentos, relacionados com os propósitos e fundamentos teóricos do estudo. Por meio de uma mapa mental (figura 1), no projeto de tese, apresentamos esta construção de forma simplificada.

Durante o processo de imersão no *corpus*, por meio do *software* webQDA, reorganizamos o esquema categorial inicial, que serve como coluna vertebral para o *metatexto*, que originou o capítulo 3 desta tese. O mapa mental (figura 2) apresenta o sistema categorial final com as subcategorias, produzidas a partir da recorrência analisada no *corpus* com o auxílio do referido software.

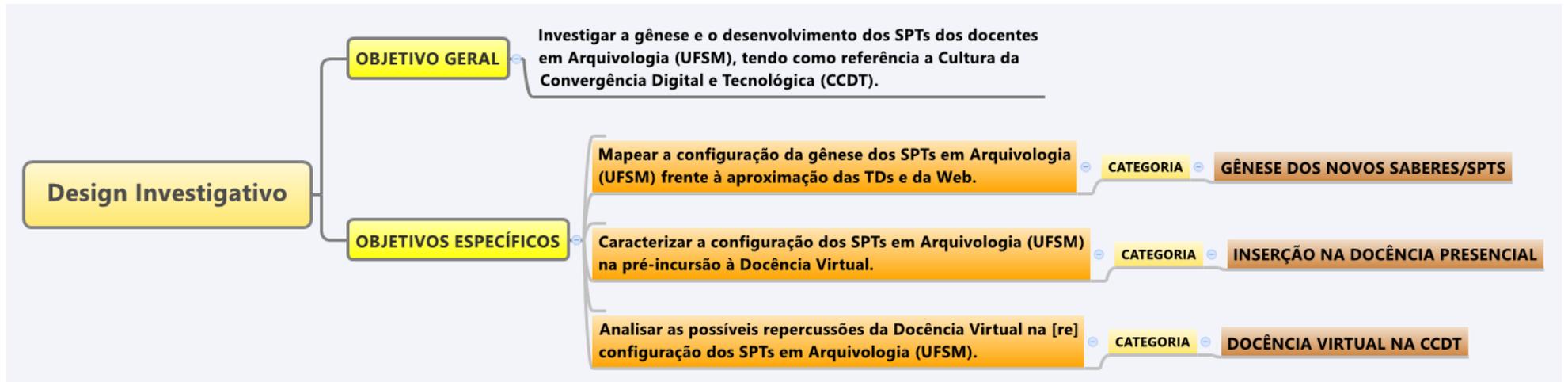


Figura 1 – Esquema categorial inicial.

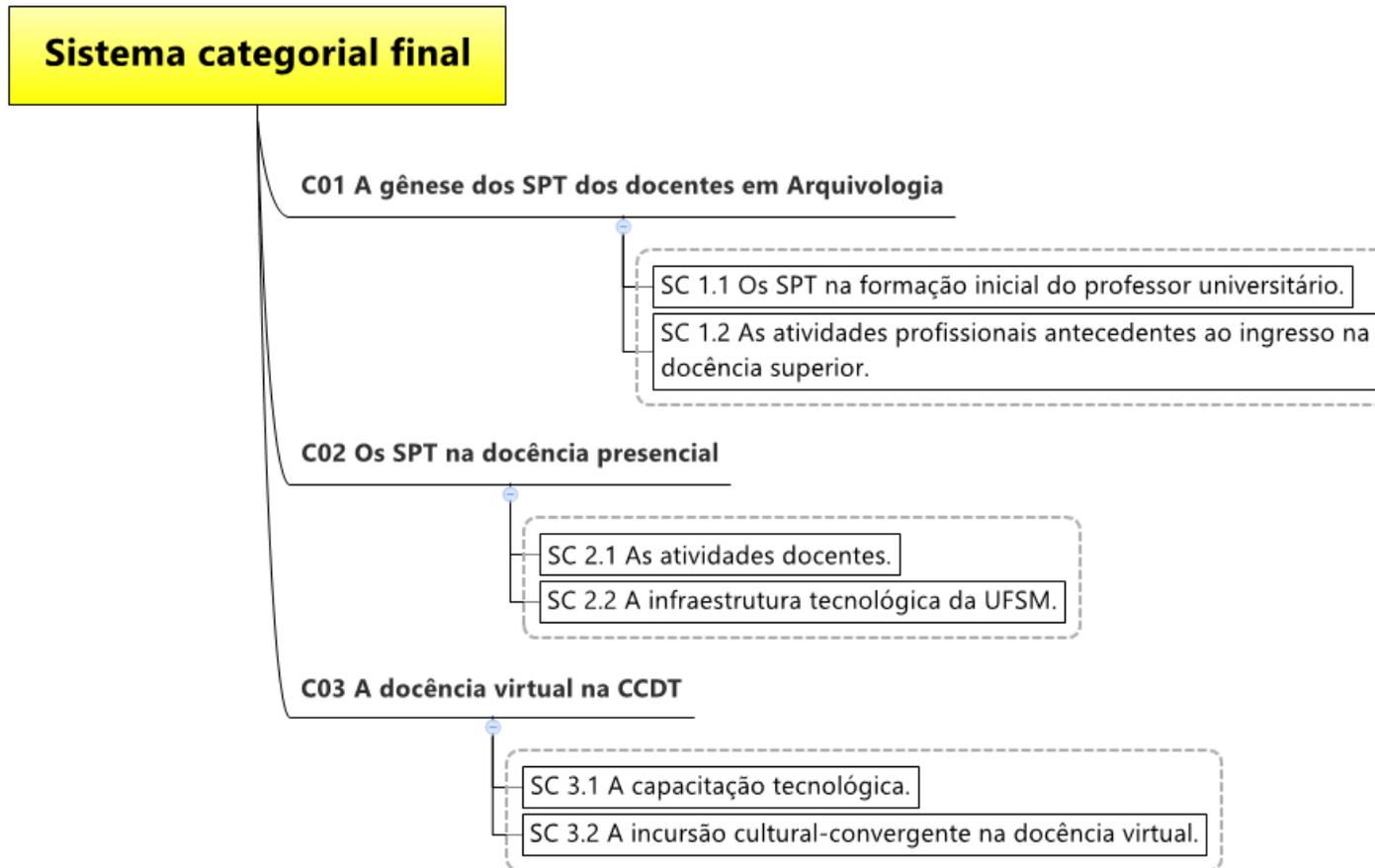


Figura 2 - Sistema categorial final.

1.4.6 A experiência com o software webQDA

A análise do *corpus* foi realizada com o auxílio do software webQDA. Conforme o sítio www.wbqda.com, o webQDA foi desenvolvido, em parceria, entre a empresa Esfera Crítica e o Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. Após o seu desenvolvimento, foi estabelecida uma parceria tecnológica, em que a Universidade de Aveiro e a Esfera Crítica são coproprietárias do software. O webQDA é um software direcionado a investigadores, em diversos contextos, que necessitem de analisar dados qualitativos, individual ou colaborativamente, de forma síncrona ou assíncrona. A figura 3 apresenta uma visão geral da interface do software.

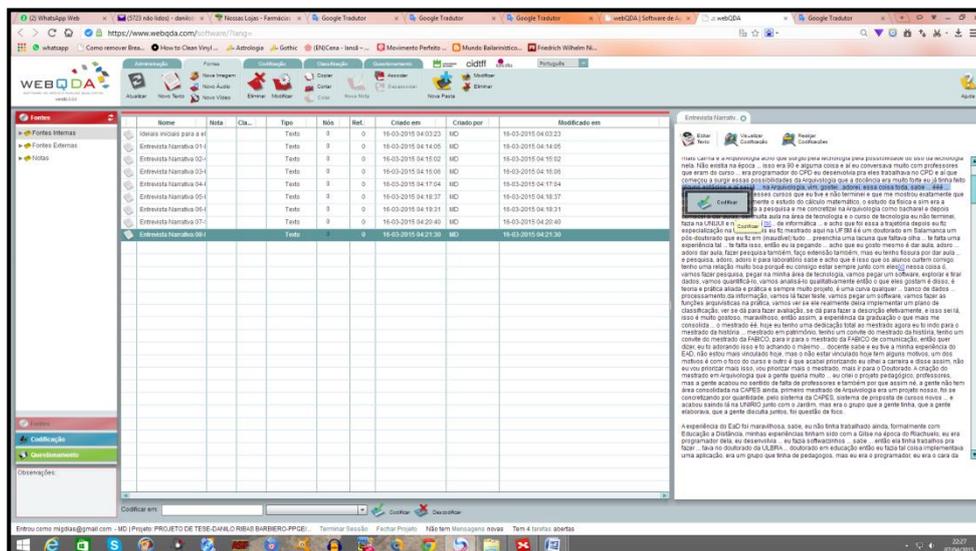


Figura 3 – Interface do webQDA.

Nesta figura, podemos visualizar, à esquerda, o conjunto de entrevistas transcritas, que constitui o *corpus* da pesquisa. No lado direito da imagem, visualizamos o texto da entrevista selecionado com o cursor do mouse. O texto transcrito da entrevista foi manipulado no próprio ambiente sem a necessidade de criar novos documentos eletrônicos e toda a produção de documentos e informações é salva de forma automática no software, processo similar ao *Google Docs*. Na figura 3, podemos ler o texto, destacá-lo e ao mesmo tempo, marcar as categorias e subcategorias, criadas antecipadamente no software. Inicialmente, antes de realizarmos as atividades da ATD, enviamos para a

plataforma webQDA todos os arquivos digitais que constituem o *corpus*, ou seja, o conjunto de entrevistas. Os áudios das entrevistas foram enviados para o serviço de armazenamento dropbox, disponível no sítio www.dropbox.com e *links* destes arquivos foram criados no webQDA, possibilitando a interação nos ambientes. É relevante destacarmos que o webQDA não faz o trabalho intelectual do pesquisador, trata-se de uma plataforma que agiliza a interação do pesquisador com os dados, facilitando a manipulação e evitando a perda de informações. Além disso, a plataforma pode ser acessa em qualquer lugar, pois está disponível na web. Nesse sentido, o Manual do utilizador do webQDA destaca que:

O Sistema de Codificação é o "cérebro" de um projeto de investigação no webQDA. Isto não significa que exista processos de inteligência artificial que codifiquem ou criem categorias e taxonomias com base em algum processo alheio ao utilizador. É o próprio utilizador que escolhe, cria e interpreta as palavras e frases do seu corpus de dados [...]. (2013, p. 38).

O passo seguinte no webQDA foi uma leitura de todo o *corpus* para a realização de uma imersão inicial, com a finalidade de confirmação do esquema categorial proposto inicialmente. Nesse processo, todos os áudios foram escutados novamente. Durante esta imersão, confirmamos as categorias iniciais que passaram por ajustes em suas identificações e construímos em uma mapa mental um primeiro sistema de subcategorias, aglutinado ao sistema de categorias. Com essas informações, criamos a codificação inicial no webQDA para iniciarmos a fragmentação do *corpus*, conforme a figura 4.

Nome	Tipo	Referências	Criado em	Criado por	Modificado em
1 GÊNERO DOS SPT	Codificação	27	11-05-2015 06:40:04	MD	21-05-2015 18:53:40
1.1 Formação inicial	Codificação	15	12-05-2015 17:50:08	MD	21-05-2015 18:53:40
1.2 Atividade profissional	Codificação	15	12-05-2015 17:56:47	MD	21-05-2015 18:53:38
1.3 Formação continuada	Codificação	6	13-05-2015 00:30:08	MD	21-05-2015 18:50:23
2 CODIFICAÇÃO PRESENCIAL	Codificação	62	11-05-2015 06:53:18	MD	21-05-2015 18:52:06
2.1 Atividade docente	Codificação	60	12-05-2015 16:57:45	MD	21-05-2015 18:52:06
2.2 Infraestrutura tecnológica	Codificação	13	12-05-2015 16:52:03	MD	18-05-2015 19:14:03
3 CODIFICAÇÃO VIRTUAL NA CCDET	Codificação	88	11-05-2015 06:05:31	MD	21-05-2015 18:52:33
3.1 Capacitação tecnológica	Codificação	8	12-05-2015 19:00:07	MD	21-05-2015 18:49:21
3.2 CCDET	Codificação	28	12-05-2015 19:03:12	MD	20-05-2015 19:08:11
3.3 Infraestrutura tecnológica virtual	Codificação	12	12-05-2015 19:06:40	MD	18-05-2015 20:42:04
3.4 Inovação na educação virtual	Codificação	72	12-05-2015 19:13:47	MD	21-05-2015 18:52:33

Figura 4 – Construção da categorização no webQDA.

Com o sistema de codificação criado, que espelha o sistema categorial, passamos a analisar novamente o *corpus* da pesquisa, entrevista por entrevista. Em cada entrevista lida, marcávamos os excertos com a categoria ou subcategoria correspondente. Em alguns casos, um mesmo excerto pertencia a mais de uma categoria/subcategoria.

Após a realização de todas as fragmentações nas entrevistas, clicamos em cada categoria/subcategoria para a elaboração de um relatório que contém todos os excertos correspondentes, conforme a figura 5:

Codificação	Nome	Tipo	Referências	Criado em	Criado por	Modificado em
1	1.1 GENESE DOS SPT	Codificação	27	11-05-2015 16:45:04	MD	21-05-2015 18:53:40
1.1	1.1.1 Formação assis	Codificação	15	12-05-2015 17:50:05	MD	21-05-2015 18:53:40
1.2	1.2 Atividade profissional	Codificação	15	12-05-2015 17:50:47	MD	20-05-2015 18:57:29
1.3	1.3 Formação continuada	Codificação	8	12-05-2015 18:20:08	MD	20-05-2015 18:52:33
2	2.0 DIFICULDADE PRESENCIAL	Codificação	62	11-05-2015 16:53:18	MD	21-05-2015 18:52:36
2.1	2.1 Atividade docente	Codificação	60	12-05-2015 18:57:45	MD	21-05-2015 18:52:36
2.2	2.2 Infraestrutura tecnológica	Codificação	13	12-05-2015 18:12:23	MD	18-05-2015 18:54:03
3	3.0 DIFICULDADE VIRTUAL NA CCOT	Codificação	89	11-05-2015 16:55:31	MD	21-05-2015 18:52:33
3.1	3.1 Codificação tecnológica	Codificação	8	12-05-2015 18:20:07	MD	21-05-2015 18:48:21
3.2	3.2 CCOT	Codificação	26	12-05-2015 18:53:12	MD	20-05-2015 18:08:11
3.3	3.3 Infraestrutura tecnológica virtual	Codificação	12	12-05-2015 18:50:40	MD	18-05-2015 20:42:04
3.4	3.4 Incursão na docência virtual	Codificação	72	12-05-2015 19:12:47	MD	21-05-2015 18:52:33

Relatório de Referência

Referência 1 | 2,52%
E. Alguns achos que vou comentando a partir da minha, hum do meu ingresso na universidade, e naturalmente da minha formação e tal. Eu comecei aqui na universidade em 1978 e eu comecei como Técnico em Microfilmagem e na época eu fiz o curso de Economia trabalhando como Técnico de Microfilmagem e eu fui contratado com a primeira turma do Curso de Engenharia. Então eles estavam lá formando e estavam aqui dentro da microfilmagem, usando os equipamentos e tal e a gente ali analisava por que a turma sempre trabalhava aqui e sempre tem algum mais desistiu assim então sempre tinha alguém que tinha alguma coisa um equipamento outro e a gente começou a conversar ali e eu comecei a me interessar pelo Curso de Engenharia.

Referência 2 | 0,88%
Passado um tempo eu me dei conta que eu não ia me realizar profissionalmente né com o curso que eu fiz e que a taxa mais que o meu perfil tinha mais a ver com Arquivologia do que qualquer outro curso. Aí eu sempre ingresseando no curso de Engenharia.

Referência 3 | 2,48%
então eu fiz o curso trabalhando e tal durante a semana trabalhava na universidade e final de semana trabalhava com fotografia trabalhava com imagem, trabalhava com fotografias e filmagens né - e tal que em 24 horas, eu preparei uma aula, pois em seguida, eu convenci o pessoal da imprensa tá falando conversando com eles disse é eu vou ter que uma aula eu vou ter que preparar eu vou ter que fazer slides, eu vou chegar aqui e vou não tem que estudar para isso, por que era tudo programado era tudo uma programação assim, aí eles gentilmente me aceitaram fizeram essa reunião foi um prazo normal assim e eu consegui uma aula de uma aula e tal ali que o pessoal gostou da aula assim e... Eu bem interessado.

Referência 4 | 0,52%
E eu na realidade assim eu fiz ali dirigido e quando passei no concurso eu pedi licença de 20 horas no departamento de documentação pra continuar e fazer da microfilmagem ali e fiquei alguns anos na coordenação da microfilmagem ali assim.

Figura 5 – Relatório por categoria/subcategoria.

Para a criação do quadro de análises, criamos um arquivo no webQDA denominado "Análises". Para esse arquivo, transpomos todos os relatórios produzidos a partir das categorias/subcategorias. O processo de análise dos excertos ocorreu de forma tradicional, com o trabalho intelectual propriamente dito, envolvendo a releitura e a manipulação do *corpus* na produção das sínteses integrativas e das inferências.

Acreditamos que o webQDA facilitou esta etapa da pesquisa, sendo que a manipulação dos dados ocorre de uma forma mais agradável onde o pesquisador pode ter acesso ao conjunto informacional reunido em um único espaço. No entanto, ressaltamos que a utilização de um software como webQDA em todo o seu potencial depende de uma internet de alta qualidade em termos de velocidade e de um monitor com a tela grande, devido ao tempo colocado na análise dos dados. Por fim, deixamos uma sugestão para os

proprietários/desenvolvedores, o que não tira o mérito da plataforma. Sugerimos uma versão voltada para *tablets*, o que facilitaria mais o trabalho do pesquisador em algumas fases das análises, como por exemplo, a leitura do *corpus*.

2

Capítulo

A REVISÃO DA LITERATURA: LAÇO PARA UMA REALIDADE UNA



“Senhores, eu fiz apenas um ramalhete de flores escolhidas: nele nada existe de meu, a não ser o laço que as prende”.

Helena Blavatsky⁸

2. A REVISÃO DA LITERATURA: LAÇO PARA UMA REALIDADE UNA

O Capítulo 2, “A revisão da literatura: laço para uma Realidade Una” apresenta os conceitos e teorias inter-relacionados com as questões e objetivos da tese. O repertório temático inclui os seguintes temas: a formação de professores, as coreografias didáticas, a docência universitária e as discussões sobre a cultura no contexto sociodigital contemporâneo. Nesse último tema, abordamos as discussões sobre a cultura da convergência e a inteligência coletiva reflexiva.

Para a construção deste capítulo, partimos de elementos teórico-conceituais da pesquisa inicial, os quais foram desenvolvidos e ofereceram sustentação para a extensão do presente estudo. Nesse sentido, revisitamos a construção inicial, na dissertação e ampliamos com discussões recentes no campo da cultura digital e da inteligência coletiva reflexiva, agregando elementos da estratégia metodológica "estado do conhecimento". Nesta, realizamos pesquisas no portal da CAPES.

O estado do conhecimento tem por finalidade de mostrar distintas arestas de um tema de estudo: como se tem investigado, quem tem feito estas investigações, as tendências, os avanços e os campos teóricos (JIMÉNEZ-VASQUEZ, 2014, p. 74). Esta autora considera que o estado do conhecimento ou seus termos homólogos (Estado da Arte, Situação Atual, Produção Atual, Revisão da Literatura, Revisão Bibliográfica ou Antecedentes do Tema), enquanto atividade investigativa, se desenvolve a partir de uma série de etapas em um processo cíclico. Neste sentido, considera três fases inter-relacionadas. A fase heurística envolve a busca, seleção e análise de documentos, considerando quatro dimensões: empírica, metodológica, teórica e epistemológica. A fase hermenêutica deriva na elaboração do marco referencial, estabelecendo a possibilidade de aprender o objeto de estudo e assumir uma posição hermenêutica problematizando o já conhecido. E por fim, a fase holística, que permite apreender o objeto de estudo e o modelo de investigação.

Com relação à fase heurística, realizamos novas buscas na web, com o objetivo de localizar dissertações e teses com a temática *saberes docentes na*

cultura da convergência, partindo do pressuposto que o nosso objeto são os saberes pedagógico-tecnológicos na cultura da convergência digital e tecnológica. Sendo assim, pesquisamos dissertações e teses compreendendo o período de 2009 a 2014. As buscas foram realizadas no portal do CAPES, disponível no seguinte endereço: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. No referido portal, utilizamos a estratégia *pesquisa avançada* com a seguinte configuração, conforme a figura 6:

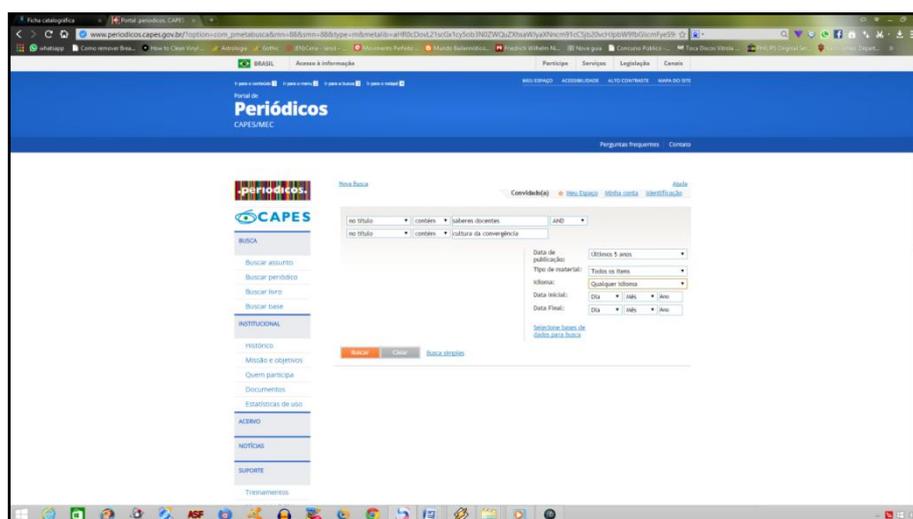


Figura 6 - Pesquisa inicial por título.

Na pesquisa avançada, utilizamos o operador booleano AND para as palavras-chave *saberes docentes* e *cultura da convergência*. Conforme a figura 7, não dectamos trabalhos com esta busca.

