

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

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

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Danilo Ribas Barbiero

**Santa Maria, RS, Brasil
2013**

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

Danilo Ribas Barbiero

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

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

Santa Maria, RS, Brasil

2013

Ribas Barbiero, Danilo

ENTRE O PRESENCIAL E O VIRTUAL: MOVIMENTOS EM DIREÇÃO
A NOVOS SABERES DA DOCÊNCIA SUPERIOR / Danilo Ribas
Barbiero.-2013.

164 p.; 30cm

Orientadora: Adriana Moreira da Rocha Maciel

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2013

1. Formação de Professores 2. Coreografias Didáticas
3. Docência na Educação Superior 4. Tecnologias Digitais
da Informação e da Comunicação 5. Ambientes Virtuais de
Ensino-Aprendizagem I. Moreira da Rocha Maciel, Adriana
II. Título.

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

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado.

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

elaborada por
Danilo Ribas Barbiero

COMISSÃO EXAMINADORA:




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



Daniel Ribeiro Silva Mill, Prof. Dr.(UFSCar)



Ana Cláudia Pavão Siluk, Prof.^a Dr.^a (UFSM)



Sílvia Maria de Aguiar Isaia, Prof.^a Dr.^a (UFSM)

Santa Maria, 25 de março de 2013.

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.
Às tias Inez e M. Luíza.

AGRADECIMENTOS:

Ao meu Mestre, que me inspira e me dá a força necessária para domar os leões de cada dia...

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

Aos meus familiares, incluindo irmãos, irmãs, tios, tias, primos...

À minha orientadora e amiga, Prof.^a Adriana, pelo carinho, competência e a oportunidade de experimentar o sabor da pesquisa...

Ao Júnior...pelo apoio e compreensão...

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 necessidade de dedicação ao mestrado...

Aos colegas de mestrado...em especial ao Lucas e a Mariana...

Aos membros da banca, Prof. Daniel, Prof.^a Ana e Prof.^a Silvia ...pelas preciosas contribuições!

Ao GPKOSMOS...em especial à Vanessa Nogueira, Cris Montanini, Luciana Patrícia, "Karines", Carol...

À UFSM e ao PPGE...

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

Este trabalho tem um pouco de cada um de vocês!

O verdadeiro problema da educação é: qual o objetivo da educação? Será que devemos formar crianças e indivíduos que sejam capazes de aprender o que já é sabido, de repetir o que já foi adquirido pelas anteriores gerações ou antes deveremos tratar de formar espíritos inovadores, espíritos criadores, que sejam capazes de inventar, desde o nível escolar ao longo de todas as suas vidas (...)

(Jean Piaget)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

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

Autor: Danilo Ribas Barbiero

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

Este estudo, realizado no contexto da Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) tem por 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 à revisão teórica, abordamos campos de estudos, temas e teorias como a Formação de Professores, as Coreografias Didáticas, a Docência na Educação Superior, as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação, os Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem, a Teoria Histórico-Cultural, incluindo a Teoria da Atividade e a Atividade de Estudo. Nesta pesquisa, de abordagem qualitativa, cunho narrativo, buscamos as informações por meio de entrevistas narrativas, com os professores do Departamento de Documentação (UFSM), que lecionam no Curso de Arquivologia (UFSM) e no Curso de Pós-Graduação – Especialização a Distância-Gestão em Arquivos (UAB/UFSM). As informações foram analisadas por meio da Análise Textual Discursiva. Dentre os resultados da pesquisa, destacamos as influências da Docência Virtual sobre a Docência Presencial, a (re) construção dos saberes docentes na elaboração das Coreografias Didáticas e o papel dos tutores a distância e dos monitores na formação dos professores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Coreografias Didáticas. Docência na Educação Superior. Arquivologia. Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação. Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

DISSERTATION OF MASTER'S DEGREE
GRADUATE PROGRAM IN EDUCATION
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

BETWEEN THE VIRTUAL AND PRESENT: MOVEMENTS TOWARD NEW KNOWLEDGES OF HIGHER TEACHING

Author: Danilo Ribas Barbiero

Supervisor: Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Maciel

This study, conducted in the context of the Research Line Training, Knowledge and Professional Development, the Graduate Program in Education at Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) aims at investigating the impact of experiences of Presencial Teaching and Virtual Teaching in the training of the university teacher. The specific objectives of the research are: to analyze the significant experiences narrated by professors of Presencial Teaching and Virtual Teaching and possible influences on their (trans) formation; understand the strategic markers present in Teaching Choreography and their transformation/reconstruction for Classroom Teaching to Virtual Teaching and vice versa and identify the possible interrelationships between Teaching Choreographies submitted in the Presencial Teaching in the Virtual Teaching from the experiences narrated. Regarding the theoretical review, we discuss fields of studies, themes and theories such as Teacher Education, the Teaching Choreography in Teaching in Higher Education, Digital Technologies of Information and Communication, Virtual Environments for Teaching and Learning, Theory History-Cultural including Activity Theory and Study Activity. In this research with qualitative approach and narrative feature, we seek the information through narrative interviews with professors of the Department of Documentation (UFSM), who teach the course Archivology (UFSM) and Postgraduate Course-Specialization of Distance Learning-Management in Archives (UAB/UFSM). The information were analyzed through discursive textual analysis. Among the search results, highlight the influences of Virtual Teaching on the Presencial Teaching, the (re) construction of teacher knowledge in the preparation of Teaching Choreographies and the role of distance tutors and monitors the training of teachers.

Keywords: Teacher Education. Teaching Choreography. Teaching in Higher Education. Archivology. Digital Technologies of Information and Communication. Virtual Environments Teaching-Learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Primeiro movimento para a elaboração das categorias.....	49
Quadro 2 – Desenvolvimento do esboço para o quadro de subcategorias.....	51
Quadro 3 – Alteração das subcategorias.....	52
Quadro 4 – Subcategorias e argumentos.....	53
Quadro 5 – Professores do Curso de Arquivologia e o tempo de experiência no magistério superior.....	59
Quadro 6 – As fases e as atividades da pesquisa	62
Quadro 7 – Dimensões do trabalho do professor na Docência Virtual.....	89
Quadro 8 – Deslocação pelo uso docente de materiais didáticos entre a Docência Presencial e a Docência Virtual.....	119
Quadro 9 – Coreografias Didáticas na Docência Presencial e Coreografias Didáticas na Docência Virtual.....	
Quadro 10 – Comparação entre as coreografias a partir do nível <i>Antecipação...</i>	128
Quadro 11 - Comparação entre as coreografias a partir do nível <i>A colocação em cena</i>	130
Quadro 12 – Comparação entre as coreografias a partir do nível <i>Modelo base da aprendizagem</i>	131
Quadro 13 – Comparação entre as coreografias a partir do nível <i>O produto da aprendizagem do aluno</i>	131

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Tópicos-guia elaborados para as entrevistas narrativas.....	42
Figura 2 – Relações entre as categorias e subcategorias.....	56
Figura 3 – Teatro e a sala de aula: a analogia das Coreografias Didáticas.....	76
Figura 4 – Conexões entre os saberes da Docência: Cunha (2010), Tardif e Gauthier (2010).....	84
Figura 5 – A atividade de estudo na coreografia didática.....	106

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Portaria Nº 4.208/2004.....	159
Anexo B – Amostra de transcrição de entrevista.....	160
Anexo C – Amostra do quadro de análises.....	161
Anexo D – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética da UFSM.....	162

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Imagens utilizadas nas entrevistas narrativas.....	146
Apêndice B – Tabela: seleção de sujeitos – professores.....	147
Apêndice C – Convite: sujeitos – professores.....	148
Apêndice D – Modelo de TCLE (Professor).....	150
Apêndice E – Termo de confidencialidade.....	153
Apêndice F – Modelo de autorização institucional.....	154

SUMÁRIO

PREÂMBULO: DE ESTUDANTE A PESQUISADOR.....	17
INTRODUÇÃO.....	27
1 DA REALIDADE PROBLEMATIZADA À CONCEPÇÃO METODOLÓGICA.....	31
1.1 Tema e questão geral de pesquisa: do <i>status</i> inicial ao final.....	31
1.2 Os objetivos da pesquisa.....	34
1.2.1 O objetivo geral.....	34
1.2.2 Os objetivos específicos.....	34
1.3 Sobre os objetivos específicos.....	35
1.4 O <i>design</i> da pesquisa.....	37
1.4.1 A pesquisa científica e a abordagem qualitativa.....	38
1.4.2 As entrevistas narrativas.....	40
1.4.3 Análise Textual Discursiva e a interpretação do <i>corpus</i>	44
1.4.3.1 Sobre a fragmentação e a categorização.....	46
1.4.3.2 A elaboração e a estrutura do metatexto.....	54
1.4.4 O cenário e os sujeitos da pesquisa.....	57
1.4.5 Aspectos gerais do <i>design</i> da pesquisa.....	60
1.4.5.1 Os aspectos éticos.....	60
1.4.5.2 Sobre as fases e as principais atividades da pesquisa.....	61
1.4.5.3 Sobre a autorização institucional.....	62
1.4.5.4 Sobre a revisão teórica e o conhecimento atual do tema.....	63
2 A REVISÃO TEÓRICA E O CONHECIMENTO ATUAL DO TEMA.....	66
2.1 A formação de professores.....	66
2.2 A construção didática da ambiência e as Coreografias Didáticas.....	70
2.3 A Docência na Educação Superior.....	76
2.3.1 Os Movimentos Construtivos da Docência.....	82
2.4 A Modelagem da Docência.....	85
2.4.1 A Docência Presencial.....	85
2.4.2 A Docência Virtual.....	87

2.4.3 A Docência Virtual Compartilhada.....	91
2.4.4 A Docência Presencial Combinada.....	92
2.5 A aprendizagem na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.....	94
2.5.1 A Teoria da Atividade e a Atividade de Estudo.....	102
3 AS INTERLOCUÇÕES ENTRE O PESQUISADOR, AS NARRATIVAS E AS REFERÊNCIAS: CONSTRUINDO PONTES.....	110
3.1 As experiências significativas na Docência Presencial e na Docência Virtual.....	110
3.1.1 Opção pela Docência.....	111
3.1.2 Formação docente.....	112
3.1.3 Incursão na EaD.....	114
3.1.4 Saberes da Docência.....	115
3.2 A transposição/reconstrução dos marcadores estratégicos na Docência Presencial e na Docência Virtual.....	117
3.2.1 Material didático.....	118
3.2.2 WEB/TDIC/AVEA.....	120
3.2.3 Planificação.....	121
3.2.4 Interação Professor-Tutor-Aluno(s) e Professor-Monitor.....	122
3.3 As inter-relações entre as Coreografias Didáticas na Docência Presencial e na Docência Virtual.....	128
3.3.1 O conhecimento pedagógico compartilhado (Professor/Tutor/Monitor).....	132
Considerações Finais.....	134
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICES.....	145
ANEXOS.....	158
Glossário.....	164

**PREÂMBULO: DE ESTUDANTE A
PESQUISADOR**

PREÂMBULO: DE ESTUDANTE A PESQUISADOR

As inquietações que delinearam o percurso investigativo deste estudo surgiram de experiências e de reflexões de uma pessoa que busca se conectar para compreender uma realidade complexa, na qual a *World Wide Web* (Rede de Alcance Mundial, popularmente conhecida por *WEB*) e as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC)¹ modificam os contextos socioculturais, e conseqüentemente, as pessoas e as suas profissões.

Por alguns instantes, pensemos em quantas profissões se modificaram nos últimos 40 anos em decorrência dos fenômenos *WEB* e TDIC: como poderíamos descrever atualmente o trabalho do arquiteto sem o uso de *softwares* para elaborar os seus projetos e ainda, o trabalho do bibliotecário, na catalogação de um acervo de uma biblioteca universitária? E como interagem os médicos com os seus pacientes que recorrem ao 'Dr. Google'?

É possível afirmar que estas profissões passaram por mudanças significativas com a popularização dos fenômenos *WEB* e TDIC. Entretanto, não entraram para o rol de profissões extintas ou em extinção, como os projetionistas de cinema e o pintor de letreiros e cartazes. Nesta afirmação, há espaço para algumas questões: foram/são as profissões que desapareceram/desaparecem ou os profissionais que não acompanharam/acompanham os movimentos dos referidos fenômenos em seus ofícios? Poderíamos pensar na possibilidade do pintor de letreiros sofisticar o seu *métier*, se apropriando de conhecimentos referentes à arte em meio digital.

Nos grandes centros urbanos e em muitas cidades do interior do Brasil², o acesso à *WEB* não é mais uma inovação e o que atualmente se vivencia em relação à sua utilização em diferentes campos do saber vem sendo vislumbrada nas últimas décadas. Possivelmente, a *revolução da informática*, que na década de 70 foi marcada com o surgimento dos primeiros computadores pessoais tenha inspirado o escritor de ficção e divulgação científica Isaac Asimov. Em seu livro *Escolha a*

¹Neste estudo, mesmo que o termo TIC compareça nos referenciais teóricos (a utilização do termo ocorre a nível mundial), optamos pelo conceito de Tecnologia Digital da Informação e da Comunicação (TDIC), no qual se agrega a palavra 'Digital'. Ao citarmos TDIC, a referência é para os vários tipos de computadores (*desktop, notebook, netbook, tablet*, etc), a *WEB*, os telefones celulares de 3ª geração, as câmeras digitais, a TV digital e demais tecnologias relacionadas.

² Em dezembro de 2012, o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) divulgou relatório informando que no terceiro semestre do referido ano, o Brasil, possuía 94,2 milhões de pessoas com acesso à *WEB*, quase metade da população brasileira, que perfaz um total de 193.946.886 milhões de habitantes, conforme informações de 2012, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

catástrofe (1979), o autor fez as seguintes considerações sobre a Educação e a sua 'Biblioteca Computada Global':

Haverá uma tendência para centralizar informações [...] haverá o equivalente de uma Biblioteca Computada Global, na qual todo o conhecimento da humanidade será armazenado e de onde qualquer item desse total poderá ser retirado por requisição. (p. 268).

[...] A Biblioteca Computada Global seria essencial para estudiosos e pesquisadores, mas isso representaria uma fração minoritária de seu uso. Ela representaria uma enorme revolução na educação e, pela primeira vez, oferecer-nos-ia um esquema de educação verdadeiramente aberto a todas as pessoas de todas as idades. (p. 268).

[...] cada vez mais pessoas seguiriam esse caminho fácil e natural de satisfazer suas curiosidades e necessidades de saber. (p. 269).

[...] Aquele que tivesse um novo pensamento ou observação de qualquer tipo sobre qualquer campo, poderia apresentá-lo, e se ele ainda não constasse na biblioteca, seria mantido à espera de confirmação e, possivelmente, acabaria sendo incorporado. Cada pessoa seria simultaneamente, um professor e um aprendiz. (p. 269).

Partindo das ideias de Asimov, concretizadas no contemporâneo por meio da *WEB* e, adentrando no campo da Educação, por meio da EaD, é ponto pacífico que a 'Biblioteca Computada Global' tem produzido muitas mudanças nas profissões. Mas este estudo se dedica a analisar um profissional e uma profissão: o professor da Educação Superior e a Docência Universitária.

Antes de apresentar os elementos que compõem as colunas deste estudo, é relevante inicialmente situar os leitores sobre e na minha breve caminhada acadêmica. A reconstrução deste percurso é relevante para conhecer os caminhos que deram origem ao tema e à questão de pesquisa, o qual delinearei em tópicos específicos nesta dissertação. A 'película projetada' nas próximas linhas tem por finalidade transpor os leitores para alguns ambientes, situações e fatos de natureza pessoal, profissional e acadêmica, que, entrecruzados, culminaram na elaboração desta dissertação.

No ano de 2002, após o processo seletivo Vestibular, iniciei os meus estudos no Curso de Arquivologia da UFSM, sendo que as escolhas por este curso superior e por esta profissão foram realizadas no ensino médio. No decorrer deste curso de graduação, uma das aprendizagens significativas foi apreender sobre a relevância social da organização e do acesso das informações nos diferentes suportes e o impacto deste processo na construção de conhecimentos em diferentes áreas.

É no exercício de retomar as memórias acadêmicas que constato de forma mais precisa a ocorrência de um momento durante a realização do curso de Arquivologia, que de certa forma me encaminhou para transitar, posteriormente,

para a área da Educação. Em 2005, para cursar a disciplina *Projeto de Arquivo*, cada estudante deveria buscar uma instituição para investigar – em linhas gerais – pela a história, a cultura, as funções e a gestão de documentos, onde, com base nos conhecimentos em Arquivologia, proporia políticas arquivísticas, visando a organização e o acesso de/aos documentos. Na escolha por uma instituição, busquei integrar as atividades de bolsista com as atividades acadêmicas, decidindo realizar a atividade acadêmica na Coordenação do Curso de Graduação a Distância em Educação Especial, da UFSM.

É importante destacar um marco na história da UFSM: apesar de algumas experiências e iniciativas anteriores, que abriram o campo para a EaD nesta instituição, foi o Curso de Graduação a Distância em Educação Especial que possibilitou o credenciamento da UFSM ao Ministério da Educação (MEC) para a oferta de cursos de graduação em EaD conforme a Portaria N. 4.208/2004, de 17 de dezembro de 2004, (Anexo A), sendo o primeiro curso de graduação a distância da referida instituição de Ensino Superior.

A experiência do Curso de Educação Especial possibilitou uma abertura para a EaD na UFSM, rompendo com o modelo de Educação Presencial estabelecido desde o início da instituição. É preciso ressaltar que a UFSM, desde a sua origem realiza experiências educativas envolvendo o uso de tecnologias *analógicas* e *digitais*. Uma experiência distante, mas inovadora para a época, no ano de 1958, foi realizada pelo professor José Mariano da Rocha Filho. Este docente introduziu, na UFSM, a televisão em circuito fechado no ensino da cirurgia na América do Sul³. Naquela época, a tecnologia televisiva foi utilizada como um recurso didático no espaço acadêmico, com a finalidade de ilustrar os procedimentos cirúrgicos, enquanto o professor ministrava a sua aula.

Retomando o ano de 2005: a minha experiência acadêmica na Coordenação do Curso de Educação Especial (simplifico a nomenclatura do curso para não cansar os leitores) me possibilitou conhecer o universo da EaD, pois as minhas atividades enquanto bolsista da *Coordenação de Produção do Material Didático* – núcleo responsável pela elaboração dos materiais didáticos - estavam vinculadas com as demais atividades do referido curso.

³ O sítio http://w3.ufsm.br/50anos/index.php?canal=o_fundador, com a cronologia da vida do Prof. José Mariano da Rocha Filho, apresenta mais informações sobre esta experiência educativa.

Para *desenhar* este curso, havia, institucionalmente, uma Equipe Multidisciplinar constituída por duas Coordenações: a Coordenação Geral (CG) e a Coordenação da Produção de Material Didático (CPMD). Na CG, atuavam, distribuídos em subcoordenações, profissionais de diferentes áreas: Informática, Desenho Industrial, Comunicação, Letras, Pedagogia, etc. A CPMD gerenciava o fluxo de produção dos materiais didáticos, desde o contato inicial com os professores conteudistas até a finalização do material, que passava por revisões pedagógicas, textuais e visuais, envolvendo, ainda, o cuidado com os direitos autorais. O princípio unificador da Equipe Multidisciplinar foi o diálogo constante entre os profissionais engajados no *design* do curso. Esta etapa foi desafiadora para a maioria dos professores e profissionais envolvidos, pois não havia a experiência em EaD na UFSM e sim, algumas práticas em sala de aula presencial, envolvendo a integração de tecnologias específicas, como o caso do uso da televisão no ensino de cirurgia, citado anteriormente. Uma parte dos professores envolvidos com o curso desconhecia na prática a modalidade educacional a distância, o que de certa forma causava um estranhamento inicial em relação ‘a dar aulas por meio de um computador’. Alguns professores se disponibilizaram de imediato a construir habilidades para se comunicar via computador, tendo em vista a necessidade constante de interações virtuais com os membros da Equipe Multidisciplinar e, posteriormente, com os tutores e aprendizes virtuais. Em síntese, a minha impressão foi de que a Equipe Multidisciplinar se esmerou, desafiou o tempo e produziu um excelente material didático para o início das atividades do Curso de Graduação a Distância em Educação Especial.

Com o início das aulas virtuais no segundo semestre de 2005, surgiram novas experiências e, conseqüentemente, novos desafios aos envolvidos com Curso de Graduação a Distância em Educação Especial. As atividades do curso iniciaram e os professores, com o apoio dos tutores, começaram as aulas das disciplinas, utilizando o Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) e-Proinfo⁴.

Os professores aprendiam rapidamente a perceber a tecnologia como uma aliada no processo de ensino-aprendizagem. As dificuldades em relação ao uso das TDIC foram dirimidas com a realização de cursos de capacitação e o apoio de

⁴De acordo com o sítio <http://eproinfo.mec.gov.br/comunidade/>, o Ambiente Colaborativo de Aprendizagem - e-ProInfo é um software público, desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância - SEED do Ministério da Educação - MEC e licenciado por meio da GPL-GNU, Licença Pública Geral.

bolsistas, auxiliando os professores *in loco*, no Laboratório de Informática do Curso, o qual funcionava no Centro de Educação, Unidade de Ensino da UFSM.

Lembro-me da sinergia do ambiente: as pessoas envolvidas com o Curso de Educação Especial – professores, tutores a distância, membros da Equipe Multidisciplinar e os bolsistas – os quais se colocavam no lugar de colaboradores e aprendizes, favorecendo um clima de compartilhamento, o que – não sendo planejado – proporcionava aprendizagens colaborativas, facilitando o desenvolvimento das atividades no curso de graduação. Muitos professores, tutores e bolsistas aprendiam a EaD no dia-a-dia, construindo as suas práticas educativas, muitas vezes, a partir das suas concepções sobre a Educação Presencial. A experiência no Curso de Graduação a Distância em Educação Especial finalizou em outubro de 2006, quando concluí o Curso de Arquivologia na UFSM.

Os anos que sucederam à experiência anteriormente descrita foram marcados por rápidas mudanças. No ano seguinte, em 2007, passei a atuar profissionalmente como Arquivista, no Escritório da Cidade (EC), uma autarquia municipal de Santa Maria. A experiência foi muito enriquecedora em aprendizagens, pois me possibilitou um contato direto com a profissão do curso de graduação concluído. Também me possibilitou refletir sobre a necessidade de continuar os estudos, em nível de pós-graduação. Ainda, em 2007, participei de um processo seletivo para tutor a distância do Curso de Especialização a Distância – Gestão em Arquivos, da UFSM. Após ser nomeado para trabalhar como Técnico-Administrativo em Educação na UFSM, em 2008, solicitei pedido de exoneração do EC. Retornar à instituição da qual sou egresso foi uma experiência para além de um novo trabalho, uma oportunidade para retomar os estudos e participar de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Enquanto funcionário da UFSM, trabalhei na Secretaria da Direção do Centro de Educação, com lotação atual no Gabinete de Projetos da mesma Unidade de Ensino.

Em maio de 2008, iniciei as atividades enquanto tutor a distância do Curso de Pós-Graduação – Especialização a Distância – Gestão em Arquivos, planejado pelos professores da Arquivologia com a assessoria de professores do Centro de Educação da UFSM. Desta forma, consegui integrar, em minhas atividades, duas áreas de interesse: a Arquivologia e a Educação. Esta experiência me instigou a aprender mais sobre a EaD e a aprofundar os conhecimentos arquivísticos apreendidos durante a realização do curso de graduação.

Os primeiros meses de aula no Curso de Especialização, enquanto tutor a distância, foram marcados pela necessidade de aprender rapidamente como se constrói e se conduz uma aula em um AVEA, uma experiência que se distancia da Docência Presencial. Nesta experiência, destaco o envolvimento e o compartilhamento de ideias com os professores das disciplinas nas quais trabalhei como tutor a distância. A própria essência da EaD tinha, para mim, um componente desafiador e provocativo, despertando a curiosidade: como ensinar os estudantes dispersos geograficamente, motivando-os de tal forma que eles não se sentissem prejudicados com a sensação psicológica da ausência do contato presencial? E como utilizar as TDIC neste processo interacional, permitindo dirimir a sensação psicológica de solidão desses aprendizes? Como desenhar as aulas virtuais para que não lembrassem a dinâmica das aulas presenciais, possibilitando a compreensão dos aprendizes de que a EaD tem as suas características próprias bem como a Educação Presencial? Passei, então, a pesquisar os relatos de experiências de professores que atuavam na Docência Presencial e tiveram a oportunidade de incursão na EaD.

Quase todos os relatos de experiências abordavam a relevância da interação, da motivação, do planejamento, da clareza na organização das atividades e, principalmente, uma atenção em relação ao perfil do aprendiz virtual, que majoritariamente é um adulto inserido no mercado de trabalho. Assim, fui consolidando cada vez mais a ideia de que ensinar e aprender a distância se distanciava da ideia de se ensinar e aprender presencialmente.

Em minhas vivências enquanto tutor a distância, senti algumas dificuldades, sendo que uma delas foi a recondução de assuntos para o foco em atividades como o fórum, tendo em vista que as interações com os aprendizes virtuais ocorrem predominantemente de forma assíncrona, ou seja, não ocorrem em tempo real. Foi durante estas reflexões que, pela primeira vez, senti a necessidade de formação, não somente na aprendizagem do uso das TDIC, mas na construção de competências que me possibilitassem planejar e conduzir uma aula em EaD com a finalidade de aprendizagens significativas.

Em 2008, o *Moodle* (acrônimo para *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) já era o AVEA utilizado pela UFSM nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação. Apresentava uma interface intuitiva aos seus usuários, o que possibilitava a aprendizagem por descoberta dos seus recursos para

a construção das aulas virtuais. Acredito que a utilização desse ambiente foi uma marca significativa em minhas aprendizagens enquanto tutor a distância. Para mim, dificilmente o tutor conseguirá somente auxiliar o professor no planejamento e condução das aulas, trata-se de um profissional envolvido com todo o processo educativo na EaD, transitando basicamente em três esferas: a Pedagógica, a Tecnológica e a Administrativa. Na esfera Pedagógica, ele está envolvido com o professor e os aprendizes virtuais, no compartilhamento e desenho das aulas, na esfera Tecnológica, ele está interagindo a maior parte do tempo com o núcleo de suporte ao ambiente virtual, atendendo as solicitações dos professores e aprendizes virtuais. Na esfera Administrativa, o tutor a distância está se comunicando a maior parte do tempo com a coordenação do curso e com os tutores dos polos presenciais do curso de graduação ou pós-graduação.

Enquanto tutor a distância do Curso de Pós-Graduação – Especialização a Distância – Gestão em Arquivos, tive a oportunidade de (re) conhecer as estratégias de ensino-aprendizagem de alguns professores da Arquivologia, utilizadas na Docência Presencial e que no contexto da EaD, reapareceram adaptadas e pensadas como estratégias de ensino-aprendizagem no *Moodle*. Destaco a palavra *oportunidade*, pois o fato desencadeou na elaboração do problema de pesquisa desta dissertação. Conhecendo relativamente as estratégias de ensino-aprendizagem antes utilizadas pelos referidos professores, no lugar de estudante do curso de Arquivologia, observei – enquanto tutor a distância - as mudanças provocadas em suas práticas docentes no planejamento e desenvolvimento das aulas presenciais do curso de Arquivologia. Mudanças estas, produzidas a partir da incursão dos docentes na EaD, com o uso variado das TDIC na Docência Presencial, bem como outro olhar em relação aos materiais didáticos.

Em 2009, retomei os estudos com o Curso de Pós-Graduação – Especialização a Distância – Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas à Educação. Foi uma oportunidade para me apropriar de novos conhecimentos na EaD, muitos vivenciados nas atividades práticas de tutoria a distância. As disciplinas do curso abordavam temas como o *Design* na Educação, a Interação e a Interatividade, as discussões sobre os AVEA, os aspectos positivos e negativos no uso das TDIC em atividades de ensino-aprendizagem, as Equipes Multidisciplinares, enfim, um “*caldeirão de saberes*” em EaD. Durante a realização desse curso de especialização, as aprendizagens mais significativas ocorriam

enquanto estudante virtual. Posso dizer que, ser um estudante virtual e ao mesmo tempo um tutor a distância, me possibilitou um exercício constante de reflexão sobre as minhas práticas em EaD. As reflexões surgiam justamente entre as atividades acadêmicas e de tutoria a distância, onde eu buscava – no papel do tutor a distância - reconstruir as possíveis dificuldades dos estudantes a partir do lugar de um aprendiz virtual. Ao intuir tais dificuldades no caminho dos estudantes virtuais, buscava, com os professores da Arquivologia, a reconstrução das estratégias de ensino-aprendizagem em suas aulas virtuais mediadas pelo *Moodle*.

Acredito que todo o tutor a distância deveria ter uma experiência enquanto estudante de um curso na modalidade EaD e que, em muitas disciplinas do curso de especialização realizado, eu tenha sido um estudante-observador. Em algumas disciplinas havia pouca ou nenhuma interação com muitas atividades a serem realizadas pelo estudante, o que eu brincava com os colegas de curso dizendo ser uma 'gincana de atividades', na qual fazíamos atividades de forma ininterrupta, não sobrando tempo para nos dedicarmos às leituras dos textos da disciplina. Alguns professores não trabalhavam com prazos durante a disciplina, liberando o acesso a todos os materiais de pesquisa e atividades e, no decorrer das aulas a distância, interagiam com os aprendizes virtuais. Assim, conforme esta estratégia, todas as atividades deveriam ser enviadas no final da disciplina. Alguns professores atuavam juntamente com os tutores, respondendo as questões dos aprendizes virtuais. No entanto, na maioria das disciplinas, era o tutor que interagia com os aprendizes virtuais.

Enfim, considerando a minha experiência estudantil, posso dizer que havia, neste curso, vários estilos de ensinar e aprender, que reforçavam uma concepção de que existia – assim como para a Docência Presencial – várias estratégias de ensino-aprendizagem para construir e conduzir aulas virtuais. E acredito que, também neste curso, possivelmente, alguns professores e tutores a distância estavam transpondo os elementos de suas práticas de sala de aula presencial para as práticas virtuais. E por que não dizer que ainda, a transposição de seus costumes peculiares?

No ano de 2010, continuei o curso de pós-graduação e as atividades de tutoria. O que marcou a minha experiência acadêmica neste ano foi iniciar a participação nos

encontros do GPKOSMOS⁵. De imediato, identifiquei-me com temáticas discutidas nas duas linhas de pesquisa do grupo: Educação em Ambientes Virtuais e Redes de Formação e Desenvolvimento Profissional para a Docência e Gestão Educacional. Reconhecer-me enquanto um participante de um grupo de pesquisa, estudar e discutir os autores das Ciências da Educação e compartilhar as minhas experiências em EaD foi um passo significativo nesta breve trajetória, que de certa forma fechou um ciclo para iniciar outro. A finalização deste ciclo se concretiza com a elaboração de um anteprojeto de pesquisa a partir de um problema construído nas leituras de minhas experiências. Com isso, participei do processo seletivo no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, concorrendo a uma vaga no Curso de Mestrado, na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional e na temática Docência e Tutoria em Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem. O segundo ciclo do meu percurso acadêmico iniciou em março de 2011, enquanto estudante do Mestrado em Educação, no qual, por meio das disciplinas, me apropriei de mais conhecimentos para o desenvolvimento desta dissertação.

⁵ O GPKOSMOS – Grupo de Pesquisa em Educação Digital e Redes de Formação, liderado pela Prof.^a Dr.^a. Adriana Moreira da Rocha Maciel (UFSM), congrega participantes de diferentes áreas do conhecimento, sendo a transdisciplinariedade um diferencial epistemológico e metodológico, construindo ideias, conhecimentos e saberes a partir de referências 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, nos âmbitos da Educação Básica, Educação Tecnológica e Profissionalizante, Educação Superior e EAD. Mais informações sobre o grupo em: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0327708X6RGXVR> ou no sítio <http://w3.ufsm.br/kosmos/>.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Este estudo, inserido na Linha de Pesquisa 1 (LP1) *Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional*⁶, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), iniciou, principalmente, a partir de vivências na EaD, narradas no preâmbulo. As experiências acadêmicas no Curso de Mestrado em Educação possibilitaram o amadurecimento das experiências vivenciadas, culminando na seguinte questão de pesquisa pela qual buscamos uma resposta ou um conjunto de direções teóricas que nos possibilitem resolver o problema em estudos *a posteriori*:

Ei-la:

- **Quais as repercussões das experiências de Docência Presencial e Docência Virtual na formação do professor universitário?**

A questão geral apresentada foi decomposta em três subquestões, as quais são apresentadas no Capítulo 1: Da realidade problematizada à concepção metodológica. Inicialmente, é relevante destacarmos que a questão geral parte de uma *realidade*, de experiências de professores da Educação Superior da UFSM, que atuam no ensino presencial e na EaD. Neste sentido, a elaboração deste trabalho ocorreu a partir de um panorama composto por professores da Educação Superior, que atuam na Docência Presencial e na Docência Virtual, o que possivelmente complexaria a *Docência*, a partir da concepção teórica da Docência enquanto *ação complexa*, a qual abordamos no capítulo referente à fundamentação teórica.

O fenômeno em estudo envolve os professores da Educação Superior atuantes na *Docência Presencial* e na *Docência Virtual*, o qual nos permite pensarmos em um possível processo de (trans) formação docente por meio da (re) construção dos *Saberes da Docência*. Sinalizamos ainda, a construção de novos *Saberes* neste processo formativo: o *Saber* relacionado às possibilidades educativas da *WEB* e *Saber* relacionado com a utilização/integração das TDIC no processo de ensino-aprendizagem.

⁶ 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).

Reconhecemos a complexidade dos conceitos *Formação de Professores e Docência*, sendo que neste trabalho realizamos uma análise da *Docência* enquanto ação complexa, (re) construída durante a (trans) formação do professor universitário mediante a (re) construção dos seus *Saberes Docentes*.

A questão geral de pesquisa poderá confirmar ou refutar a proposição de que, os professores da Educação Superior possivelmente estejam (re) pensando e (re) planejando as suas aulas, a partir das experiências de ensino em ambientes presencial e virtual, processo que envolve a reflexão e (re) construção dos *Saberes Docentes*. Intuímos ainda, que este processo envolve, considerando a atuação do professor em ambientes presencial e virtual, a possibilidade de construção de *saberes emergentes*.

É a partir destas considerações iniciais que iniciamos a apresentação desta dissertação, constituída pelos seguintes partes: Preâmbulo: de estudante a pesquisador, Introdução, Capítulo 1: Da Realidade problematizada à concepção metodológica, Capítulo 2: A revisão teórica e o conhecimento atual do tema, Capítulo 3: As interlocuções entre o pesquisador, as narrativas e as referências: construindo pontes, Considerações finais, Referências, Glossário, Apêndices e Anexos.

Em *Preâmbulo: de estudante a pesquisador*, apresentamos os principais fatos da caminhada profissional e acadêmica do autor, com o objetivo de registrar a gênese e desenvolvimento das reflexões que originaram o problema de pesquisa. Ressaltamos que, por se tratar de um processo de reconstrução de um trajeto acadêmico-profissional, a narrativa foi escrita na primeira pessoa do singular. Na *Introdução*, apresentamos uma visão geral do estudo, com a finalidade de sensibilização e interesse no tema e na questão de pesquisa. Ainda, antecipamos algumas reflexões teóricas as quais serão desenvolvidas nos capítulos ulteriores.

No Capítulo 1, *Da Realidade problematizada à concepção metodológica*, inicialmente, aprofundamos as reflexões iniciais, apresentando o tema, a questão geral, as subquestões, o(s) objetivo(s) e a justificativa. O capítulo apresenta o delineamento e a realização da pesquisa em suas diferentes fases, apresentando o processo metodológico em detalhes, desde a concepção da questão, passando pela realização das entrevistas narrativas até o processo de elaboração das categorias e subcategorias por meio da análise textual discursiva. O capítulo registra também, as informações sobre o encaminhamento do estudo ao comitê de ética da UFSM.

No Capítulo 2, *A revisão teórica e o conhecimento atual do tema*, apresentamos uma revisão sobre os temas entrelaçados com a Linha de Pesquisa *Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional*, a questão, as subquestões e os objetivos deste estudo. Neste sentido, a abordagem do capítulo envolve campos de estudo e teorias como a *Formação de Professores*, a *Docência na Educação Superior*, os *Saberes Docentes*, o *Desenho da Aprendizagem*, as *Coreografias Didáticas*, o *Conhecimento Pedagógico Compartilhado*, a *Docência Presencial e a Docência Virtual*. Partindo da compreensão de que a Docência envolve o processo de ensino-aprendizagem, abordamos neste capítulo, a perspectiva *Histórico-Cultural* e as *Teorias da Atividade e Atividade de Estudo* enquanto subsídios teóricos complementares ao nível *modelo base da aprendizagem*, componente não observável das Coreografias Didáticas.

No Capítulo 3, *As interlocuções entre o pesquisador, as narrativas e as referências: construindo pontes*, apresentamos um *metatexto* descritivo-interpretativo, construído a partir de um sistema categorial elaborado por meio da Análise Textual Discursiva. Neste sentido, a estrutura do capítulo é constituída por seções e subseções que representam as categorias e as subcategorias de análise, pelas quais expomos e discutimos os resultados.

Em *Considerações Finais*, a partir da questão de pesquisa e dos propósitos do estudo, registramos as nossas considerações sobre o que abrangemos com a realização deste trabalho. Apresentamos também, algumas sugestões a partir dos nossos achados de pesquisa. Por fim, esta dissertação ainda apresenta, após as *Referências*, um *Glossário* com algumas concepções presentes no estudo.

**CAPÍTULO 1: DA REALIDADE
PROBLEMATIZADA À CONCEPÇÃO
METODOLÓGICA**

CAPÍTULO 1: DA REALIDADE PROBLEMATIZADA À CONCEPÇÃO METODOLÓGICA

Este capítulo possui duas finalidades: a primeira é apresentar o tema, a questão geral, as subquestões, o(s) objetivo(s) e a justificativa. A segunda finalidade é apresentar o delineamento metodológico da pesquisa, ampliado a partir das propostas do projeto de dissertação. Assim, apresentamos seções e subseções referentes à abordagem da pesquisa, às entrevistas narrativas, à Análise Textual Discursiva e ao processo de interpretação do *corpus* da pesquisa. Expomos ainda, itens referentes aos contextos e sujeitos da pesquisa, à ética em estudos qualitativos e considerações sobre a revisão teórica do estudo.

1.1 Tema e questão geral de pesquisa: do *status* inicial ao final

Para (re) elaborarmos a questão geral foi necessário retornar às memórias das experiências acadêmicas e profissionais do pesquisador. Na construção inicial da questão geral, integramos as reflexões oriundas da retomada das experiências citadas com as temáticas oferecidas no processo seletivo ao Mestrado em Educação: 'Docência e Desenvolvimento Profissional' e 'Docência e Tutoria em Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem'. Sendo assim, o tema deste projeto perpassa as duas temáticas, representado por 'Formação de Professores, Docência na Educação Superior, ensino-aprendizagem em AVEA'.

Outras reflexões foram construídas durante as disciplinas do Curso de Mestrado em Educação, que influenciaram diretamente na reelaboração do problema originalmente apresentado no anteprojeto de pesquisa e no projeto de dissertação. No entanto, o problema original proposto no anteprojeto de pesquisa⁷ foi reelaborado a partir de novas leituras e diálogos com a professora orientadora.

Antes da apresentação do problema desta pesquisa, registramos algumas questões que emergiram durante a passagem do autor pelas disciplinas e demais atividades do Mestrado em Educação. Alguns destes questionamentos e reflexões parecem ter respostas simples, mas foram relevantes na reelaboração do problema de pesquisa:

⁷ A questão geral era: De que modo a docência virtual na EAD reflete mudanças sobre a docência presencial contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores do Curso de Arquivologia da UFSM?

- *Afinal*, o que é a Docência? Pode ser compreendida como uma profissão?
- Os professores da Educação Superior estão observando as mudanças em suas práticas em sala de aula presencial a partir da sua incursão na EaD? Sentem-se docentes virtuais? Para eles, o que é ser um docente virtual?
- Esses professores percebem-se somente como docentes da Educação Presencial que atuam na EaD ou docentes que atuam na Educação Presencial e na EaD?

Vale retomarmos o texto do preâmbulo, lembrando que, na elaboração do problema de pesquisa, buscamos um olhar para um mesmo lugar, em tempos diferentes: no passado – a experiência do autor enquanto estudante do Curso de Arquivologia e, no presente, a experiência enquanto tutor a distância do Curso de Pós-Graduação - Especialização a Distância – Gestão em Arquivos. Ambas experiências ocorreram/ocorrem em um mesmo território de produção de conhecimentos da UFSM, envolvendo os professores do Curso de Arquivologia.

As experiências na tutoria a distância proporcionaram ao autor a retomada do contato com os professores do curso de formação inicial, a Arquivologia em um outro tempo. Desta vez, não mais enquanto estudante e sim, como aprendiz-colaborador – nem estudante e nem professor, um tutor a distância. Como descrito anteriormente, a experiência enquanto tutor a distância possibilitou ao autor acompanhar os seus professores de graduação, identificando mudanças em suas práticas educativas na Docência Presencial a partir das incursões destes docentes na EaD.

Os encontros no GPKOSMOS colaboraram na reelaboração das reflexões anteriormente postas e, certamente, no problema de pesquisa deste estudo, apresentando, juntamente com as disciplinas do Mestrado em Educação, os elementos teóricos sobre a pesquisa na Educação.

Nesse sentido, Bruno Deshaies afirma que “[...] a natureza do problema reflectirá o que serão a personalidade e a cultura do investigador.” (1992, p. 181). Com isso, entendemos que, de certa forma, o pesquisador transpõe para a sua questão de pesquisa os elementos de sua bagagem de vida, da sua personalidade,

das suas vivências, da sua cultura e acima de tudo, o seu momento profissional e pessoal. O autor ainda reflete que:

A formulação de um problema tem a sua origem no trabalho do investigador. [...] o trabalho do investigador se inscreve nos esquemas de acção do sujeito. Ora estes não são independentes do meio, da cultura de cada um, da experiência, do saber acumulado bem como da observação. Como é possível imaginar, as capacidades de assimilação e adaptação são extremamente variadas de um indivíduo a outro. Esta plasticidade pessoal deixará em qualquer problema a sua marca particular, singular e, em larga medida, única. Duas pessoas nunca verão o mesmo problema da mesma maneira e exactamente sob o mesmo ângulo e daí a importância da experiência na escolha de um problema. (DESHAIES, 1992, p. 179).

É relevante assinalarmos que a realização da qualificação do projeto de dissertação contribuiu significativamente para a retomada das reflexões iniciais e do problema posto inicialmente, o que inclui ainda a revisão das subquestões e objetivos(s) da pesquisa. A revisão do projeto de dissertação, após a qualificação, ocorreu de forma sistemática por meio de orientações. As principais mudanças foram a supressão da palavra trânsito da questão geral e o abandono da subquestão referente às observações dos estudantes em relação aos professores atuantes na Docência Presencial e Docência Virtual.

Em relação à supressão da palavra trânsito, compreendemos que o foco da questão geral envolve às experiências dos professores da Educação Superior na Docência Presencial e na Docência Virtual. O tempo restante para a realização da dissertação foi determinante para a optarmos pelo abandono temporário em relação às observações dos estudantes, considerando ainda, a possibilidade de exploração da questão em estudos posteriores.