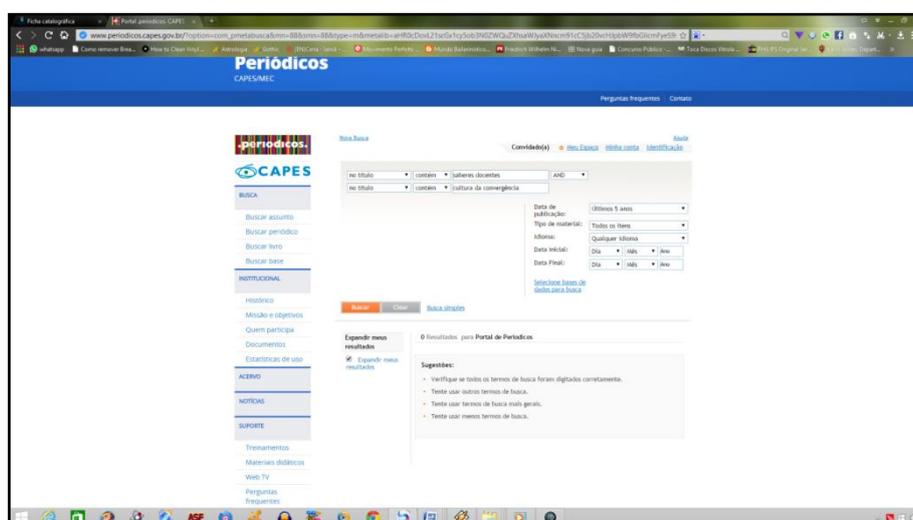


Figura 7 - Resultado da pesquisa por título.

Na mesma plataforma, realizamos novamente a pesquisa com as mesmas palavras-chave. Desta vez, mudamos a opção título por assunto. Novamente, não localizamos trabalhos na temática envolvendo saberes docentes na cultura da convergência.

2.1 A formação de professores

A World Wide Web, WWW ou simplesmente web, traduzida literalmente por Teia Mundial, de modo simples, é um sistema de documentos hipermidiáticos inteligados e executados pela Internet. E nesta teia que estamos imersos inconscientemente, realizando diferentes atividades digitais no cotidiano, acessando informações em diferentes tipos de mídias (vídeos, áudios, imagens, textos etc). A web permite-nos compartilharmos e localizarmos informações e produzirmos novos conhecimentos de forma interativa e compartilhada. Francisco Imbernón (2006) sinaliza sua preocupação ao afirmar que “as enormes mudanças dos meios de comunicação e da tecnologia foram acompanhadas por profundas transformações na vida institucional de muitas organizações e abalaram a transmissão do conhecimento e, portanto, também suas instituições” (p. 9) e, sem dúvida, a formação de professores.

Carlos Marcelo García (1999, pp. 25-26) identifica três fases na formação de professores: (1) pré-treino, marcada por experiências prévias de ensino vivenciadas enquanto alunos pelos candidatos professores; (2) formação Inicial, preparação formal em uma instituição de ensino, onde o futuro professor se apropria de conhecimentos pedagógicos, das disciplinas e realiza as práticas de ensino. Abrange a fase de iniciação à docência, ou seja, o período dos primeiros anos do exercício profissional do professor, no qual os docentes aprendem com a experiência, quase sempre isoladamente e por meio de estratégias de sobrevivência; (3) formação permanente, incluindo todas as atividades planejadas pela instituição e pelos professores com a finalidade de permitir o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento do ensino dos docentes.

Nesse sentido, compreendemos que essas fases do processo de formação docente trazem implicações na docência universitária, geradas pelo

fato de que a formação inicial do professor universitário não se dá na área pedagógica e sim na área específica do conhecimento de sua profissão, mesmo no caso das licenciaturas, estas voltadas à educação básica (MACIEL, 2000). Logo, a segunda fase é demarcada, na docência universitária pelas primeiras experiências do professor principiante.

A fase inicial da docência compreende os primeiros três anos da carreira docente. Marcelo Garcia (1999) afirma que é o período no qual os professores precisam realizar a transição de estudantes a docentes. Nessa fase os docentes se voltam para a [re] construção de novas ideias necessárias à [re] constituição do mundo profissional/pedagógico, podendo responder aos desafios de transformação diante de novas possibilidades de autoria de suas práticas.

Tendo em vista o início da carreira na Educação Superior como uma fase essencial na constituição da docência, ainda acrescentando-se a complexidade que a mesma alcança como articulação ensino-pesquisa-extensão e provavelmente, gestão, a auto[trans]formação torna-se um conceito gerador “em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade” (JOSSO, 2004, p. 38).

A construção teórica da relação Espaço-Lugar (CUNHA, 2008) encontra ressonância com a nossa construção sobre a ambiência docente (MACIEL, 2012), pois a universidade pode ou não se configurar como espaço formativo, promovendo uma ambiência docente dinamizada pela auto[trans]formação. Lembramos que “o *espaço* se transforma em *lugar* quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados. O *lugar* se torna *território* quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados” (CUNHA, 2008, p. 185).

Ainda podemos inferir a nossa compreensão de que a integração das TDIC e dos AVEA, onde se desenvolve a docência virtual, pode ser compreendido, assim como os espaços presenciais – enquanto Espaço/Lugar/Território para a formação docente da Educação Superior. Na mesma lógica, podem constituir-se, para Maciel (2012) em Ambiência [trans]formativa, ou seja, a configuração de condições objetivas, subjetivas e

intersubjetivas que configuram a universidade como potencializadora de [trans] formação (MACIEL, 1995; 2000; 2006; 2009; 2010; MACIEL; TREVISAN, 2013).

2.2 As coreografias didáticas

A metáfora “coreografias didáticas” ou “coreografias de ensino⁹” é de autoria dos professores Fritz K. Oser e Franz Baeriswyl da Universidade de Friburgo, Suíça¹⁰ e possibilita uma reflexão sobre a aula universitária a partir do mundo do Teatro, da Dança. Antes de adentrarmos nesta metáfora, é relevante visitarmos a concepção de coreografia, por Zabalza (2005, p. 5):

Una coreografía marca los ritmos, los espacios, los tempos y marca incluso las propias actividades en las que los artistas se van a desenvolver y en el fondo establece las coordenadas entorno a las cuales el artista va ha poder desarrollar sus capacidades.¹¹

No mundo da dança, os coreógrafos criam, junto com os dançarinos, coreografias inovadoras que encantam multidões. No Teatro, são os diretores, juntos com autores e atores, os criadores de obras teatrais nas quais o público se espelha e se emociona. E na aula universitária, quem cria e dirige a coreografia? Nas coreografias didáticas, os professores são os coreógrafos dos contextos de aprendizagem dos seus estudantes. Os docentes organizam as coreografias (as estratégias de ensino-aprendizagem), que postas em “cena”, orientam a aprendizagem dos estudantes. O professor “marca os tempos, ritmos, passos e espaços, estabelecendo assim as coordenadas a partir das quais o artista (estudante) vai desenvolver as suas capacidades pessoais”. (PADILHA *et al* , 2010, p. 5).

Ao esclarecer o conceito de coreografias didáticas, Baeriswyl (2008), afirma inicialmente não utilizar da concepção estrita de coreografia, na qual os

⁹ Alguns autores trabalham com a tradução literal “*Choreographies of teaching*”. Nesse estudo, utilizamos “*Coreografias Didáticas*”, considerando que a analogia abrange aspectos relacionados ao delineamento do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo aproximações com o conceito de Didática.

¹⁰ As informações destes professores estão disponíveis no endereço <http://www.unifr.ch>.

¹¹ Tradução Livre: Uma coreografia marca os ritmos, os espaços, os tempos e marca as próprias atividades que os artistas vão desenvolver e no fundo estabelece as coordenadas no entorno das quais o artista vai poder desenvolver as suas capacidades. (ZABALZA, 2005, p. 5).

professores seriam os coreógrafos e os estudantes, os dançarinos, de forma que os aprendizes dançassem conforme a música do professor. Nesse sentido, para Baeriswyl¹²:

We use the following metaphor for the choreography of teaching: The choreography consists of a certain sequence of dance steps, which correspond to the learning steps. However, the dancer, here the learner, has a whole palette of free artistic elements, which he may insert and apply himself. The learner himself must shape and understand the deep structure of the learning contents (music). This way, we want to emphasize the dynamic, which appears in complex patterns. (BAERISWYL, 2008, p. 4).

As coreografias didáticas estão estruturadas em quatro grandes níveis:

1) A antecipação; 2) A colocação em cena; 3) O modelo base da aprendizagem e 4) O produto da aprendizagem do estudante. A seguir, segue uma síntese de cada nível a partir de Padilha e colaboradores. (PADILHA *et al* , 2010, pp. 6-8):

- 1) **A antecipação:** neste nível, os docentes fazem um levantamento das aprendizagens que desejam que seus aprendizes adquiram para então iniciar o planejamento das atividades de ensino pertinentes às referidas aprendizagens. Este componente se relaciona com a competência do professor na planificação das atividades dos estudantes.
- 2) **A colocação em cena:** é a forma como os docentes utilizam os recursos e as condições para o ensino, composta pelas ações e dinâmicas que estes colocam em prática. A competência relacionada a este nível é a manutenção da coerência entre o pensamento e a ação, entre o planejamento e a prática.
- 3) **O modelo base da aprendizagem:** considerado como a sequência de operações mentais ou atuações práticas que o estudante tem de executar para alcançar a aprendizagem. A competência relacionada a este componente é a capacidade do professor identificar as fases que constituem esse processo e propiciar as condições para que os estudantes mobilizem as operações mentais necessárias para sua aprendizagem.
- 4) **O produto da aprendizagem do estudante:** este é o que será resultante da sequência de operações (mentais e/ou práticas) desenvolvidas pelo aprendiz.

¹² Tradução livre: Nós usamos a seguinte metáfora para a Coreografia Didática: a coreografia consiste de uma determinada sequência de passos de dança, que correspondem às etapas de aprendizagem. No entanto, o dançarino, aqui o aluno, tem uma paleta inteira de livre elementos artísticos, que ele pode inserir e aplicar a si mesmo. O aluno deve moldar-se e compreender a estrutura profunda dos conteúdos de aprendizagem (música). Dessa forma, queremos enfatizar a dinâmica, que aparece em padrões complexos. (BAERISWYL, 2008, p. 4).

A competência relacionada a este componente é uma *docência centrada na aprendizagem*.

Os quatro níveis das coreografias didáticas podem apresentar um componente visível ou invisível. Além disso, as coreografias didáticas apresentam duas formas de estrutura: superficial e profunda. Para Baeriswyl (2008), a estrutura superficial apresenta um componente visível e envolve todos os métodos de ensino: aulas teóricas, projetos de aprendizagem e todos os meios de comunicação e de mídias baseadas em forma de ensino. Com relação à estrutura profunda, a coreografia apresenta um componente invisível, e se refere ao processo de aprendizagem como um processo psicológico, envolvendo cognição e afetividade, o que podemos relacionar diretamente com o nível modelo base da aprendizagem.

2.3 A docência na educação superior

A docência universitária já é complexa por si (CUNHA, 2008), [re] constituindo-se a partir do momento em que o docente passa a atuar em outras modalidades educativas para além da docência presencial, ou seja, na docência virtual, modificando-se ainda de acordo com as relações estabelecidas pelo professor com a instituição educacional, com a sua profissão, com os seus colegas e com os seus aprendizes, sejam estes presenciais ou virtuais.

Neste sentido, ao percebermos a docência enquanto uma composição dinâmica de saberes tecidos pelo professor, a partir de experiências em diferentes modalidades educativas, a compreendemos a partir da analogia da palavra *modelagem* no campo artístico, no qual o escultor transforma a matéria bruta, maleável para criar a sua obra (BARBIERO, 2013). Sendo assim, a docência universitária é transformada pelo professor-escultor, que ao mobilizar os seus saberes, [trans] forma com as mãos a obra, produzindo as novas configurações na medida em que se movimenta em diferentes Ateliês das modalidades educativas.

Na docência presencial, o processo de ensino-aprendizagem ocorre em um espaço físico delimitado, comumente, uma sala de aula ou um laboratório de uma instituição educacional, seja esta uma escola ou uma universidade. Nesse espaço físico, o professor e os aprendizes presenciais interagem em

tempo real. Tradicionalmente, para ministrar a sua aula, o professor utiliza de tecnologias como o quadro e o giz, sendo que alguns docentes entendem que para dar aula é preciso somente o professor em interação com os aprendizes. A interação ocorre em tempo real, síncrona, face a face, com o professor interagindo com um aprendiz ou com um grupo de aprendizes.

Compreendemos a docência presencial combinada como uma [re] configuração da docência presencial na educação superior na qual os professores ministram suas disciplinas combinando momentos presenciais com momentos virtuais, síncronos ou assíncronos. Na docência presencial combinada, o professor da educação superior, que atua na docência presencial, passa a utilizar o AVEA para construir e conduzir parte de suas aulas, combinando momentos presenciais com momentos virtuais.

Compreendemos por docência virtual o exercício das atividades referentes ao processo de ensino-aprendizagem no âmbito da EaD. Na docência virtual, em geral, as aulas ocorrem por meio de um AVEA. Esses permitem a integração de múltiplas mídias e recursos, organizando as informações, desenvolvendo as interações de pessoas e objetos de conhecimento, elaborando e socializando produções.

Na docência virtual a interação do professor e dos aprendizes virtuais ocorre por meio das ferramentas do AVEA, que possibilitam a comunicação síncrona (em tempo real) ou assíncrona (em tempos diferentes). Na docência virtual, os professores e tutores a distância interagem com os aprendizes por meio do AVEA, possibilitando a [re] constituição e o compartilhamento de conhecimentos entre os profissionais e a [re] constituição de saberes docentes. Desta forma, o trabalho docente é realizado por mais de um profissional.

Entendemos por docência virtual compartilhada a [re] configuração da docência virtual no contexto da EaD, na qual os atores no processo de ensino-aprendizagem são o professor e o tutor a distância. Na docência virtual compartilhada há o conhecimento compartilhado e a aprendizagem colaborativa docente (BOLZAN, 2002), envolvendo a confluência dos saberes do professor e do tutor a distância. Assim, a docência virtual compartilhada é caracterizada pela imersão no universo da EaD, pelo o trabalho docente compartilhado e a pela mediação pedagógica digital.

Vamos, portanto, ao encontro dos saberes da docência, [re] constituídos pela figura do professor-escultor no contexto dinâmico das mudanças culturais, políticas e tecnológicas. Sem deixar de considerar as diferentes concepções e estudos relativos à Docência, nos propomos a lê-la a partir da amálgama viva [re] constituída pelos saberes docentes. Com relação ao conceito de saber, nos orientamos pela definição de Maurice Tardif (2000), atribuindo-lhe a seguinte noção:

[...] um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. [...] esse sentido amplo reflete o que os próprios profissionais dizem a respeito de seus próprios saberes profissionais. (p. 11).

Compreendendo a docência como um trabalho milenar, buscamos, em um primeiro momento, pela etimologia da palavra e verificamos que, nesta, a ênfase do significado encontra-se no ensino. A concepção etimológica é marcada pela ausência da aprendizagem. Ao recorrermos inicialmente a uma fonte popular, o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, este apresenta a docência enquanto “ação de ensinar; o exercício do magistério”. (HOUAISS, 2009). Ainda, conforme este dicionário, docência é oriunda do latim *Docere*, “ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”. (HOUAISS, 2009).

Em seus estudos, Isaia (2006) aprofunda o conceito de docência superior, agregando elementos de diversas dimensões, tais como pessoal, ética e a afetiva. Para a autora, a docência compreende:

[...] atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais atividades são regidas pelo mundo de vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica o fato de a atividade docente não se esgotar na dimensão técnica, mas remete ao que mais pessoal existe em cada professor. Assim, a Docência Superior apoia-se na dinâmica da interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender, bem como o significado que dão a eles. (p. 372).

Nessa direção, compreendemos que a docência, independente do nível de ensino e da modalidade educativa, é constituída por uma teia de *saberes particulares*, cuja base, é apreendida na formação inicial do professor, com a possibilidade de [re/des] construções no decorrer da sua trajetória acadêmica.

Na docência, parte destas [re/des] construções se efetiva frente às situações imprevistas que surgem nos espaços educacionais onde *interagem* professores, aprendizes e outros atores da Educação, como por exemplo, os tutores a distância. Estas situações possibilitam aos professores a [re] constituição dos seus *saberes docentes*, produzidos nas atividades diárias em sala de aula, seja em contexto presencial ou virtual.

Cunha (2010), afirma que “a docência é um processo que se constrói permanentemente, aliando o espaço da prática com o da reflexão teorizada”. (2004, p. 526). A pesquisadora explica que a organização dos saberes particulares dos professores relacionados com o campo pedagógico pode obedecer a diferentes critérios de agrupamento e identifica sete núcleos de saberes docentes (CUNHA, 2010, pp. 20-23). Os pesquisadores Clermont Gauthier e Maurice Tardif (2010, pp. 483-485) enfatizam a dimensão plural do *saber docente*, apresentando sete saberes docentes. Para Barbiero (2013, pp. 74-75), há dois novos saberes docentes, inter-relacionados com os demais: O *saber* relacionado com a utilização/integração das TDIC no processo de ensino-aprendizagem e o *saber* relacionado com as possibilidades educativas da *web*, revisitados e sintetizados como os saberes pedagógico-tecnológicos (SPT).

No quadro 3, rerepresentamos e transpomos as ideias de Cunha, Tardif e Gauthier sobre os saberes docentes para o contexto da docência universitária com a finalidade de compreendê-la a partir da sua configuração complexa, imersa na [re] constituição de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes. Os novos saberes (BARBIERO, 2013) complementam o quadro a partir de uma leitura da docência universitária no contexto sociodigital contemporâneo.

Saber	Conceito	Características	Conceitos e relações
SABERES RELACIONADO À DIMENSÃO RELACIONAL E COLETIVA DAS SITUAÇÕES DE TRABALHO E DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO	<p>São Saberes que caracterizam as atividades socioeducativas dos professores. Nessas atividades destacamos os conhecimentos, competências, habilidades e atitudes de trabalho coletivo/compartilhado, de formação entre pares e as parcerias com outros atores educacionais, como por exemplo, os tutores a distância.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade Socioeducativa. • Trabalho Coletivo/Compartilhado. • Constituição de parcerias com professores/outros atores educacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento Pedagógico. • Aprendizagem Colaborativa Docente. • Docência Virtual.
SABERES RELACIONADOS COM O CONTEXTO SOCIOCULTURAL DOS ESTUDANTES	<p>São Saberes relacionados com os conhecimentos, competências, habilidades e atitudes do professor na leitura das condições socioculturais dos estudantes. Envolve o estímulo das capacidades discursivas e a recomposição das memórias educativas dos estudantes, favorecendo a produção do conhecimento de forma articulada e autobiográfica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Constituição de uma percepção das condições socioculturais. • Produção de conhecimento articulada e autobiográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identidade. • Cultura. • Diferença. • Cultura Digital. • Cultura da Convergência. • Cibercultura.
SABERES RELACIONADOS COM O CONTEXTO DAS PRÁTICAS	<p>São Saberes relacionados os conhecimentos, competências, habilidades e atitudes do professor na identificação das características da malha inter-relacional envolvendo as dimensões</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção docente do Contexto Macro com o Contexto Micro, envolvendo as conexões produzidas a 	<ul style="list-style-type: none"> • Estado. • Democracia. • Política Pública.

<p>PEDAGÓGICAS</p>	<p>Cultural e Social e como estas inter-relações interferem no <i>Espaço</i> onde o processo de ensino-aprendizagem ocorre. Envolve a compreensão social da Instituição Educativa e o seu papel na construção de um Estado Democrático. Envolve a história das disciplinas acadêmicas e como elas são [re] constituídas intelectualmente na Instituição Educativa. Os referidos Saberes envolvem a compreensão das políticas institucionais em um tempo em um lugar.</p>	<p>partir dos movimentos oriundos da sobreposição das malhas Social, Cultural e Política.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepção docente do papel social da Instituição Educativa. • Percepção docente das [re] constituições intelectuais nas disciplinas a partir da leitura macro-micro. • Percepção docente sobre as políticas da Instituição Educativa. 	
<p>SABERES RELACIONADOS COM A AMBIÊNCIA DA APRENDIZAGEM</p>	<p>Estes Saberes envolvem os conhecimentos, competências, habilidades e atitudes do professor em incentivar a curiosidade dos estudantes, de envolvê-los com as propostas e atividades de ensino.</p> <p>Pressupõem um [re] conhecimento das condições de aprendizagem e das</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento, competência, habilidade e atitude de estimular a curiosidade dos estudantes. • Conhecimento, competência, habilidade e atitude de envolver os estudantes com as propostas de ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> • Curiosidade epistemológica. • Criatividade (docente). <p>OBS: compreendemos que o conceito de Ambiência neste Saber (CUNHA, 2010) tem significado divergente daquele</p>

	múltiplas possibilidades, articulando conhecimento e prática social.	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção docente para [re] conhecer as condições de aprendizagem. 	apresentando e desenvolvido nos estudos de Maciel (1995, 2000).
SABERES RELACIONADOS COM A CONDUÇÃO DA AULA NAS SUAS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES	<p>Estes Saberes envolvem conhecimentos, competências, habilidades e atitudes compartilhados (as) entre professor e estudantes para a [re] constituição de estratégias de ensino-aprendizagem favorecedoras de aprendizagens significativas, mobilizando e envolvendo as estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes aos novos conhecimentos.</p> <p>Estes Saberes envolvem a análise e seleção de técnicas e procedimentos de ensino, incluindo a utilização das TDIC e da web.</p> <p>Envolvem a condição de protagonismo necessário ao exercício intelectual do professor e dos seus estudantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos, competências, habilidades e atitudes para a [re] constituição de estratégias de ensino-aprendizagem. • Aprendizagens Significativas, mobilização de estruturas culturais, afetivas e cognitivas. • Utilização das TDIC e da Web. • Protagonismo docente para o exercício intelectual da profissão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Didática. • Coreografia Didática. • Docência Virtual Compartilhada. • Conhecimento Compartilhado. • Aprendizagem Colaborativa Docente.