A questão de pesquisa, apresentada na introdução e reapresentada neste capítulo, se direciona predominantemente aos seguintes campos de estudos: a formação de professores, a Docência na Educação Superior, valorizando a experiência e o processo de ensino-aprendizagem em AVEA. Neste sentido, a nossa questão geral, que envolve o estudo e as inter-influências de Coreografias Didáticas⁸ na Docência Presencial e na Docência Virtual e o processo (trans) formativo dos professores é representada por: Quais as repercussões das

⁸ O conceito de Coreografia Didática, na Docência, envolve os contextos presenciais e virtuais de ensino-aprendizagem. Neste estudo, transpomos o constructo Coreografia Didática para a Docência na Educação Superior. Uma Coreografia Didática de uma aula universitária presencial ou virtual inicia no seu processo de planificação e finaliza com a verificação da aprendizagem do estudante pelo docente. Apresentamos as Coreografias Didáticas no capítulo II desta dissertação.

experiências de Docência Presencial e Docência Virtual na formação do professor universitário?

Como subquestões para este estudo, temos:

- Quais as experiências significativas narradas pelos professores universitários de Docência Presencial e na Docência Virtual e as possíveis influências em sua (trans) formação?
- Quais os marcadores estratégicos presentes nas Coreografias Didáticas relatadas e que são transpostos/reconstruídos da Docência Presencial para a Docência Virtual e vice-versa?
- Quais as inter-relações possíveis entre as Coreografias Didáticas apresentadas na Docência Presencial e na Docência Virtual a partir das experiências relatadas?

1.2 Os objetivos da pesquisa

Assim como a questão geral, cada questão específica originou um objetivo específico:

1.2.1 O objetivo geral

Investigar as repercussões das experiências de Docência Presencial e Docência Virtual na formação do professor universitário.

1.2.2 Os objetivos específicos

- 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 relatadas e a sua transposição/reconstrução da Docência Presencial para a Docência Virtual e vice-versa.

- Identificar as possíveis inter-relações entre as Coreografias Didáticas apresentadas na Docência Presencial e na Docência Virtual a partir das experiências relatadas.

1.3 Sobre os objetivos específicos

Compreendemos que objetivo específico, “*Analisar as experiências significativas narradas pelos professores universitários de Docência Presencial e na Docência Virtual e as possíveis influências em sua (trans) formação*” é relevante para a análise do processo experiencial vivenciado pelos docentes. O conjunto de experiências dos professores é fundamental para a identificação ou refutação das seguintes proposições:

- A (re) construção dos *Saberes Docentes* a partir da experiência na Docência Virtual.
- A construção de novos *saberes* a partir de experiências na Docência Virtual.

O objetivo específico “*Compreender os marcadores estratégicos presentes nas Coreografias Didáticas relatadas e a sua transposição/reconstrução da Docência Presencial para a Docência Virtual e vice-versa*” é relevante na medida em que inicialmente, nos permite a identificação dos elementos das Coreografias Didáticas que mais se destacam no conjunto das narrativas dos entrevistados. Assim, os referidos elementos, conforme a sua recorrência nas entrevistas são identificados enquanto *marcadores*.

Para a elaboração deste objetivo específico, partimos dos seguintes pressupostos, com base nas Coreografias Didáticas:

- A existência de coreografias Didáticas para a Docência Presencial e coreografias didáticas para a Docência Virtual, considerando as especificidades da Docência em ambientes presencial e virtual.
- Possível ocorrência de inter-relações entre os elementos das Coreografias Didáticas em ambientes presencial e virtual, considerando os elementos dos níveis das referidas coreografias.⁹

⁹ Para facilitarmos a compreensão inicial sobre as Coreografias Didáticas adiantamos que as referidas possuem dois componentes: um observável ou outro *invisível*. Os níveis são: a) A

Consideramos que cada nível das Coreografias Didáticas, em cada ambiente, seja presencial ou virtual, apresenta um conjunto de elementos, reveláveis ou não no experiencial dos professores. Sendo assim, este objetivo nos possibilitou o reconhecimento dos referidos elementos, conforme sua recorrência no conjunto de entrevistas dos sujeitos.

Com a identificação dos elementos, propomos inicialmente a elaboração de dois esquemas visuais em formato de quadro, que representaram, a partir do grupo de professores, uma Coreografia Didática na Docência Presencial e outra na Docência Virtual, contendo os elementos dos níveis das coreografias, recorrentes nas entrevistas. Estes esquemas visuais nos possibilitou a análise do processo de (re) construção e/ou transposição das coreografias a partir das experiências do grupo dos entrevistados.

O objetivo “*Identificar as possíveis inter-relações entre as Coreografias Didáticas apresentadas na Docência Presencial e na Docência Virtual a partir das experiências relatadas*” é de certa forma uma consequência e uma extensão do objetivo específico que o antecede. A elaboração dos esquemas visuais, explicitados no objetivo anterior, nos possibilitou a identificação de possíveis inter-relações entre as Coreografias Didáticas na Docência Presencial e na Docência Virtual, partindo das experiências dos professores. Pressupomos com este objetivo:

- A identificação de um componente *maleável* nas Coreografias Didáticas permitindo a sua (re) construção a partir de experiências significativas para os professores.
- A transposição de elementos das Coreografias Didáticas na Docência Presencial para as Coreografias Didáticas na Docência Virtual e vice-versa.
- Possíveis reflexos da participação dos tutores a distância e dos monitores na (re) construção de Saberes da Docência e na construção de novos saberes.

A realização de uma pesquisa na qual o objetivo geral é investigar as repercussões de experiências de Docência Presencial e Docência Virtual na formação do professor universitário poderá produzir novas representações para compreendermos a concepção de Docência em um contexto demarcado pelo uso de

Antecipação, b) A Colocação em Cena, c) O modelo base da aprendizagem e d) O produto da aprendizagem do estudante. As formas de estrutura são: *Superficial*, envolvendo a escolha dos materiais didáticos e das TDIC e *Profunda*, envolvendo o modelo base da aprendizagem. (OSER, BAERISWYL, 2001, 2008).

AVEA e TDIC. Compreender o fenômeno que envolve os professores da Educação Superior atuantes na Docência Presencial e na Docência Virtual pode ser relevante ao campo de estudos 'formação de professores', considerando os AVEA como possíveis *Espaços e Lugares*¹⁰ de construção de novos *Saberes Docentes*.

Para os docentes da Educação Superior, atuantes em ambientes de ensino-aprendizagem presencial e virtual, as interpretações da pesquisa permitem 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, as interpretações dos 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.

Por fim, a elaboração deste estudo apresenta relevância para a formação do autor enquanto tutor a distância e pesquisador nos campos de estudos da Docência, formação de professores, EaD e uso de TDIC na Educação. Finalmente, a pesquisa poderá interessar professores, tutores e profissionais atuantes na EaD.

1.4 O *design* da pesquisa

Considerando a questão geral de pesquisa posta na seção 1.1 deste capítulo, apresentamos o *design* da pesquisa. Nas palavras de Lori Alice Gressler:

O termo *design*, no que 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. (GRESSLER, 2004, p. 87).

Nesse sentido, as seguintes subseções desvelam os elementos propostos no conceito de *design* de pesquisa: 'a pesquisa científica e a abordagem qualitativa', 'As entrevistas narrativas' e 'A Análise Textual Discursiva e a interpretação do *corpus*' e 'O cenário e os sujeitos da pesquisa'.

¹⁰ Os conceitos de *Espaço* e *Lugar*, abordados por Maria Isabel da Cunha, são abordados no capítulo II.

Com relação ao instrumento de pesquisa, apresentamos o processo de concepção e aplicação. Ao que se refere à interpretação das informações, descrevemos o processo em si, com suas fases e atividades, considerando particularidades da Análise Textual Discursiva (MORAES, GALIAZZI, 2007).

Finalizamos o capítulo com informações sobre as questões éticas envolvendo os estudos qualitativos, autorização institucional, fases e atividades da pesquisa e aspectos sobre a revisão teórica.

1.4.1 A pesquisa científica e a abordagem qualitativa

O que é a pesquisa? Se houvesse a possibilidade de apresentarmos um resumo para a concepção de *pesquisa* em uma frase, para nós, a pesquisa representaria uma busca a partir de uma indagação movida pela curiosidade epistemológica. Mas conceituar *pesquisa* não é tão simples, pois existem inúmeras respostas para esta *indagação*. Parafraseando Antonio Carlos Gil, definimos pesquisa como um procedimento racional e sistemático, com o objetivo de proporcionar respostas aos problemas propostos. (2009, p. 17). Ainda, para este autor, a pesquisa é:

[...] desenvolvida diante do concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. [...] desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados. (GIL, 2009, p. 17).

Observamos que, neste conceito sobre *pesquisa*, o autor valoriza a questão do *método* nas atividades científicas. Os resultados se apresentam com a finalização dos procedimentos de pesquisa com a finalidade de resposta às questões propostas em um estudo científico. O método científico também é destacado por Gressler em sua conceituação para pesquisa enquanto atividade científica. Para a autora, a pesquisa:

[...] pode ser entendida como uma forma de observar, verificar e explicar fatos a respeito dos quais o homem necessita ampliar sua compreensão, ou testar a compreensão que já possui dos mesmos. Fazer pesquisa é, portanto, fazer ciência; em outras palavras, dispor-se a conhecer cientificamente alguma coisa e efetivar tal intenção. É científica toda a pesquisa que se desenvolve com obediência aos princípios gerais e particulares do método científico. (GRESSLER, 2004, p. 42).

Conforme Gil (2009), o sucesso da pesquisa dependerá das seguintes qualidades intelectuais e sociais do autor da pesquisa: o conhecimento do assunto a

ser pesquisado, a curiosidade, a criatividade, a integridade intelectual, a atitude autocorretiva, a sensibilidade social, a imaginação disciplinada, a perseverança e paciência, e a confiança na experiência.

Em sua base conceitual, Maria Cecília de Souza Minayo destaca elos entre a pesquisa e o ensino. Neste sentido, conforme a autora:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade de mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. (MINAYO, 2011, p. 16).

Ao utilizar a metáfora da pesquisa enquanto alimento do ensino, a autora reflete sobre um dos lugares da pesquisa na Educação, levando a uma leitura na qual a atividade de pesquisa deve se fazer presente no trabalho docente. Também nesta direção, Gressler (2004) destaca que:

Muitos educadores acreditam que a habilidade de pensar criticamente pode ser desenvolvida e que a participação em pesquisa poderá também proporcionar liberdade intelectual e pensamento independente. O homem cresce intelectualmente quando enfrenta os problemas de maneira científica. (2004, p. 23).

Em relação à abordagem de pesquisa, caracterizamos este estudo enquanto uma pesquisa qualitativa, de cunho narrativo. Gressler (2004, p. 43) observa que são as concepções filosóficas e epistemológicas diferentes que sustentam os paradigmas metodológicos diferentes. A autora, ao considerar uma classificação ampla, afirma a coexistência de duas grandes abordagens de pesquisa: a quantitativa e a qualitativa. Em relação às principais diferenças entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa, a autora faz as seguintes considerações:

A **abordagem qualitativa** difere, em princípio, da abordagem quantitativa, à medida que não emprega instrumentos estatísticos como base do processo de análise. Essa abordagem é utilizada quando se busca descrever a complexidade de determinado problema, não envolvendo manipulação de variáveis e estudos experimentais. Contrapõe-se à abordagem quantitativa, uma vez que busca levar em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas, numa visão holística dos fenômenos. (GRESSLER, 2004, p. 43).

Na concepção de Minayo (2011), a pesquisa qualitativa:

[...] responde a questões muito particulares. [...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui com 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, Silvio Ancisar Sánchez Gamboa (2003), registra a seguinte construção sobre a pesquisa qualitativa:

Assim quando se fala de pesquisa qualitativa se refere à coleta e tratamento de informações sem uso de análise estatística, a instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que não fecha a interpretação num único sentido (paráfrase), mas, permite o jogo de sentidos (polissemia). 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. Daí porque além de ser uma abordagem compreensiva também se conhece como abordagem etnográfica. (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 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).

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 definição de entrevista narrativa tem em seu núcleo, a narrativa. Para Antonio Bolívar, Jesús Domingo e Manuel Fernández (2001):

La narrativa tiene, pues, dos grandes funciones: (a) provee formas de interpretación, y (b) proporciona guías para la acción. En congruencia con un enfoque hermenéutico, se parte de la metáfora de que la gentes son esencialmente escritores de los relatos de sus vidas. Por eso mismo, la vida puede ser entendida o construida por un conjunto de elementos similares a los relatos de ficción o literarios: trama, acción, secuencialidad, etc. La capacidad narrativa sirve a los humanos para organizar la experiencia, proporcionando marcos para enmarcar lo que sucede: una narración consta de una secuencia singular de sucesos, estados mentales, acontecimientos en los que participan seres humanos como personajes o actores. (p. 21).¹¹

Conforme Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97), as entrevistas narrativas estão divididas nas seguintes etapas:

- Preparação.
- Iniciação.
- Narração central.
- Fase das perguntas.
- Fala conclusiva.

Os autores destacam na fase da *Preparação* da entrevista narrativa a relevância de familiarização com o campo de estudo e a elaboração de questões exmanentes¹². Nesta fase, buscamos retomar os elementos centrais do estudo: o fenômeno, o tema, questão geral, as subquestões e os objetivos. A partir destes elementos, elaboramos um conjunto de tópicos com a finalidade de orientar o pesquisador e o informante durante as entrevistas.

Na fase da *Iniciação* são apresentados os tópicos, elaborados na fase anterior – a *Preparação* -, os quais, a partir destes, o informante (o sujeito

¹¹ Tradução livre: A narrativa tem, pois, duas grandes funções: (a) prover formas de interpretação, e (b) proporciona guias para a ação. Em congruência com um enfoque hermenéutico, parte-se da metáfora de que as pessoas são essencialmente escritores dos relatos de suas vidas. Por isso mesmo, a vida pode ser entendida ou construída por um conjunto de elementos similares aos relatos de ficção ou literários: trama, ação, sequencialidade, etc. A capacidade narrativa serve aos humanos para organizar a experiência, proporcionando marcos para enquadrar o que acontece: uma narração consta de uma sequência singular de sucessos, estados mentais, acontecimentos em que participam seres humanos como personagens ou atores. (BOLÍVAR, DOMINGO, FERNÁNDEZ, 2001, p. 21).

¹² Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), as questões exmanentes “[...] refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e sua linguagem. Distinguimos das questões exmanentes as questões imanentes: os temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazidos pelo informante. (2002, p. 97).

entrevistado) narra as suas vivências. Para auxiliar no processo narrativo, o informante tomou conhecimento por meio do pesquisador de que a sua narrativa deveria percorrer uma linha do tempo, que se inicia com a entrada na Docência Superior até a experiência atual na Docência. Os tópicos-guia (figura 1) para as entrevistas narrativas estão relacionados com as seguintes subquestões:

- Quais as experiências significativas narradas pelos professores universitários de Docência Presencial e na Docência Virtual e as possíveis influências em sua (trans) formação?
- Quais os marcadores estratégicos presentes nas Coreografias Didáticas relatadas e que são transpostos/reconstruídos da Docência Presencial para a Docência Virtual e vice-versa?
- Quais as inter-relações possíveis entre as Coreografias Didáticas apresentadas na Docência Presencial e na Docência Virtual a partir das experiências relatadas?

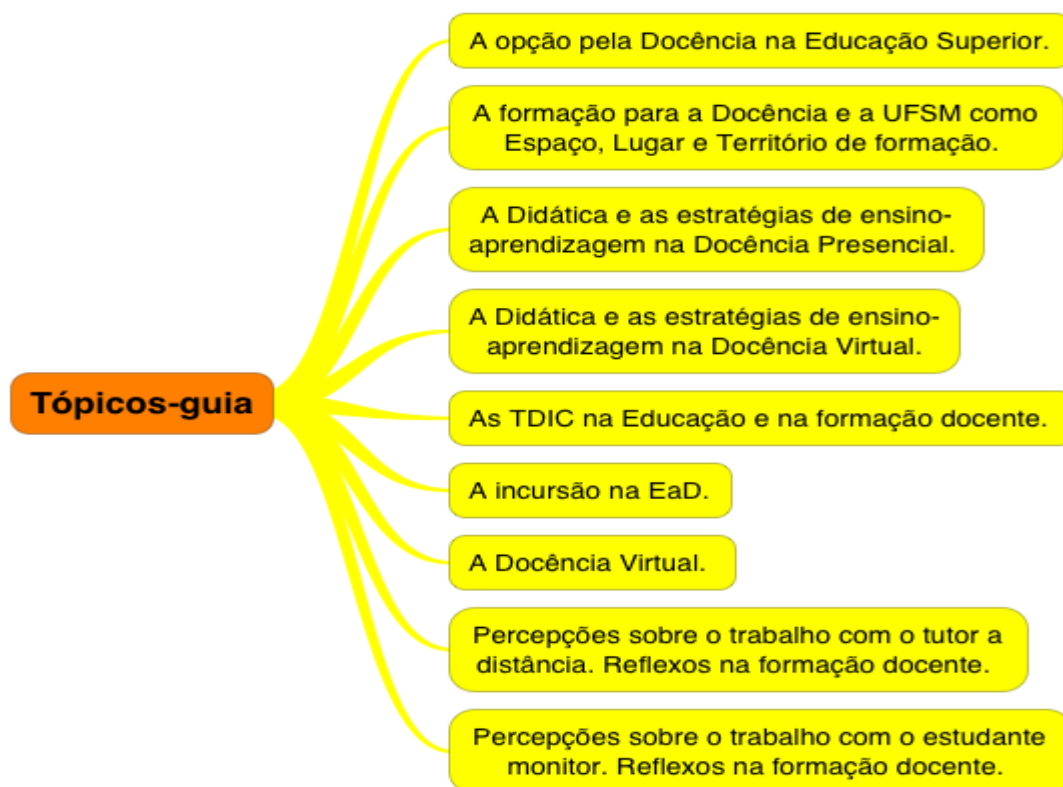


Figura 1 - Tópicos-guia elaborados para as entrevistas narrativas.

Antes da realização das entrevistas narrativas com os professores do Curso de Arquivologia, realizamos uma entrevista-piloto com uma professora voluntária do Centro de Educação para verificar a pertinência da técnica e a inter-relação dos tópicos delineados com as questões da pesquisa. Esta foi uma estratégia orientada, considerando que, se houvesse a necessidade de readequação, seria melhor que a sua efetivação se desse com antecedência às entrevistas com os sujeitos do estudo. A necessidade de ajustes nos tópicos-guia delineados não foi necessária e a entrevista-piloto serviu como uma experiência inicial ao pesquisador em relação às entrevistas narrativas.

Para a realização das 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 GPKOSMOS, que alternativamente observaram o processo de realização das entrevistas.

Cada entrevista foi desenvolvida em quatro momentos:

- I. (Re) apresentação das informações do estudo, sendo ainda um espaço para dirimir questões. Antes de cada entrevista, cada sujeito 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” para leitura e assinatura.
- II. Exposição oral do professor em relação as suas experiências.
- III. Apresentação de imagens (Apêndice A) relacionadas com os tópicos-guia, com a finalidade de eliciar mais informações para o estudo.
- IV. 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 1h e 30 min., sendo que todos os informantes observaram a sua participação como uma oportunidade para refletir sobre a carreira. 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. O áudio das entrevistas foi captado com o auxílio do gravador de voz do equipamento *Samsung I90070 GALAXY SII lite*, sendo que todos arquivos apresentaram baixo nível de ruído, o que facilitou o processo de transcrição das entrevistas.

1.4.3 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. Neste sentido, sobre a última característica, conforme Roque Moraes e Maria do Carmo 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. Neste 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 quatro focos, sendo que os três primeiros constituem um ciclo. 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 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; 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.

Enfim, 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 constitui o capítulo três, referente aos achados da pesquisa, no qual buscamos apresentar respostas para questão geral e as subquestões desta dissertação.

1.4.3.1 Sobre a Fragmentação e a Categorização

Com os quatro focos da ATD apresentados na subseção anterior, 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 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 Roque 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).

Neste estudo, o *corpus* é constituído por 8 transcrições de entrevistas (ANEXO B), realizadas com professores lotados no Departamento de Documentação. As entrevistas narrativas que originaram o conjunto informacional e aqui, o *corpus* foram transcritas por um grupo de cinco participantes do GPKOSMOS.

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* as categorias e e um esboço inicial das subcategorias. A partir do primeiro contato com o *corpus* da pesquisa, o conjunto de oito transcrições, passamos a um reexame das categorias e subcategorias, o que nos possibilitou a reestruturação do arcabouço categorial inicial, da qual abordaremos adiante.

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*. Neste 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*. Segundo 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. Neste 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*. Neste 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 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*, partindo da elaboração das categorias. A partir das categorias, ainda, sem um contato com o *corpus*, elaboramos um esboço inicial das subcategorias. Desta forma, buscamos pela retomada da questão geral e dos objetivos da pesquisa:

- Quais as repercussões de experiências de Docência Presencial e Docência Virtual na formação do professor universitário?

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 aos argumentos das subcategorias. Todo o processo de categorização envolveu a elaboração de argumentos, relacionados com os propósitos e fundamentos teóricos do estudo. O quadro abaixo apresenta as informações das categorias elaboradas *a priori*:

Objetivo Específico	Categoria	Argumento
Analisar as experiências significativas narradas pelos professores universitários de Docência Presencial e na Docência Virtual e as possíveis influências em sua (trans)	Experiências Significativas na Docência Presencial e na Docência Virtual.	A categoria apresenta o núcleo do objetivo específico e valoriza o conjunto experiencial significativo dos professores, necessário para confirmar ou refutar os propósitos do objetivo. Em relação à fundamentação teórica, abrange a formação de professores, docência como

formação.		<i>ação complexa e saberes docentes.</i>
Compreender os marcadores estratégicos presentes nas Coreografias Didáticas relatadas e a sua transposição/reconstrução da Docência Presencial para a Docência Virtual e vice-versa.	Transposição/reconstrução de marcadores estratégicos das Coreografias Didáticas na Docência Presencial e na Docência Virtual.	<i>A categoria apresenta a possível transposição/reconstrução de elementos entre Coreografias Didáticas, envolvendo a Docência Presencial e a Docência Virtual. Compreende também, a possível reconstrução de Coreografias Didáticas a partir do conjunto experiencial dos professores. Em relação à fundamentação teórica, abrange o constructo de Coreografia Didática.</i>
Identificar as possíveis inter-relações entre as Coreografias Didáticas apresentadas na Docência Presencial e na Docência Virtual a partir das experiências relatadas.	Inter-relações entre as Coreografias Didáticas na Docência Presencial e na Docência Virtual	<i>A categoria representa a repercussão da experiência em Docência Virtual na Docência Presencial e vice-versa. Relaciona-se diretamente com o propósito da questão geral. Em relação à fundamentação teórica, abrange o Desenho da Aprendizagem, Coreografias Didáticas e Docência enquanto ação complexa.</i>

Quadro 1- Primeiro movimento para a elaboração de categorias.