Saber	Conceito	Características	Conceitos e relações
<p>SABERES RELACIONADOS COM O PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DE ENSINO</p>	<p>Estes Saberes envolvem os conhecimentos, competências, habilidades e atitudes do professor em delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva.</p> <p>Envolvem a capacidade de articular o tempo disponível com as condições dos estudantes e com as metas de aprendizagem.</p> <p>Pressupõem o domínio do conhecimento específico ensinado, suas estruturas e possibilidades de relações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento e competência em Planificação. • Conhecimento profundo no campo teórico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Didática. • Coreografia Didática. • Estudos/Teorias sobre a Aprendizagem.
<p>SABERES RELACIONADOS COM A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</p>	<p>Estes Saberes estão relacionados com a trajetória instrucional percorrida, com os objetivos propostos e com as estratégias avaliativas que melhor informem sobre a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • [Re] constituição da trajetória percorrida dos estudantes. • Conhecimento técnico e sensibilidade pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos sobre Avaliação.

	<p>aprendizagem dos estudantes.</p> <p>Esses Saberes exigem: um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica para uma leitura do desenvolvimento dos seus estudantes.</p>	<p>para a leitura do desenvolvimento dos estudantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoração dos objetivos na etapa de planificação. 	
--	---	--	--

O SABER DISCIPLINAR	<p>O Saber Disciplinar é elaborado por pesquisadores/intelectuais nas diversas disciplinas científicas. Nas Instituições de Ensino Superior (IEs), o docente utiliza certos saberes concebidos por intelectuais/pesquisadores. Por exemplo, o docente se serve de conteúdos históricos produzidos por historiadores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborado por pesquisadores e intelectuais. • Tem como núcleo a atividade docente em sala de aula, na qual o <i>Saber</i> se [re] constitui. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa. • Extensão. • Ensino.
O SABER CURRICULAR	<p>Os Cursos de Graduação e Pós-Graduação selecionam e organizam conhecimentos produzidos pelas Ciências e formam um <i>corpus</i> a ser ensinado pelos programas de ensino. Esses programas de ensino orientam os docentes no planejamento e na avaliação das</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Seleção e organização de conhecimentos nos programas de Pós-Graduação. • Conhecimento sobre os 	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo. • Programa de ensino.

	aprendizagens. Este Saber envolve o conhecimento e a compreensão deste programa de ensino.	programas de ensino.	
O SABER DA EXPERIÊNCIA	O docente vivencia muitas experiências proveitosas nas suas atividades educativas. Esse Saber permanece com o professor, que elabora avaliações de maneira privada e cria, no decorrer do tempo, uma espécie de jurisprudência, de modelo, feita (o) de astúcias, truques e estratégias experimentados, mas que ficam secretos.	<ul style="list-style-type: none"> • Saber produzido na prática educativa. • Inter-relação com o tempo de docência. • [Re] constituição de um modelo de astúcias, estratégias experimentados e truques. • Saber particular/privado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação.
O SABER DA AÇÃO PEDAGÓGICA	O <i>Saber</i> da Ação Pedagógica é aquele da experiência, tornado público e passado pelo crivo da validação científica.	<ul style="list-style-type: none"> • Saber da Experiência validado cientificamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação. • Validação científica.
O SABER DA CULTURA PROFISSIONAL	Trata-se de um <i>Saber</i> [re] constituído na formação inicial e/ou no exercício do seu ofício. Envolve noções sobre a estrutura e funcionamento da Instituição Educacional no qual ele está vinculado, aspectos da evolução da sua profissão etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura Profissional/Institucional. • Estrutura/Funcionamento da Instituição. • Evolução da Profissão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de professores. • Cultura institucional.

<p>O SABER DA CULTURA GERAL</p>	<p>Este <i>Saber</i> envolve a cultura geral, um <i>Saber</i> Cultural. Trata-se de uma cultura fecunda, diferentemente de uma cultura-ornamento, simplesmente decorativa. O docente utiliza de um conjunto de conhecimentos úteis (<i>working knowledge</i>) para compreender o mundo e transformá-lo.</p> <p>Envolve o alinhamento do professor com os fenômenos contemporâneos, como a Cultura Digital e a Cultura da Convergência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura Geral. • Cultura fecunda. • Leitura do mundo e transformação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura.
<p>O SABER da Tradição Pedagógica (Universitária)</p>	<p>Os professores possuem, antes de ingressar na carreira do Magistério Superior, uma representação das IEs. Essa representação do ofício, não sendo desvelada e criticada, lhe serve de matriz para guiar seus comportamentos. Esse <i>Saber</i> será adaptado e modificado pelo <i>Saber da Experiência</i> e talvez validado pelo <i>Saber da Ação Pedagógica</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-representação das IEs. • Saber maleável. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação inicial. • Matriz primária da representação institucional.

Saber	Conceito	Características	Conceitos e relações
SABER RELACIONADO À UTILIZAÇÃO/INTEGRAÇÃO DAS TDIC NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	<p>Conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes envolvendo duas dimensões: a Tecnológica e a Pedagógica.</p> <p>a) Dimensão Tecnológica: envolve a pesquisa, o estudo e a utilização de <i>softwares</i> e aplicativos móveis (<i>apps</i>), em computadores (computadores de mesa, notebooks, smartphones etc). Conhecimento mínimo de diferentes plataformas (Windows, Linux, Android, iOS etc). Envolve a busca e o desenvolvimento do professor na [re] constituição da <i>fluência tecnológica</i> a partir da conscientização dos aspectos da cultura da convergência digital e tecnológica. Essa dimensão ainda considera a imersão do professor nas Atividades Docentes Digitais cotidianas (envio de <i>e-mails</i>, acesso às redes sociais, envio de projetos para plataformas institucionais etc), no Ensino, na Pesquisa, na Extensão e na Gestão Univeristária.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensão Tecnológica. • Dimensão Pedagógica. • Fluência Tecnológica. • Atividades Docentes Digitais. • Impermanência Tecnológica Digital. • Coreografias Didáticas. • Teorias da Aprendizagem. • Confluência com Saberes Pedagógicos. • TDIC. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de professores. • Docência na Educação Superior. • Cultura digital. • Cultura da convergência digital e tecnológica.

	<p>Outro aspecto relevante é a consciência docente para se manter atualizado nesta dimensão, partindo da Impermanência Tecnológica Digital.</p> <p>b) Dimensão Pedagógica: reconhecimento da TDIC enquanto um <i>meio</i> no processo de ensino-aprendizagem, partindo do pressuposto que o computador é um instrumento cultural da contemporaneidade. Envolve a mobilização e a confluência dos <i>Saberes Pedagógicos</i>, principalmente no que diz respeito aos conhecimentos sobre a Didática e as Teorias da Aprendizagem.</p>		
<p>SABER RELACIONADO COM AS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS DA WEB.</p>	<p>Conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes do professor sobre a World Wide Web os (as) quais possibilitam a pesquisa, descoberta e a seleção de conteúdos informacionais/instrucionais para a complementação dos materiais didáticos já utilizados em sala de aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreende a dimensão informativa e educacional da web por meio de fontes fidedignas as 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa, descoberta e seleção de conteúdos informacionais/instrucionais na Web. • Fontes fidedignas. • Pensamento crítico. • Navegabilidade orientada. • Lócus e função da web no design coreográfico instrucional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Docência na educação superior. • Cultura digital. • Cultura da convergência digital e tecnológica. • Web.

	<p>quais possam contribuir significativamente para a [re] constituição de conhecimentos.</p> <ul style="list-style-type: none">• Envolve um olhar crítico do professor em relação ao conteúdo disponível na rede.• Este Saber compreende a capacidade de utilização da Web por meio de uma navegabilidade orientada com a finalidade de evitar a dispersão discente. <p>Este Saber também compreende a capacidade do professor em perceber a web como um meio e não como um fim no design de uma Coreografia Didática.</p>		
--	---	--	--

Quadro 3 – Os saberes docentes no contexto sociodigital.

2.4 A Educação no contexto sociodigital em [trans] formação

A Cultura Digital é um fato no cotidiano das pessoas, assim como na Educação. Pierre Lévy teve uma visão futurista a respeito da Cultura Digital, ao apresentar os conceitos de Inteligência Coletiva (1999) e Cibercultura (1999), assumindo para as décadas seguintes uma transformação cultural, em que a forma de construir o conhecimento é colaborativa. Manuel Castells (2008), na definição de Cultura Digital, salienta as seguintes ideias:

1. Habilidade para comunicar ou mesclar qualquer produto baseado em uma *linguagem comum digital*;
2. Habilidade para comunicar desde o local até o global em tempo real e, vice-versa, para poder diluir o processo de interação;
3. Existência de múltiplas modalidades de comunicação;
4. Interconexão de todas as redes digitalizadas de bases de dados ou a realização do sonho do hipertexto de Nelson com o sistema de armazenamento e recuperação de dados, batizado como Xanadú, em 1965;
5. Capacidade de reconfigurar todas as configurações criando um novo sentido nas diferentes camadas dos processos de comunicação;
6. Constituição gradual da mente coletiva pelo trabalho em rede, mediante um conjunto de cérebros sem limite algum. Neste ponto, me refiro às conexões entre cérebros em rede e a mente coletiva.

Nesse sentido, os professores foram e são instigados a [re] constituírem os *saberes docentes* neste contexto de aprendizagem contemporâneo, para compreenderem o universo comunicacional e informacional dos estudantes e transformarem as suas práticas tradicionais. Assim, apreender as TDIC e integrá-las no desenho das suas coreografias didáticas, em benefício de suas práticas, desafia os docentes a explorarem as potencialidades pedagógicas-tecnológicas para a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

As dinâmicas pedagógicas tradicionais perdem espaço e sentido em um contexto de inovações e transformações permanentes, provocando os sistemas de ensino formal a educação e os educadores à apropriação das TDIC para

integrá-las, juntamente com os recursos da web, explorando as potencialidades de ferramentas atualmente disponíveis, como: Blogs, Wikis, Comunidades Virtuais, Mapas Conceituais/Mentais, Bibliotecas Virtuais, Redes Sociais, AVEA etc.

Os *tablets* como instrumentos culturais da contemporaneidade agregam recursos de pesquisa e escrita, bem como e-books e *apps* para anotações têm potencial para gradativamente substituir livros impressos e cadernos. Uma sala de aula interativa modifica noções tradicionais de “sala de aula” completamente. O quadro negro, que já foi verde e depois ficou branco, agora é digital. As aulas podem ser assistidas a distância, as tarefas de casa podem ser realizadas em uma Rede Social, as orientações acadêmicas passam a acontecer em tempos/espacos acessíveis a orientadores e orientandos.

2.4.1 A coreografia didática no contexto sociodigital contemporâneo

As coreografias didáticas digitais (CDD), um desdobramento da Cultura Digital, integram os Recursos Digitais e Estratégias de Ensino, que para Anastasiou (2004) implica em uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela. As CDD são mediadas por instrumentos socioculturais (as tecnologias digitais) e professores, cujos saberes docentes – em especial os SPT -, são reconstituídos em processos auto [trans] formativos de apropriações tecnológica, pedagógica e humanizadora.

Ao conceituarmos coreografias didáticas digitais revisitamos o conceito de estratégias de ensino, buscando integrar as práticas educativas às TDIC na Cultura Digital. O conceito de CDD tem como núcleo o que Oser e Baeriswyl (2001) entendem como coreografia de ensino e Zabalza (2005) como coreografia didática. Envolve também as noções de Ensino e Aprendizagem (ANASTASIOU, 2004), na perspectiva de aprendizagens significativas para estudantes e educadores, no exercício da docência e em formação, na perspectiva da apropriação ativa de saberes docentes, em um

processo de auto [trans] formação (FREIRE, 1981, 1989, 1996; MARCELO GARCIA, 1999; 2012).

A cultura digital constitui-se hoje o cenário para a ruptura com a educação tradicional, trazendo desafios pelo deslocamento tempo-espço e pelo aporte das TDIC como possibilidades de interação e comunicação. Podemos inferir a configuração de ambiência digital, conceito constituído na observação do contexto biotecnológico, envolvendo a fluência tecnológica, o mundo digital e a fluência pedagógica nos processos de aprendizagem mediados por dispositivos digitais (ferramentas tecnológicas, móveis e fixas, *online* e *offline*). Em uma retomada ao aspecto da estrutura profunda, a coreografia didática apresenta um componente invisível, e se refere ao processo de aprendizagem como um processo psicológico, envolvendo cognição e afetividade, o que podemos relacionar diretamente com o nível modelo base da aprendizagem. As CDD partem deste conceito, diferenciando-se pela articulação dos saberes docentes na complexidade da docência imersa na cultura digital.

2.4.2 A cultura da convergência e a inteligência coletiva reflexiva

A cultura da convergência está sendo apropriada gradualmente e constitui contextos educativos como ambiências humano-tecnológica¹³, qualificando a Universidade como contexto biotecnológico, corroborando com o biosistema formativo (MACIEL, 2006, p. 382). Este é constituído por ambientes pedagógicos, presenciais ou virtuais, a partir de demandas de interação nos processos formativos, cujos elos se estabelecem no processo de mediação entre pares ou estimulado pelo docente, tendo como referência as

13 O termo *Ambiência Humano-Tecnológica* é aqui definido como o contexto biosistêmico e biotecnológico, envolvendo as condições internas (inter e intrapessoais) e externas (meio físico e tecnológico) na interação entre os seres humanos no ciberespaço, sendo mediada pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação. Na Educação, esse contexto agrega outros mediadores (professores, tutores e pares), em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA), em situações e biosistemas de [trans] formação inicial e continuada.

atividades profissionais de estudo (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987; ISAIA, 2007; 2008).

Os biosistemas formativos (MACIEL, 2006) se auto-organizam configurando cenários de mediação sociocultural, articulando o humano, o tecnológico e o pedagógico, permitindo, na sua complexidade e evolução, a construção [trans] disciplinar colaborativa e, projetando a partir desse estudo, a docência presencial e a docência virtual compartilhada. Estabelecemos, então, uma malha interativa, promovendo o surgimento de novos conhecimentos, construídos na interconexão de experiências e ideias [trans] formadoras.

O filósofo e pesquisador Pierre Lévy é conhecido no meio acadêmico por antecipar, na década de 90, nos primeiros anos da web, as transformações sociais, culturais, artísticas, econômicas e políticas produzidas a partir das interações sociais na rede. Hoje é mais que necessário destacar o quanto as pessoas precisam estar conscientes em relação a suas interações no Ciberespaço (Lévy, 1999), que modifica a cada segundo, com os milhões de cliques produzidos por quase metade da população mundial.

Antes de rerepresentarmos as ideias de Lévy, compreendemos como necessário apresentar algumas informações quantitativas sobre o Ciberespaço. Conforme um dado de 2009 da Central Intelligence Agency (CIA) , o Brasil, possui quase metade da sua população (204.3 milhões, conforme o IBGE em 2015) com acesso à internet: quase 76 milhões de usuários. O sítio Internet Word Stats, que apresenta estatísticas mundiais a respeito do número de usuários conectados, registra, em dado de 2014, que as pessoas estão cada vez mais tendo acesso à web. Conforme o site, 3.079.339.857 bilhões de pessoas, de um total de 7.264.623.793 bilhões, ou seja, 42, 4% da população mundial estão conectadas no ciberespaço, produzindo e compartilhando informações.

Em 2004, na obra "Inteligencia Colectiva: por una antropología del ciberespacio", Lévy conceitua Inteligência Coletiva (IC) como:

Es una inteligencia repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias. Agregamos a nuestra definición esta idea indispensable: el fundamento y el objetivo de la inteligencia colectiva es el reconocimiento y el enriquecimiento mutuo de las personas, y no el culto de comunidades fetichizadas o hipóstasiadas. (2004, p. 19).

El ideal de la inteligencia colectiva implica la valoración técnica, económica, jurídica y humana de una inteligencia repartida en todas partes con el fin de

desencadenar una dinámica positiva del reconocimiento y de la movilización de las competencias. (2004, p. 20).

Em 2014, Pierre Lévy apresenta uma ampliação do conceito inicial de IC. O autor destaca que, numa perspectiva futura, considerando os avanços da web e a construção de uma *metalinguagem* denominada Information Economy Meta Language (IEML), abordada na sua obra mais recente, "A Esfera Semântica: Computação, Cognição, Economia da Informação", o componente reflexivo será um dos núcleos da IC atual no ciberespaço. Passamos então para uma apresentação, em linhas gerais do conceito de Inteligência Coletiva Reflexiva (ICR).

A exposição do conceito de ICR se orienta pela explicação do seu autor, em palestra realizada no SESC, em abril de 2014 e ainda, em elementos teóricos da obra mais recente do autor.

Para compreendermos o conceito de ICR, precisamos inicialmente apresentar a concepção de inteligência (cognição), de modo, num primeiro momento, individual, para que possamos então a pensar esta mesma inteligência (cognição) com a capacidade de criação de ecossistemas de ideias.

Para explicar o que é inteligência, o autor apresenta a sua concepção de ideia. Para Lévy, a ideia se encontra num determinado contexto social e apresenta um sentido geral. Nesse contexto social, a ideia apresenta três elementos, que chamaremos de dimensões:

- a) Dimensão conceitual (conceito): envolve a palavra, o discurso, a utilização de um idioma.
- b) Dimensão afetiva (emoções/afetividade): envolve um estado mental específico.
- c) Dimensão perceptiva (percepção): envolve os sentidos (audição, visão etc). É o motor sensorial da experiência.

A partir da apresentação de ideia para explicar a inteligência (cognição) individual como sendo capaz de criar um ecossistema de ideias, o próximo passo é transformarmos este conceito tridimensional de ideia para o ciberespaço. Na concepção atual de IC, no ciberespaço, classificamos dados (informações)

multimídias para então avaliarmos. O exemplo mais conhecido é a "ilha" *Facebook*, onde *curtimos* e *não curtimos* os dados no ciberespaço. Pierre Lévy chama a atenção na questão do uso da tecnologia digital no seu potencial, sendo que muitas vezes o problema é de ordem cognitiva, em relação a aspectos como o pensamento crítico. Um exemplo comum são as redes sociais, em especial o *Facebook*, que de longe é a rede que tem mais usuários no planeta. Basta postarmos uma fotografia numa determinada situação contraste que imediatamente milhares de pessoas passam a comentar e a compartilhar a informação imagética no ciberespaço.

Na ICR, os processos cognitivos avançariam da simples classificação, como o exemplo dado para o Facebook para uma categorização dos metadados (em linhas gerais, dados que descrevem dados) semânticos. Nessa perspectiva (futura), o autor relata que, numa mídia social, haverá a possibilidade de categorização e compartilhamento de qualquer tipo de dados e conseqüentemente, dos dados que descrevem estes dados. Haverá então, uma metalinguagem para os metadados semânticos, transversal para todas as plataformas. Esta metalinguagem, que já está em desenvolvimento, possuirá algoritmos capazes de criar os ecossistemas de ideias a partir da produção dos internautas no ciberespaço. Nesta linha de pensamento, os ecossistemas de ideias possibilitarão:

- As interconexões dos dados com os conceitos.
- As relações dos valores e a parte afetiva dos dados.
- A verificação da evolução de um determinado assunto.

Dessa forma, haverá a possibilidade de navegação no ciberespaço em diferentes comunidades e ecossistemas de ideias. Haverá a possibilidade de o internauta visualizar e interagir com este ecossistema de ideias a partir da comunicação on-line da/na comunidade. Assim, qualquer usuário poderia acessar os marcos evolutivos dos processos cognitivos dos outros usuários em relação a determinados assuntos. Neste ambiente, a ICR emerge do próprio processo comunicacional das pessoas *on-line*. O autor cita exemplos de como seriam as interações:

- Poderíamos olhar para uma ideia a partir de diferentes contextos.

- Poderíamos olhar para um prédio e visualizar informações como o nome do arquiteto e a data de construção. Seria algo próximo de uma Wikipédia, mas com seu funcionamento em tempo real, onde as pessoas poderiam ter configurações de privacidade em relação aos seus dados.

Por último e não menos importante, a ICR combina dois aspectos. O primeiro deles é a simbiose entre a comunidade e o seu ecossistema de ideias de uma *forma visível* aos usuários no ciberespaço. Esta simbiose já existe, o diferencial seria a sua visibilidade. O segundo aspecto é a simbiose entre o aprendizado pessoal e o aprendizado coletivo, sendo que o aprendizado pessoal é alimentado pelo aprendizado coletivo e aprendizagem pessoal se daria a partir das comunidades em que as pessoas estão envolvidas.

Henry Jenkins, um renomado pesquisador no campo das mídias apresentou a cultura da convergência (CC) como um sistema explicativo para compreendermos as relações culturais e tecnológicas no contexto sociodigital contemporâneo. Ao buscarmos os nexos nas realidades problematizadas, destacamos a dinâmica auto, hetero e [inter] formativas (GARCIA, 1999) de docentes e discentes “interconectados” e imersos na cultura da convergência digital e tecnológica. Henry Jenkins, ao abordar o conceito de convergência, se refere ao:

[...] fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando (2009, p.29).

Com base na obra "Cultura da Convergência", abordaremos este conceito buscando estabelecer relações com o conceito de Inteligência Coletiva Reflexiva, de Pierre Lévy.

Como abordado anteriormente, na seção, o conceito de CC apresenta três colunas:

- A Inteligência Coletiva.
- A convergência dos meios de comunicação.
- A cultura participativa.

A partir da convergência das mídias, dos diferentes dispositivos eletrônicos (analógicos ou digitais) que transmitem informações, emerge um novo modelo unificador de várias linguagens, que possibilitam os usuários a produzirem e compartilharem novas informações em tempo real. Ao transpormos a discussão do autor para o ciberespaço, podemos considerar, no âmbito da convergência, diferentes comunidades ativas na produção e compartilhamento de conhecimento com os seus ecossistemas operando por meio da comunicação *on-line*. Um dos conceitos centrais produzidos a partir da CC é a Narrativa Transmídia, que sustenta epistemologicamente a discussão de Jenkins. Nesse conceito, o autor nos diz que um mesmo produto pode estar diluído em diferentes mídias. O exemplo mais marcante é do filme *Matrix*, onde podemos encontrar informações que se complementam em diferentes mídias, como por exemplo, o filme, no cinema e o videogame. Ao contrário do que ocorria nas décadas anteriores, o videogame não é mais uma réplica do filme e sim, pode conter, mais informações a respeito dos personagens da narrativa, por exemplo. Outras mídias podem complementar o conjunto informacional da obra, como as HQ. A ideia central seria a manutenção dos elos entre as mídias.

O autor usa outros exemplos, como a obra de Harry Potter, que estimulou a leitura e a produção textual. Muitas crianças passaram a criar as suas próprias histórias na web, a partir do contexto da obra e dos personagens. Neste caso, a criatividade é um dos componentes mais estimulados na CC.