Neste primeiro movimento, a finalidade foi a elaboração de categorias *a priori*, considerando a dimensão dedutiva do método por nós optado. O segundo movimento no processo de elaboração das categorias, que originou em um aperfeiçoamento da categorização, emergiu a partir da impregnação no *corpus*, representando desta forma, as dimensões indutiva e intuitiva da ATD. Passamos para o processo de desconstrução do *corpus*, que envolveu a fragmentação a partir da impregnação no conteúdo das transcrições. Este processo nos possibilitou um reexame das categorias e o desenvolvimento do esboço inicial das subcategorias.

O segundo movimento, que deu início à impregnação, iniciou com a audição das entrevistas. Nesta fase, escutamos cada entrevista e realizamos anotações gerais, com a finalidade de conhecer os sujeitos e as suas experiências significativas na docência presencial e virtual. Realizadas as anotações gerais, e com as transcrições em mãos, partimos para a conferência dos materiais constituintes do *corpus*. Considerando que as transcrições das entrevistas foram realizadas por colaboradoras do GPKOSMOS, as quais algumas não participaram das entrevistas

narrativas, revisamos cada transcrição buscando corrigir possíveis equívocos e questionamentos assinalados como inaudíveis pelas transcritoras.

Após a realização das retificações e um primeiro contato de leitura das transcrições passamos para uma primeira análise das entrevistas, envolvendo desta forma, a unitarização, ou seja, a fragmentação do *corpus* em unidades de significado. Conforme Moraes (2003), o processo de desconstrução e unitarização do *corpus* envolve:

- A fragmentação do texto e a *codificação* de cada unidade.
- A reescrita de cada unidade, de modo que assuma um significado o mais completo possível em si mesma.
- Atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida.

Para Moraes (2003), na fragmentação ou desconstrução do *corpus*, que envolve o processo de *unitarização*, a pretensão é conseguir perceber os sentidos dos textos, em nosso caso, as transcrições em diferentes limites dos seus pormenores, considerando que não se atinge um limite final e absoluto.

Do processo de fragmentação surgem as chamadas por Unidades de Análise, Unidade de Significado ou Unidades de Sentido, sendo que neste estudo, optamos pela segunda forma de identificação, Unidade de Significado. Moraes apresenta algumas estratégias para a definição das Unidades de Significado:

As unidades de análise são sempre definidas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa. Podem ser definidas em função de critérios pragmáticos ou semânticos. Num outro sentido, sua definição pode partir tanto de categorias definidas *a priori*, como de categorias emergentes. Quando se conhecem de antemão os grandes temas da análise, as categorias *a priori*, basta separar as unidades de acordo com esses temas ou categorias. Entretanto, uma pesquisa também pode pretender construir as categorias, a partir da análise. Neste caso, as categorias são construídas com base nos conhecimentos tácitos do pesquisador, sempre em consonância com os objetivos da pesquisa. (p. 195, 2003).

Para o desenvolvimento do esboço inicial em subcategorias, submergirmos nas transcrições, buscando por identificar as unidades de significado que ao mesmo tempo garantisse uma confluência com as categorias já estabelecidas e que se apresentassem recorrentes nas entrevistas.

Nesta etapa do processo de desconstrução do *corpus*, identificamos, conforme a orientação de Moraes (2003) as unidades de significado, atribuindo um número para cada uma delas, em cada transcrição, esta, por sua vez, identificada por uma letra. Desta forma, cada unidade de significado foi identificada por um

código alfanumérico. Desta forma, temos uma transcrição “A” com as seguintes unidades de significado: A1.1, A1.2 etc.

A identificação de cada unidade de significado por meio de um código alfanumérico foi importante para sinalizar a origem destas no *corpus*. Esta identificação antecedeu a transposição das unidades de significado para o quadro de análise (ANEXO C), um instrumento elaborado para transpor e agrupar as unidades de significado.

Ainda, na etapa de fragmentação e impregnação do *corpus*, constatamos a confirmação das categorias estabelecidas *a priori* a partir do seu reaparecimento constante nas falas dos sujeitos. Com o processo de unitarização finalizado, estabelecemos as seguintes subcategorias oriundas das unidades de significado. O quadro três busca elucidar o terceiro movimento deste processo:

Cód.	Categoria	Cód.	Subcategoria(s):
1	As experiências significativas na Docência Presencial e na Docência Virtual	1.1	Opção pela Docência
		1.2	Formação Docente
		1.3	Incursoção na EaD
		1.4	Saberes da Docência
	
Cód.	Categoria	Cód.	Subcategoria(s):
2	Transposição/Reconstrução de marcadores estratégicos das Coreografias Didáticas na Docência Presencial e na Docência Virtual.	2.1	Material Didático
		2.2	WEB/TDIC/ AVEA
		2.3	Planificação
		2.4	Interação Professor-Tutor-Aluno(s) Professor-Monitor
	
Cód.	Categoria	Cód.	Subcategoria(s):
3	Inter-relações entre as Coreografias Didáticas na Docência Presencial e na Docência Virtual	3.1	Coreografia Didática na Docência Presencial
		3.2	Coreografia Didática na Docência Virtual
		3.3	Conhecimento Pedagógico Compartilhado (Professor/Tutor/Monitor).
	
	

Quadro 2 - Desenvolvimento do esboço para o quadro de subcategorias.

Nas subcategorias apresentadas no quadro 2, destacamos em negrito aquelas que foram (re) construídas durante o processo de impregnação no *corpus*. Neste processo de revisão, o esboço subcategorial foi transformado em um quadro de subcategorias relacionadas com as categorias *a priori*. O quadro quatro apresenta e justifica estas modificações:

ALTERAÇÃO DAS SUBCATEGORIAS	
Anterior	Escolha pela Docência
Atual	OPÇÃO PELA DOCÊNCIA
<i>Justificativa</i>	<i>Com a impregnação no corpus, observamos que alguns sujeitos da pesquisa foram conduzidos em suas trajetórias profissionais para a Docência, ao contrário de outros, que sempre almejavam e buscaram a docência enquanto atividade laboral.</i>
Anterior	Fluência Tecnológica (WEB, TDIC e Moodle).
Atual	SABERES DA DOCÊNCIA
<i>Justificativa</i>	<i>O corpus revelou Saberes da docência para além daqueles relacionados com as tecnologias digitais, em confluência com as concepções de Tardif, Ghautier e Cunha. Desta forma, optamos por uma subcategoria mais abrangente, mas que não deixasse de contemplar os Saberes voltados para o uso das TDIC e da WEB.</i>
Anterior	WEB/TDIC
Atual	WEB/TDIC/AVEA
<i>Justificativa</i>	<i>Adicionamos o conceito de AVEA, considerando que os sujeitos revelaram conhecimento de ou experiência em mais de um ambiente virtual de ensino-aprendizagem.</i>
Anterior	Interação
Atual	INTERAÇÃO PROFESSOR-TUTOR-ALUNO(S) PROFESSOR-MONITOR
<i>Justificativa</i>	<i>O corpus revelou que tutores a distância e monitores atuam com os professores no processo de ensino-aprendizagem, seja este na Docência Presencial ou na Docência Virtual.</i>
Anterior	Conhecimento Pedagógico Compartilhado
Atual	CONHECIMENTO PEDAGÓGICO COMPARTILHADO (PROFESSOR/TUTOR/MONITOR).
<i>Justificativa</i>	<i>Adicionamos os sujeitos relatados pelos professores, que também interatuam na Docência Presencial e na Docência Virtual.</i>

Quadro 3 - Alteração das subcategorias.

Da mesma forma que buscamos estabelecer argumentos para as categorias *a priori*, elaboramos argumentos para as subcategorias. O quadro cinco apresenta as subcategorias e seus argumentos:

Cód.	Subcategoria(s):	Argumento:
1.1	Opção pela Docência	Subcategoria relacionada com os MDS, Docência Presencial e Docência Virtual. Envolve a possibilidade de compreensão sobre os reflexos dos Movimentos Construtivos da Docência Superior na (re) construção dos <i>Saberes Docentes</i> .
1.2	Formação Docente	Subcategoria relacionada com o papel da UFSM enquanto <i>Espaço, Lugar, Território</i> de formação docente.
1.3	Incursão na EaD	Subcategoria relacionada com a Docência Virtual e suas inter-relações com os

		MDS.
1.4	Saberes da Docência	Subcategoria relacionada com a identificação dos <i>Saberes da Docência</i> . Envolve a (re) construção e a emergência de Saberes Docentes a partir das experiências em Docência Presencial e Docência Virtual.
2.1	Material Didático	Trata-se de um elemento presente em mais de um nível de uma Coreografia Didática. Identificar este elemento no <i>corpus</i> auxilia na (re) construção de uma Coreografia Didática, na Docência Presencial e na Docência Virtual. Fundamenta-se nas Coreografias Didáticas.
2.2	WEB/TDIC/AVEA	Assim como em <i>material didático</i> , trata-se de um elemento presente em mais de um nível de uma Coreografia Didática. Identificar este elemento no <i>corpus</i> auxilia na (re) construção de uma Coreografia Didática, na Docência Presencial e na Docência Virtual. Fundamenta-se nas Coreografias Didáticas.
2.3	Planificação	Trata-se de um elemento presente no nível <i>Antecipação</i> , obrigatório na Docência Virtual. Identificar este elemento no <i>corpus</i> auxilia na compreensão do papel do <i>Desenho da Aprendizagem</i> na Docência e na (re) construção de uma Coreografia Didática, na Docência Presencial e na Docência Virtual. Fundamenta-se, principalmente, no nível <i>Antecipação</i> das Coreografias Didáticas, no Desenho da Aprendizagem e na Teoria da Atividade de Estudo, considerando o <i>modelo base da aprendizagem</i> .
2.4	Interação Professor-Tutor-Aluno(s) Professor-Monitor	Trata-se de elemento indispensável na Docência e conseqüentemente em sua Coreografia Didática, independente da docência ser exercida em ambiente presencial ou virtual. Identificar este elemento no <i>corpus</i> auxilia na (re) construção de uma Coreografia Didática, na Docência Presencial e na Docência Virtual. Fundamenta-se nas Coreografias Didáticas e na Teoria Histórico-Social.
3.1	Coreografia Didática na Docência Presencial	A concepção geral de uma Coreografia Didática na Docência Presencial que represente o grupo de sujeitos dar-se-á a partir da identificação dos elementos das subcategorias 2.1 a 2.4. Fundamenta-se predominantemente nas Coreografias Didáticas.
3.2	Coreografia Didática na Docência Virtual	A concepção geral de uma Coreografia Didática na Docência Virtual que represente o grupo de sujeitos dar-se-á a partir da identificação dos elementos das subcategorias 2.1 a 2.4. Fundamenta-se predominantemente nas Coreografias Didáticas.
3.3	Conhecimento Pedagógico Compartilhado (Professor/Tutor/Monitor).	Esta subcategoria auxiliará na compreensão da repercussão do tutor a distância e do monitor na construção das Coreografias Didáticas, na possível (re) construção de Saberes e na construção de novos saberes e o envolvimento destes atores. Fundamenta-se, principalmente, no Conhecimento Pedagógico Compartilhado e na Docência Virtual Compartilhada.

Quadro 4 - Subcategorias e argumentos.

Com a construção e apresentação das subcategorias e seus argumentos nos convencemos da possibilidade de construir o *metatexto*. Destacamos que o processo de argumentação em torno das categorias e subcategorias exerce impacto significativo na construção do *metatexto*. Neste sentido, para Moraes (2003):

Na medida em que as categorias estão definidas e expressas descritivamente a partir dos elementos que as constituem, inicia-se um processo de explicitação de relações entre elas no sentido da construção da estrutura de um metatexto. Nesse movimento, o analista, a partir de movimentos parciais de cada categoria, exercita a explicitação de um argumento aglutinador do todo. Esse é então utilizado para costurar as diferentes categorias entre si, na expressão da compreensão do todo. (MORAES, p. 201, 2003).

Neste sentido, a elaboração de argumentos em torno das categorias e das subcategorias justificam e validam o arcabouço categorial, oferecendo mais segurança na construção do *metatexto*. Com a finalidade de sintetizar as informações a respeito da categorização, elaboramos um esquema visual com a representação das relações entre as categorias e subcategorias (figura 2).

1.4.3.2 A elaboração e a estrutura do metatexto

As primeiras ideias concernentes à elaboração do *metatexto* surgiram a partir do contato com a audição das entrevistas e teve os seu aprofundamento na desconstrução do *corpus*. A partir da identificação das unidades de significado, que possibilitou o reexame do sistema categorial, produzimos argumentos às subcategorias, aglutináveis às categorias, formando desta forma, um sistema amplo e complexo que nos foi eficiente para auto-organizar o caos produzido na desordem da fragmentação do *corpus*. Esta *nova ordem*, explicitada por categorias e subcategorias representa os pilares do *metatexto*.

Antes de iniciarmos a escrita do *metatexto*, com o auxílio de um quadro de análise, transpomos por categoria/subcategoria todas as unidades de significado identificadas nos textos transcritos. Destacamos também, nas entrevistas, os pontos-de-vista e visões divergentes da maioria. Em um processo de análise, para cada categoria/subcategoria, elaboramos a partir dos excertos, uma síntese que representasse o pensamento do grupo de *informantes*. Os pontos-de-vista e visões divergentes foram transpostos para um espaço específico do quadro de análise, com a finalidade de serem posteriormente analisados e aderidos ao metatexto.

O metatexto é composto por seções e subseções que representam as categorias e subcategorias de estudo. Para cada categoria/subcategoria, apresentamos os propósitos de pesquisa e a nossa interpretação a partir da análise iniciada com o apoio do quadro de análise, sempre em relação ou contraste com os aspectos teóricos deste estudo. As interpretações foram constituídas a partir da

matéria do *corpus*, das vozes dos sujeitos, em um movimento descritivo-interpretativo, primando pela confirmação ou refutação de nossos propósitos de pesquisa. Em relação à interpretação, Moraes acrescenta que:

Esta interpretação nada mais é que um exercício de teorização e pode dar-se de diferentes formas. Um dos modos é a constatação com as teorias já existentes. O pesquisador, quando interpretando os sentidos de um texto com base em um fundamento teórico escolhido *a priori*, ou mesmo selecionado das análises, exercita um conjunto de interlocuções teóricas com os autores mais representativos de seu referencial. Procura com isso melhorar a compreensão dos fenômenos que investiga, estabelecendo pontes entre os dados empíricos com que trabalha e suas teorias de base. Neste movimento também está ampliando o campo teórico com que trabalha. (p. 204, 2003).

Com a finalidade de fortalecer a validação dos resultados da pesquisa, selecionamos, a partir do nosso quadro de análises, em cada categoria/subcategoria, excerto(s) representativos do *corpus*, explicitando desta forma, *links* entre os argumentos das categorias/subcategorias com a realidade empírica.

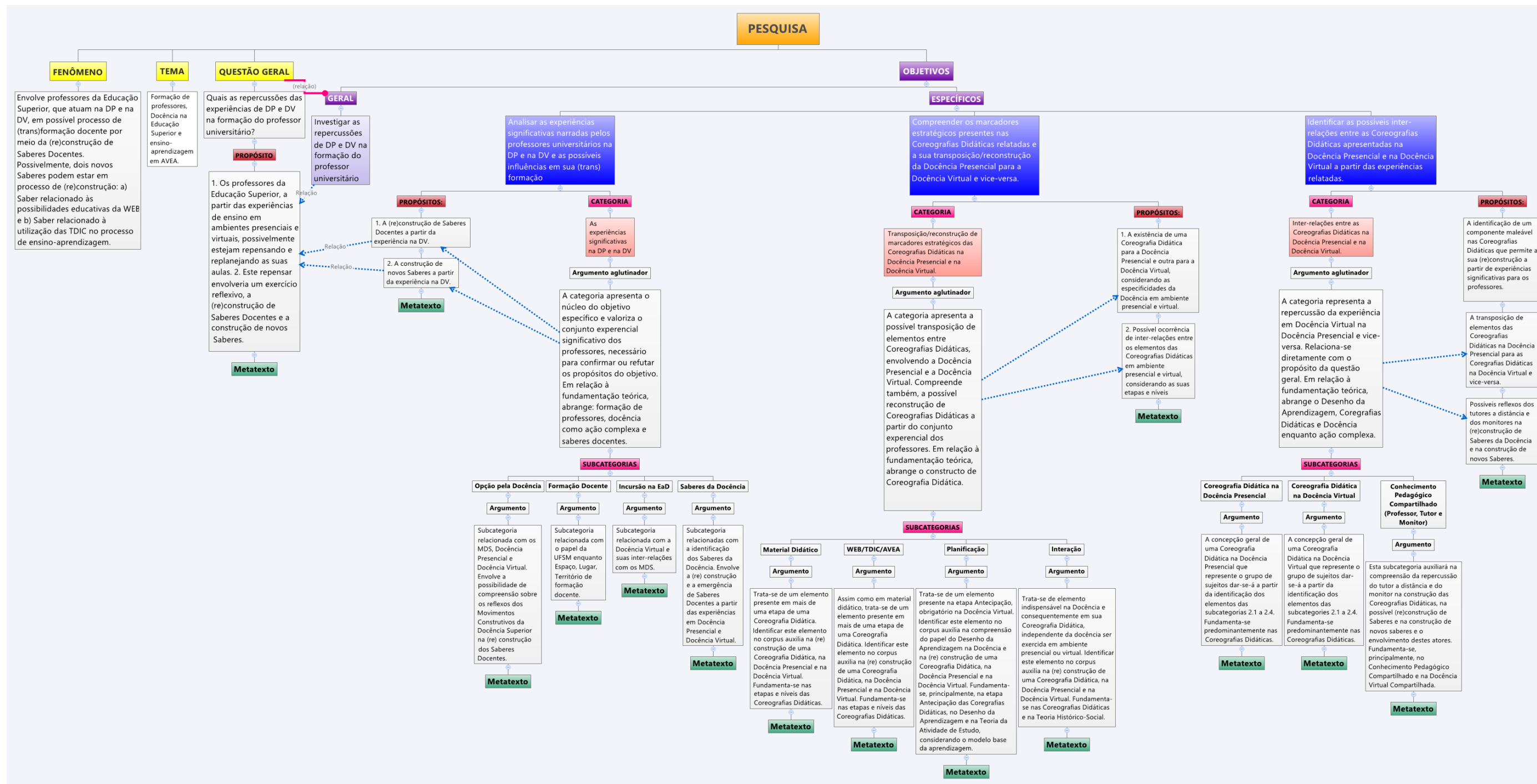


Figura 2 - Relações entre as categorias e subcategorias.

1.4.4 O cenário e os sujeitos da pesquisa

Esta subseção tem por finalidade apresentar 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. Apresenta, ainda, informações sobre os sujeitos da pesquisa.

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, o Curso de Arquivologia 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 2012, o curso, com 7 semestres, oferece 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 projeto pedagógico 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 2013, o curso tem atuação nos seguintes polos: Restinga Seca, São Lourenço do Sul e Cachoeira do Sul.

Com a autorização institucional concebida pela Chefia de Departamento de Documentação e o Curso de Arquivologia, a etapa seguinte foi contatar os sujeitos da pesquisa: os professores da Educação Superior em Arquivologia da UFSM. No projeto de dissertação, os nossos sujeitos de pesquisa eram os professores do Curso de Arquivologia e os estudantes do Curso de Pós-Graduação – Gestão em Arquivos (UFSM). Por motivos já explicitados neste capítulo, não realizamos entrevistas com os estudantes.

Conforme o projeto de dissertação, cada professor do Departamento de Documentação deveria garantir os seguintes requisitos para se tornar um possível sujeito da pesquisa. Mantivemos os referidos requisitos, abaixo elencados:

- Concordar em participar da pesquisa.
- Possuir graduação em Arquivologia ou em áreas afins.
- Possuir vínculo efetivo com a Universidade Federal de Santa Maria enquanto professor do 3º Grau, com lotação no Departamento de Documentação e com atuação no Curso de Arquivologia.
- Estar trabalhando ou ter trabalhado como Docente no Curso de Pós-Graduação - Especialização a Distância - Gestão em Arquivos ou ainda, estar utilizando o *Moodle* na Docência Presencial.

Para proceder à seleção dos sujeitos de pesquisa, o primeiro passo foi identificar os professores do Departamento de Documentação. Para identificá-los, conforme delineado no projeto, foram acessadas, na *WEB*, duas fontes de informações. As informações foram transpostas para uma tabela 'Seleção de Sujeitos-Professores' (Apêndice B), que auxiliou no contato individual com os docentes.

A primeira fonte informacional na *WEB* a ser consultada foi o sítio do Curso de Arquivologia da UFSM, disponível no endereço <http://w3.ufsm.br/arquivologia/>, o qual dispõe de informações gerais sobre o quadro docente.

Com a relação dos professores que compõem o quadro de docentes do Departamento de Documentação, o passo seguinte foi acessar o Currículo Lattes de cada professor, por meio da plataforma Lattes, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), disponível no endereço <http://lattes.cnpq.br/> para complementar os campos da tabela 'Seleção de Sujeitos-Professores'.

Cabe ressaltar que as mencionadas fontes de pesquisa na *WEB* são institucionalizadas, o que implica na fidedignidade das informações. O procedimento de recorrer às fontes de pesquisa institucionais foi uma estratégia para avançar rapidamente nesta etapa inicial da seleção dos sujeitos de pesquisa categorizados enquanto *professores*.

Para este estudo, considerando o número de professores que integram o Departamento de Documentação (11, conforme o sítio do Curso de Arquivologia e

Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFSM) foram convidados para participar da pesquisa os docentes que atendem aos requisitos 2, 3 e 4.

Os professores que atenderam aos requisitos citados foram convidados por *e-mail* para participar da pesquisa. No e-mail, enviamos o resumo da pesquisa e um convite com informações gerais sobre o estudo (Apêndice C). Para alguns professores, o convite foi reforçado por meio de telefone ou contato presencial.

O quadro abaixo apresenta uma síntese das informações dos professores do Departamento de Documentação, independente dos requisitos de seleção dos sujeitos. 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.

N.º	Docente	Tempo de Docência	Classificação conforme os MDS
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 5 - Professores do Curso de Arquivologia e o tempo de experiência no magistério superior. Os intervalos temporais se orientam pelos estudos dos Movimentos Construtivos da Docência Superior, abordados no capítulo II.

No quadro 5, 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 instituição de ensino superior.

Dos grupo formado por 11 professores, constatamos, conforme as informações das fontes consultadas (sítio do Curso de Arquivologia e Plataforma Lattes) que 9 professores atendiam aos requisitos estabelecidos para o estudo. Do grupo constituído de 9 professores, 8 participaram da pesquisa. O sujeito Ônix não se manifestou em relação ao convite para participar do estudo e os sujeitos Sardônica e Granada não atendiam ao requisito 4.

1.4.5 Aspectos gerais do *Design* da Pesquisa

Esta subseção tem por finalidade apresentar os aspectos gerais sobre o *Design* da Pesquisa, com informações sobre a ética no estudo qualitativo, questões sobre a autorização institucional e o desenvolvimento das fases e atividades da pesquisa.

1.4.5.1 Os aspectos éticos

Considerando os preceitos da ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos, nos dispomos a atender a Resolução Nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Brasil que determina as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa envolvendo seres humanos.

Nesse sentido, destacamos que pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes, não contendo caráter para 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 da pesquisa. O projeto que originou esta dissertação foi elaborado para ser analisado pelo Comitê de Ética (www.ufsm.br/cep) da UFSM. Sendo assim, buscamos atender as orientações do referido comitê para o encaminhamento do projeto através da Plataforma Brasil (<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>).

Para os sujeitos da pesquisa, elaboramos um modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo que antes de cada entrevista narrativa, apresentamos o referido documento ao sujeito, solicitando a sua leitura e assinatura (Apêndice D).

Segundo Maria Paz Sandín Esteban (2010), o Consentimento Esclarecido significa que:

[...] os sujeitos da pesquisa têm o direito de ser informados que serão estudados, o direito de conhecer a natureza da pesquisa e as possíveis consequências dos estudos em que se envolvem (Punch, 1994). No caso de menores, ou pessoas totalmente deficientes, o consentimento deve ser obtido da pessoa ou agência autorizada legalmente para representar seus interesses. (p. 216).

Dessa forma, o pesquisador se comprometeu em preservar a privacidade do sujeito de pesquisa, dispondo de elementos para prover a sua segurança e o seu bem-estar durante as fases do estudo.

Com relação ao processo de submissão do projeto de dissertação na Plataforma Brasil, após a análise do Comitê de Ética, foram solicitados os seguintes ajustes:

- Inserção das seguintes informações no TCLE: local, tempo de guarda e eliminação das informações coletadas.
- Elaboração de Termo de Confidencialidade (Apêndice E).

Os ajustes foram realizados para a emissão do parecer consubstanciado do Comitê de Ética da UFSM (Anexo D).

1.4.5.2 Sobre as fases e as principais atividades da pesquisa

Com a finalidade de registrar uma síntese do *Design* da Pesquisa, apresentamos o quadro abaixo com as principais fases e atividades deste estudo:

FASE 1 – EXPLORATÓRIA

Atividades

- a. Delimitação do tema de pesquisa e seleção inicial das referências bibliográficas.
- b. Elaboração do arcabouço do projeto de dissertação, com o tema, o problema de pesquisa, a questão geral, as subquestões, o objetivo geral, os objetivos específicos e a justificativa.
- c. Elaboração da primeira revisão dos referenciais teóricos, considerando a ocorrência desta atividade em todas as fases da pesquisa.
- d. Elaboração do *Design* da Pesquisa.
- e. Análise do projeto de dissertação pela professora orientadora e realização de ajustes.
- f. Contato com o Departamento de Documentação, a Coordenação do Curso de Arquivologia e a Coordenação do Curso de Pós-Graduação – Especialização a Distância – Gestão em Arquivos para a obtenção dos Termos de Autorização Institucional.
- g. Reunião dos documentos necessários e encaminhamento do projeto de dissertação para análise do Comitê de Ética, por meio da Plataforma Brasil (<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>).
- h. Reunião de documentos necessários e solicitação de constituição de banca de qualificação.
- i. Encaminhamento de uma via do projeto de dissertação para cada membro da banca de qualificação.
- j. Qualificação.

FASE 2 – TRABALHO DE CAMPO

Atividades

- a. Elaboração de uma agenda para contatar os sujeitos de pesquisa.
- b. Realização das entrevistas narrativas com os professores e solicitação do TCLE para cada um dos sujeitos de pesquisa.
- c. Análise das proposições dos membros da banca de qualificação e retificações a partir de diálogos com a professora orientadora. Esta atividade iniciou com o recebimento dos pareceres dos membros da banca examinadora.

FASE 3 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Atividades

Análise e interpretação das informações reunidas nas entrevistas narrativas.
 Elaboração do capítulo referente aos achados da pesquisa.
 Revisão e ampliação do estudo.
 Encaminhamento da pesquisa para análise da orientadora.
 Ajustes na pesquisa conforme devolução da orientadora.
 Reunião de documentos necessários para o encaminhamento da defesa de dissertação.
 Defesa da dissertação.

Quadro 6 - As fases e as atividades da pesquisa.

1.4.5.3 Sobre a autorização institucional

Para iniciarmos o trabalho de campo, envolvendo a seleção dos sujeitos da pesquisa e as entrevistas narrativas foram elaborados dois modelos de autorização institucional (Apêndice F): um para a Chefia do Departamento de Documentação (UFSM) e outro para a Coordenação do Curso de Arquivologia (UFSM).

Contatamos via telefone os contextos mencionados para agendar um horário com a finalidade de apresentar os esclarecimentos gerais sobre a pesquisa, seus procedimentos e as suas possíveis contribuições aos docentes, então sujeitos do estudo. Aos responsáveis pela chefia e pela coordenação, enviamos os seguintes documentos com objetivo de esclarecimentos gerais:

- Resumo da pesquisa.
- Autorização institucional.

Na ocasião, fomos prontamente acolhidos pela Coordenação do Curso de Arquivologia e pelo Departamento de Documentação, que submeteram os referidos documentos para consulta, no Colegiado do Curso e em reunião departamental. Esta etapa possibilitou um primeiro contato com os sujeitos do estudo para a realização das atividades de campo. A autorização institucional foi um documento indispensável para o encaminhamento do projeto de dissertação ao Comitê de Ética da UFSM.

1.4.5.4 Sobre a revisão teórica e o conhecimento atual do tema

Para dar princípio a revisão teórica deste estudo, buscamos inicialmente, a partir das disciplinas do Curso de Mestrado em Educação – ‘Leitura Dirigida I’ e ‘Leitura Dirigida II’ -, realizar leituras que pudessem contribuir para a compreensão dos assuntos presentes no tema da pesquisa: ‘formação de professores, Docência na Educação Superior e ensino-aprendizagem em AVEA’. Cabe a nós observarmos que os poucos autores que abordam em suas discussões a influência ou repercussões da EaD na Educação Presencial, sinalizam-a a partir de experiências e/ou da leitura de outros autores. Entretanto, não avançam nestas discussões.

Nas disciplinas ‘Leitura Dirigida I’ e ‘Leitura Dirigida II’, cursadas em 2011, foram realizadas leituras de materiais nos seguintes temas: Formação de Professores, Docência na Educação Superior, Docência *On-line*, Saberes Docentes, EaD, TDIC na Educação, Cibercultura, Coreografias Didáticas dentre outros. Os principais materiais indicados para leitura foram capítulos de livros, artigos científicos e trabalhos publicados em eventos na área da Educação, com abrangência no período de 2009 a 2011. Salientamos que as leituras e discussões realizadas no GPKOSMOS também auxiliaram na elaboração da revisão dos referenciais.

Com o objetivo de detectar a duplicidade de estudos relacionados com a questão de pesquisa deste projeto de dissertação, foram realizadas buscas iniciais de dissertações e teses compreendendo, também, o biênio de 2009 a 2011. As palavras-chaves utilizadas foram Docência *On-line*, Docência Virtual e Modalidade de Docência. As buscas foram realizadas na *WEB*, nos seguintes espaços virtuais:

- Sítio do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, disponível no endereço <http://ppge.rswa.com.br/>

- Portal Domínio Público, disponível no endereço <http://www.dominiopublico.gov.br>
- A partir do Portal de Periódicos da CAPES, disponível no endereço <http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php>, foi localizada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no endereço <http://bdtd.ibict.br/>
- Biblioteca Scielo: <http://search.scielo.org/index.php>

Não foram localizadas dissertações e teses que abordassem ou se aproximassem do problema de pesquisa proposto nesta dissertação. Considerando as contribuições oriundas da qualificação do projeto de dissertação e com a finalidade de complementar as lacunas no capítulo referente à fundamentação teórica, foram realizadas mais leituras nos seguintes temas: Docência Virtual e Atividade de Estudo.

CAPÍTULO 2: A REVISÃO TEÓRICA E O CONHECIMENTO ATUAL DO TEMA

2 A REVISÃO TEÓRICA E O CONHECIMENTO ATUAL DO TEMA

2.1 A Formação de Professores

O século XXI vem consolidando o que se denominou há alguns anos como Sociedade da Informação, onde, por meio da *WEB*, é possível compartilhar e localizar informações e produzir novos conhecimentos de forma interativa e compartilhada. Nesse contexto, a *WEB*, bem como a vertiginosa mudança das TDIC, repercurtem nas instituições de ensino e na formação de professores. Francisco Imbernón (2006) sinaliza esta 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).

O autor ainda destaca que, no contexto desta sociedade, a formação do professor deveria ter como base o estabelecimento de estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos e ter como centro “a tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação”. (Ibid, p. 41).

É relevante ressaltarmos que tanto o conhecimento e o uso das TDIC bem como a compressão da EaD são realidades a serem pensadas no universo complexo da Formação de Professores, envolvendo:

Área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem; através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 26).

A Formação de Professores pode ser compreendida por meio de fases, etapas ou níveis. Para Sharon Feiman (1983) citada por MARCELO GARCÍA (1999, pp. 25-26), há quatro etapas ou níveis no aprender a ensinar: a) fase do pré-treino, b) fase da formação inicial, c) fase da iniciação e d) fase da formação permanente.

Em síntese, interpretando as explicações de Marcelo García (1999, pp. 25-26), a fase de pré-treino é marcada por experiências prévias de ensino vivenciadas enquanto alunos pelos candidatos professores. A fase de formação inicial é onde

ocorre a preparação formal em uma instituição de ensino, onde o futuro professor se apropria de conhecimentos pedagógicos, das disciplinas e realiza as práticas de ensino. A fase de iniciação corresponde ao período dos primeiros anos do exercício profissional do professor, no qual os docentes aprendem na prática, em geral por meio de estratégias de sobrevivência. A fase da formação permanente inclui todas as atividades planejadas pela instituição e pelos professores com a finalidade de permitir o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento do ensino dos docentes. No entanto, em suas pesquisas, Marcelo García (1999, p. 13), estabelece três fases para a Formação de Professores: formação inicial, formação durante o período de iniciação e desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional docente é conhecido também pelos termos “formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje ou capacitación”. (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 1)¹³. O primeiro termo utilizado pelo autor tem maior amplitude para a fase da formação de professores, considerando que *Desenvolvimento* “tiene una connotación de evolución y continuidad¹⁴”. Podemos dizer que o desenvolvimento profissional docente é um processo formado por atividades que tem por finalidade o desenvolvimento de componentes pessoais e profissionais do professor, a serem utilizados para potencializar o processo de ensino-aprendizagem em ambientes presenciais e virtuais.

Para Betty Dillon-Peterson (1981) citada por Marcelo García (1999, p. 137), esta fase da formação de professores corresponde:

Um processo concebido para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos num clima organizacional de respeito, positivo e de apoio, que tem como finalidade última melhorar a aprendizagem dos alunos e a auto-renovação contínua e responsável dos educadores e das escolas.

Observamos a inter-relação entre o que a autora acima compreende enquanto uma proposta organizacional com o conceito de ambiência docente, que para Adriana Moreira da Rocha Maciel (2012), representa “a unidade dialética que traduz o impacto das condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas em que se exerce a docência sobre a atuação e o desenvolvimento profissional docente”. (p. 220).

¹³Tradução livre: formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, reciclagem ou capacitação. (MARCELO GARCÍA, p. 1).

¹⁴Tradução livre: tem uma conotação de evolução e continuidade. (MARCELO GARCÍA, p. 1).

Destacamos que o processo o qual Peterson faz referência “deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo”. (IMBERNÓN, 2006, p. 55). Kenneth R. Howey (1985) citado por Marcelo García (1999) propõe seis dimensões para o Desenvolvimento Profissional Docente:

[...] **desenvolvimento pedagógico** (aperfeiçoamento do ensino do professor através de actividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou competências instrucionais ou em gestão da classe) [...] **conhecimento e compreensão de si mesmo**, que pretende conseguir que o professor tenha uma imagem equilibrada e de auto-realização de si próprio [...] **desenvolvimento cognitivo** e refere-se à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informações por parte dos professores [...] **desenvolvimento teórico**, baseado no professor em sua prática docente [...] **desenvolvimento profissional** através da investigação e o **desenvolvimento da carreira** mediante a adopção de novos papéis docentes. (p. 138, grifo nosso).

A exposição das dimensões do desenvolvimento profissional docente por Howey nos permite refletir sobre o uso de AVEA nas atividades do professor e de que forma estas atividades, envolvendo estes ambientes virtuais e conseqüentemente, as TDIC, poderão produzir efeitos formativos, possibilitando o aperfeiçoamento ou não das suas práticas educativas.

Ao abordar a incorporação da WEB e das TDIC no ensino universitário, Miguel Ángel Zabalza destaca que a formação de professores dos próximos anos não transitará somente pelo novo cenário tecnológico, mas:

[...] junto aos novos recursos, surgirão e terão expansão novas [...] modalidades de formação que trazem consigo outras condições para o ensino e a aprendizagem: ensino a distância ou semipresencial, modelos diferentes de auto-aprendizagem baseados em planejamentos instrutivos em diversos suportes, formação através da internet, etc. (ZABALZA, 2004, p. 173).

Considerando a expansão gradual da EaD no Brasil, por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁵, é possível afirmar que muitas universidades públicas já possuem cursos em EaD. Neste sentido, muitos professores da Educação Superior passaram a atuar nesta modalidade educacional, a qual se refere Zabalza.

¹⁵Conforme o sítio <http://uab.capes.gov.br/>, a Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que tem dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância.

José Manuel Moran destaca a percepção de professores com experiências em EaD, que ao voltarem para a Educação Presencial, identificam necessidades de implementar mudanças no uso de recursos e nas estratégias de ensino:

Esses mesmos professores, ao voltar para as salas de aula presenciais, costumam ter uma sensação de estranhamento, de que no presencial falta algo; de que o planejamento é muito menos rigoroso, as atividades em sala são muito menos previstas, o material poderia ser mais adequado e a avaliação é decidida, muitas vezes, ao sabor dos acontecimentos. (MORAN, 2007).

Por outro viés, Maria Isabel da Cunha apresenta reflexões sobre os impactos da revolução tecnológica na Universidade, repercutindo em novas formas de distribuição da informação e no papel dos professores:

Com a crescente ampliação dos meios digitais, cada vez mais, a informação vem sendo disponibilizada diretamente ao usuário, prescindindo de intermediários e questionando os aparatos institucionais que exerciam essa função. Tradicionalmente, a escolarização assumia a tarefa social de transmitir o conhecimento historicamente acumulado, às gerações juvenis e o professor se constituía na principal fonte desse processo. Acionando o seu acúmulo cultural e de conhecimentos profissionais, ele repassava aos estudantes os conteúdos de ensino. (CUNHA, 2010, p. 63).

As reflexões desses autores possibilitam uma visão panorâmica da educação contemporânea, na qual os AVEA e as TDIC estão sendo incorporados gradativamente no trabalho docente, em contextos presenciais e virtuais, evoluindo as formas tradicionais de ensinar e aprender. A partir deste cenário podemos pensar os reflexos da evolução tecnológica na formação de professores.

Em seus estudos, a autora nos apresenta uma perspectiva diferente para compreender a formação de professores na Educação Superior, partindo das ideias de *Espaço, Lugar e Território*. Em síntese às suas ideias, a Universidade é o *Espaço* para a formação de professores da Educação Superior, onde a formação *poderá* ocorrer nos Cursos de Mestrado e Doutorado e, ainda, por meio da educação continuada.

A primeira é mais institucionalizada, refere-se à formação para a pesquisa, que tem a pós-graduação *stricto sensu* como referente, já que os cursos de mestrado/e ou doutorado são condições desejadas para a docência universitária. Para eles se garante a formação para a pesquisa e a perspectiva de que o sujeito está apto a produzir conhecimentos. A segunda, menos legitimada, é a formação para a docência que, em geral, se faz assisticamente em forma de educação continuada. (CUNHA, 2008, p. 185).

Logo, a existência de um *Espaço* garante a possibilidade de formação, mas não a sua concretização. (CUNHA, 2008). Sendo assim, é importante compreendermos a ideia de transformação do *Espaço* em *Lugar*:

A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. (p. 184).

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. (IDEM).

Neste sentido, notamos uma aproximação entre a construção teórica da relação *Espaço-Lugar* (CUNHA, 2008) com *Ambiência Docente* (MACIEL, 2012), onde a ideia de *Espaço* pode ou não se transformar em *Ambiência Docente*. E, em relação ao *Território* e as suas relações com *Espaço* e *Lugar*, a autora afirma que:

A ocupação de um território se dá no confronto entre forças. Ao ocuparmos os lugares, estamos fazendo escolhas que preencherão os espaços e os transformarão em territórios.

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. (2008, p. 185).

Finalmente, os estudos da autora nos favorecem a compreensão de que o AVEA institucionalizado – onde se desenvolve a *Docência Virtual* - pode ser compreendido, assim como os espaços presenciais – enquanto *Espaço/Lugar/Território* para a formação dos docentes da Educação Superior.

Na mesma lógica, podem constituir-se, para Maciel (2012) em *Ambiência* (trans) formativa. Resta-nos questionar sobre as condições institucionais para isto e também as condições formativas da pessoa/profissional envolvidas no ambiente.

2. 2 A construção Didática da Ambiência e as Coreografias Didáticas

No contexto acadêmico, eventualmente escutamos a frase ‘ele sabe muito, mas não sabe passar os seus conhecimentos’. Ou a frase: ‘ele não tem didática’. Nesta subseção, a finalidade é a reexposição comentada dos conceitos de Didática, Desenho da Aprendizagem e Coreografias Didáticas. A definição de Antonio Carlos Gil nos apresenta uma visão geral, integrando os aspectos históricos e atuais sobre a Didática:

O termo *didática* deriva do gregodidaktiké, que tem o seu significado de arte de ensinar. Seu uso difundiu-se com o aparecimento da obra de Jan Amos Comenius (1592-1670), *Didactica Magna* ou *Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*, publicada em 1657. Nos dias atuais, deparamo-nos com muitas definições diferentes de didática, mas quase todas apresentam-na como ciência, técnica ou arte de ensinar. Com efeito, a Pedagogia é reconhecida tradicionalmente como a arte e a ciência da educação, enquanto a Didática é definida como a ciência e a arte do ensino. (GIL, 2009, p. 2).

O ensino é registrado como o núcleo na elaboração inicial do autor para definir Didática. Entretanto, alguns autores destacam a presença da aprendizagem no conceito de Didática. Nesta direção, José Carlos Libâneo (1994) afirma que:

O termo “Didática” aparece quando os adultos começam a intervir na atividade de aprendizagem das crianças e jovens através da direção deliberada e planejada do ensino, ao contrário das formas de intervenção mais ou menos espontâneas de antes. (p. 58).

Na leitura de Marcos Tarciso Masetto, a didática é compreendida como “o estudo do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e de seus resultados”. (MASETTO, 1997). Neste sentido, a didática envolve o processo de ensino-aprendizagem, e conseqüentemente, a planificação das atividades de ensino com um objetivo, a efetivação de aprendizagens significativas pelos estudantes.

Em seus estudos, Zabalza também destaca o processo de ensino-aprendizagem em sua definição para Didática

En resumen, la Didáctica actual es ese campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje: cómo estudiarlos, cómo llevarlos a la práctica en buenas condiciones, cómo mejorar el proceso. (2007, p. 493).¹⁶:

Em relação à planificação e ao compartilhamento virtual das atividades referentes ao processo de ensino-aprendizagem, destacamos o conceito de Desenho da Aprendizagem. Para Marcelo García *et al* (2011):

[...] el término diseño del aprendizaje se refiere a un método general y comprensivo de descripción del proceso de enseñanza-aprendizaje que, según Dalziel (2009), puede ser considerado como una meta-teoría de educación, o con más precisión, una teoría descriptiva de las actividades educativas y procesos. (p.183).¹⁷

¹⁶ Tradução livre: Em resumo, a Didática atual é esse campo de conhecimentos, de investigações, de propostas teóricas e práticas, que se centram nos processos de ensino e aprendizagem: como estudá-los, como levá-los à prática em boas condições, como melhorar o processo. (ZABALZA, 2007, p. 493)

¹⁷ Tradução livre: [...] o termo desenho da aprendizagem se refere a um método geral e compreensivo de descrição do processo de ensino-aprendizagem que, segundo Dalziel (2009), pode ser considerado como uma meta-teoria de educação, ou com mais precisão, uma teoria descritiva das atividades educativas e processos. [...] um desenho de aprendizagem é uma representação da prática de ensino-aprendizagem argumentada em alguma forma de notação de modo que possam ser

[...] un diseño de aprendizaje es una representación de la práctica de enseñanza-aprendizaje argumentada en alguna forma de notación de modo que puedan ser compartidas entre los docentes, realizadas por un nuevo profesor, sirvan como el fundamento en el proceso de creación de nuevas actividades de aprendizaje, o proporcionen los instrumentos para capturar la práctica innovadora. (Ibid, p. 184).