A cultura participativa é outro pilar da CC. Tim-Berbers Lee, criador da web, já defendia a ideia de que a web deveria ser um espaço de produção/compartilhamento de informações/conhecimentos. A web também é um espaço para a troca de arquivos desde os tempos do *Napster*. Nas diferentes redes sociais, como o *Youtube* e o *Facebook*, por exemplo, os usuários deixam de ser somente consumidores e passam a ser produtores de informações e nesse sentido, já existe a IC operando, mesmo que muito distante da proposta reflexiva de Lévy. Com isso há um contraste, onde as mídias tradicionais, como o rádio impossibilitam que o consumidor seja ativo. As novas mídias, sobretudo àquelas disponíveis no ciberespaço possibilitam um senso de participação mais acurado, trazendo a competitividade contrastante entre um blog pessoal e um grande grupo de comunicação. Há um nivelamento

no ciberespaço que possibilita uma pessoa ter mais atenção de um grupo de comunicação tradicional.

Outro ponto é que este mesmo senso de participação se coloca e influencia as interações no mundo real. Hoje qualquer pessoa pode ter informações a respeito dos mais diversificados assuntos. Há uma liberdade de informação que reflete diretamente no conceito de democracia.

A ideia de convergência é cultural e interdependente das relações que as pessoas estabelecem com as novas mídias. Uma tecnologia se transforma, converge, mas esse processo se orienta pela forma que as pessoas interagem com os instrumentos culturais. Uma prova disso é que as mídias antigas estão sendo incorporadas pelas mídias atuais, elas não deixaram e nem deixarão de existir. Para Jenkin, um único equipamento, com todas as linguagens midiáticas é uma falácia.

3

Capítulo

O *ESTANDARTE* DISCURSIVO: DIÁLOGOS ENTRE O PESQUISADOR, AS NARRATIVAS E OS REFERENCIAIS

“A narrativa-*arte* espelha a vida e a vida-*arte* reedita as narrativas, representam e perpetuam as diferentes nuances e matizes da existência humana, da guerra à paz”.



Quadro da Paz do Estandarte de Ur, Mesopotâmia. Elaborado entre 2.600-2.400 a.C.
Museu Britânico.

3. O ESTANDARTE DISCURSIVO: DIÁLOGOS ENTRE O PESQUISADOR, AS NARRATIVAS E OS REFERENCIAIS

Este capítulo tem por finalidade apresentar o metatexto [re]constituído a partir da imersão do pesquisador no *corpus* da pesquisa. Dessa forma, o texto que segue apresenta os resultados da pesquisa a partir das interlocuções do pesquisador, das narrativas dos docentes do Curso de Arquivologia e dos referenciais abordados no capítulo 2. O texto do capítulo está estruturado em três dimensões categoriais e cada uma destas apresenta um conjunto subcategorial. As dimensões categoriais são:

- A gênese dos saberes pedagógico-tecnológicos (SPT) dos docentes em Arquivologia.
- Os SPT na docência presencial.
- A docência virtual na cultura da convergência digital e tecnológica (CCDT).

As dimensões categoriais tem a sua origem nas proposições empíricas, nas subquestões e nos objetivos da pesquisa e foram [re]confirmadas por meio da recorrência durante o tratamento das informações (*corpus*) com o auxílio do software webQDA. Para a exposição dos resultados, utilizamos, além da análise textual, quadros contextuais, dirigidos para a apresentação das informações gerais dos docentes e quadros específicos, relacionados com os elementos/características dos SPT. Nos quadros específicos, apresentamos os elementos/características dos SPT e o quantitativo docente em relação ao grupo entrevistado com voz no elemento/característica. A utilização deste recurso foi uma estratégia utilizada pelo autor para a construção das sínteses produzidas a partir da análise das narrativas e não tem por objetivo a substituição da análise textual. Passamos então para a análise do conjunto categorial.

3.1 A gênese dos saberes pedagógico-tecnológicos dos docentes em Arquivologia

Em conformidade com a análise do corpus, os resultados desta dimensão categorial são organizados e apresentados em duas subcategorias:

- Os SPT na formação inicial do professor universitário.

- As atividades profissionais antecedentes ao ingresso na docência superior.

3.1.1 Os SPT na formação inicial dos docentes em Arquivologia

Esta subcategoria se relaciona diretamente com a proposição empírica de que os SPT têm origem latente na formação inicial dos professores universitários. As considerações apresentadas reúnem respostas para a seguinte subquestão da tese: Em quais contextos e como ocorre a aproximação dos docentes em Arquivologia (UFSM) com as TDIC e com a web?

Antes de analisarmos a repercussão da formação universitária na [re] construção dos SPT, apresentamos algumas considerações sobre esta etapa formativa dos professores. Os docentes realizaram a formação inicial entre as décadas de 70 e 90 e do grupo de 8 informantes, 3 professores possuem dois cursos de graduação e dois iniciaram e abandonaram o(s) curso(s) de graduação antes de ingressarem no Curso de Arquivologia. Os cursos de graduação realizados pelos docentes foram:

- Curso de Arquivologia.
- Curso de História.
- Curso de Desenho e Plástica.
- Curso de Comunicação Social.

Os cursos de graduação iniciados e abandonados pelos docentes foram:

- Curso de Economia.
- Curso de Matemática.
- Curso de Física.

Com estas informações iniciais, identificamos o caráter plural da formação universitária do grupo docente e as possíveis repercussões dessa característica na [re] constituição dos SPT. Ao considerarmos o período cultural em que os docentes realizaram a formação inicial universitária, inferimos que o grupo teve um contato diferenciado em relação às tecnologias (analógicas e digitais) e/ou com a *web*. Nesse sentido, um docente realizou a sua formação inicial universitária na década de 70, quatro docentes realizaram pelo menos um curso de graduação na década de 80 e na década de 90, mais quatro professores realizaram pelo menos um curso de graduação.

Ao considerarmos que a UFSM, local inicial de formação universitária dos docentes já possuía computadores para o uso dos estudantes desde a década de 90, inferimos que a maioria dos professores teve contato ou pelo menos a oportunidade de interagir com as TDIC e com a *web* no ambiente acadêmico. Nesse sentido, entendemos que a formação inicial foi ao mesmo tempo, na percepção de Cunha (2008), um lugar e um espaço formativo para a constituição dos SPT. Para Cunha:

A universidade como espaço de formação pode ou não se transformar em lugar de formação. O lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição. (p.183, 2008).

É relevante registrarmos que a UFSM, *local, espaço e território* (Cunha, 2008) formativo dos docentes entrevistados apresenta um histórico representativo no que diz respeito ao uso das tecnologias, desde a sua fundação, em 1960, pelo Prof. José Mariano da Rocha Filho. Para ilustrar essa informação, conforme o vídeo institucional da época “Construção da UFSM”, na referida década, os estudantes de medicina já tinham o acesso a um circuito de TV fechado no qual acompanhavam as intervenções cirúrgicas. Ainda, podemos citar, a partir do mesmo vídeo, o “Instituto da Fala”, que auxiliava as pessoas com deficiência auditiva com a tecnologia assistiva de ponta para a época.

O quadro 4, contextual, apresenta uma síntese dos docentes entrevistados com os respectivos períodos de formação universitária e data de ingresso na docência universitária (no Departamento de Documentação), possibilitando uma visão geral do período no qual os docentes realizaram o(s) curso(s) de graduação. No quadro, também apresentamos a informação se o professor atuou como professor substituto na UFSM, pois consideramos como uma experiência representativa na [re] constituição dos SPT. As informações para a construção deste quadro foram obtidas nas narrativas e complementadas com base na plataforma Lattes.

DOCENTE	CURSO(S)/PERÍODO	INGRESSO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA
Ametista	1972-1976: Graduação em Comunicação Social (UFSM). 1974-1976: Graduação em História (UFSM).	<ul style="list-style-type: none"> • 1978. • Não trabalhou como professor substituto.
Rubi	1983-1985: Graduação em Arquivologia.	<ul style="list-style-type: none"> • 1987. • Não trabalhou como professor substituto.
Safira	1980-1982: Graduação em Arquivologia.	<ul style="list-style-type: none"> • 1991. • Não trabalhou como professor substituto.
Esmeralda	1982-1985: Graduação em Arquivologia.	<ul style="list-style-type: none"> • 1993. • Trabalhou como professor substituto.
Turmalina	1995-1998: Graduação em Arquivologia.	<ul style="list-style-type: none"> • 1998.
Topázio	1993-1995: Graduação em Arquivologia.	<ul style="list-style-type: none"> • 2004. • Trabalhou como professor substituto.
Diamante	1995-1999: Graduação em Comunicação Social. 2001-2004: Graduação em Arquivologia.	<ul style="list-style-type: none"> • 2009 (Departamento de Documentação). • Trabalhou como professor substituto e ingressou na docência universitária em 2006, atuando em outros cursos universitários.
Ágata	1987-1990: Graduação em Desenho e Plástica. 1995-1998: Graduação em Arquivologia.	<ul style="list-style-type: none"> • 2009. • Trabalhou como professor substituto.

Quadro 4 – Docentes, formação universitária e docência superior.

Com a visão geral sobre os informantes da pesquisa, passamos, com o apoio do quadro 5, específico, para a análise sobre quais as características/elementos dos SPT foram [re] constituídos durante a formação universitária dos docentes em Arquivologia. O modelo deste quadro será rerepresentado nas demais subcategorias deste capítulo, considerando a finalidade de desvelar as origens e o desenvolvimento dos SPT.

SPT 1: SABER RELACIONADO À INTEGRAÇÃO/UTILIZAÇÃO DAS TDIC NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM		
DIMENSÃO TÉCNICA		
CARACTERÍSTICAS/ELEMENTOS	DOCENTES	OBSERVAÇÕES
1. Pesquisa, estudo e utilização de <i>softwares</i> e <i>apps</i> em computadores/plataformas.	4	
2. Atividades relacionadas com a fluência tecnológica.	8	Cada professor interagiu de forma diferenciada com algum tipo de tecnologia (analogical/digital).
3. Atividades docentes digitais.	-	
4. Impermanência Tecnológica Digital (consciência docente).	-	

SPT 1: SABER RELACIONADO À INTEGRAÇÃO/UTILIZAÇÃO DAS TDIC NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM		
DIMENSÃO PEDAGÓGICA		
CARACTERÍSTICAS/ELEMENTOS	DOCENTES	OBSERVAÇÕES
1. TDIC como mediadora no processo de ensino-aprendizagem.	-	
2. Mobilização confluyente dos saberes pedagógicos.	-	

SPT 2: SABER RELACIONADO ÀS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS DA WEB		
CARACTERÍSTICAS/ELEMENTOS	DOCENTES	OBSERVAÇÕES
1. Dimensão informativa/educacional da <i>Web</i> .	4	
2. Olhar crítico na/para a seleção de conteúdos.	-	
3. Navegabilidade orientada.	1	
4. <i>Web</i> como mediadora na Coreografia Didática.	-	

Quadro 5 - SPT na formação universitária.

Consideramos, a partir do quadro 5 que o SPT 1 teve dois elementos desenvolvidos pelos professores no período da formação universitária, que por sua vez, estão conectados: a pesquisa, estudo e utilização de *softwares* e a fluência tecnológica. As narrativas nos permitem inferir que todos os docentes entrevistados interagiram, em suas formações universitárias, com algum tipo de tecnologia, seja esta analógica ou digital. Nesse sentido, consideramos que a formação universitária foi um espaço para o desenvolvimento de alguns níveis/estágios da fluência tecnológica, partindo do pressuposto de que as tecnologias digitais atuais estão assimilando minimamente, os elementos das diferentes linguagens das tecnologias que as antecederam. Sobre a fluência tecnológica, o *Media Lab* do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) apresenta os seguintes níveis/estágios de desenvolvimento:

- **Habilidade para usar o computador:** neste nível a pessoa consegue utilizar as funções básicas do Sistema Operacional e aplicativos padrão, processadores de texto, planilhas, *e-mail*, navegadores e aí por diante. Dentro da internet ele consegue encontrar a informação que necessita.
- **Habilidade para aprender novas maneiras de usar o computador:** o usuário neste nível de fluência consegue aprender a usar novas funcionalidades, programas e ferramentas e se sente confortável e confiante neste aprendizado. Consegue utilizar mais de um aplicativo

em um projeto, já consegue configurar os programas para seu jeito de trabalhar e consegue até usar criativamente funcionalidades de alguns programas.

- **Habilidade para criar com o computador:** agora nosso usuário está bem mais confortável com o computador, ele consegue criar artefatos com imagens, animações, músicas, vídeos e qualquer outra mídia que apareça, mais importante, ele consegue no eventual aparecimento de erros fazer uma depuração de sua criação, além de fazer *upgrades* na funcionalidade do que criou. Neste estágio, ele conhece os limites das ferramentas que tem à disposição e consegue enriquecer seus projetos escrevendo programas.
- **Habilidade para criar com base em suas próprias idéias:** o usuário continua criando, mas agora ele consegue estruturar e desenvolver um projeto desde a inspiração inicial até o produto final, continua programando, mas agora consegue selecionar as ferramentas mais apropriadas ao seu projeto, com o decorrer do tempo consegue evoluir o projeto com a inclusão de novas idéias.
- **Habilidade de usar a tecnologia para contribuir com a comunidade ao redor:** Agora o usuário faz parte de uma comunidade de usuários, com a qual ele compartilha seus projetos, colabora com projetos de outros, modificando-os e ampliando-os. Além disso, começa a se preocupar a desenvolver idéias que façam sentido para essa comunidade, além de ajudar a facilitar o aprendizado de outros membros.
- **Entender conceitos relacionados com as atividades tecnológicas:** este é o último estágio, o usuário começa a buscar informações fora da tecnologia, por exemplo, para fazer um jogo, começa a estudar matemática e física. Os novos conhecimentos também são usados em outros contextos e sua abordagem de solução de problemas agora é sistemática ou científica.

No SPT2, relacionado com a *web*, todos os docentes que realizaram a sua formação universitária na década de 90 iniciaram o desenvolvimento da dimensão informacional/comunicacional da *web*. Cabe ressaltarmos que os primeiros anos da década de 90 foram relevantes para da *rede* tal como possuímos acesso atualmente. A *web* foi criada em 1990 por Tim Berners-Lee e o seu acesso pela população foi catalisado, dentre outros fatores - como a banda larga e a criação de políticas públicas - , a partir da criação e exploração comercial do sistema operacional Windows 95, pela empresa Microsoft.

Consideramos também que o interesse pelo conhecimento em tecnologia na formação universitária exerce influência representativa na [re] constituição dos SPT. O docente identificado por *Turmalina*, após passar por outros cursos de graduação, comenta que ingressou no Curso de Arquivologia com a finalidade de utilizar e ampliar o uso da tecnologia da informação na área arquivística:

[...] eu vim da área da tecnologia ... não vim de curso de informática eu estava inicialmente no curso de matemática ... passei pelo curso de Física também, embora eu gostasse muito do cálculo, eu acho que o que eu mais me apaixonava nesses cursos era a parte da docência tanto que eu acabei fazendo todas as disciplinas de didática, filosofia e psicologia da educação. [...] tudo que tinha de didática e educação ... eu fiz tudo ... e aí ficava um pouco nos cálculos e ia levando com mais calma e a Arquivologia ... surgiu pela tecnologia, pela possibilidade do uso da tecnologia. (Turmalina).

Consideramos que, para que a formação universitária dos docentes exerça alguma repercussão representativa na [re] constituição dos SPT faz-se necessário que essa tenha ocorrido num período cultural no qual o computador e a *web* tenham sido aderidos e utilizados institucionalmente, o que ocorreu na UFSM a partir dos anos 90. Assim, a formação universitária enquanto potencializadora dos SPT esta condicionada ao período do contexto sociodigital no qual os professores realizaram as suas graduações.

Ao considerarmos a década na qual o professor realizou a sua formação universitária (de 70 a 90), inferimos que metade dos professores teve um contato com a *web* e com as TDIC e os outros, um contato com as tecnologias analógicas. Um docente teve, na sua formação universitária, possivelmente, contato com as tecnologias analógicas, considerando o seu período de formação inicial na Universidade, entre 1972 e 1976.

3.1.2 As atividades profissionais antecedentes ao ingresso na docência superior

Esta subcategoria se relaciona diretamente com a proposição empírica de que os SPT têm origem latente nas atividades profissionais antecedentes ao ingresso na docência universitária.

Assim como a subcategoria anterior, as considerações apresentadas reúnem respostas para a seguinte subquestão da tese: Em quais contextos e como ocorre a aproximação dos docentes em Arquivologia (UFSM) com as TDIC e com a *web*?

Antes de analisarmos a repercussão das atividades profissionais dos docentes em etapa antecessora ao ingresso na docência universitária na [re] constituição dos SPT, apresentamos o quadro 6, contextual, com as atividades realizadas pelos docentes antes de ingressarem na docência superior:

DOCENTE	ÁREA/ATIVIDADES
Ametista	<ul style="list-style-type: none"> As narrativas são insuficientes para informar sobre as atividades profissionais do docente em período antecessor ao ingresso à docência universitária, em 1978. O currículo Lattes do docente não registra atividade profissional. Com isso, inferimos que o docente ingressou na docência universitária após a formação universitária em nível de pós-graduação.
Rubi .:	<ul style="list-style-type: none"> Microfilmagem: atividades técnicas. Fotografia e filmagem: atividades em eventos.
Safira	<ul style="list-style-type: none"> Arquivística: atividades profissionais de Arquivista. Educação: atividades de apoio.
Esmeralda	<ul style="list-style-type: none"> Arquivística: atividades profissionais de Arquivista. Administração: atividades de apoio.
Turmalina .:	<ul style="list-style-type: none"> Informática: atividades de programação. Educação: treinamento em Informática.
Topázio	<ul style="list-style-type: none"> Arquivística: atividades profissionais de Arquivista.
Diamante	<ul style="list-style-type: none"> Arquivística: atividades profissionais de Arquivista.
Ágata	<ul style="list-style-type: none"> Arquivística: atividades profissionais de Arquivista.

Quadro 6 – Atividades dos professores antes da docência superior.

Ao retomarmos e compararmos as informações do quadro 4, sobre a formação universitária dos docentes com o quadro 6, com as atividades profissionais, compreendemos que a maior parte dos docentes entrevistados passou a atuar profissionalmente após a formação universitária. Com a exceção de um docente, no qual as narrativas não nos trazem informações, a maioria dos docentes teve um contato com as tecnologias, sejam estas analógicas ou digitais. Alguns docentes, considerando a especificidade da área de formação e portanto das atividades, tiveram um contato muito próximo com a tecnologia, o que reflete no desenvolvimento de algumas características dos SPT, como abordaremos adiante. Nesse sentido, Rubi, ao rememorar as suas atividades profissionais nos apresenta elementos sobre a sua relação com a tecnologia e com o Curso de Arquivologia:

[...] acho que eu vou comentando do meu ingresso na universidade, e naturalmente da minha formação e tal. Eu comecei aqui na universidade em 1979, como Técnico em Microfilmagem e na época eu fazia o Curso de Economia, trabalhando como Técnico de Microfilmagem e aí eu tive contato com a primeira turma do Curso de Arquivologia. Então eles estavam se formando e tiveram aula dentro da Microfilmagem, usando os equipamentos e a gente até auxiliava, por que a turma sempre trabalhava junto e sempre tem algum mais disperso, assim, então, sempre tinha alguém que vinha perguntar sobre um equipamento ou outro e a gente começou a conversar ali e eu comecei a me interessar pelo Curso de Arquivologia. (Rubi).

Um dos docentes entrevistados teve no período das atividades profissionais uma representativa experiência em instituições de ensino antes de ingressar na docência superior, o que certamente contribuiu para a [re]constituição dos seus saberes pedagógicos. Para Tardif (2012, p. 68), o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção. Safira nos conta que:

[...] trabalhei um tempo como Arquivista, mas também por necessidade, eu trabalhei como professora, mas professora primária, fui professora no Instituto de Pesquisa Jean Piaget, então eles aplicam exatamente a teoria de Piaget e aí então até aí eu tive que estudar e tive que aprender. [...] comecei a entrar nos estudos da educação e depois disso, eu fui para uma escola Montessoriana, então também trabalhei um tempo, porque eu tinha experiência no Instituto Jean Piaget, eles [a outra instituição] me fizeram uma proposta, me pagando um salário mais alto e eu fui para essa escola, aí trabalhei dois anos e eu voltei para Santa Maria. (Safira).

Com estas informações, passamos a analisar, de modo mais específico, quais as características/elementos dos SPT foram desenvolvidas (os) durante o período no qual os docentes realizaram atividades profissionais:

SPT 1: SABER RELACIONADO À INTEGRAÇÃO/UTILIZAÇÃO DAS TDIC NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM		
DIMENSÃO TÉCNICA		
CARACTERÍSTICAS/ELEMENTOS	DOCENTES	OBSERVAÇÕES
1. Pesquisa, estudo e utilização de <i>softwares</i> e <i>apps</i> em computadores/plataformas.	5	
2. Atividades relacionadas com a fluência tecnológica.	7	
3. Atividades docentes digitais.	-	
4. Impermanência Tecnológica Digital (consciência docente).	-	

SPT 1: SABER RELACIONADO À INTEGRAÇÃO/UTILIZAÇÃO DAS TDIC NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM		
DIMENSÃO PEDAGÓGICA		
CARACTERÍSTICAS/ELEMENTOS	DOCENTES (QUANTIDADE)	OBSERVAÇÕES
1. TDIC como mediadora no processo de ensino-aprendizagem.	-	
2. Mobilização confluyente dos saberes pedagógicos.	-	

SPT 2: SABER RELACIONADO ÀS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS DA WEB		
CARACTERÍSTICAS/ELEMENTOS	DOCENTES (QUANTIDADE)	OBSERVAÇÕES
1. Dimensão informativa/educacional da <i>web</i> .	4	
2. Olhar crítico na/para a seleção de conteúdos.	1	
3. Navegabilidade orientada.	1	

4. Web como mediadora na Coreografia Didática.	-	
---	---	--

Quadro 7 – SPT nas atividades profissionais.

Com as informações do quadro 7 e dos quadros anteriores, inferimos que o desenvolvimento dos SPT nas atividades profissionais dos professores antecedentes ao ingresso na docência superior esta relacionado diretamente com o contexto tecnológico cultural no qual as atividades foram realizadas. Consideramos que um elemento para o desenvolvimento dos SPT é a relação entre o período/estágio em que se encontrava a Cultura Digital (CASTELLS, 2008) e as atividades desenvolvidas pelos docentes. Essa relação implica no desenvolvimento da fluência tecnologia, um dos elementos mais representativos para a [re]constituição do saber relacionado com a integração/utilização das TDIC no processo de ensino-aprendizagem.