Na leitura sobre o Desenho da Aprendizagem, observamos que as ideias de Marcelo García (2008) estão relacionadas com as ideias de compartilhamento de conhecimentos. Neste sentido, pode-se compreender o Desenho da Aprendizagem enquanto um recurso a ser utilizado para compartilhar conhecimentos entre os docentes, onde a Aprendizagem Docente Colaborativa (BOLZAN, ISAIA, 2010) surge como um mecanismo atuante no processo formativo do professor da Educação Superior, principalmente aos professores que estão ingressando na carreira do magistério. Em relação ao Desenho de Aprendizagem, citamos a iniciativa do “Grupo de Investigación Idea!!”, da Universidade de Sevilha, Espanha. A partir de um dos projetos de pesquisa do referido grupo de pesquisa, liderado pelo Prof. Carlos Marcelo García, criou-se um repositório digital, no qual são compartilhados os Desenhos de Aprendizagem, em contextos presenciais e virtuais de ensino-aprendizagem, em diferentes áreas e disciplinas científicas. Neste sentido, os desenhos da aprendizagem, reelaborados visualmente a partir de softwares específicos, são disponibilizados na plataforma “Alacena” (<http://prometeo.us.es/idea>) a qual pode ser acessada na *WEB* por docentes e pesquisadores.

A ideia de partilhar as estratégias de ensino-aprendizagem entre os docentes corrobora com a perspectiva do Conhecimento Compartilhado, que para Doris Pires Vargas Bolzan e Silvia Maria de Aguiar Isaia (2010):

[...] envolve as noções de **aprendizagem colaborativa** e de **aprendizagem docente colaborativa**. A primeira pode ser compreendida a partir da dinâmica das trocas entre pares/docentes/discentes, o que implica a autonomia dos sujeitos envolvidos nesse processo, permitindo-lhes, a partir da reestruturação individual dos seus esquemas de conhecimento, resolver diferentes situações didático-pedagógicas e profissionais. O compartilhar de ideias, inquietações, dúvidas e ajuda pressupõe atividades colaborativas, favorecendo o avanço do processo formativo em andamento (BOLZAN, 2002, 2007, 2008; BOLZAN; ISAIA, 2006, 2007). A segunda é entendida como o processo pelo qual o professor apreende a partir da análise e da

compartilhadas entre os docentes, realizadas por um novo professor, sirvam como o fundamento no processo de criação de novas atividades de aprendizagem, ou proporcionem os instrumentos para capturar a prática inovadora. (MARCELO GARCÍA *et al*, 2011, p. 183).

interpretação de sua própria atividade e dos demais, via compartilhamento de ideias, saberes e fazeres. (p. 18).

De acordo com Bolzan (2002), o Conhecimento Compartilhado está relacionado com as trocas entre os professores e o aprofundamento dos temas trabalhados em coletivo. Este processo possibilita a autonomia dos professores, pois a partir da reestruturação de esquemas de conhecimentos, os docentes poderão resolver diferentes situações ligadas ao seu cotidiano. Com relação ao *Conhecimento Pedagógico Compartilhado*, a referida autora nos diz que se trata de um sistema de ideias com distintos níveis de concretude e articulação, implicando em uma rede de relações interpessoais. Apresenta quatro dimensões: o conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática do professor, a reflexão sobre a ação docente e a transformação da ação pedagógica. Ainda, conforme a autora:

O processo de constituição desse conhecimento implica na reorganização contínua dos saberes pedagógicos, teóricos e práticos, da organização das estratégias de ensino, das atividades de estudo e das rotinas de trabalho dos docentes, onde o novo se elabora a partir do velho, mediante ajustes desses sistemas. (BOLZAN, 2002, p. 151).

Neste sentido, observamos que o Conhecimento Pedagógico Compartilhado, reflete em diferentes dimensões do desenvolvimento profissional dos professores, como a cognitiva e a pedagógica (HOWEY, 1985). Tais dimensões se relacionam com a (re) construção dos saberes docentes.

A analogia ‘Coreografias Didáticas’ ou ‘Coreografias de Ensino’¹⁸ foi criada pelos professores Fritz K. Oser e Franz Baeriswyl da Universidade de Friburgo, Suíça¹⁹, e permite compreender as atividades de ensino como algo que se aproxima ao mundo do teatro e da dança. Antes de adentrarmos nesta analogia, 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.²⁰

¹⁸ Alguns autores trabalham com a tradução literal “*Choreographies of teaching*”. Neste estudo, utilizamos ‘Coreografias Didáticas’, considerando que o constructo teórico abrange aspectos relacionados ao delineamento do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo aproximações com o conceito de Didática.

¹⁹ As informações destes professores estão disponíveis no endereço <http://www.unifr.ch>.

²⁰ 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).

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 professores seriam os coreógrafos e os estudantes, os dançarinos, de forma que os aprendizes dançassem conforme a música do professor. Neste sentido, para Baeriswyl²¹:

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 estudantes adquiram para então iniciar o planejamento das atividades de ensino pertinentes às referidas aprendizagens. Este componente se relaciona com a competência do professor no planejamento 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 componente é a manutenção da coerência entre o pensamento e a ação, entre planejamento e prática.

²¹ 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).

- 3) O modelo base da aprendizagem: considerado como a sequência de operações mentais ou atuações práticas que o educando 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 necessárias para sua aprendizagem.
- 4) O produto da aprendizagem do aluno: este é o que será resultante da sequência de operações (mentais e/ou práticas) desenvolvidas pelo aprendiz. 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.

Considerando a exposição sobre os temas Didática, Desenho da Aprendizagem e Coreografias Didáticas, é possível estabelecer uma relação entre os seus elementos teóricos. Observamos que a analogia das Coreografias Didáticas está estritamente relacionada com a ideia de planificação do Desenho da Aprendizagem, e que estes conceitos são componentes relevantes para compreender e aprofundar o campo de estudos da Didática. Neste sentido, é perceptível que somente planificar o ensino, elegendo as estratégias para a exposição dos conteúdos não é suficiente para que os estudantes possam apreender, é relevante que o professor elabore a sua planificação na direção de reconhecimento das ações e operações mentais com o objetivo de construir com os estudantes, aprendizagens significativas. Entendemos ainda, que neste processo de planificação, é fundamental que o professor da Educação Superior considere as características e a ambiência docente de atuação.



Figura 3 - Teatro e a sala de aula: a analogia das Coreografias Didáticas. Montagem elaborada a partir de imagens dos sítios <http://www.sxc.hu> e educacionsistemdigital.wikispaces.com

2.3 A Docência na Educação Superior

Esta seção tem por finalidade abordar o conceito de Docência e os seus desdobramentos na contextura da Educação Superior, marcada pelo uso dos AVEA e das TDIC. Assim, o propósito da revisão conceitual se distancia da ideia de definir com precisão o que vem a ser a Docência, e sim, apresentar uma concepção geral e aberta, situada em um contexto onde o ensino e a aprendizagem se modificam constantemente devido às mudanças sociais, culturais e principalmente tecnológicas de uma sociedade pós-moderna.

Vamos, portanto, ao encontro aos saberes da docência, constituídos frente essas mudanças socioculturais e tecnológicas. Neste sentido, por compreendermos que a Docência é um conceito complexo, que envolve a revisão de elementos teóricos de mais de um campo de estudos, neste estudo, não ignoramos tal fato, porém nos propomos mirar a Docência a partir das construções teóricas que compreendem a Docência enquanto ação complexa e dos Saberes Docentes. Com relação ao *Saber*, nos orientamos pela definição de Maurice Tardif (2000), atribuindo 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, 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 da 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).

Neste sentido, compreendemos que a Docência, independente do nível de ensino, é constituída por uma teia de saberes específicos, cuja base, é apreendida na formação inicial do professor, com a possibilidade de (re) construções ao longo da vida. Estes saberes são redimensionados na prática profissional, nos espaços educativos, sejam estes presenciais ou virtuais. São (des) construídos na trajetória acadêmica e entrelaçam-se com as vivências das dimensões pessoal e profissional.

Na Docência, parte destas [des] construções se efetiva frente às situações imprevistas que surgem nos espaços educacionais onde *interagem* professores e aprendizes. Estas situações possibilitam aos professores (re) construir os Saberes da Experiência, os quais serão revisitados na sequência deste texto. Neste sentido, 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 autora, ao explicar a organização dos saberes dos professores relacionados com o campo pedagógico pode obedecer a diferentes critérios de agrupamento, identificando sete núcleos de saberes, explicitados a seguir: (CUNHA, 2010, pp. 20-23):

Saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação

[...] os que caracterizam a atividade socioeducativa (FERREIRA, 2008) do professor. Destacam-se a capacidade de trabalho coletivo, de formação entre os pares e as parcerias com outros professores ou com atores educativos locais. (p. 21).

[...] as habilidades de leitura da condição cultural e social dos estudantes, o estímulo às suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas, favorecendo uma produção do conhecimento articulada, de forma autobiográfica. (p. 21).

Saberes relacionados com o contexto sócio – histórico dos alunos

Saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica

[...] saber identificar as teias sociais e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem e como se dá a inter-relação entre elas. O conhecimento da escola enquanto instituição social envolve a compreensão do seu papel na construção do estado democrático, bem como na história das disciplinas escolares e como elas se ressignificam no específico de uma comunidade de aprendizagem. Prevê também, o reconhecimento das políticas que envolvem a escola, tendo como referência um tempo e um lugar. (p. 21).

[...] as habilidades de incentivo à curiosidade dos alunos, de envolvimento com a proposta de ensino e com as tarefas dela decorrentes. [...] pressupõem um conhecimento das condições de aprendizagem e das múltiplas possibilidades, que articulam conhecimento e prática social. (p. 21).

Saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem

Saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades

Pressupõem a condição do professor de ser o artífice, junto com seus alunos, de estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa, ou seja, que ancorem nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes as novas aprendizagens. Envolve a seleção de técnicas e procedimentos de ensino, bem como a seleção de recursos apropriados. Envolve a condição de protagonismo necessário ao exercício intelectual do professor e de seus alunos. (p. 22).

[...] habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva. Envolve a capacidade de dimensionar o tempo disponível, relacionando-o com a condição dos alunos e as metas de aprendizagem. Pressupõem o domínio do conhecimento específico do que se ensina, sua estrutura e possibilidade de relações. (p. 22).

Saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino

Saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem

Estes saberes [...] retomam a trajetória percorrida, os objetivos previstos e as estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos estudantes. Exigem um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permitem ao professor a identificação e a leitura interpretativa do desenvolvimento dos seus alunos. Pressupõem um posicionamento valorativo sobre os objetivos em questão. (p. 22).

É relevante ressaltarmos que, na percepção de Cunha (2010, p. 23):

Saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado “aprender fazendo”. Antes disso, eles requerem uma base consistente de reflexão teórica que, numa composição com as demais racionalidades, favoreça o exercício da condição intelectual do professor.

Na concepção de Clermont Gauthier e Maurice Tardif (2010, pp. 483-485), partindo do entendimento de que o saber do professor é plural, são sete os saberes docentes:

O Saber disciplinar

O saber disciplinar é aquele que é elaborado pelos pesquisadores e intelectuais nas diversas disciplinas científicas. O docente não produz saber disciplinar, mas, para ensinar, utiliza certos saberes concebidos por estes pesquisadores. Por exemplo, o docente se serve de conteúdos históricos produzidos por historiadores. (p. 483).

O Saber curricular

[...] a escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e forma um *corpus*, que será ensinado no quadro de programas escolares. Estes são elaborados por outros atores que não são os docentes, muitas vezes por funcionários do Estado ou especialistas nas diversas disciplinas. Servem de guia para o docente, para planejar e avaliar as aprendizagens. O docente deve conhecer o programa, o que constitui um outro saber componente do seu reservatório de conhecimentos. (p. 483).

O Saber da
experiência

A experiência se inscreve em uma relação particular com o hábito. Embora o docente viva uma soma de experiências das quais ele tira grande proveito, estas infelizmente, ficam confinadas ao segredo de sua classe. Ele faz julgamentos de maneira privada e elabora, ao longo do tempo, uma espécie de jurisprudência feita de astúcias, truques e estratégias experimentados, mas que ficam secretos. (p. 483).

O Saber da
ação
pedagógica

O saber da ação pedagógica é aquele da experiência, enfim tornado público e passado pelo crivo da validação científica. Ainda estamos na situação em que cada docente, fechado no seu próprio universo, constrói para si uma espécie de jurisprudência privada, feita de mil e um pequenos truques que “funcionam” ou que lhe parecem eficazes. Entretanto, precisamente porque é privada, essa jurisprudência só raramente cai em domínio público, para prestar-se à prova da validação. (p. 484).

O Saber da
cultura
profissional

Todo docente adquire, na sua formação ou no exercício do seu ofício, uma certa cultura profissional, que é uma outra forma de saber, presente no seu reservatório de conhecimentos. Ele tem noções sobre o seu sistema escolar, sabe o que é um conselho de escola, um sindicato, um regime pedagógico etc. Talvez ele tenha uma ideia sobre a evolução da sua profissão, certas noções sobre o desenvolvimento da criança, sobre as classes sociais, os estereótipos etc. (p. 485).

O Saber da
tradição
pedagógica

Cada docente tem uma representação da escola que o determina, antes mesmo que ele tenha estudado na universidade, no curso de formação de professores. Esta representação do ofício, não sendo desvelada e criticada, lhe serve de matriz para guiar os seus comportamentos. É claro que este saber do costume apresenta muitas fraquezas, pois pode conter erros. Ele será adaptado e modificado pelo saber da experiência, e talvez validado pelo saber da ação pedagógica. (p. 485).

Decorrente deste estudo, ao tomarmos a complexidade da docência, apontada pelas fontes de referência, consideramos que o contexto atual, permeado pela a integração crescente de AVEA e TDIC, permite-nos inferir dois novos saberes, os quais propomos que sejam agregados a tal complexidade: o *Saber* relacionado às possibilidades educativas da *WEB* e o *Saber* relacionado com a utilização/integração das TDIC no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre o *Saber* relacionado às possibilidades educativas da *WEB*, compreendemos como o conjunto de conhecimentos sobre a *WEB*, permitindo aos

professores a descoberta e a seleção de conteúdos que possam complementar os materiais didáticos já utilizados em sala de aula. Tal *Saber* compreende a dimensão informativa e educacional da *WEB*, por meio do reconhecimento de fontes fidedignas – sítios - que possibilitem a construção de conhecimentos. Envolve ainda, a capacidade de utilização da *WEB* por meio de uma navegabilidade orientada, com a finalidade de construir conhecimentos, evitando a dispersão dos estudantes. Tal *Saber* envolve a capacidade do professor em compreender a *WEB* enquanto um meio e não enquanto um fim específico, a ser delineado nos desenhos das aprendizagens.

Com relação ao *Saber* relacionado com a utilização/integração das TDIC no processo de ensino-aprendizagem, abrange o entrelaçamento de fluência tecnológica e pedagógica. A dimensão tecnológica deste saber, envolve a busca, estudo e operacionalização de aplicativos, computadores (fixos e móveis), o conhecimento mínimo de plataformas etc. Envolve ainda, a capacidade de fidelidade por parte do professor em relação à atualização dos conhecimentos que envolvem esta dimensão, considerando as constantes mudanças no campo das TDIC. A dimensão pedagógica, compreende minimamente a capacidade do professor em utilizar a(s) ferramenta(s) tecnológica(s) enquanto um meio para conduzir um fim, a aprendizagem dos estudantes. Requer, portanto, conhecimentos em didática, teorias da aprendizagem e no reconhecimento do papel, lugar e finalidade das TDIC em sala de aula.

Entendemos que estas perspectivas teóricas, pelas quais se mapeia um conjunto de saberes ligados ao campo pedagógico, não são suficientes para esgotar a definição de Docência. Ao contrário, enfatizam a sua complexidade, mantendo o conceito em (re) construção constante. Nesta direção, observamos uma forte conexão entres os saberes propostos por Gauthier e Tardif (2010) e àqueles destacados na obra de Cunha (2010), corroborando com a perspectiva de Docência enquanto ação complexa.

Em relação à Docência Complexa, a autora argumenta:

Os diferentes saberes que compõem a dimensão pedagógica da docência se articulam entre si e definem dependências recíprocas. Se assume que o processo de ensinar, em que são mobilizados saberes indicativos da complexidade da docência, envolve uma complexidade de docência. (2010, p. 22),

A partir da leitura dos saberes de Tardif (2010), Gauthier (2010) e Cunha

(2010), sintetizados visualmente na figura 4, é possível percebermos que a Docência, independente do nível de educação, é complexa por si, pois assume uma configuração que se modifica 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. Percebemos ainda que esta configuração se torna mais complexa a partir do momento em que o docente passa a atuar em outras modalidades para além da Docência Presencial, ou seja, na Docência Virtual.

2.3.1 Os Movimentos Construtivos da Docência

Os Movimentos Construtivos da Docência Superior (MDS) são entendidos como um processo longo da carreira docente, compreendendo os diferentes momentos da trajetória vivencial dos docentes e o modo como articulam as dimensões pessoal, profissional e institucional e, conseqüentemente, como vão se [trans] formando, no decorrer do tempo. (ISAIA; BOLZAN, 2007b, 2007c, 2008; ISAIA, 2010).

Assim, os movimentos trazem consigo as marcas da vida e da profissão, as idiosincrasias de cada pessoa e como ela interpreta os acontecimentos vividos. Portanto, não se apresentam de forma linear, mas correspondem a momentos de crises e rupturas, cujo enfrentamento traz a possibilidade de novos caminhos a ser (ou não) trilhados pela pessoa/profissional. Caminhos que se projetam também a partir de experiências significativas para docentes e discentes, dentre as quais a imersão no ciberespaço é aqui destacada como uma experiência de transição para a educação digital, conseqüentemente, a apropriação das TDIC pela Educação Superior, na perspectiva da mediação pedagógica virtual (MACIEL, SILUK, 2006). A configuração conhecida dos MDS é constituída pelos seguintes movimentos: *preparação prévia, entrada efetiva na carreira, pós-graduação e autonomia docente*.

Para Isaia e Bolzan (2012), a Docência é tecida a partir dos MDS. Em síntese, a partir das referidas autoras, segue uma apresentação das ideias gerais de cada MDS:

- a) Preparação à carreira docente: corresponde a diversas experiências e vivências anteriores à entrada efetiva no magistério superior.

- b) Entrada efetiva na carreira: para muitos professores, ocorre de forma circunstancial, enquanto que para um pequeno grupo, trata-se de uma escolha pessoal. Para as autoras, isso representa um forte componente afetivo com a docência em período que antecede a opção pelo ensino educação superior. Este movimento é marcado pelas seguintes percepções: a *solidão pedagógica*, a *insegurança* frente aos estudantes e a(s) disciplinas, envolvendo a condução da turma e o domínio do conteúdo, a *centração no conteúdo específico* e a necessidade de vencer o programa da disciplina a qualquer custo. Além disso, este movimento é marcado por um sentimento de ***inadaptação*** para a docência.
- c) Marcas da pós-graduação *stricto sensu*: pode ser anterior ou posterior à entrada na carreira do magistério e sinaliza uma nova perspectiva docente, em direção à pesquisa e à orientação de estudantes.
- d) Autonomia docente: relaciona-se com o amadurecimento pessoal e profissional, bem como a consciência de que a docência é processo construído ao longo da carreira. Depende de um conjunto de fatores como: conhecimento consistente da sua área específica, sobre como os estudantes aprendem e como ajudá-los neste processo. A autonomia docente mobiliza movimentos de reorganização do trabalho da aula universitária e, portanto, dos saberes docentes. O professor está preocupado em dominar saberes de determinado campo e se encontra em sintonia com as demandas pessoais e profissionais dos estudantes, em termos de atitudes e valores, processo denominado **geratividade docente**.

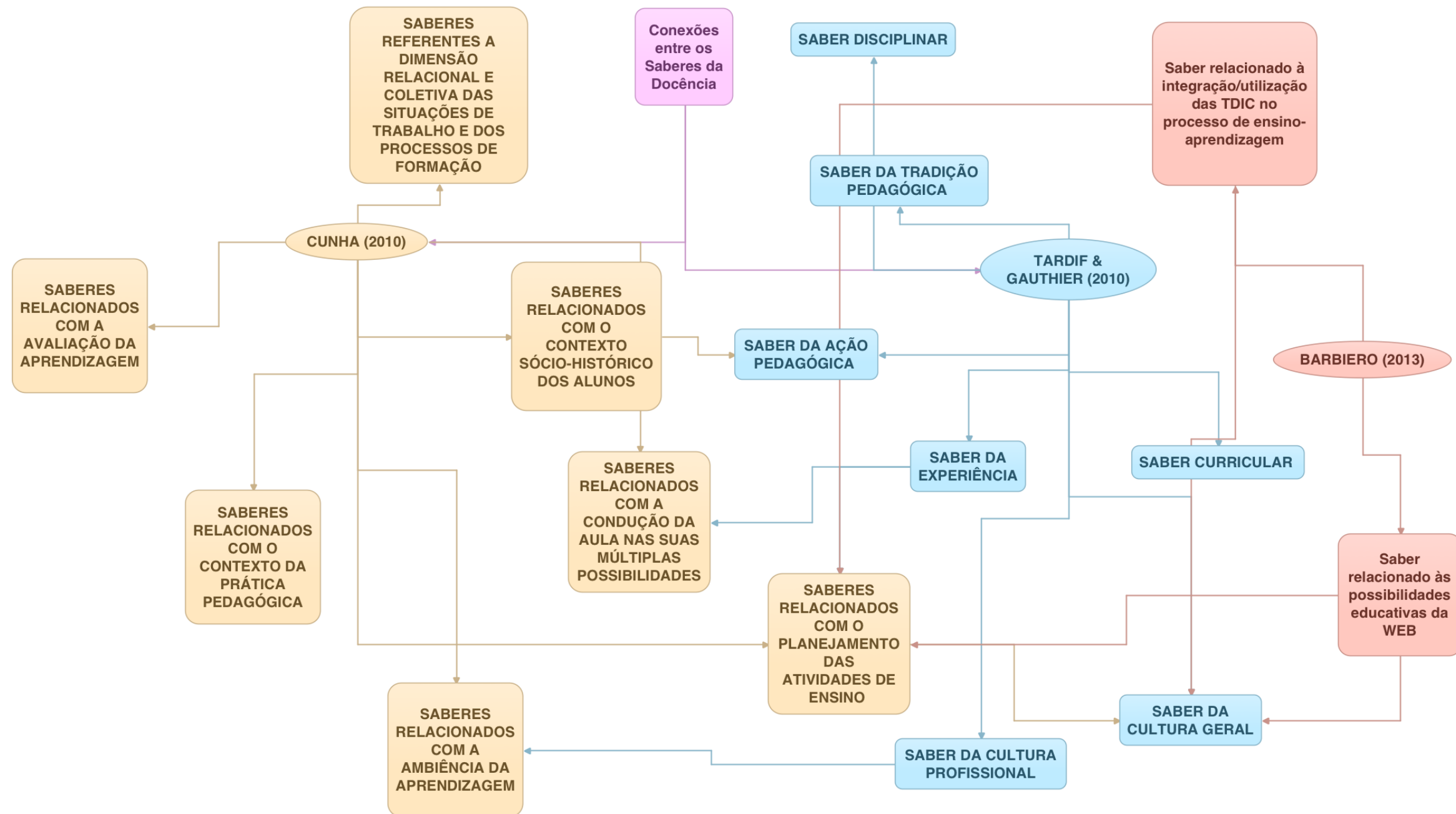


Figura 4 - Conexões entre os Saberes da Docência: Cunha (2010), Tardif e Gauthier (2010).

2.4 A modelagem da Docência

Nesta seção do trabalho, a nossa finalidade é mirar para a Docência na Educação Superior e destacar as suas principais características e configurações a partir das modalidades de Educação Presencial e a EaD. Neste sentido, considerando os objetivos desta pesquisa e a realidade investigada, abordamos a Docência Presencial e a Docência Virtual.

É relevante sinalizarmos que a nosso eixo epistemológico para compreender e aqui problematizar a Docência na Educação Superior é a perspectiva da Docência enquanto ação complexa, constituída por saberes (re) reconstruídos nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão dos professores. Portanto compreendemos a Docência enquanto um conjunto de saberes, complexos e inter-relacionados, (re) construídos na trajetória do professor, nas modalidades educativas presencial e a distância.

Neste sentido, ao percebermos a docência enquanto uma fusão 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. Sendo assim, a docência é modelada, seus saberes (re) construídos a partir das modalidades educativas e das configurações que, da modalidade de educação, a docência assume.

2.4.1 A Docência Presencial

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. Neste espaço físico, o professor e os aprendizes presenciais interagem em tempo real. Tradicionalmente, para ministrar a sua aula, o professor utiliza de tecnologias tradicionais 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.

A relação entre o professor e as TDIC poderá facilitar o desenho das

estratégias de ensino-aprendizagem em sala de aula. Esta relação também é determinante para que o professor possa relacionar elementos das referidas estratégias com as TDIC, favorecendo a aprendizagem. Os recursos como os *Blogs*, as Redes Sociais e o *e-mail* tem potencial para expandir a interação para além da sala de aula presencial.

Na obra *Educación a distancia hoy*, Lorenzo García Aretio (1994, pp. 298-299), a partir da leitura de W. Mejía (1984) destacam-se as principais características do trabalho do professor na Docência Presencial.

- Puede desarrollar su labor con base en un conocimiento bastante general acerca de sus alumnos y suplir, con su observación directa, lo que ignora de ellos.
- Es el centro (o al menos, suele serlo) del proceso de enseñanza-aprendizaje. Expone durante la mayor parte del tiempo (o todo el tiempo).
- Es la fuente principal de información. Impresos, medios audiovisuales y laboratorios son un apoyo para su labor.
- El proceso enseñanza-aprendizaje requiere su presencia física en el aula, en el mismo tiempo y lugar con el estudiante.
- Desempeña funciones poco dispersas, claramente estipuladas.
- Le basta un conocimiento somero de la institución a la cual presta sus servicios.
- Tiene un estilo de enseñanza establecido.
- Es responsable de todos los aspectos del curso que enseña (diseño, contenido, evaluación, tipo y frecuencia, calificaciones, supervisión del alumno).
- Desarrolla en clase la mayor parte del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Determina el ritmo de avance de cada clase y del curso en general.
- Mantiene contactos cara a cara con el alumno (una o más veces por semana).
- Tiene libertad para hacer digresiones o introducir temas nuevos, pues fija o modifica los objetivos de aprendizaje.
- Asume que los estudiantes saben estudiar y no efectúa acciones dirigidas a enseñarles a estudiar.
- Puede evaluar de acuerdo con su percepción de cómo anda el grupo de alumnos.
- Elabora, controla y corrige los exámenes.
- Procura, en muchos casos, resolver las dificultades a los estudiantes.
- Se encuentra con alumnos que, por lo general, deben ir a clases y a quienes debe tomar lista.
- Va al aula a dictar una clase (más o menos dinámica) que motive y enseñe.
- Atiende en horas de trabajo normales y casi exclusivamente en el aula de clase.²²

²² Tradução livre: Pode desenvolver seu trabalho no conhecimento bastante generalizado a respeito de seus alunos e suprir, com sua observação direta, o que ignora deles. É o centro (ou, pelo menos, costuma sê-lo) do processo de ensino – aprendizagem. Expõe durante a maior parte do tempo ou todo o tempo. É a fonte principal de informação. Impresos, meios audiovisuais e laboratórios são um apoio para o seu trabalho. O processo de ensino-aprendizagem requer sua presença física na sala de aula, no mesmo tempo e lugar com o aluno. Desempenha funções pouco dispersas, claramente estipuladas. Basta-lhe um conhecimento superficial da instituição a que presta os seus serviços. Tem um estilo de ensino estabelecido. É responsável por todos os aspectos do curso que ministra (desenho, conteúdo, organização, avaliação, tipo e frequência, qualificações e supervisão do aluno). Desenvolve, na sala de aula, a maior parte do processo de ensino-aprendizagem. Determina o ritmo do avanço de cada aula e do curso em geral. Mantém contatos face a face com o aluno, uma ou mais vezes por semana. Tem liberdade para fazer digressões ou introduzir temas novos, pois fixa ou modifica os objetivos da aprendizagem. Assume que os alunos sabem estudar e não desenvolve atividades dirigidas a ensiná-los a estudar. Pode avaliar de acordo com sua percepção de como anda o grupo de alunos. Elabora, controla e corrige os testes e as provas. Procura, em muitos casos, resolver as dificuldades dos alunos. Encontra-se com os alunos que, em geral, devem ir às aulas e dos quais devem registrar a presença. Vai à sala de aula para exercer a atividade docente, mais ou menos dinâmica, que motive e ensine. Atende em horas normais de trabalho e quase exclusivamente durante a aula. (GARCÍA ARETIO, 1994, pp. 298-299).

Em uma percepção inicial, as marcas que mais se destacam na Docência Presencial são: a presença do professor em um espaço físico, a centralização e controle do trabalho pelo docente e a possibilidade de interação social em tempo real.

2.4.2 A Docência Virtual

Compreendemos por Docência Virtual o exercício das atividades referentes ao processo de ensino-aprendizagem no âmbito da modalidade de educação a distância. Na Docência Presencial, em geral, as aulas ocorrem por meio de um Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem. Para Maria Elizabeth B. de Almeida (2003), os Ambientes Digitais de Aprendizagem²³ permitem: “[...] integrar múltiplas mídias e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos”. (p. 5).

Na Docência Virtual, a interação entre o professor e os aprendizes virtuais ocorre por meio das ferramentas do AVEA, que possibilitam a comunicação síncrona (em tempo real) ou assíncrona (em tempos diferentes). Em relação à interação enquanto processo comunicativo, Rosilâna Aparecida Dias e Lígia Silva Leite fazem a seguinte leitura:

A comunicação mediada por computador materializa-se através das trocas de mensagens eletrônicas. Assim, a natureza da ferramenta define a mensagem. Através das ferramentas assíncronas – e-mail, lista de discussão, fórum, etc. – é possível valorizar a reflexão e o refinamento das idéias dos participantes de um processo comunicacional. As ferramentas síncronas, por sua vez – como chats – permitem a valorização da velocidade de comunicação, visto que a interação ocorre em tempo real. (DIAS; LEITE, 2010, p. 94).

Na Docência Virtual, professores e tutores a distância interagem com os aprendizes por meio do AVEA, possibilitando o compartilhamento de conhecimentos entre os profissionais e a (re) construção de saberes docentes. Desta forma, o trabalho docente é realizado por mais de um profissional. Este panorama tem motivado alguns estudiosos a problematizar questões referentes à forma de organização e as condições do trabalho na Docência Virtual.

Neste sentido, os estudos sobre a Polidocência, termo cunhado por Daniel Mill, favorecem a compreensão do trabalho do professor e do tutor a distância na

²³ Termo utilizado pela autora com equivalência aos AVEA.

Docência Virtual. É relevante salientarmos que a Polidocência, na concepção do autor, não é a Docência Virtual, e sim uma categoria para compreender a “docência realizada por um coletivo de trabalho na EaD, mediada pelas TDIC” (MILL, 2012, p. 67), onde cada parte do trabalho docente é realizada por um trabalhador distinto. Sobre o conceito de Polidocência, o autor destaca que:

[...] a polidocência evidencia dois aspectos importantes do trabalho coletivo na docência virtual: a interdependência entre os membros da equipe e a fragmentação do processo de trabalho. (MILL, 2010, p. 28).

O autor ainda destaca a importância do conceito de Polidocência para discutir o trabalho pedagógico virtual nas perspectivas pedagógica e trabalhista:

A clara compreensão da polidocência virtual auxilia na definição das atividades de educadores/educandos, na configuração de uma adequada concepção pedagógica e, também, no estabelecimento de um contrato de trabalho entre empregador e empregado (docente virtual). (MILL, 2012, p. 68).

Percebemos a experiência em Docência Virtual como um campo fértil em relação à construção de novos saberes, devido a possibilidade de trocas entre os diversos atores que constituem o coletivo de trabalho. Em relação à Docência Presencial, o professor que principia a atuar na Docência Virtual é provocado a tecer novos saberes, o *Saber* relacionado às possibilidades educativas da *WEB* e o *Saber* relacionado com a utilização/integração das TDIC no processo de ensino-aprendizagem.

Existem, no Brasil, muitas experiências em Docência Virtual das quais poderíamos elencar as configurações e atividades. É também relevante sublinharmos que as instituições utilizam diferentes formas para denominar os professores, como professor, professor tutor etc. Como meio para exemplificarmos o trabalho docente na EaD, em âmbito virtual, citamos aqui, a experiência da Fundação Getúlio Vargas *Online*.

Nesta instituição, os professores-tutores, terminologia adotada pela instituição atuam a partir de funções estabelecidas em quatro dimensões: pedagógicas, sociais, administrativas e técnicas. No quadro 7, adaptado do artigo *FGV Online: um programa de ensino para romper distâncias*, de Leonel Tractenberg e Mary Murashima (2003), apresentamos estas funções para facilitar a compreensão do trabalho docente em âmbito virtual:

Dimensão Pedagógica

Estimular a construção e a reconstrução do conhecimento pelos alunos, incentivando-os a adotarem uma postura investigativa e crítica frente aos conhecimentos apresentados e fenômenos observados/vivenciados.
Estimular a reflexão dos alunos sobre as possibilidades de aplicação consciente e eficiente dos conhecimentos adquiridos, articulando teoria e prática, apontando casos, exemplos e contra-exemplos, e estimulando os alunos para que discutam a teoria com base na sua própria experiência.
Focalizar/direcionar discussões, comentando, questionando, aprofundando ideias e relacionando-as com o conteúdo disponibilizado no curso.
Sugerir possibilidades de aprofundamento de conteúdos, lançando textos, artigos e cases para a discussão na sala de aula virtual.
Utilizar estratégias de facilitação da aprendizagem.
Avaliar os trabalhos e a participação dos alunos, valorizando o seu esforço, estimulando o seu desenvolvimento e respeitando os seus limites e ritmos.

Dimensão Social

Assumir uma postura proativa, indo ao encontro do aluno, ao invés de reativa, esperando que o aluno o procure.
Valorizar a diversidade cultural do grupo, aproveitando a possibilidade de troca e enriquecimento dos tópicos com as diferentes visões e problemáticas locais.
Contribuir para diminuir a sensação de isolamento do aluno, bem como para a criação de um ambiente de aprendizagem amigável, lúdico e estimulante, por meio de comunicações frequentes e de qualidade, sem formalismos excessivos e permeadas de bom-humor.
Encorajar a participação individual, minimizar/administrar eventuais conflitos e promover a colaboração entre os alunos.

Dimensão Administrativa

Distribuir papéis e responsabilidades nas atividades.
Agendar atividades.
Esclarecer procedimentos e regras de trabalho, tirando dúvidas sobre o curso.
Encaminhar problemas específicos à equipe de operações, aos <i>help-desk</i> e a coordenação de professor-tutoria.
Registrar as notas dos alunos.

Dimensão Técnica

Prestar esclarecimentos, juntamente com o <i>help-desk</i> , sobre o uso da plataforma e ferramentas de aprendizagem, sobre a forma de submeter trabalhos, acessar conteúdos, enviar mensagens, etc.
--

Quadro 7 – Dimensões do trabalho do professor na Docência Virtual. Adaptado de Tractenberg; Murashima (2003, pp. 5-6).

Por meio da identificação das funções de um *professor-tutor* com atuação virtual, temos uma noção mais precisa do trabalho docente na Docência Virtual, que vai para além da Docência Presencial. Observamos que a Docência Virtual agrega um conjunto de conhecimentos específicos, que nem sempre são requisitados, mesmo minimamente na Docência Presencial, tal como a fluência para o uso das TDIC. Assim, compreendemos que o professor que atua na Docência Virtual também necessita ter conhecimentos intermediários sobre o AVEA, fundamentais para orientar os aprendizes virtuais quanto ao uso efetivo das ferramentas de comunicação e demais recursos, imprescindíveis à interação professor-aprendiz (es). Logo, o trabalho na Docência Virtual se torna mais complexo, exige mais dedicação do professor, mais organização em relação ao tempo e um olhar diferenciado em relação ao delineamento das Coreografias Didáticas.

Em parte significativa das instituições brasileiras de Ensino Superior, nos cursos de graduação e pós-graduação em EaD, o tutor a distância, terminologia utilizada no sistema UAB para designar o profissional que medeia o processo de ensino-aprendizagem em AVEA. Este tem sido visto por estudiosos da EaD como um dos principais atores no desenho da aprendizagem e na condução das aulas virtuais, juntamente com o professor da disciplina.

Em uma retomada à obra *Educación a distancia hoy*, Aretio (1994, pp. 298-299), a partir da leitura de W. Mejía (1984), apresenta algumas funções do trabalho do tutor. Revisitamos estas funções com a finalidade de refletir sobre as aproximações entre o trabalho do tutor a distância e do professor. Vejamos algumas destas funções:

- Necesita para efectuar su trabajo, un buen conocimiento de los estudiantes (edad, ocupación, nivel socioeconómico, hábitos de estudio, expectativas, motivaciones para estudiar, etc.).
- Gira alrededor del alumno, que es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje. Atiende las consultas del alumno, llevándolo a que hable la mayor parte del tiempo.
- Materiales impresos y audiovisuales son las fuentes principales de información. El tutor guía, orienta y facilita su utilización.
- Realiza múltiples funciones: docente, administrativa, orientadora, facilitadora.
- Requiere un buen conocimiento de la institución para poder conocer al estudiante y atender sus dudas y solicitudes.
- Está en proceso de desarrollar un nuevo estilo de docente.
- Guía a través de un curso definido e diseñado por otros con el fin de ayudar al logro de objetivos sobre los cuales no ejerce control.
- Evalúa (si le compete hacerlo) de acuerdo con parámetros y procedimientos establecidos.
- Administra exámenes elaborados por otros (o por él mismo).
- Orienta, en muchas ocasiones, con respecto a cómo solucionar los problemas. ²⁴

²⁴Tradução livre: Necessita, para executar o seu trabalho, de um bom conhecimento dos alunos

Ao compararmos as funções do tutor a distância com as funções do professor, observamos poucos distanciamentos e muitas aproximações. Com isto, passamos, no item seguinte, a analisar o conceito de Docência Virtual Compartilhada, oferecendo-nos a possibilidade de compreensão sobre a dimensão do trabalho compartilhado na Docência Virtual.

2.4.3 A Docência Virtual Compartilhada

Entendemos por Docência Virtual Compartilhada a Docência 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**, envolvendo a confluência dos saberes de professor e de tutor a distância.

O GPKOSMOS vem discutindo, por meio das reflexões dos autores e dos participantes das pesquisas, a questão dos “modelos” que vem se constituindo na Docência em EaD e nas diversas formas que este termo vem sendo tratado pelos autores que o abordam em suas pesquisas. Em sentido amplo, passando pelo conhecimento atual do tema, observamos: Belloni (2006), que trata a Docência em EaD como “Docência Coletiva”, em Mill (2010), uma diferenciação, apresentando a “Polidocência” como categoria explicativa para compreender algumas dimensões da Docência em âmbito virtual.

Considerando a questão do coletivo e do cooperativo, qual seria a melhor forma de nomear a Docência na EaD? Docência *On-line*, Docência Virtual? Docência Colaborativa? Ou ainda, *Docência Virtual Compartilhada*, conceito em desenvolvimento, apresentado por Vanessa dos Santos Nogueira (2012), em sua dissertação de mestrado. Tomando em consideração o contexto de sua pesquisa:

(idade, ocupação, nível socioeconômico, hábitos de estudo, expectativas, motivações para estudar, etc.). Gira em torno do aluno, que é o centro do processo de ensino – aprendizagem. Atende às consultas do aluno, levando – o a falar (ou atuar/interagir) a maior parte do tempo. Materiais impressos e audiovisuais são as fontes principais de informação. O tutor guia, orienta e facilita a sua utilização. Realiza múltiplas funções: docente, administradora, orientadora e facilitadora. Requer um bom conhecimento da instituição para poder conhecer o aluno e atender as suas dúvidas e solicitações. Está em processo de desenvolver um novo estilo de docente. Orienta o aluno por meio de um curso desenhado por outros, com o fim de ajudar o alcance de objetivos sobre os quais não exerce controle. Avalia (se lhe compete fazê-los) de acordo com parâmetros e procedimentos estabelecidos. Administra os testes e as provas elaborados por outros ou por eles mesmo. Orienta, em muitas ocasiões, sobre como solucionar problemas. Atende também em horas diferentes da jornada habitual, em lugares distintos (escritório, casa) e por diversos meios. (GARCÍA ARETIO, 1994, pp. 298-299).

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 Levy, 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. Nesta modalidade docente, a Mediação Pedagógica Virtual reserva lugar de destaque. Para Maciel e Ana Claudia 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).

Assim, a Docência Virtual Compartilhada é caracterizada pela imersão no universo da EaD, o trabalho docente compartilhado e a Mediação Pedagógica Virtual.

2.4.4 A Docência Presencial Combinada

Compreendemos a Docência Presencial Combinada, enquanto uma 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, mediados por AVEA. Com relação ao uso do AVEA para substituir aulas presenciais, compreendemos a necessidade de previsão deste item no Projeto Político

Pedagógico do curso de graduação, conforme legislação vigente²⁵.

Considerando que alguns cursos não prevêm o uso de AVEA para substituir aulas presenciais, observamos, a partir da realidade deste estudo, o uso freqüente do *Moodle* para apoiar as aulas na Docência Presencial. Como exemplo, citamos a iniciativa do Núcleo de Tecnologia Educacional da UFSM (NTE/UFSM), que em 2012 expediu um edital com o objetivo de incentivar a utilização do Moodle em disciplinas dos cursos de graduação, com recursos de monitoria.²⁶

Neste sentido, observamos o surgimento de um novo *ator* na Docência, passando a compartilhar conhecimentos com o professor: o estudante de graduação. Em relação aos resultados deste edital, de cinquenta contemplados, cinco professores fazem parte do Curso de Arquivologia, demonstrando que parte significativa do corpo docente deste curso de graduação já utiliza o *Moodle* como apoio na Docência Presencial.

Romero Tori (2010), considerando a popularidade e aceitabilidade do termo, faz a opção por *Blended Learning* ou *B-learning* para se referir a combinação de atividades presenciais e virtuais no processo de ensino-aprendizagem:

A tendência de combinar atividades de aprendizagem face a face com atividades desenvolvidas a distância – em geral on-line – vem sendo referida por diversas denominações, das quais destacam-se ‘cursos híbridos’ e *blended learning*. [...] optou-se pela segunda, não só pela sua crescente popularidade, mas por remeter a um conceito de ‘mistura harmoniosa’ (um *blended whisky* não é uma simples mistura de diferentes tipos dessa bebida, mas uma combinação balanceada e harmoniosa de sabores e aromas que visa agradar ao máximo o paladar dos apreciadores. (2010, p.121).

O autor ainda afirma que a combinação das atividades presenciais com as atividades virtuais deverá pautar a educação no futuro (2010, p.29).

Entendemos ainda, a Docência Presencial Combinada, aqui problematizada enquanto uma configuração da docência presencial que agrega características da docência presencial e da docência virtual, enquanto um *Espaço* (CUNHA, 2008) de formação docente do professor da Educação Superior para ampliar o *Saber* relacionado às possibilidades educativas da *WEB* e o *Saber* relacionado com a utilização/integração das TDIC no processo de ensino-aprendizagem.

²⁵ A Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 regulamenta a oferta de carga horária a distância em disciplinas presenciais.