Podemos estabelecer a relação de que quanto mais aproximação a atividade profissional tem com algum tipo de tecnologia, mais significativa será a apropriação da fluência tecnológica, pois o professor, ao interagir com a tecnologia, principalmente, com o computador, estabelece específicas ordens de mediação. Nesse sentido, Freita destaca que:

Três ordens de mediações ocorrem no uso do computador e da internet. É a mediação da ferramenta material: o computador enquanto máquina; a mediação semiótica através da linguagem; e a mediação com os outros enquanto interlocutores. Computador e internet introduzem uma forma de interação com as informações, com o conhecimento e com as outras pessoas, totalmente nova, diferente da que acontece em outros meios com a máquina de escrever ou o retroprojeter por exemplo. (2010, p. 62).

A partir das entrevistas, observamos que a percepção docente em relação as mudanças da tecnologia também se acentua e com isso, a necessidade de se manter atualizado no cenário tecnológico. O docente, ao interagir com a tecnologia, no decorrer dos anos, vai assimilando e modelando diferentes linguagens de diferentes mídias, necessárias para as interações mediadas por algum tipo de tecnologia, seja esta digital ou analógica.

Essa necessidade de atualização esta relacionada com o aspecto da convergência tecnológica, um dos pilares da CCDT (JENKINS 2009, DA ROCHA, 2014). Com relação à convergência tecnológica, que agrupa

diferentes mídias/formatos num mesmo equipamento, sabemos que esta característica advém da interação humana, com e por meio dos seus instrumentos culturais. São as formas de interação humana com o tecnológico que modificam e [re] produzem a tecnologia. E hoje, no contexto sociodigital permeado por diferentes mídias, sobretudo as sociais, o que mais temos em evidência é o processo de convergência no ciberespaço. Ao considerarmos o contexto histórico no qual atuaram profissionalmente, metade dos docentes tiveram acesso à *web* em suas atividades profissionais, o que representa a compreensão sobre a dimensão informativa/educacional na [re] constituição dos SPT. Um docente trabalhou diretamente com a área da Informática e teve o elemento da navegabilidade desenvolvido.

Finalmente, consideramos que os docentes em Arquivologia tiveram um contato com as tecnologias digitais/analógicas na sua formação universitária e nas atividades profissionais e que metade dos docentes entrevistados, devido ao contexto histórico, tiveram um contato com a *web*. Essa interação inicial constante com as tecnologias e com a *web* possibilitou o desenvolvimento inicial da fluência tecnológica, elemento representativo na [re] constituição dos SPT.



Figura 8 – A convergência tecnológica é um fenômeno atual? Na década de 70, os equipamentos de som já faziam a leitura de uma mídia em diferentes formatos. Na imagem, equipamento reproduzidor de discos de goma-laca e de vinil e crianças em distantes contextos histórico-tecnológicos.

3.2 Os SPT na docência presencial

Os resultados desta dimensão categorial foram organizados e apresentados em duas subcategorias:

- As atividades docentes
- A infraestrutura tecnológica da UFSM

3.2.1 As atividades docentes

Esta subcategoria se relaciona diretamente com a proposição empírica de que há a possibilidade de desenvolvimento dos SPT na docência presencial. As considerações apresentadas reúnem respostas para a seguinte subquestão da tese: Como se caracterizam os SPT em Arquivologia (UFSM) antes da incursão na docência virtual?

Destacamos que o período em análise inicia com o ingresso efetivo do professor universitário na docência superior até o início da experiência na docência virtual, período no qual analisaremos o desenvolvimento dos SPT na sequência deste estudo. Iniciamos com o quadro 8, contextual,, que demarca os períodos de entrada efetiva na docência superior e a incursão na docência virtual:

DOCENTE	Docência Presencial	Docência Virtual	Distância cronológica
Ametista	1978	2008	30 anos.
Rubi	1987	2008	21 anos.
Safira	1991	2009	18 anos.
Esmeralda	1993	2008	15 anos.
Turmalina	1998	2008	10 anos.
Topázio	2004	2008	4 anos.
Diamante	2006	2009	3 anos.
Ágata	2009	2009	--

Quadro 8 – Período entre a docência presencial e a docência virtual.

Para iniciarmos as nossas considerações a respeito do desenvolvimento dos SPT dos docentes, partimos dos achados anteriores, nos quais identificamos que os períodos de formação universitária e atividades

profissionais possibilitaram o desenvolvimento inicial na fluência tecnológica, não necessariamente a digital para todos. Ainda, a metade dos docentes teve um contato com a *web*, desenvolvendo características do SPT2. Passamos a analisar os quadros referentes aos SPT para registrarmos as nossas considerações:

SPT 1: SABER RELACIONADO À INTEGRAÇÃO/UTILIZAÇÃO DAS TDIC NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM		
DIMENSÃO TECNOLÓGICA		
CARACTERÍSTICAS/ELEMENTOS	DOCENTES	OBSERVAÇÕES
1. Pesquisa, estudo e utilização de <i>softwares</i> e <i>apps</i> em computadores/plataformas.	8	
2. Atividades relacionadas com a fluência tecnológica.	8	
3. Atividades docentes digitais.	8	
4. Impermanência Tecnológica Digital (consciência docente).	-	

SPT 1: SABER RELACIONADO À INTEGRAÇÃO/UTILIZAÇÃO DAS TDIC NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM		
DIMENSÃO PEDAGÓGICA		
CARACTERÍSTICAS/ELEMENTOS	DOCENTES	OBSERVAÇÕES
1. TDIC como mediadora no processo de ensino-aprendizagem.	8	
2. Mobilização confluyente dos saberes pedagógicos.	8	

SPT 2: SABER RELACIONADO ÀS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS DA WEB		
CARACTERÍSTICAS/ELEMENTOS	DOCENTES	OBSERVAÇÕES
1. Dimensão informativa/educacional da <i>web</i> .	4	
2. Olhar crítico na/para a seleção de conteúdos.	4	
3. Navegabilidade orientada.	1	

4. <i>Web</i> como mediadora na Coreografia Didática.	1	
---	---	--

Quadro 9 – SPT na docência presencial.

Com o apoio do quadro 9, observamos o desenvolvimento dos saber relacionado com a integração/utilização das TDIC no processo de ensino-aprendizagem. Na atividade docente, todos os entrevistados passam a interagir com as tecnologias digitais, considerando o considerado o período de transição entre o presencial e o virtual. Outro elemento que destacamos são as atividades docentes digitais, que possibilitaram a ampliação das habilidades relacionadas com a fluência tecnológica.

As narrativas nos trazem elementos relevantes a respeito das estratégias adotadas pelos dos professores na utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula. A narrativa de *Rubi* registra as principais relações com a tecnologia nos primeiros anos da docência presencial, nas décadas de 80 e 90:

Eu comecei a dar aula, fui gostando, busquei todos os recursos possíveis imaginados para disfarçar a timidez [...] retroprojeto de imagens, projetor de slides, tudo que era possível eu ia utilizando, com a orientação da minha esposa, que tem formação em Pedagogia. (Rubi).

Eu tinha, além da timidez, tinha e tenho uma letra horrível [risos]. Então eu não podia escrever no quadro, as transparências a minha esposa escrevia por mim, eu fazia e preparava todas as aulas e ela transcrevia para as transparências e tal, fazia "bem bonitinho" assim, então, na época não tínhamos filhos, deu para ir tocando. (Rubi).

O docente entrevistado relatou que a sua autocrítica foi um dos fatores mobilizadores para a utilização das tecnologias analógicas em sala de aula, desde o seu ingresso na docência presencial, no final da década de 80. Com o apoio da esposa, com formação em Pedagogia, o docente desenvolveu estratégias didáticas para a utilização e integração da tecnologia em sala de aula e conseqüentemente, os seus SPT. O docente, pesquisador na área da Fotografia, deixa explícito o seu interesse e acompanhamento pelo desenvolvimento da tecnologia. Já na década de 2000, o docente passa a

utilizar a fotografia digital como um recurso nas suas coreografias didáticas.

Nesse sentido:

[...] eu sempre tenho uma história a mais para contar - e nessa história a mais a ser contada, principalmente nas aulas de *Fotografia*, eu consigo incluir uma fotografia que ao mesmo tempo tem relação e não tem relação com o que eu estou falando, é um exemplo de como deve ser feita uma fotografia né, mas que é uma foto de uma viagem, de um lugar completamente diferente [...] quando eu vejo os meus alunos estão sonhando dentro da aula e tal, e daí eu digo: bom agora vamos continuar com a aula e digo que é momento *tudo haver e nada haver*, está diretamente relacionado com a disciplina, mas a aula não fica pesada [...] fica uma aula mais leve. (Rubi).

O informante Safira, que iniciou as suas atividades enquanto docente universitário no início da década de 90, assim como *Rubi*, sempre acompanhou e utilizou a tecnologia em sala de aula. Safira nos conta sobre as suas motivações para apreender mais sobre as tecnologias digitais. Na narrativa, o docente nos conta que no início da década de 90 havia um computador para todos os professores, com o software "Carta Certa" e que fazia a utilização do tempo dos outros docentes para as suas aprendizagens:

[...] eu às vezes pegava os horário de outros professores [...] eu tinha pavor daquele tal de mimeógrafo, que lambuzava todos os dedos da gente, eu achei a coisa mais linda, sabe, a impressora saindo os textos. (Safira).

Então eu sempre procurei estar meio "antena" [...]. Sobre o banco de dados, a gente dava o ACCESS, então também tive que estudar, ir para os livros, ver como é que se montava (um banco de dados), né? Para eles (os estudantes) montarem pelo menos um banco de dados simples. Aí depois que entrou o professor *Turmalina*, facilitou muito a nossa vida mas, a principio nós carregamos pedra aqui para ter um curso de ponta. (Safira).

O informante ainda relata a sua experiência em sala de aula com a *web*, o que registra o desenvolvimento de elementos dos Saber relacionado às possibilidades educativas da *web*:

Eu procuro mudar a disciplina, um pouco, dar outra abordagem [...] complementar mais alguma coisa ou aprofundar alguma coisa. [...] teve quatro alunos que reprovaram comigo, e eles disseram: Mas professora! Aquilo que a senhora deu no semestre tá diferente agora! Eu digo: não...não é que eu esteja falando diferente, até por respeito, já pensou entrar em aula e ver as mesmas projeções, as mesmas coisas [...] eu criei ontem, eu dava risada, porque eu peguei os personagens, assim, criei, peguei na internet vários bonequinhos que tinham o mesmo desenho, daí eu disse para eles: "Estes personagens vão fazer todo o semestre com vocês!" Então, eu

invento, sabe alguma coisa, porque na realidade a gente tem que pensar que essa dificuldade que muitos colegas tem é que os alunos entram com dezesseis e dezessete anos, eles entram bem criança! (Safira).

As narrativas nos possibilitam considerar que os docentes, em situações específicas, passaram a utilizar a tecnologia e uma das características mobilizadoras para a apropriação gradual do conhecimento tecnológico, que possibilitou a [re] constituição dos *novos saberes* é o próprio campo da Arquivologia, no qual são ministradas disciplinas relacionadas com a tecnologia e os documentos. Para contextualizarmos, atualmente, conforme o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Arquivologia (2004) os docentes ministram as seguintes disciplinas relacionadas diretamente com a tecnologia:

- Banco de dados aplicados à Arquivística.
- Processamento da Informação Digital.
- Reprografia.

Com relação à utilização da tecnologia como mediadora no processo de aprendizagem, elemento consonante com o saber relacionado à utilização e integração das TDIC em sala de aula, destacamos duas posições convergentes-divergentes. Os docentes identificados por *Diamante* e *Ágata* concordam que a leitura é fundamental na formação dos alunos. Em relação ao uso de slides nas aulas presenciais, os docentes assumem posições divergentes. Enquanto um reflete sobre a não utilização dos slides, outro reflete sobre a importância da ferramenta como um recurso para passar as informações sintetizadas a respeito dos conteúdos da aula.

[...] Nos últimos anos, principalmente, eu tenho estimulado os alunos a lerem [...] procuro deixar textos, para que eles leiam, para depois discutirmos em sala de aula, embasado numa leitura, então eu procuro estimular a leitura do aluno, como sendo uma base para a aprendizagem, não só aquilo que a gente mastiga que entrega para eles, mas também aquilo que ele percebe como leitor de um determinado texto. [...] tem aulas positivas, e cada vez mais eu estou evitando utilizar o PowerPoint como um instrumento de exposição, porque, o que acontecia quando eu preparava essas aulas em Power Point, os alunos buscavam se fixar, somente naquilo que era repassado nos *slides* e, por exemplo, não buscavam em bibliografia nenhuma. (Diamante)

É assim, uma preocupação atual, eu acho que falta para nossos alunos leitura [...] então nessa aula da graduação, eu já escolhi até um livro pequeno que eu sei que, em função dos recursos financeiros, já disponibilizei para eles, então estarei trabalhando com um livro e

material [...] eu dou muito material, até eles já reclamaram [...] até porque eu trabalho com os slides, facilita para o aluno, mas nos slides eu trago muita informação, eu busco, eu estou sempre consultando algo novo [...]. (Ágata).

As posições de Diamante e Ágata refletem um aspecto relevante sobre a utilização das tecnologias digitais em sala de aula: ambas refletem sobre o papel delas no processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente no *design* da Coreografia Didática. Nesse sentido, Moran (2007), considera que:

[...] não se pode pensar o uso de uma tecnologia sozinha ou isolada. Seja na educação presencial ou virtual, o planejamento do processo de aprendizagem precisa ser feito na sua totalidade e em cada uma das suas unidades. Requer-se o planejamento detalhado, de tal forma que as várias técnicas sejam escolhidas, planejadas e integradas de modo a colaborar para que as atividades sejam bem realizadas e a aprendizagem aconteça. (p. 155).

O quadro 10, contextual, apresenta, a partir das narrativas, uma síntese das principais tecnologias analógicas e digitais utilizadas pelos docentes na e para a elaboração das coreografias didáticas na docência presencial:

DOCENTE	Tecnologias utilizadas na docência presencial
1. Ametista	<ul style="list-style-type: none"> • Web (pesquisa na "antecipação"). • Material impresso (fotocópias). • Livro.
2. Rubi	<ul style="list-style-type: none"> • Projetor de <i>slides</i>. • Retroprojetor/transparências (lâminas de acetato). • Máquina fotográfica analógica. • Máquina fotográfica digital. • Projetor Multimídia/PowerPoint. • Material impresso (fotocópias). • Livro.
3. Safira	<ul style="list-style-type: none"> • Web (pesquisa na "antecipação"). • Retroprojetor/transparências (lâminas de acetato). • Projetor Multimídia/PowerPoint. • Mimeógrafo/cópias. • Material impresso (fotocópias). • Material impresso (fotocópias). • Computadores em rede/software. • Livro.
4. Esmeralda	<ul style="list-style-type: none"> • Web (pesquisa na "antecipação"). • Retroprojetor/transparências (lâminas de acetato). • Projetor Multimídia/PowerPoint. • Material impresso (fotocópias). • Livro.
5. Turmalina	<ul style="list-style-type: none"> • Web (pesquisa na "antecipação"). • Computadores em rede/software. • Projetor Multimídia/PowerPoint.

	<ul style="list-style-type: none"> • Livro. • Material impresso (fotocópias).
6. Topázio	<ul style="list-style-type: none"> • Web (pesquisa na "antecipação"). • Retroprojetor/transparências (lâminas de acetato). • Projetor Multimídia/PowerPoint. • Livro. • Material impresso (fotocópias).
7. Diamante	<ul style="list-style-type: none"> • Web (pesquisa na "antecipação"). • Projetor Multimídia/PowerPoint. • Livro. • Material impresso (fotocópias).
8. Ágata	<ul style="list-style-type: none"> • Web (pesquisa na "antecipação"). • Projetor Multimídia/Power Point. • Livro. • Material impresso (fotocópias).

Quadro 10 – Tecnologias analógicas e digitais na docência presencial.

Por meio do quadro 10, que apresenta a relação de docentes na ordem em que ingressaram na docência universitária, podemos ter uma visão geral sobre o impacto da Cultura de Convergência Digital e Tecnológica no Curso de Arquivologia. Na medida em que os professores são apresentados no quadro, a quantidade do número de tecnologias analógicas e digitais utilizadas em sala de aula diminui, convergindo numa mesma direção, possibilitando a aprendizagem de diferentes linguagens tecnológicas e diferentes ordens de mediação tecnológica (JENKINS, DA ROCHA, FREITAS).

Com o apoio do quadro 9, observamos que os dois saberes apresentaram desenvolvimento representativo na docência presencial. As duas características dos SPT não desenvolvidas no período em análise foram a IDT e a web como mediadora na Coreografia Didática. Com relação a essa segunda característica, observamos que os professores, na docência presencial, passam a utilizar a rede para a pesquisa dirigida à *antecipação* das Coreografias Didáticas e não a *web* como um instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, na colocação em cena (BAERISWYL, OSER, 2001).

3.2.2 A infraestrutura tecnológica da UFSM

Esta subcategoria se relaciona diretamente com a proposição empírica de que a infraestrutura tecnológica institucional repercute no desenvolvimento dos SPT. As considerações apresentadas reúnem respostas para a seguinte subquestão deste estudo: Como se caracterizavam os SPT em Arquivologia (UFSM) antes da incursão na docência virtual? O texto apresenta considerações gerais sobre a infraestrutura tecnológica nos ambientes onde ocorrem/ocorreram as aulas do Curso de Arquivologia e na instituição UFSM de modo geral e se apoia em documentos institucionais. Partimos dos seguintes pontos: o Curso de Arquivologia funcionou, no decorrer da sua história em diferentes lugares. Antes da sua localização atual, no Prédio 74-A do Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH), campus UFSM, o Curso de Arquivologia funcionou no Prédio de Apoio (Floriano Peixoto, 1750), no centro de Santa Maria e ainda, no prédio da antiga Reitoria, também na rua Floriano Peixoto, no centro de Santa Maria. Ao nos referirmos à estrutura infratecnológica, nos dirigimos aos seguintes tópicos:

- Investimento institucional na aquisição e atualização de computadores.
- Investimento institucional para a construção e manutenção de laboratórios com computadores voltados para as atividades de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação.
- Disponibilidade/manutenção da internet.

O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSM (PDI/UFSM), elaborado em 2011 e que cobre o período de 2011 a 2015 possui diversos eixos norteadores, que tem por finalidade promover o desenvolvimento institucional e representar o elo entre as ações das diversas ações da UFSM e a sua filosofia. Neste documento, destacamos o eixo "Qualificação das Atividades Acadêmicas", que se pauta pelo compromisso de fomentar a adequação da estrutura acadêmica e didático-pedagógica da instituição às *novas exigências do mundo*. Neste eixo, estimulam-se:

- A investigação científica e a extensão de alta qualidade.

- A *inclusão das novas tecnologias* e modalidades de formação científica e profissional nos diferentes níveis, dentre estes, a graduação e a pós-graduação.
- O desenvolvimento de ações relativas à qualificação da assistência aos estudantes; à mobilidade acadêmica; à inserção de *Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC*; à gestão administrativa e pedagógica dos cursos; à qualificação do ensino, da pesquisa e da extensão e do espaço de sala de aula; ao melhor aproveitamento das competências do quadro docente institucional; e à adequação e revisão dos projetos pedagógicos dos cursos.

As considerações desta subcategoria não tem a finalidade de substituir e sim de alinhar e complementar às aquelas expostas no Plano Diretor de Tecnologia da Informação da UFSM (PDTI/UFSM), publicado em 2012 e com abrangência para o período de 2012 a 2013. O referido documento institucional apresenta, dentre os seus objetivos, a "promoção do alinhamento das ações da área de TI com os processos de ensino, pesquisa, extensão e gestão" na UFSM. Dentre as metas deste objetivo, destacamos a nº 11:

A meta 11 está relacionada à inserção de *novas tecnologias* no ensino, na pesquisa e na extensão. Busca-se com essa meta atender a uma demanda específica referente ao uso de novas ferramentas e tecnologias no ensino *presencial e a distância*. As novas tecnologias estão presentes no dia a dia, envolvendo mídias, permitindo o uso de equipamentos, como celulares inteligentes, *netbooks*, *tablets*, TV digital, entre outros, o que permite maior interatividade entre os participantes do processo de aprendizagem. Nessa meta busca-se um documento de referência com sugestões de como essas mídias poderão ser inseridas, especialmente no ensino, na UFSM. O indicador será o prazo estabelecido para a elaboração do documento referência. (PDTI, p. 51).

As considerações gerais nesta subcategoria são referentes ao período anterior à incursão dos professores na docência virtual. Iniciamos com o quadro 11, contextual, que apresenta quais os professores se posicionaram diretamente a respeito do tema infraestrutura tecnológica:

DOCENTE	Produção de narrativas sobre a Infraestrutura Tecnológica
----------------	--

	Sim	Não
1. Ametista		X
2. Rubi		X
3. Safira	X	
4. Esmeralda	X	
5. Turmalina	X	
6. Topázio		X
7. Diamante	X	
8. Ágata		X

Quadro 11 – Docentes e a infraestrutura tecnológica.

A maioria dos docentes abordou a infraestrutura tecnológica de forma positiva e construtiva em relação à utilização dos computadores no processo de ensino-aprendizagem. Safira conta que nos primeiros anos o Curso de Arquivologia não tinha um Laboratório de Informática e que as aulas aconteciam em outros espaços institucionais, agendados com antecedência. Na narrativa, o docente também relata os aspectos do perfil do estudante e a sua relação com o computador.

[...] antes de começar a disciplina, eu fiz um levantamento e a grande maioria naquela época, em 2004, ninguém tinha praticamente computador em casa [...] Aí nos tínhamos alguns alunos que tinham resistência em até em tocar (no computador) e diziam: *ai professora acho que eu estraguei...sabe?* Às vezes assim... apertavam o botão... Não, aqui o computador não estraga...estraga se der uma pane. O medo deles era estragar o equipamento e que fossem responsabilizados, então até isso eu tive que vencer, essa barreira e foi ótimo esse tutorial, porque pelo menos quem nunca tinha visto um computador [...] então foi o primeiro contato, assim, claro que hoje os alunos já vem sabendo o que é *hardware* ou *software*, mas naquela época eles não sabiam. Também reservar o laboratório (de Informática), fechar o laboratório... os alunos não gostavam muito porque lá, no laboratório, também era usado para os outros alunos trabalharem e imprimirem o trabalho. [...] E a partir dali também nós (o Curso de Arquivologia) começamos a batalhar por nosso laboratório e depois nós conseguimos ali no térreo do antigo hospital (universitário). Mas até conseguir, aí as aulas eram lá. (Safira).

É relevante destacarmos que a inexistência de um Laboratório de Informática na época não foi um impeditivo para que o docente buscasse delinear as estratégias necessárias para ensinar os estudantes e inserí-los no

contexto das tecnologias digitais da época. Atualmente, o Curso de Arquivologia possui os seguintes laboratórios:

- Laboratório de Arranjo, descrição e memória.
- Laboratório de Documentos digitais.
- Laboratório de Fotografia.
- Laboratório de Reprografia e microfilmagem.
- Laboratório de Restauração de documentos.



Figura 9 – Laboratório de Documentos Digitais.

Um dos pontos vulneráveis em relação à infraestrutura tecnológica detectado nas narrativas foi a instabilidade da conexão à internet. Neste sentido, Turmalina, professor de disciplinas na área da Tecnologia da Informação revela as suas estratégias em situações envolvendo o desligamento da energia elétrica ou a instabilidade da conexão à internet:

[...] vamos pegar um software, explorar e tirar dados, vamos quantificá-lo, vamos analisá-lo qualitativamente, então o que eles (os estudantes) gostam é disso, é teoria e prática aliada e prática e sempre muito projeto [...] vamos fazer as funções arquivísticas na

prática, vamos ver se ele realmente deixa implementar um Plano de Classificação, verificar se dá para fazer Avaliação, se dá para fazer a Descrição efetivamente [...]. (Turmalina).

[...] nas aulas e eles (os estudantes) já estão conectados no ambiente, interagindo comigo, sabe? [...] então para mim é muito melhor... são turmas pequenas que a gente faz na área de TI ou eles se conectam com seus *notebooks* ou a gente vai para o laboratório [...] é exponencial a aula conectada, a aula dentro do ambiente para mim é muito melhor ... a possibilidade de eu já interagir dentro do banco de dados deles...deles já estarem conectados comigo. (Turmalina).

Dependo muito da internet, dependo muito da energia, muito de recursos computacionais. Por exemplo, falta luz, a minha aula quase que implode...até um problema no laboratório, internet, também, eu dependo do ambiente aqui, estar *on-line*, estar conectado [...] mas quando tem é melhor, as possibilidades são muito melhores [...] não quer dizer que não vai ter aula (com a ausência da internet) vai, eu acabo desenvolvendo aquele conteúdo programático, aquele objetivo daquela aula, mas é sempre menor quando eu tenho a ferramenta *on-line* [...] eu tenho visto que a nossa internet tem caído aqui no campus. (Turmalina).

[...] eu saio com 3 wi-fis para a sala de aula [...] e chego lá para os alunos terem mais recursos...resolver esta questão de *infra*, aqui a questão da construção... Às vezes o pessoal vai lá e corta a energia e corta a internet, por que estão construindo, reformando, fazendo alguma coisa...aula sai sempre, mas não é a mesma...o planejamento que eu faço, contando com o ambiente...quando eu to sem o ambiente, eu tenho que planejar diferente...isso muda, sabe, e os resultados também, da mesma forma... (Turmalina).

Com as narrativas, observamos que a instabilidade em relação à rede nem sempre se torna um fator para que o professor deixe de utilizar as tecnologias digitais em sala de aula. Na elaboração de uma coreografia didática digital, a planificação se associa à antecipação e o dessa forma, o docente necessita ter uma visão macroestrutural do ambiente tecnológico e a este se adaptar para então integrar e utilizar as TDIC em sala de aula. Outro quesito é a necessidade de pensar a mesma antecipação sem o uso da tecnologia digital, caso a ausência ou inoperância de recursos tecnológicos seja maior que a criatividade do docente em sala de aula.

Passamos para a análise da repercussão da infraestrutura tecnológica institucional na [re] constituição dos SPT, inicialmente com o quadro 12, específico:

SPT 1: SABER RELACIONADO À INTEGRAÇÃO/UTILIZAÇÃO DAS TDIC NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

DIMENSÃO TÉCNICA

CARACTERÍSTICAS/ELEMENTOS	DOCENTES	OBSERVAÇÕES
1. Pesquisa, estudo e utilização de <i>softwares</i> e <i>apps</i> em computadores/plataformas.	4	
2. Atividades relacionadas com a fluência tecnológica.	4	
3. Atividades docentes digitais.	4	
4. Impermanência Tecnológica Digital (consciência docente).	--	

SPT 1: SABER RELACIONADO À INTEGRAÇÃO/UTILIZAÇÃO DAS TDIC NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

DIMENSÃO PEDAGÓGICA

CARACTERÍSTICAS/ELEMENTOS	DOCENTES	OBSERVAÇÕES
1. TDIC como mediadora no processo de ensino-aprendizagem.	4	
2. Mobilização confluyente dos saberes pedagógicos.	4	

SPT 2: SABER RELACIONADO ÀS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS DA WEB

CARACTERÍSTICAS/ELEMENTOS	DOCENTES	OBSERVAÇÕES
1. Dimensão informativa/educacional da <i>web</i> .	4	
2. Olhar crítico na/para a seleção de conteúdos.	4	
3. Navegabilidade orientada.	2	
4. <i>Web</i> como mediadora na Coreografia Didática.	2	

Quadro 12 – SPT e infraestrutura.

Com o apoio do quadro específico 12, consideramos que a infraestrutura institucional repercute no desenvolvimento de alguns elementos dos SPT,

porém não se trata de um fator determinante, principalmente para os elementos relacionados com a [re] constituição da dimensão pedagógica.

Os professores, mesmo em momentos de instabilidade, utilizam de forma criativa a tecnologia digital e em sala de aula e a partir das narrativas, inferimos que não se trata de um fator que gere desmotivação em relação a continuidade da integração da tecnologia digital no espaço educativo. Por outro ângulo, o quadro específico 12 apresentado não reflete a ideia de que os docentes estejam satisfeitos com a estrutura tecnológica institucional. Observamos uma consciência coletiva mobilizadora de diferentes estratégias para modificar o contexto tecnológico, dentre elas, o processo de Avaliação Institucional. Neste sentido, para Esmeralda:

Eu gosto muito desse processo que e acho que hoje a instituição cresceu muito com a avaliação institucional, ela está dirigindo recursos pra dar conta das inquietações que existem nos ambientes, seja na parte que diz respeito à estrutura, às questões que envolvem a deficiência, a estrutura, enfim, então e instigar problema, como a gente resolve? Antigamente não tinha como resolver, a gente precisava de recursos. Hoje não, hoje a gente tem recursos destinados para os cursos. Então a gente vive uma realidade crescente de resolver essas questões. Então me parece que nós precisamos de mudança de atitude, do meu ponto de vista. (Esmeralda).

Em síntese, observamos dois movimentos narrativos docentes em relação ao desenvolvimento tecnológico no Curso de Arquivologia e a [re] constituição dos SPT: o movimento dos docentes que atuam diretamente com as disciplinas dirigidas para o uso da tecnologia digital, mobilizando e [re] constituindo os SPT no dia-a-dia e os movimentos em relação a uma consciência coletiva, vinculada com o contexto sociodigital contemporâneo, que mobiliza a participação em processos como a Avaliação Institucional.

3.3 A docência virtual na CCDT

Nesta etapa do capítulo, analisaremos as repercussões da docência virtual e da CCDT no desenvolvimento dos SPT dos professores do Curso de Arquivologia. Desta categoria, emergem as seguintes subcategorias:

- A capacitação tecnológica.
- A incursão cultural-convergente na docência virtual

O marco temporal do processo de análise inicia a partir da incursão da maioria dos professores na docência virtual, em 2008. A construção das análises se orienta pelas seguintes proposições:

- A cultura da convergência digital e tecnológica (JENKINS, 2009; DA ROCHA, 2014) repercute no desenvolvimento dos SPT.
- A incursão na docência virtual potencializa o desenvolvimento dos SPT.

A subquestão relacionada com a categoria é: Quais as possíveis repercussões da docência virtual na [re] configuração dos SPT em Arquivologia?

3.3.1 A capacitação tecnológica

O curso de especialização Gestão em Arquivos iniciou as suas atividades acadêmicas em maio de 2008 e na época, os professores realizaram um curso de formação organizado pela UFSM/UAB. Na capacitação, a maioria dos professores teve um contato com os temas centrais relacionados com a EaD e realizaram atividades práticas no ambiente *Moodle*. Para a maioria dos docentes entrevistados, este foi o contato inicial com os conceitos gerais e com a própria EaD. A partir das narrativas, observamos três situações envolvendo os docentes, a realização do curso de capacitação e a incursão na docência virtual:

- Um grupo de professores realizou a capacitação tecnológica antes do ingresso na docência virtual.
- Um grupo de professores realizou a capacitação após o ingresso na docência virtual.
- Um professor realizou a aprendizagem inicial dos recursos tecnológicos do *Moodle* com o apoio de um colega que realizou o curso de capacitação.

Os excertos seguintes representam o momento no qual os docentes realizaram a capacitação tecnológica. Neste sentido, Ametista, Diamante, Turmalina e Safira apresentam as suas percepções:

Bom, depois começou a ter aqui um curso de pós-graduação a distância [...] eu fui convidada para ser uma das professoras, para lecionar nesse curso, a minha parte foi a inicial da Arquivologia, das relações interdisciplinares [...] no *Moodle*, então nós fizemos um cursinho de reciclagem, para aprender as coisas [...] isso foi muito interessante, foi uma nova experiência. (Ametista).

Então eu acho que foi uma boa experiência, para talvez até se multiplicar, que novos professores sejam apresentados por professores que sejam boas referências, que já trabalhem com EaD...uma coisa bem legal! (Diamante).

[...] eu fiz a formação, eu fiz o curso, eu acho que foi bom a minha experiência com tecnologia, quando eu fui chamado pelo curso (de Arquivologia) para colaborar, bem ou mal eu tinha uma maior desenvoltura para desenvolver o material, eu tinha uma maior desenvoltura em pegar vídeos [...] e usar as possibilidades do *Moodle* [...] eu já tinha conhecimento em instalar o *Moodle*, eu já tinha conhecimento de programador, de analista mesmo que me facilitava. (Turmalina).

[...] começou a disciplina e eu não tinha feito o treinamento, então o treinamento eu fui fazendo conforme eu fazia, eu também atuava como professora na disciplina, então eu fazia uma vez por semana, eu reunia os três tutores, porque até eu tinha a Adriana (tutora a distância) e ela tinha uma diferença muito maior. [...] a Clara, então... uma tinha experiência da docência [...] a Adriana tinha, adorava *fuçar* na plataforma, descobrir coisas novas. (Safira).

A narrativa de *Ametista* é significativa no contexto na medida em que o conjunto de narrativas deste docente nos leva a inferir que a tecnologia digital não foi um recurso amplamente utilizado no período de docência antecessor à incursão na EaD. Um dos elementos que nos leva a inferir esta consideração é o relato do docente, que passa a utilizar slides do PowerPoint após a sua incursão na docência virtual. Observamos também que o fato de um docente já ter conhecimento no *Moodle* não foi um impeditivo para que deixasse de realizar a formação para a utilização do *Moodle*, aprimorando dessa forma, os conhecimentos na dimensão pedagógica.

Observamos ainda, que a formação dos docentes em relação ao uso do Moodle se estendeu para além do curso de capacitação, no próprio espaço do Curso de Arquivologia. Alguns professores foram formadores de outros professores no que diz respeito à utilização dos recursos do referido ambiente virtual e ainda, professores como Safira, passaram a trabalhar de forma compartilhada com os tutores a distância, mobilizando e [re] constituindo os saberes tecnológico-pedagógicos. Este movimento docente vai em direção ao conceito de docência virtual compartilhada (Nogueira, 2012). Em uma retomada ao conceito da autora:

Professores e tutores organizam suas práticas pedagógicas na modalidade de Educação a Distância em regime de colaboração e cooperação, não só dividindo as ações de planejamento e execução que envolve as práticas pedagógicas, mas percorrendo caminhos para uma efetiva docência virtual compartilhada. (p. 108).

Com a finalidade de esclarecer a construção de docência virtual compartilhada, Maciel e colaboradores (2012, p. 26), buscam especificar os elementos desta configuração da docência na EaD:

Recorrendo ao dicionário, temos o seguinte cenário: *on-line* (origem inglesa, que tem ligação direta ou remota a um computador ou uma rede de computadores, como a internet, significa *em linha*), virtual (origem francesa, que é feito ou simulado através de meios eletrônicos), colaborativa (latim *collaboro*, -are, trabalhar com, trabalhar em comum com outrem; agir com outrem para a obtenção de determinado resultado); compartilhada (ter parte em, participar de, partilhar com alguém). Se definimos o espaço/lugar da EAD como realidade virtual, assim definida por Lévy, podemos então ter uma docência virtual compartilhada. (MACIEL et al, 2012, p. 26, grifo nosso).

Outros elementos teóricos são representativos na concepção de docência virtual compartilhada. Nesse sentido, destacamos a mediação pedagógica virtual. Para Maciel e Siluk (2006):

Configura-se a partir do engajamento de participantes no mesmo ambiente educativo virtual, quando existe interatividade em nível de experiências e idéias compartilhadas que, em um crescente de diálogo complexo, permitem a evolução cognitiva de todos os participantes. (p. 382).

Observamos que a experiência dos docentes na capacitação tecnológica, além de ser um marco representativo na incursão dos docentes na EaD, foi um ponto de convergência na [re] constituição de alguns elementos dos SPT. A apropriação de novos conhecimentos, principalmente no campo da EaD foi representativa para a [re]constituição dos SPT e para a *modelagem* da própria docência como unidade complexa, incorporando elementos da docência virtual compartilhada, caracterizada pela imersão no universo da EaD, o trabalho docente compartilhado e a mediação pedagógica digital.

3.3.2 A incursão cultural-convergente na docência virtual

Nesta subcategoria, apresentaremos, a partir do cenário da CCDT, os achados com relação à incursão dos professores na docência virtual, as suas percepções iniciais a respeito das diferenças e aproximações entre a docência presencial e a docência virtual, as suas percepções a respeito do trabalho compartilhado com os tutores. Por fim, exploraremos quais os elementos dos SPT foram influenciados pela docência virtual. Os docentes destacam a experiência na docência virtual como um marco na carreira, o que possibilitou

novas aprendizagens em sentido amplo. As narrativas de Rubi, Diamante, Topázio e Ágata confluem nesta direção.

Eu acho que a experiência no EAD foi um divisor de águas [...] é impressionante! O que o EaD muda a cabeça da gente não tem explicação assim, é uma experiência totalmente nova [...] então tem algumas coisas que são bem diferentes, tu não inicia uma disciplina de um curso a distância sem ter ela pronta da primeira a última aula... Tudo tem que estar pronto, nada pode ser improvisado né, isso terminou refletindo nas aulas presenciais, então tu já não te contenta mais com a aula tradicional que eu vinha dando, tu já fica te questionando, em relação aos textos né, se eu vou deixar no xerox para fazerem cópia. (Rubi).

[...] a primeira vez que eu ofertei essa disciplina, como professora dela, foi em 2009, ali que eu comecei a ter essa relação a distância, com um ensino que até então eu não tinha, nem como aluna, eu nunca tinha, tido assim um curso que eu tivesse feito, alguma coisa assim relacionada com a educação a distância, então para mim, foi a primeira experiência que eu tive, eu participei, do momento de capacitação em EaD, para poder fazer assim, um trânsito, como toda essa questão de utilização da ferramenta do *Moodle*, eu tive algumas aulas práticas com o próprio professor *Rubi*, que estava deixando a disciplina, que tinha sido o autor da disciplina, que eu até considero, que o acompanhamento que ele me deu, aquelas informações iniciais para mim, não vou dizer, que foram mais importante que a capacitação, mas elas me deram na prática, aquilo que eu iria precisar, para eu lidar com a disciplina, em âmbito virtual, ai então naquele momento, em 2009, foi a primeira experiência, que eu tive com educação virtual, até então, a minha experiência era presencial. (Diamante).

Então desde o primeiro momento que a gente resolveu fazer, a ter esse desafio dentro do curso (de Arquivologia), eu acho que só nos trouxe mais conhecimentos [...] e fazer essa relação com o presencial, porque deu um suporte tanto teórico, tanto técnico, de ter uma outra, uma outra, como eu vou dizer ... não um contato, que a gente mantém com o aluno, mas a partir de uma ferramenta ... tu ter esse aluno contigo, então todas essas dificuldades, porque no primeiro momento é dificuldade, que tu não sabe como que tu vai conversar e é uma coisa assim, que os alunos também tem aquela expectativa. (Topázio)

[...] então eu acho que a experiência é ótima, e quem não trabalha com a EaD, tem que trabalhar! Porque é uma experiência muito boa e daí já ter essa relação que eu acho importantíssima do presencial com o EaD, utilizando esses recursos do ambiente virtual de aprendizagem com os alunos (do presencial)...(Topázio).

Mas acho que as três últimas disciplinas ministradas, da políticas públicas (Políticas Públicas e a Gestão da Informação Arquivística), eu assumi ... o momento que ela quiser retornar, ela retorna (referindo-se a Esmeralda), por enquanto eu estou a frente dessa disciplina e a minha experiência, tanto na graduação, como no virtual, eu acho que é uma experiência muito boa, eu gosto de dar aula. (Ágata).

Consideramos que incursão na docência virtual e portanto o conjunto experiencial, exposto nas narrativas, possibilitou a comparação entre as duas realidades educativas: a presencial e a virtual. A partir destas reflexões, os docentes passaram a introduzir novos elementos nas coreografias didáticas na docência presencial. Nesse sentido, muitas coreografias didáticas passaram a agregar o digital, integrando as TDIC e a web no processo de ensino-aprendizagem. Um dos elementos destaques para os docentes foi a forma de produção dos estudantes, que se deu de forma diferenciada nas modalidades educativas.

No momento em que os docentes passam a perceber estas características da EaD passam também a estreitar a sua relação com a referida modalidade educativa e com as dimensões da cultura da convergência no Ciberespaço, onde ocorrem as aulas do curso de especialização. Nesse sentido, o AVEA, considerando o conceito de inteligência coletiva (Lévy, 2004) se configura numa comunidade específica, com o seu ecossistema de ideias, onde as atividades como os *fóruns* são favorecedoras para a produção e o compartilhamento do conhecimento em rede. Os docentes Diamante e Rubi destacam diferenças entre as modalidades, numa perspectiva dirigida à produção do estudante:

[...] quando tu trabalha com EaD, tu acaba, até pelo planejamento que tu faz, indo buscar artigos [...] novidades na área, coisas que contribuem para aquilo que tu está querendo expor [...] o professor introduziu o maior número de informações novas no presencial e não no EaD, por outro a participação do aluno é maior no EaD, ao longo de todas as semanas, que se desenvolve a disciplina, em dois meses [...] e o aluno, ele tem o direito de ficar calado, entra calado e sair calado no presencial, se ele quiser, no EaD, não, ele precisa participar, para mostrar que ele está compreendendo aquele conteúdo, é a forma que a gente avalia ele [...]. (Diamante).

[...] os alunos, ou o que tu pensa que vai facilitar a aceitação ou a absorção daquele determinado conteúdo e para o planejamento tu tem essa possibilidade de utilizar tudo isso, o que em função do EaD, acaba também por isso, estimulando a gente contar com as oportunidades da *rede*. [...] eu acho que no (ensino) a distancia, é que a produção dos alunos é muito maior, é semanal, é permanente, então assim, as discussões, por exemplo, quando a gente abre os fóruns, tu tem que acompanhar a semana inteira, para tu não perder o fio da meada, por que geralmente, é o que a gente quer que eles possam interagir, e esses diálogos vão, digamos dando outro caminho para a discussão, então, você precisa acompanhar, para tu compreender como chegou na última proposição de determinado aluno, porque fez um trajeto de discussões...(Diamante).

O aluno presencial... ele pode, vamos dizer assim, estar "de corpo presente" ele pode estar pensando em outra coisa, pode estar não prestando atenção né, com o aluno a distância não tem essa possibilidade ... não tem ninguém ali dizendo que ele tem que entrar que tem ver os textos, que foram postados...que foram disponibilizados naquela aula, depende muito dele então o empenho do aluno a distância é muito maior [...] é um negócio assim que não tem explicação e tem gente que "*ah curso a distância né*" não tem essa valorização até pelo contrário fazem alguns comentários como não se fosse tão importante como curso presencial... eu tenho maior respeito pelo curso a distância, não é qualquer um quem usa a nossa universidade aqui o nosso curso...bah...é de uma seriedade impressionante (Rubi).

Observamos também que na experiência na EaD, os professores relatam a falta de um componente audiovisual, que pudesse suprir o contato presencial em determinados momentos no processo de ensino-aprendizagem. Alguns docentes, nas narrativas registram elementos dos quais podemos inferir as relações da sua participação na docência virtual na cultura da convergência, quando são estabelecidas relações entre o *Moodle* e outros espaços virtuais. Nesse sentido, as narrativas de Turmalina, Diamante e Ágata nos dizem que:

[...] uma coisa que eu notava é que faltava o presencial [...] física, física mesmo, ou síncrona com o aluno, não *chat*, alguma coisa de vídeo, alguma coisa que o pessoal pedia e olha...os recursos hoje são possíveis, sabe...se nós começarmos a agendar orientação no CPD e fica uma prática, isso pode ser para uma defesa, mas isso não pode ser para orientação, que é uma coisa sistemática, várias orientações por semana, com diversos alunos, com diversos professores...não teria infraestrutura para isso. (Turmalina).

Pode ser simplesmente o cara ir lá e se conectar no *Skype* e outro software [...] então isso era uma coisa que a gente sentia, eu sentia muita necessidade [...].

Não tem essa facilidade, que eu acho que o presencial tem essa coisa viva, do dia a dia, do contato, e o EaD dá uma certa frieza porque ele é uma coisa que já está posta e que tu tem que desenvolver, muito embora a produção do aluno, que seja a parte viva, então as diferenças (Diamante).

É eu acho que ele (o EaD) é diferente nessa medida, ao do estudante do virtual, é exigida uma maior presença e uma maior manifestação para que se possa avaliá-lo, a gente não tem o contato *tête-à-tête*, a gente não está vendo a pessoa, a gente não vê o interesse nos olhos da pessoa, os olhos da pessoa, ou a expressão, pela língua, no virtual, então se essa pessoa não se manifesta, é como se ela não estivesse ali, mesmo que ela esteja acompanhando, lendo o que os demais falaram, ela precisa dizer algo, ou falar sobre aquilo que está sendo discutido, para que ela seja vista. (Diamante).

[...] eu percebo que é importantíssimo ter esse contato mais pessoal com os alunos, então como eu não posso ter eles aqui (no presencial) eu tento por telefone ...(Ágata).

As narrativas nos possibilitam inferir que nem todos os docentes passaram, num primeiro momento, com a experiência na docência virtual a constituir uma percepção ampla envolvendo as relações entre os pilares da cultura da convergência e a docência virtual, embora, por exemplo, uma nova forma de inteligência coletiva tenha sido interposta a partir do marco da capacitação tecnológica, quando os docentes constituíram um grupo dirigido para o compartilhamento de conhecimentos naquela nova experiência educativa. Pierre Lévy afirma em palestras e livros que a inteligência coletiva sempre existiu, desde a antiguidade e não é uma característica exclusivamente humana. Nos seus exemplos, o filósofo explica que animais como os insetos sociais possuem formas de inteligência coletiva, como por exemplo, as formigas, que se comunicam por meio de informações químicas (feromônios).

A ideia de convergência das mídias, onde, por exemplo, os professores tem a possibilidade de utilizar diferentes espaços na rede, como o *Moodle* e as redes sociais dividiu opiniões. São posições diferenciadas a respeito da convergência dos espaços no Ciberspaço. São reflexões relevantes para pensarmos as possibilidades de interação e os limites a serem delineados pelos docentes, a serem pensados na antecipação de uma coreografia didática.

Eu até agora não tenho mais rede social, não participo mais de redes sociais, o que eu acho que vem a contribuir para o foco no trabalho, é uma outra problemática que está tendo, com a rede social, com a questão acadêmica, que eu não acho positivo, então, por exemplo, a disciplina utiliza a ferramenta *Moodle* [...] não concordo com o atravessamento dessa (rede social, referindo-se ao *Facebook*), de tratar assuntos acadêmicos, do aluno da especialização ou da graduação presencial [...] importante colocar, eu acho que as pessoas estão confundindo os espaços, com recursos privados, já que a gente está sempre em frente ao computador [...]. (Diamante).

E então eu entendo o quanto foi importante vivenciar a educação a distância, a modalidade a distância e essa possibilidade de poder trazer para a graduação também, porque os alunos da graduação do ensino presencial, eles ficam muito motivados. Motivados na medida em que hoje eles estão com uma relação muito intensa com a máquina, tanto que estão com os *tablets*, *iPhones* etc. O aluno já não entra mais aqui desconhecendo a acessibilidade, ele já está totalmente envolvido, porque ele "mora" no *Facebook*, ele se relaciona assim como a gente, e tão bom, é tão gostoso! Uma questão que eu percebo que é significativo, como é importante a gente estar aberto né, aberto para essa relação, porque é indiscutível: às vezes eu falo para eles eu não atendo as questões do curso no *Facebook*, mas daí eles me chamam e eu não deixo de responder, e eu não vejo problema nenhum nisso. Eu crio umas situações assim,

nós temos um espaço que é o *Moodle*, para debater, para discutir, orientar, etc. Mas eu não deixo também de atender porque eu sei que é um lugar de comunicação. (Esmeralda).

Acreditamos que o componente divisor em relação à utilização e a integração dos diferentes espaços virtuais passa, num primeiro momento, mais por um processo reflexivo unilateral e envolve as relações do docente com a cultura da convergência e, os efeitos desta percepção são *colocados em cena*, na coreografia didática. Destacamos também a experiência dos docentes com os tutores a distância como recorrente nas narrativas dos professores. Para o grupo, o trabalho do tutor a distância é fundamental na EaD, partindo do ponto de que, pelas próprias características da modalidade, incluindo a produção dos estudantes, tornam inviável a realização do trabalho apenas pelo docente da disciplina. Nesse sentido, Rubi, Ametista, Topázio, Ágata e esmeralda tecem as seguintes considerações:

Os tutores são fundamentais no ensino a distância. [...] como eu dou aula na especialização e no mestrado, eu sempre procuro selecionar mestrandos para ficar de tutores, por que eu acho que dá uma tranquilidade maior para o aluno da especialização. (Rubi)

Sim, eu aprendi mais com o tutor, porque é aquele... o profissional do *Moodle*, então eu ... sabia mais com o tutor, mas os dois são importantes ... o monitor e o tutor. Trabalhava com eles, para ver o que ia dar, porque tem um tutor para cada polo..., então eu trabalhava com eles, para ver assim ... dai eles me diziam, olha tem que fazer isso, colocar aquele filmezinho. (Ametista)

Na verdade, eu acho assim, que tem disciplinas que deveriam ter tutores, não digo sempre os mesmos, mas teria que ter um grupo... vamos supor de seis tutores e fazer um revezamento ... para que facilitasse sempre o andamento da disciplina, até porque esse tutor vai ter que estar revendo, fica difícil, talvez ele vai ter que estar em alguns momentos, estar pedindo socorro para o professor... (Ágata).

[...] o tutor é algo essencial dentro do EaD, então a partir dessas vivências do EaD, a gente também começa a pensar na aula presencial... como que tu está dando essa aula, como que tu está planejando essa aula, a partir então que eu comecei a trabalhar com a EaD, eu também comecei a mudar minhas aulas presenciais, comecei a trabalhar com eles com outra mídia, outros recursos dentro da sala de aula do presencial que eu não usava ... (Topázio)

Eu acho que umas das coisas que a gente passa, é natural, porque a forma que a gente trabalha no EAD... eu acho essa questão dos *links* ... de sites de recomendações ... a gente passa *sem querer* a utilizar mais na graduação ... por exemplo, eu na graduação, na Conservação (disciplina *Conservação Preventiva de Documentos*), eu falo que eles tem que usar lâmpadas com filtros ... eu não só apresento, não só digo a lâmpada com filtros ... eu vou lá, pesquiso empresas que vendem ... (Ágata).

E o tutor, ele é fundamental nesse processo, ele é fundamental na medida em que ele faz a mediação e ele acaba tendo uma liberdade maior com os alunos. A gente percebe até porque normalmente são alunos com essa formação, são colegas, foram colegas em algum momento, estão buscando a mesma formação, e essa proximidade é muito intensa. Eu entendo que sem o tutor nós não conseguiríamos trabalhar na modalidade a distância, porque ele é facilitador, ele faz um meio de campo, ele faz a mediação. (Esmeralda)

Passamos a analisar, com o apoio do quadro 13, específico, os elementos dos SPT desenvolvidos a partir da incursão na docência virtual, considerando o marco da capacitação dos professores.

SPT 1: SABER RELACIONADO À INTEGRAÇÃO/UTILIZAÇÃO DAS TDIC NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM		
DIMENSÃO TÉCNICA		
CARACTERÍSTICAS/ELEMENTOS	DOCENTES	OBSERVAÇÕES
1. Pesquisa, estudo e utilização de <i>softwares</i> e <i>apps</i> em computadores/plataformas.	8	
2. Atividades relacionadas com a fluência tecnológica.	8	
3. Atividades docentes digitais.	8	
4. Impermanência Tecnológica Digital (consciência docente).	7	

SPT 1: SABER RELACIONADO À INTEGRAÇÃO/UTILIZAÇÃO DAS TDIC NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM		
DIMENSÃO PEDAGÓGICA		
CARACTERÍSTICAS/ELEMENTOS	DOCENTES	OBSERVAÇÕES
1. TDIC como mediadora no processo de ensino-aprendizagem.	8	
2. Mobilização confluyente dos saberes pedagógicos.	8	

SPT 2: SABER RELACIONADO ÀS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS DA WEB		
CARACTERÍSTICAS/ELEMENTOS	DOCENTES	OBSERVAÇÕES

1. Dimensão informativa/educacional da web.	8	
2. Olhar crítico na/para a seleção de conteúdos.	8	
3. Navegabilidade orientada.	8	
4. Web como mediadora na Coreografia Didática.	8	

Quadro 13 - SPT na docência virtual.

A primeira consideração a ser realizada é o desenvolvimento pleno dos SPT após a incursão na docência virtual. Em relação ao SPT1, observamos que a maioria das características, sejam estas pedagógicas ou tecnológicas foram desenvolvidas. Compreendemos que, a relação dos docentes em relação às tecnologias digitais e a web modificou significativamente a partir da experiência na docência virtual, pois os docentes constituíram um significado amplo do computador como um instrumento cultural indispensável na mediação das suas atividades, estabelecendo elos com os pilares da cultura da convergência.

A imersão dos docentes na docência virtual possibilitou mudanças na planificação das coreografias didáticas no presencial, onde a tecnologia digital passa a ter outro espaço e desta forma, confluindo com o perfil de aprendizagem de muitos estudantes, nascidos no contexto digital (PRENSKY, 2001). Nesse sentido, os docentes passaram a convergir seus saberes, redimensionando a tecnologia digital da forma de estrutura superficial para a forma profunda na coreografia didática, em sintonia com a Cultura da Convergência e a perspectiva dos nativos digitais.

No SPT2, verificamos uma representativa [re] significação da web e um dos elementos catalisadores deste saber foi a forma como o planejamento se interpõe na docência virtual. Nesse sentido, os docentes passaram a utilizar a web de modo diferenciado, desenvolvendo um olhar crítico em relação às fontes, aos direitos autorais e dessa forma, [re] constituindo uma navegabilidade orientada. Compreendemos que este foi um dos ganhos mais significativos para os docentes na docência virtual. As narrativas não nos

permitem inferir se a maioria dos docentes identificou de forma consciente o elemento da convergência midiática como um instrumento em potencial para as atividades na docência virtual. No entanto, observamos que no movimento presencial-virtual, os professores utilizaram diferentes mídias (analógicas e digitais) nas coreografias didáticas. Nessa direção, Ágata nos diz que:

[...] eu estou lendo um jornal, estou lendo uma revista, estou na internet, estou buscando informação para eles [...]. (Ágata).

Consideramos que todos os docentes tiveram um desenvolvimento do que compreendemos como a Impermanência Tecnológica Digital (ITD), um estado de consciência no qual o docente tem uma percepção da realidade tecnológica como transitória, efêmera, mas em movimento constante, transcendendo o que se compreende por obsolescência programada. Essa percepção parte da atenção uni/multidirecional e das interações sociais mediadas pelo instrumento cultural computador. A percepção contextual tecnológica reúne elementos das mudanças originadas pela utilização da tecnologia digital nos diferentes espaços sociais e a motivação para a [re] apropriação contínua dos elementos das novas linguagens tecnológicas, que vão se incorporando às anteriores, redimensionando, nos espaços educacionais, os elementos dos SPT, como a fluência tecnológica. Na ITD há um nível de reflexão contínua em relação ao uso da tecnologia digital partindo dos seus impactos culturais, sociais, políticos, religiosos e econômicos. As reflexões de Topázio, Diamante e Turmalina refletem este estado:

Ampliou, ampliou e muito, por mais que eu sempre digo que a gente tem a mão do tutor junto com a gente [...] esses conhecimentos que a gente tem [...] vai te dando a possibilidade de te projetar num outro ambiente que não é esse que a gente tem no presencial, mas é um ambiente em que tu pode realizar, ter recursos e promover algumas coisas que vão dar um retorno para aquele aluno [...] tu tem que aprender a trabalhar com essa ferramenta, porque se tu não sabe trabalhar, tu não consegue passar o que tu quer para o aluno, dizer ... claro que ainda tem coisas que ainda não sei, não sei se vou saber (risos) [...] mas é uma experiência muito boa e aprendi muito e continuo aprendendo. [...] mais que a gente utilizasse recursos, que não ser uma aula de ir escrevendo no quadro [...] porque antigamente a gente tinha o retroprojeto, (risos), por mais que as lâminas às vezes eram feitas a mão, mas tinha o retroprojeto, depois tinha o *Datashow*, mas a partir do momento que a gente consegue ter esses outros recursos, consegue passar um filme, consegue entrar na internet para mostrar algumas coisas que vão ajudar naquela disciplina, fazer com que os alunos também façam esse *link*, com que a gente está dando em sala de aula com o que existe não só aqui em Santa Maria, mas em outras localidades [...] (Topázio)

Então foi assim, uma experiência bem legal, bem bacana, porque eu já tinha essa experiência na especialização [...] eu topei, porque se fosse algo desconhecido eu não ia nem querer, me estimulou eu trazer essa experiência da especialização para a graduação, eu acho que foi uma coisa bem legal, bem positiva, eu me senti bem, primeiro propondo uma coisa diferente, e eu sei que de certa forma vai ser o futuro dos cursos, a questão das modalidades, elas vão se misturar eu penso que isso vai acontecer de uma forma, de um modo formal, na medida em que as próprias propostas dos projetos pedagógicos dos cursos vão atender essa possibilidade, de a gente ter uma parcela da disciplina na modalidade a distância, então nesse momento, o nosso curso é presencial, mas eu vejo que é um caminho, talvez, não pro ano que vem, ou o próximo, mas que em pouco tempo deve caminhar para um atravessamento dessas duas modalidades, eu acho que os cursos, de um modo geral, vão ter alguma parcela, prática no *Moodle*, por exemplo, alguns cursos se prestam mais para isso, do que outros, mas eu acho que o nosso, deve caminhar nessa direção, para ter um entrelaçamento dessas duas modalidades. (Diamante).

Nada que substituisse o presencial, o presencial é o foco, nem se quer a gente pode criar uma atividade *on-line* lá no EaD, a gente dava a atividade no presencial e depois avisava lá...para enriquecer a discussão, fórum, chat, isso foi muito bem aplicado, positivo [...] por que a gente não tem isso no projeto pedagógico do curso... quando a gente tiver, eu acho interessante que tenha...numa revisão...eu já sugeri...se a gente tem essa possibilidade prevista no nosso projeto ... hoje, enquanto não tem, não pode...(Turmalina)

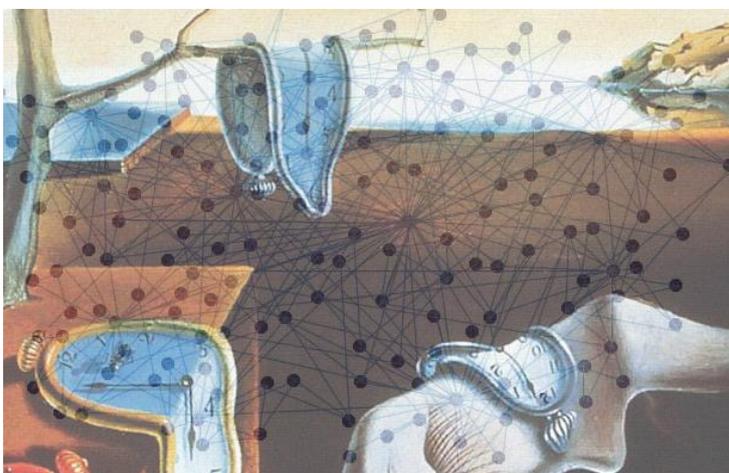
Por fim, compreendemos que a docência virtual foi a oportunidade que os docentes do Curso de Arquivologia tiveram para a lapidação dos seus saberes pedagógico-tecnológicos, remodelando a docência e alinhando-a ao contexto sociodigital contemporâneo, no qual, grande parte dos estudantes estão imersos.

É comum escutarmos em grupos de discussões ou até mesmo entre amigos uma generalização dominante de que as pessoas, no momento atual, estão ficando mais isoladas com o uso da tecnologia, sobre tudo quando falamos sobre tecnologias móveis. Para Pierre Lévy, o grande desafio é cognitivo, envolvendo a reflexão sobre o uso de um instrumento cultural tecnológico com um amplo potencial para desenvolver a cognição. O cientista também destaca em recente evento (2014) a necessidade de alfabetização digital. Usamos a tecnologia digital sem nos darmos por conta dos seus efeitos, sejam estes positivos ou negativos? Acreditamos que não podemos construir respostas para essa pergunta sem um afastamento temporal que nos possibilite uma perspectiva avaliativa com mais solidez.

No entanto, acreditamos que o docente não pode e possivelmente não conseguirá se desconectar do que estamos vivenciando em termos de cultura e tecnologia. Nesse sentido, reiteramos a necessidade dos professores, de modo geral, se manterem alinhados ao contexto cultural, colocando a atenção na dimensão potencializadora do computador, um instrumento que hoje ocupa o espaço da mesma forma que o livro, quando surgiu, ocupou historicamente. Acreditamos que a constituição de uma percepção diferenciada em relação ao nosso contexto sociodigital influirá de forma significativa e constante os novos saberes da docência, em processo de convergência.

Considerações Finais

DES-INTEGRANDO MEMÓRIAS EDUCATIVAS EM DIFERENTES ESPAÇOS-TEMPORALIDADES NA MODELAGEM DA DOCÊNCIA



A desintegração
da persistência da
memória no
ciberespaço.

Detalhe alterado da obra "A persistência da memória", de Salvador Dalí, 1931. Óleo sobre tela. Museu da Arte Moderna, Nova York.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: *DES-INTEGRANDO* MEMÓRIAS EDUCATIVAS EM DIFERENTES ESPAÇOS-TEMPORALIDADES NA MODELAGEM DA DOCÊNCIA

Inicialmente, acreditamos que a finalização deste estudo abre um leque de possibilidades para investigações na docência universitária no contexto cultural permeado cada vez mais pelo uso das tecnologias digitais e pela *web* no qual os docentes *liquidificam* os modelos apreendidos nas formações universitárias e reconstituem seus saberes, num processo cíclico de aprendizagem contínua. Retomamos que a realização deste estudo teve como ponto de partida a identificação de dois novos saberes na docência superior, a partir de um estudo de caso realizado no Curso de Arquivologia, na Universidade Federal de Santa Maria. Esses saberes foram denominados por *saber* dirigido à integração e utilização das TDIC no processo de ensino-aprendizagem (SPT1) e *saber* dirigido às possibilidades educativas da *web* (SPT2).

O estudo partiu de um quadro epistemológico inicialmente desenvolvido inicialmente no mestrado em educação, que considera a docência universitária enquanto uma unidade complexa, envolvendo diferentes saberes [re]constituídos no exercício da atividade docente, transversal em diferentes contextos culturais ao longo da trajetória dos professores. Nessa direção, retomamos e ampliamos os conceitos da pesquisa em *continuum*, abordando ainda as coreografias didáticas com uma ênfase no digital e no contexto sociodigital contemporâneo, observado na pesquisa a partir de diferentes perspectivas, como a cibercultura (LÉVY, 1999), Cultura Digital (CASTELLS, 2007) e Cultura da Convergência com a ênfase no tecnológico e no digital (JENKINS, 2009, DA ROCHA, 2014). O estudo também considerou a perspectiva atual sobre a inteligência coletiva, remodelada para inteligência coletiva reflexiva (LÉVY, 2014) a partir das transformações emergentes do ciberespaço. Ainda, ao considerarmos o computador como um instrumento cultural, estamos nos reportando aos estudos da Teoria Histórico-Cultural, sobretudo as contribuições de L. S. Vigotski. O quadro metodológico apresenta um novo olhar sobre o corpus a partir de um conjunto categorial analisado com o apoio do software webQDA. É relevante reforçarmos que esta plataforma não

faz a interpretação dos dados, não se tratando de uma tecnologia no campo da inteligência artificial.

A realização desta pesquisa nos possibilitou conhecer os aspectos da gênese e do desenvolvimento dos saberes tecnológico-pedagógicos dos docentes em Arquivologia, considerando um marco temporal que inicia na formação universitária, passa por atividades profissionais, adentra a docência presencial e finaliza, nesta pesquisa, na docência virtual.

Os diálogos entre o pesquisador, as narrativas e os referenciais nos possibilitaram a construção de respostas para a questão geral do estudo, que envolve a [re] constituição da gênese e o do desenvolvimento dos SPT em Arquivologia (UFSM), tendo como referência a Cultura da Convergência Digital e Tecnológica (CCDT). Com isso, passamos a exposição dos nossos achados, a partir das subquestões apresentadas no capítulo 1. Sobre os contextos e como ocorre a aproximação dos docentes em Arquivologia com as tecnologias (digitais e analógicas) e com a *web*, consideramos, a partir do marco teórico delineado envolvendo a formação inicial, que a gênese do SPT1, o saber relacionado com a utilização e integração das TDIC inicia na formação universitária, onde os professores tiveram um contato com diferentes tipos de tecnologias, desenvolvendo níveis diferentes de fluência tecnológica. O desenvolvimento deste elemento ocorreu de forma particular e está associado com o contexto cultural e tecnológico no qual o professor realizou a sua formação universitária. Em nosso estudo, o marco temporal compreende as décadas de 70, 80 e 90. É imperativo retomarmos a característica bidimensional destes saber e reforçar a necessidade de desenvolvimento da dimensão pedagógica. Consideramos que a aprendizagem dos recursos de uma tecnologia não é suficiente para explorá-la em potencial em sala de aula. Nesse sentido, Vigotiski afirma, no início do século XX que:

Aprender a usar uma máquina de escrever significa, na realidade, estabelecer um certo número de hábitos que por si só não alteram em absoluto as características psicointelectuais do homem. Uma aprendizagem deste gênero aproveita um desenvolvimento já elaborado e completo, e justamente por isso contribui muito pouco para o desenvolvimento geral. (2003, p. 16).

A gênese do SPT2, que está associado diretamente com a *web* ocorre ao mesmo tempo para todos os docentes entrevistados, nos primeiros anos da

década de 90. Manuel Castells relata que a difusão da *web* ocorre por meio de uma tecnologia específica, a criação de um aplicativo denominado por teia mundial (word wide web - WWW). Conforme o pesquisador, a invenção da WWW ocorreu na Europa, em 1990, no Centre Européen pour Recherche Nucleaire (CERN), em Genebra, por equipe chefiada por Tim Berners Lee e Robert Cailliau (2012, pp. 87-88). Observamos que a cultura digital estava se interpondo e que nesta década, os professores, em diferentes fases da sua formação, já estavam interagindo em rede, seja nas atividades docentes, estudantis ou profissionais. Nesse sentido, os contextos nos quais os professores tiveram contato com as tecnologias e com a *web* foram a UFSM, onde realizaram as suas formações universitárias e os diferentes espaços profissionais nos quais os docentes realizaram atividades antes de ingressarem na docência.

Ao complementarmos os achados expostos no capítulo 3, compreendemos que a caracterização dos SPT antes da incursão do grupo na docência virtual, que ocorreu entre os anos de 2008 e 2009 teve um representativo desenvolvimento. No período isolado para a análise, observamos que o SPT1 teve um desenvolvimento mais significativo que o SP2. A fluência tecnológica teve um significativo desenvolvimento e os professores, desde o ingresso à docência presencial, buscaram utilizar a tecnologia na sala de aula, [re]apropriando-se das diferentes linguagens tecnológicas na medida em que fluia o desenvolvimento da cultura da convergência. Observamos ainda, que os problemas relacionados com infraestrutura tecnológica não foi um impeditivo ou um fator desmotivador para o grupo abandonar a utilização dos recursos tecnológicos analógicos e digitais em sala de aula.

Com relação às possíveis repercussões da docência virtual na [re]configuração dos SPT dos professores em Arquivologia, consideramos um amplo desenvolvimento do SPT2 e das inter-relações docentes com o potencial da *web* para o desenvolvimento cognitivo e para a planificação de coreografias didáticas na docência presencial e na docência virtual.

Também observamos o [re]design das coreografias didáticas no que diz respeito ao papel da tecnologia na *antecipação* e na *colocação em cena*, níveis das coreografias didáticas. As novas coreografias didáticas apresentam pontos

de contato com a cultura da convergência e nestas, os docentes passam a deslocar a função das TDIC e da *web*, mobilizando e confluindo os novos saberes com a finalidade de transpor a tecnologia da superfície para a profundidade, constituindo dessa forma, as coreografias didáticas digitais (BARBIERO, DA ROCHA, 2014).

Destacamos que o desenvolvimento da navegabilidade orientada é guiado pela característica do planejamento nesta modalidade educativa. Sobre essa característica, desenvolvida na docência virtual, acreditamos que seja um dos desafios para a maioria das pessoas e que a programa de pesquisa atual de Pierre Lévy (2014), com potencial para a construção de ecossistemas de ideias em comunidades interligadas em uma inteligência coletiva *reflexiva* poderá contribuir significativamente nos próximos anos, onde as pessoas poderão ter acesso, por meio da *web*, ao desenvolvimento das posições de um determinado tema por uma determinada pessoa numa rede social, por exemplo.

Enquanto essa tecnologia não se torna acessível para a população, precisamos refletir as nossas relações com as tecnologias e sobretudo com a *web*, buscando constituir uma base reflexiva que nos possibilite a criação de pontos entre a cognição humana e o potencial das tecnologias digitais. É relevante iniciarmos por uma reflexão crítica envolvendo a questão da própria transformação do tempo cronológico no tempo humano. É imperativo refletirmos sobre as estruturas ideológicas e os interesses hegemônicos, sobretudo os econômicos e políticos por trás dos espaços virtuais por nós frequentados e o que estamos perdendo ou ganhando quando imersos num mesmo espaço virtual por horas a dentro. Cabe ressaltarmos que a *web* possui grandes *ilhas* com os seus interesses hegemônicos, empresas como a *Google* e o *Facebook* que vivem das nossas informações, influenciando diariamente o modo de pensar e agir das pessoas. No entanto, destacamos que a responsabilidade maior é nossa, pois são os internautas que modificam diariamente a rede com as milhares de interações humanas. Lévy, em 1990 já apresentava essa preocupação quando escreveu "As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática". Para o autor:

Vale a pena repetir que a maior parte dos programas atuais desempenha um papel de tecnologia intelectual: eles reorganizam, de uma forma ou de outra, a visão de mundo de seus usuários e modificam seus reflexos mentais. As redes informáticas modificam os circuitos de comunicação e de decisão nas organizações. Na medida

em que a informatização avança, certas funções são eliminadas, novas habilidades aparecem, a ecologia cognitiva se transforma. (2010, p. 53).

Esta é apenas uma das dimensões do contexto sociodigital que hoje vivenciamos, sendo essencial que estas relações possam ser compreendidas em sua totalidade pelos docentes e pelos estudantes. Nesse sentido, sugerimos que estes temas possam ser mais debatidos e discutidos nos cursos de graduação e pós-graduação da UFSM, sobretudo na Educação, onde se formam professores responsáveis pela aprendizagem dos nativos digitais (PRENSKY, 2001).

Sobre a tese da pesquisa, que propõe que os SPT, origináveis na formação inicial e desenvolvidos na docência presencial, são aprimoráveis na docência virtual, consideramos inicialmente que na formação universitária, uma parte dos elementos dos SPT passam a ser desenvolvidos. A característica que desenvolve mais rápida é a fluência tecnológica pelo próprio contato com a tecnologia. Observamos também que, na formação universitária, a dimensão tecnológica, nestes saberes, amadurece mais cedo e que a dimensão pedagógica é interdependente dos outros saberes pedagógicos, [re] constituídos no exercício da docência enquanto unidade complexa (CUNHA, 2010).

No que diz respeito à docência presencial, os resultados da pesquisa apontam para o amadurecimento de quase todas as características dos SPT, que passam por um processo de [re] configuração que atinge seu ápice na docência virtual. Nesta, os docentes passam estabelecer uma relação mais estreita com a tecnologia digital, com a *web* e conseqüentemente com o contexto sociodigital. Esse movimento proporcionou aos docentes a [re] significação das TDIC e da *web* no processo de ensino-aprendizagem e uma conscientização das relações estabelecidas entre as pessoas, o tempo e as tecnologias, o que compreendemos, em síntese, como a Impermanência Tecnológica Digital.

Com estas considerações, compreendemos que a repercussão CCDT no desenvolvimento dos SPT é significativa, sobretudo no saber relacionado à *web*, que possivelmente será o regente num futuro próximo no que tange a utilização da tecnologia na educação. Acreditamos que a configuração da

infraestrutura tecnológica institucional não seja um fator determinante no desenvolvimento dos elementos/características dos SPT, pois a utilização dos recursos tecnológicos depende fundamentalmente da motivação do professor e da sua inter-relação com o contexto sociodigital, no qual atribuímos a constituição da ITD.

Observamos também que a atuação profissional dos docentes em diferentes espaços profissionais antes de ingressarem na docência foi mais representativa para o desenvolvimento das características dos SPT. Nessas atividades, destacamos o amadurecimento das características tecnológicas do bidimensional saber relacionado à utilização e integração das TDIC no processo de ensino-aprendizagem. Este desenvolvimento apresenta uma relação direta com a atividade exercida. Em nosso *corpus*, observamos que um docente teve um desenvolvimento mais acelerado pelo fato de atuar diretamente com as tecnologias digitais antes de ingressar na docência universitária.

Com a realização deste estudo identificamos também que os SPT foram desenvolvidos na docência presencial e que a experiência na docência virtual potencializou o desenvolvimento dos SPT, ampliando a relação docente com a cultura tecnológica e com a *web* como um espaço para a produção de conhecimentos e [re] constituição dos saberes docentes, modelando a docência nas diferentes modalidades educativas. Por fim, retomamos a ideia de marco divisor de águas colocado pelos sujeitos da pesquisa, enfatizando a relevância dos docentes investirem em novas experiências, considerando que toda nova aprendizagem docente refletirá no estudante. Dessa forma, corroboramos com a perspectiva de Isaia e Bolzan (2009, p. 140) de que a constituição da docência envolve a possibilidade de o professor beneficiar-se das experiências formativas vividas ao longo das suas trajetórias e, pelo processo de revivê-las via memória, revertê-las em aprendizagens experienciais.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES L. P. **Processos de ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joiville, Santa Catarina: UNIVILLE, 2004.
- BAERISWYL, F. New choreographies of teaching in higher education. In: **V CONGRESO IBEROAMERICANO DE DOCENCIA UNIVERSITARIA**, Espanha, Valência, 2008. Disponível em: <http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&qid=157&Itemid=8>. Acesso em: 15 de abr. 2015.
- BARBIERO, D. R. Choreographies Teaching and [re] construction of knowledge directed to use/integration of web and ICT in teaching-learning process. In: ICERI 2013 INTERNACIONAL CONFERENCE OF EDUCATION, RESEARCH AND INNOVATION, 2013, Sevilha, Espanha. **Proceedings**. Sevilha, IATED, 2013.
- _____. **Entre o Presencial e o Virtual**: Movimentos em Direção a Novos Saberes da Docência Superior. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2013.
- BARBIERO, D. R.; MACIEL, A. M. R. Docência, Tutoria e Discência em Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA): Processos Formativos nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. In: VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA (ESUD 2011), 2011, Ouro Preto, Minas Gerais. **Anais eletrônicos**. Ouro Preto, UFOP, 2011. Disponível em: < <http://www.esud2011.ufop.br/> >. Acesso em: 17 de abr. 2015.
- _____. Programa de Formação e Desenvolvimento Profissional de Tutores On-line e Presenciais. In: XI CONGRESO IBEROAMERICANO DE EXTENSION UNIVERSITARIA, 2011, Santa Fe, Argentina. **Anais**. Santa Fe, Argentina, 2011. 1 CD-ROM.
- BARBIERO, D. R.; MONTANINI, C. A. M.; AVINIO, C. S.; GABBI, C. E.; MACIEL, A. M. R. A inserção profissional na carreira docente enquanto movimento construtivo da docência na educação profissional tecnológica. In: III CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 2012, Santiago, Chile. **Anais**. Universidad Autonoma del Chile, 2012. 1 CD-ROM.
- BAUER, M. W.; JOVCHELOVITCH, S. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. cap. 4.
- BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. *Pedagogia Universitária e Aprendizagem Docente: relações e novos sentidos da professoralidade*. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 10, n. 29, pp. 13-26, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=3422&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 19 de abr. 2015.

BOLZAN, D. P. V. *et. al.* **Projeto Político-Pedagógico do Programa de Pós-Graduação em Educação: Cursos de Mestrado e Doutorado**. Santa Maria: UFSM, 2006.

CAETANO, L. M. D. **O Papel do Software Educativo na Aprendizagem da Matemática: Um Estudo de Caso no Primeiro Ciclo do Ensino Básico**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade dos Açores, 2012.

CASTANHO, D. M.; RICHTER, E. I.S.; CORREA, O. M. **Curso de Arquivologia da Universidade Federal de Santa Maria: 25 anos de história (1977-2002)**. Santa Maria: UFSM, 2002.

CASTELLS, M. *Creatividad, innovación y cultura digital: Un mapa de sus interacciones*. **Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación**. Espanha, n. 77, out./Nov. 2008. Disponível em: <<http://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=77.htm>>. Acesso em: 19 de abr. 2015.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede: volume I**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

CIA. **COUNTRY COMPARISON: INTERNET USERS**. Disponível em: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/rankorder/2153rank.html>>. Acesso em: 15 de junho de 2015.

CUNHA, M. I. da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Revista Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, pp. 182-186, set/dez. 2008. Disponível em: <http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/vol12n3/182a186_art03_cunha.pdf>. Acesso em: 15 de março de 2015.

_____. *A Docência como ação complexa*. In: **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. São Paulo: Junqueira & Marin editores, 2010.

DA ROCHA, A. M. **Implicações da Convergência Digital e Tecnológica para o Desenvolvimento Profissional Docente nos Cursos de Licenciatura e na Educação Básica**. Projeto de Pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2014.

DAVIDOV, V. MARKÓVA, A. **La concepción de la actividad de estudio de los escolares**. In: *La Psicología Evolutiva e Pedagógica en la URSS*. Editorial Progreso, 1987.

ESFERA CRÍTICA. **Apresentação do webQDA**. Disponível em: <<https://www.webqda.com/acerca/apresentacao/>>. Acesso em: 19 de abr. 2014.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em Educação: Fundamentos e tradições**. São Paulo: Artmed, 2010.

GAMBOA, S. S. Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Revista Contrapontos**. Itajaí, v. 3, n. 3, p. 399, Set./Dez. 2003. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/735/586>>. Acesso em: 17 de abr. 2015.

GATTI, E.; KACHINOVSKY A. **Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender**. Montevidéo: Editorial Psicolibros, 2005.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. Conclusão: a Pedagogia amanhã. *In: A Pedagogia: Teorias e Práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GRESSLER, L. A. **Introdução à Pesquisa: Projetos e Relatórios**. São Paulo: Loyola, 2004.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

IBGE. **População do Brasil**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>>. Acesso em: 15 de junho de 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e para a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006, 119 p. (Coleção Questões da Nossa Época, 77).

INTERNET WORLD STATES. **Internet Users in the World**. Disponível em <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>. Acesso em: 14 de junho de 2015.

ISAIA, S. M. A. de. Verbetes. *In: MOROSINI, M. (ed.). Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário*. Vol. 2. Brasília: INEP, 2006.

ISAIA, S. M. A. de; BOLZAN, D. P. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas críticas**, Volume 14, Número 26, jan-jun. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1551>>. Acesso em: 19 de abr. 2014.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação**. São Paulo: Aleph, 2009.

JIMÉNEZ-VÁSQUEZ, M. S. **Capítulo III. El objeto de estudio y el estado del arte. Um proceso interrelacionado de construcción para la**

investigación. In: Metodología de la Investigación Educativa. DÍAZ-BARRIGA, À; MIRANDA, A. B. L. (Org.). México, Tlaxcala: Ediciones Díaz de Santos, 2014.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

LÉVY, P. **A Inteligência Coletiva: por uma Antropologia do Ciberespaço.** São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** São Paulo, Ed. 34, 2010.

_____. **A esfera semântica: computação, cognição e economia da informação (volume 1).** São Paulo: Annablume, 2014.

LITTO, FREDRIC M.; FORMIGA M. **Educação a Distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MACIEL, A. **O professor-cidadão em (trans)formação no exercício da docência: um modelo conceitual unificador.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 1995.

_____. **Formação na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria, 2000.

_____. In: MOROSINI, M. (ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário.** Vol. 2. Brasília: INEP, 2006.

_____. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência [trans] formativa. In: ISAIA, S. M. A; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (org.). **Pedagogia Universitária: Tecendo redes sobre a Educação Superior.** Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

_____. **[Re] construindo movimentos da docência superior: interconexões entre ambientes formativos presenciais e virtuais.** Projeto de Pesquisa, Santa Maria, 2012.

MACIEL, A. M. R.; BARBIERO, D. R. The Innovate Project in Basic Education: Possibilities and Limitations of Integration of ICT in public educational systems. In: ICERI 2013 INTERNACIONAL CONFERENCE OF EDUCATION, RESEARCH AND INNOVATION, 2013, Sevilha, Espanha. **Proceedings.** Sevilha, IATED, 2013.

MACIEL, A. M. R.; VIERA TREVISAN, N. Repercussões da Ambiência teórica positiva no desenvolvimento profissional docente. **Anais.** 2º Congresso Latinoamericano de Filosofia de la Educación. Uruguai, 2013.

MACIEL, A. M. R.; SILUK, A. C. Verbetes. *In*: Morosoni, M. C. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário. Brasília: INEP, 2006. Vol. 2, p. 382.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores**: Para uma mudança educativa. Porto: Editora Porto, 1999, 271 p. (Coleção Ciências da Educação – Século XXI).

_____. La Evaluacion del Desarrollo Profesional Docente: de la cantidad a la calidad. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. Cristalina, GO, v. 1, n. 1, pp. 43-70, Maio 2009. Disponível em: <<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/>>. Acesso em: 15 de março de 2015.

MILL, D. **Docência Virtual**: uma visão crítica. São Paulo: Papyrus, 2012.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. *In*: _____. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. cap. 1, p. 16.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Bauru: **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, pp. 191-211, 2003.

_____; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. Bauru: **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, pp. 117-128, 2006.

_____; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

NOGUEIRA, V. S. **Práticas Pedagógicas na Educação a Distância**: Deslocamento de memórias e de sentidos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

OSER, F. K.; BAERISWAYL, F.J. Choreographies of teaching: bridging instruction to teaching. *In*: RICHARDSON, V. (org). **Handbook of research on teaching**. Washington: American Educational Research Association, 2001.

PADILHA, M. A. S. *et. al.* Ensino na Docência Online: um olhar à luz das Coreografias Didáticas. **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**. Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. v. 1, n. 1, p. 1-12, 2010. Disponível em: <<http://www.repositorios.ufpe.br/index.php/emteia/issue/view/1>>. Acesso em: 14 de março de 2015.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. 2001. Disponível em <<http://www.repositorios.ufpe.br/index.php/emteia/issue/view/1>>. Acesso em: 20 de abril de 2015.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa**: Tomo I. São Paulo: Papyrus, 1994.

SOUZA, F. N *et al.* **webQDA**: manual do utilizador. Disponível em:<
<https://www.webqda.com/software/ManualUtilizador.pdf>>. Acesso em: 15 jun.
2015.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research**: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1990.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13. 2000. Disponível em:
<educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.>. Acesso em: 15 de março de 2015.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 2012.

MIT. **Technological Fluence**. Disponível em:<
<http://web.media.mit.edu/~mres/clubhouse/handouts/fluency-v3.pdf>>. Acesso em: 6 de junho de 2015.

UFSM. **Construção da UFSM**: vídeo histórico. Disponível em: <
<https://www.youtube.com/watch?v=OGGmHLePCdU>>. Acesso em: 5 de junho de 2015.

UFSM. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Disponível em:
<http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/arquivos/be1eb2e0-4629-442e-b1af-79c251e3ac83.pdf>. Acesso em: 12 de junho de 2015.

UFSM. **Plano Diretor de Tecnologia da Informação**. Disponível em:
<http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/arquivos/2e8b6eb1-ffb1-4afe-8b3d-24980ef62de3.pdf>. Acesso em: 12 de junho de 2015.

UFSM. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Arquivologia**. Disponível em:
<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/ARQUIVOLOGIA/APRESENTAcao.pdf>>. Acesso em: 10 de junho de 2015.

ZABALZA, M. A. **Didáctica Universitaria**. 2005. Conferência realizada na Pontifícia Universidade Javeriana de Cali. Disponível em:
<<http://portales.puj.edu.co/didactica/Archivos/Didactica/DIDACTICAUNIVERSITARIA.pdf>>. Acesso em: 14 de março 2015.

_____. La Didáctica Universitaria. **Bordón: Revista de Pedagogia**, v. 59, n. 2. 2007. Disponível em: <<http://www.uv.es/soespe/bordon59-2y3.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

_____. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

Apêndice A – Modelo de TCLE (Professor)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Título do Projeto de Pesquisa:

ENTRE O PRESENCIAL E O VIRTUAL: MOVIMENTOS EM DIREÇÃO A NOVOS SABERES DA DOCÊNCIA SUPERIOR

Orientadora da pesquisa: Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Maciel. SIAPE: 3142282.

Instituição/Departamento: UFSM/CE/PPGE/FUE

Autor da Pesquisa: Danilo Ribas Barbiero, Matrícula no Curso de Mestrado em Educação (PPGE/UFSM): 201160324

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa **‘ENTRE O PRESENCIAL E O VIRTUAL: MOVIMENTOS EM DIREÇÃO A NOVOS SABERES DA DOCÊNCIA SUPERIOR’**, por ser um (a) professor (a) que atende aos requisitos do mencionado estudo. Consideramos a sua participação essencial, contribuindo para (re) identificar aspectos na formação de professores, na Docência na Educação Superior e na aprendizagem dos estudantes virtuais. Esclarecemos de forma clara, detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção que a pesquisa acima declarada tem como *objetivo geral investigar as repercussões das experiências de Docência Presencial e Docência Virtual na formação do professor universitário. Os objetivos específicos da pesquisa são: analisar as experiências significativas narradas pelos professores universitários de Docência Presencial e na Docência Virtual e as*

possíveis influências em sua (trans)formação; compreender os marcadores estratégicos presentes nas Coreografias Didáticas e a sua transposição/reconstrução da Docência Presencial para a Docência Virtual e vice-versa e identificar as inter-relações possíveis entre as Coreografias Didáticas apresentadas na Docência Presencial e na Docência Virtual a partir das experiências narradas. Em relação aos procedimentos metodológicos, propõe-se a realização de entrevistas narrativas, guiadas por tópicos com os professores lotados no Departamento de Documentação, selecionados por meio de critérios especificados no projeto de pesquisa. O conjunto informacional reunido será interpretado com o auxílio da análise textual discursiva. As informações reunidas, depois de organizadas e analisadas, poderão ser divulgadas e publicadas, contudo mantendo o anonimato da sua pessoa.

A presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão e institucionais, por estudar um fenômeno o qual repercute no ensino e na formação dos professores universitários. Para os docentes da Educação Superior, que atuam em contextos presenciais e virtuais, as interpretações da pesquisa poderão ser relevantes, permitindo reflexões sobre as estratégias de ensino-aprendizagem e sobre a necessidade de repensá-las a partir de desenhos da aprendizagem específicos para cada modalidade educativa.

O pesquisador do presente projeto se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos participantes cujas informações serão reunidas por meio de entrevistas narrativas com os professores. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão arquivadas, sob a responsabilidade do autor da pesquisa, Danilo Ribas Barbiero.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de gravações (entrevistas narrativas) e pesquisas em documentos do Curso de Arquivologia e do Departamento de Documentação. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala do Grupo de Pesquisa KOSMOS (<http://w3.ufsm.br/kosmos/>), situado no Prédio 16 (Centro de Educação/UFSM), sala número 3175, por um período de cinco anos,

sob a responsabilidade da Professora pesquisadora Adriana Moreira da Rocha Maciel. Após este período, os dados serão eliminados.

Você tem, desde agora, assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

Para os esclarecimentos necessários, disponibilizo os seguintes *e-mails*: daniobarbiero@yahoo.com.br e adrianarm.maciел@gmail.com, bem como os telefones (55) 3026 8865 e (55) 3219 0301, pelos quais você tem acesso ao pesquisador e à orientadora da pesquisa. A residência do autor da pesquisa encontra-se na Rua Pedro Américo, N. 6, Bloco C, Ap. 209, CEP. 97110 – 580, Bairro Camobi.

Da mesma forma o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM encontra-se sediado à Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 2º andar - Cidade Universitária - Bairro Camobi - 97105-900 - Santa Maria – RS. Pode ser contatado pelo telefone (55) 3220 9362, Fax (55) 3220 8009 e pelo *e-mail* comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br.

Santa Maria, _____ de _____ de 2012.

Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Maciel

Orientadora da Pesquisa

Danilo Ribas Barbiero

Autor da Pesquisa

Nome do/a participante: _____

Assinatura do/a participante: _____

Apêndice B – Imagens utilizadas nas entrevistas narrativas