²⁶ Edital N. 07/2012 (UFSM/NTE) ‘Seleção de projetos para a Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Convergência das Modalidades Educacionais nos Cursos de Graduação - UFSM 2012/1’, disponível em <http://ead03.proj.ufsm.br/inscricao/>

A legitimidade desse *Espaço* cria reforços nas universidades engajadas em dispor de capacitações aos professores que passam a utilizar os ambientes virtuais nos cursos presenciais de graduação e pós-graduação. Com isso, os professores da Educação Superior, partindo do pressuposto de que estão em formação permanente, passam a se apropriar de novos saberes, reconstruindo a concepção de Docência na Educação Superior.

Finalmente, com a revisão sobre estes aspectos, observamos a docência enquanto uma amálgama de saberes, modelados a partir das experiências dos professores, em diferentes modalidades educativas. Observamos ainda, as inter-relações entre as características das configurações, corroborando com a analogia da modelagem e da perspectiva da docência enquanto ação complexa.

Até aqui abordamos a Docência na Educação Superior e as suas configurações, apresentando diferentes elementos teóricos como os saberes docentes, o desenho da aprendizagem e as coreografias didáticas. Compreendemos que a docência não envolve somente saberes relacionados à utilização de estratégias de ensino e sim, conhecimentos em relação às teorias que envolvem a aprendizagem e que para ensinar algo é preciso *saber* como os sujeitos aprendem. Neste sentido, com a finalidade de ampliar a concepção da aprendizagem no conceito de docência, apresentamos uma revisão sobre os autores da escola russa, com a finalidade de aprofundar o nível modelo base da aprendizagem, proposto nas Coreografias Didáticas. Inicialmente, observamos que as contribuições da Teoria Histórico-Cultural são relevantes para a compreensão dos aspectos gerais da Atividade de Estudo enquanto um elemento articulado às Coreografias Didáticas.

2.5 A Aprendizagem na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

Apresentamos nesta seção as principais categorias da Teoria Histórico-Cultural com a finalidade de abordar a aprendizagem mediada pelos AVEAs e pelas TDIC no âmbito da Docência na Educação Superior. Ressalta-se que, embora alguns elementos da Teoria Histórico-Cultural sejam discutidos no contexto do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças e adolescentes, nesta etapa da revisão, a finalidade é rerepresentá-los com o objetivo de compreendermos a aprendizagem dos estudantes da Educação Superior. Abordamos ainda, os principais aspectos teóricos sobre a Teoria da Atividade e a Teoria da Atividade de

Estudo, desenvolvidas a partir dos postulados da Teoria Histórico-Cultural.

Lev Semionovitch Vigotski foi um psicólogo, professor e pesquisador que nasceu em Orsha, cidade próxima de Minsk, a capital da atual República da Bielorrússia. Nasceu no final do século XIX, em 1896, falecendo em 1934. É o principal autor da Teoria Histórico-Cultural.²⁷

Considerando a produção científica com os seus colaboradores Alexander Romanovitch Luria e Alexei Nikolaievitch Leontiev, Vigotski escreveu aproximadamente 300 trabalhos científicos. Luria, Leontiev e Vigotski compunham um grupo de pesquisa em Moscou, denominado Troika.²⁸(OLIVEIRA; REGO, 2010, p. 17).

Segundo Oliveira e Rego (2010, p. 6), os temas de seus trabalhos “vão desde a neuropsicologia até a crítica literária, passando pela deficiência física e mental, linguagem, psicologia, educação e questões teóricas e metodológicas relativas às ciências humanas.”

Isaia (1998), ao esclarecer o objetivo da psicologia vigotskiana, registra o papel do marxismo na constituição da Teoria Histórico-Cultural, destacando os processos fisiológicos e psicológicos. Para a autora:

O objetivo de VYGOTSKY (1991) foi a elaboração de uma psicologia de caráter dialético, coerente com o paradigma marxista, e que partisse da unidade dos processos psíquicos e fisiológicos, sem entretanto, identificar uns com os outros. Os processos psíquicos, em seu entender, longe de estarem dissociados da natureza, fazem parte dela e surgiram a partir de um longo processo de evolução, envolvendo a ocorrência de um salto qualitativo no aperfeiçoamento dos processos cerebrais. Assim, a psicologia dialética não confunde os processos psíquicos com os fisiológicos e vice-versa, mas os integra em um processo mais amplo, de natureza psicofisiológica, que Vygotsky (1991) denominou de **psicológico**. (1998, p. 23).

Em relação ao papel da sociedade e da cultura na Teoria Histórico-Cultural, a autora constata que:

[...] o estudo dos processos psicológicos (essencialmente humanos) conduz

²⁷ Nesta seção da revisão, optamos pela denominação Teoria Histórico-Cultural, considerando dois motivos: a tradução fiel da língua russa para a língua portuguesa (Культурно-историческая теория) e ainda, a sua utilização por pesquisadores renomados da obra vigotskiana, como René Van de Veer e Jann Valsiner). Outra opção desta revisão diz respeito a transliteração do nome do estudioso. Embora as formas Vygotsky e Vigotsky sejam recorrentes na literatura, optou-se pela forma Vigotski. Esta forma permite uma leitura e pronúncia mais acessível aos pesquisadores e estudantes.

²⁸ Troika ou troica (em russo: тройка). Conforme o dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa (2009), troica é um trio, de três coisas ou três pessoas. Pode significar, por exemplo, um carro conduzido por três cavalos alinhados lado a lado ou um trenó puxado por três cavalos. (HOUAISS, 2009).

a uma investigação voltada para a descoberta de como os processos naturais entrelaçam-se aos culturais, saindo, para tanto, do organismo em busca das fontes suficientemente humanas da atividade psicológica, ou seja, a sociedade e a cultura contextualizadas historicamente. (1998, p. 23).

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, Vigotski elabora as suas bases conceituais a partir de um olhar sobre dois planos de desenvolvimento humano: o plano de desenvolvimento biológico e o plano sociocultural. Com o olhar analítico sobre estes planos, o pesquisador descobre percepções inéditas sobre a relação entre o conhecimento e o homem. Neste sentido, a partir da leitura de Vigotski, Maria Teresa de Assunção Freitas (2010) afirma que:

[...] o conhecimento não é adquirido, mas construído na relação com o outro. Uma relação dialética entre sujeito e objeto, isto é, entre o sujeito e o meio histórico. É uma questão de base social, de uma relação não só com objetos, mas principalmente uma relação entre pessoas, entre sujeitos [...]. (2010, p. 60).

Nesta linha de raciocínio, Freitas (2010) compreende que [...] “a relação do sujeito com o conhecimento não é, portanto, uma relação direta, mas mediada”. (p. 60). Deste pensamento pode-se extrair um dos principais conceitos da obra de Vigotski, a ser analisado na sequência deste texto: a mediação. Ainda, na leitura da referida autora, Vigotski considera que o homem tem um duplo nascimento: o biológico e o cultural, destacando desta forma, a relevância da cultura no desenvolvimento do homem. Assim, “a inserção na cultura, pela interação com o outro via linguagem, é o que possibilita à criança se tornar, de um simples ser biológico, um ser cultural humano”. (FREITAS, 2010, p. 61).

Vigotski, em sua obra *Formação Social da Mente*, afirma que o processo de construção do conhecimento acontece primeiro no plano interpessoal para depois ocorrer no plano intrapessoal. Para explicitar este processo, recorreremos ao próprio Vigotski, que denomina a internalização enquanto “reconstrução interna de uma operação externa”. (2011, p. 56). Neste processo, Vigotski afirma que:

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tais como aparecem nos animais, realmente deixam de existir, são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. (VIGOTSKI, 2011, p. 58)

Ainda, sobre o constructo de internalização, relevante na ampliação da Teoria

Histórico-Cultural por outros estudiosos, Vigotski²⁹ (1991) afirma que:

Vemos que la interiorización se realiza porque estas operaciones externas se integran en una función complexa y en síntesis con toda una serie de procesos internos. Debido una lógica interna, el proceso no puede seguir siendo externo, su relación con todas las funciones restantes ha variado, si ha formado un nuevo sistema, se ha reforzado y se ha convertido en interno. (VIGOTSKI, 1991, p. 81)

Isaia (1998) faz a seguinte leitura de internalização, um dos conceitos básicos para compreender a Teoria da Atividade:

[...] possibilidade de reconstrução interna de uma operação externa, permitindo que compreendamos o desenvolvimento como um movimento de fora para dentro, compreendendo desde a dominação inicial de processos naturais, passando pela mediação externa de outras pessoas até a internalização desta mediação. (p. 24).

Antes de apresentar os conceitos de mediação e de linguagem na teoria vigotskiana, torna-se relevante analisar o conceito de interação. A palavra *interação* pode apresentar diferentes significados, o que é natural, pois pode ser analisada por mais de um campo de estudos. Nesta revisão teórica, a finalidade é rever as concepções de interação social por Vigotski e seus estudiosos.

Assim, partimos de uma definição elementar do que vem a ser a interação: o diálogo, as trocas entre indivíduos. Esta percepção basilar de interação se aproxima da acepção do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa: “comunicação entre pessoas que convivem, diálogo, trato, contato”. (HOUAISS, 2009).

Na Teoria Histórico-Cultural Vigotski aborda a interação dialética, responsável por dar ao homem, as características tipicamente humanas. Neste sentido, Rego (2010) nos diz que:

[...] as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da *interação dialética* do homem e seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender as suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo. (2010, p. 41).

Na leitura de Oliveira (2000), a interação social tem a seguinte representação:

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação

²⁹ Tradução livre: Vemos que a internalização se realiza porque estas operações externas se integram em uma função complexa e em síntese com toda uma série de processos internos. Devido a uma lógica interna, o processo não pode seguir sendo externo, sua relação com todas as funções restantes tem variado, tem-se formado um novo sistema, é reforçado e tem-se convertido internamente. (VIGOTSKI, 1991, p. 81).

interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com os outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. (2000, p. 38).

No contexto teórico da abordagem Histórico-Cultural, a interação social tem um papel relevante na explicação de várias questões, dentre essas, a regulação do comportamento humano. Para Vigotski³⁰ (1991):

El segundo momento que contribuye a explicar la posibilidad de que se forme un nuevo principio regulador de la conducta es la vida social y la interacción de los seres humanos. En el proceso de la vida social, el hombre creó y desarrolló sistemas complejíssimos de la relación psicológica, sin los cuales serían imposibles la actividad laboral y toda la vida social. Los medios de la conexión psicológicas son, por su propia naturaleza función, signos, es decir, estímulos artificialmente creados, destinados a influir en la conducta y a formar nuevas conexiones condicionadas en el cerebro humano. (VIGOTSKI, p. 85).

Assim, considerando as questões referentes à vida social, as relações estabelecidas na atividade laboral entre os indivíduos, mediadas por instrumentos ou um sistema de signos, percebe-se a dimensão do papel das interações entre os indivíduos e entre o indivíduo e a sua cultura em uma perspectiva favorável ao desenvolvimento nas esferas biológica, emocional e cognitiva.

Com o olhar nesta direção, Freitas (2010, p. 65), afirma que “o conhecimento se constrói nas relações interpessoais. Portanto, o sujeito do conhecimento, para Vigotski, não é apenas ativo, mas interativo. A construção individual é o resultado das interações entre os indivíduos mediados pela cultura.”

Com a finalidade de ampliar a compreensão sobre estas afirmações e os conceitos expostos na sequência textual, estende-se um olhar para algumas categorias de relevo na obra de Vigotski. Em relação às *Funções Psíquicas Superiores*³¹, Vigotski (1991) afirma que:

³⁰ Tradução livre: O segundo momento que ajuda a explicar a possibilidade de formar um novo princípio regulador do comportamento é a vida social e a interação dos seres humanos. No processo da vida social, o homem criou e desenvolveu sistemas altamente complexos da relação psicológica, sem os quais seriam impossíveis a atividade laboral e toda a vida social. Os meios de conexão psicológicos são, pela sua própria natureza função, signos, ou seja, estímulos artificialmente criados, concebidos para influenciar o comportamento e a formar novas conexões condicionadas no cérebro humano. (VIGOTSKI, 1991, p. 85).

³¹ Assim como outros conceitos da Teoria Histórico-Cultural, tem-se várias traduções para as *Funções Psíquicas Superiores*, tais como Funções Psicológicas Superiores e Funções Mentais Superiores. Nesta revisão, optou-se pelo termo ‘Funções Psíquicas Superiores’, considerando a sua utilização nas ‘Obras Escogidas’, fonte de pesquisa desta revisão, com ampla aceitabilidade na comunidade acadêmica.

Las funciones psíquicas superiores se caracterizan por una relación especial con la personalidad. Representan la forma activa de las manifestaciones de la personalidad. Si nos atenemos a la diferenciación propuesta por Kretschmer, la forma activa es una reacción en cuyo surgimiento ha participado, consciente e intensamente toda la personalidad, a diferencia de las reacciones primitivas, que evitan la plena interpolación de la personalidad íntegra en las vías accesorias más elementares y se manifiestan reactivamente en forma directa dentro del esquema E-R. Las reacciones primitivas, como ciertamente señala Kretschmer, las encontramos sobre todo en las tempranas etapas del desarrollo humano, entre niños y los animales. (VIGOTSKI, 1991, pp. 87-88).³²

Na leitura de Rego (2010), as Funções Psíquicas Superiores representam:

[...] modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, etc. Estes processos mentais são considerados sofisticados e “superiores”, porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente. (2010, p. 39).

Sobre a distinção entre as Funções Psíquicas Elementares e as Funções Psíquicas Superiores, Freitas (2009), em sua leitura de Vigotski, tem a nos dizer que:

[...] As Funções Mentais Superiores são específicas do homem porque as Funções Mentais Elementares são funções que os animais mais desenvolvidos também podem ter. As Funções Mentais Elementares nos são dadas, enquanto as Funções Mentais Superiores são construídas [...] na relação do homem com a cultura em que ele vive, na apropriação do que ele faz daquilo que existe em sua cultura. (2009).

A mediação, conforme Rego (2010), caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens, sendo através desta que ocorre o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores. Vigotski distingue dois elementos básicos responsáveis por esta mediação: o *instrumento*, que tem a função de regular as ações pelos objetos e o *signo*, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas. (2010, p. 50).

Na elaboração do constructo teórico de mediação, Vigotiski (1991) recorre aos estudos de G. W. F. Hegel e Karl Marx:

³² Tradução livre: As Funções Psíquicas Superiores são caracterizadas por uma relação especial com a personalidade. Representam a forma ativa das manifestações da personalidade. Se ficarmos com a diferenciação proposta por Kretschmer, a forma ativa é uma reação cujo surgimento tem participado, consciente e intensamente de toda a personalidade, ao contrário das reações primitivas que impedem a interpolação plena de toda a personalidade nas vias acessórias mais elementares e se manifestam reativamente de forma direta no esquema E-R (estímulo-resposta). As reações primitivas, como certamente diz Kretschmer, são encontradas principalmente nos estágios iniciais do desenvolvimento humano de crianças e animais. (VIGOTSKI, 1991, pp. 87-88).

Hegel atribuía con toda razón un significado más general al concepto de mediación, considerándolo como la propiedad más característica de la razón. La razón, dice Hegel, es tan astuta como poderosa. La astucia consiste en general en que la actividad mediadora al permitir a los objetos actuar reciprocamente unos sobre los otros en concordancia con su naturaleza y consumirse en dicho proceso, no toma parte directa en él, pero lleva a cabo, sin embargo, su propio objetivo. Marx cita esas palabras al hablar de las herramientas de trabajo y dice: "El hombre utiliza las propiedades mecánicas, físicas y químicas de las cosas que emplea como herramientas para actuar sobre otras cosas de acuerdo con su objetivo." (C. Marx, E. Engels, lomo 23, edición rusa). (VIGOTSKI, 1991, pp. 92-93).

El empleo de los signos, a nuestro entender, debe incluirse también en la actividad mediadora, ya que el hombre influye sobre la conducta a través de los signos, o dicho de otro modo, estímulos, permitiendo que actúen de acuerdo con su naturaleza psicológica. (VIGOTSKI, 1991, p. 93).³³

A partir da concepção vigotskiana de mediação, Freitas (2010), em seus estudos, reflete sobre a questão da mediação e o uso do computador. Estas reflexões tornam-se relevantes para compreender o processo de ensino-aprendizagem na Docência, em contextos pedagógicos marcados pelo uso do computador:

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 retroprojetor por exemplo. (2010, p. 62).

A partir da concepção de que os signos são os elementos básicos responsáveis pela mediação, torna-se pertinente adentrar no conceito de linguagem, a mais sofisticada ferramenta social de interação elaborada pelo homem. Na percepção de Rego (2010), a linguagem pode ser entendida:

[...] como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas

³³Tradução Livre: Hegel atribuía com toda a razão um significado mais geral para o conceito de mediação, considerando-o como a propriedade mais característica da razão. A razão, diz Hegel, é tão astuta como poderosa. A astúcia consiste em geral em que a atividade mediadora ao permitir aos objetos atuar reciprocamente uns sobre os outros em concordância com a sua natureza e consumirse em dito processo, não toma parte direta nele, porém leva a cabo, entretanto, seu próprio objetivo. Marx cita estas palavras ao falar das ferramentas de trabalho e diz: "O homem utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas que emprega como ferramentas para atuar sobre outras coisas de acordo com o seu objetivo". (C. Marx, E. Engels, tomo 23, edição russa). (VIGOTSKI, 1991, pp. 92-93). O emprego dos signos, em nosso entender, deve incluir-se também na atividade mediadora, já que o homem influi sobre o comportamento através dos signos, ou dito de outro modo, estímulos, permitindo que atuem de acordo com a sua natureza psicológica. (VIGOTSKI, 1991, p. 93).

complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas. Através da linguagem é possível designar os objetos do mundo exterior (como, por exemplo, a palavra faca que designa um utensílio usado na alimentação), ações (como cortar, andar, ferver), qualidades dos objetos (como flexível, áspero) e as que se referem às relações entre os objetos (tais como: abaixo, acima, próximo). (2010, p. 53).

Em sua obra, Vigotski (1991) analisou profundamente o processo de desenvolvimento da linguagem, relacionando-o com o desenvolvimento do pensamento. Para o estudioso:

En un cierto momento, estas líneas – El desarrollo del lenguaje y el desarrollo de pensamiento que han seguido diferentes caminos, parece que se encuentran, se cruzan y es entonces cuando se interceptan mutuamente. El lenguaje se intelectualiza, se une al pensamiento y el pensamiento se verbaliza, se une al lenguaje. (VIGOTSKI, 1991, p. 171).³⁴

Com a apresentação dos conceitos de interação, funções psíquicas elementares e superiores, mediação e linguagem, estende-se a lente para um dos mais relevantes conceitos da obra de Vigotski, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A partir da perspectiva da teoria da área de desenvolvimento potencial, Vigotski (2003), explica que:

[...] Todavía, recentemente a atenção concentrou-se no fato de que quando se pretende definir a efetiva relação entre processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem, não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem de se determinar pelo menos *dois níveis de desenvolvimento* de uma criança, já que, senão, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial da aprendizagem em cada caso específico. Ao primeiro destes níveis chamamos nível do *desenvolvimento efetivo da criança*. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento, já realizado. (pp. 10-11).

Neste sentido, os dois níveis de desenvolvimento são essenciais para compreender a ZDP, que para Vigotski (2003, p.12), representa:

A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança.

Em relação ao conceito de ZDP apresentado acima, e considerando ainda, possíveis intercorrências na tradução da língua russa dos textos de Vigotski para a língua portuguesa, salientamos que o nível de desenvolvimento *efetivo* pode ser

³⁴Tradução livre: Em um certo momento, estas linhas – o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento do pensamento que tem seguido diferentes caminhos, parece que se encontram, se cruzam e é então quando se interceptam mutuamente. A linguagem se intelectualiza, se une ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une a linguagem. (VIGOTSKI, 1991, p. 171).

compreendido como nível de desenvolvimento *real*, o que a criança possui em termos de desenvolvimento. No conceito de ZDP, potencial deve ser compreendido como proximal.

Ao transpor o conceito de ZDP para a atividade docente, entendemos que, o professor, ao elaborar o Desenho da Aprendizagem e construir, desta forma, a sua Coreografia Didática, deve considerar as prospecções em relação aos seus estudantes. Sondar os sentimentos e pensamentos dos estudantes sobre a realidade é uma base informacional significativa, permitindo planificar uma aula coerente com as ações dirigidas para uma aprendizagem significativa.

Se houvesse a possibilidade de sintetizar o complexo pensamento de Vigotski em uma ideia central, pode-se dizer que a (re) construção do indivíduo, em termos de aprendizagem e desenvolvimento, ocorre, principalmente, através da mediação. Neste sentido, os indivíduos interagem socialmente, por meio de instrumentos e/ou signos. E quando se discute a questão do uso do ambiente virtual na Docência, há uma possibilidade real de aprendizagem desenvolvente, considerando o computador como um instrumento cultural fundamental na Docência Virtual.

2.5.1 A Teoria da Atividade e a Atividade de Estudo

Na Teoria Histórico-Cultural, Lev. S. Vigotski abriu diversas frentes de estudos para que outros pesquisadores pudessem aprofundar o seu complexo e sofisticado pensamento. Sendo assim, dos estudos vigotskianos, surgem novas teorias: uma delas proposta por A. N. Leontiev, Teoria da Atividade e a outra, Atividade de Estudo, abordada aqui, a partir dos estudos de Vasili V. Davidov. Ressaltamos que a finalidade de exposição de alguns conceitos destas teorias é ampliar a compreensão sobre o modelo base da aprendizagem, componente invisível de uma Coreografia Didática, ou seja, compreender a cognição em sua trama simbólico-cultural, cujos eixos dinamizadores estão a atividade e a linguagem.

Neste sentido, percebemos como necessário ao docente estabelecer as ações dirigidas para um ensino desenvolvente e as operações mentais desejáveis de serem realizadas pelos estudantes, seja na Docência Presencial ou na Virtual.

Para compreendermos o conceito de Atividade, recorreremos a Leontiev (1984):

[...] una unidad molecular, no una unidad aditiva de la vida del sujeto corporal, material. Es un sentido más estricto, es decir, a nivel psicológico, es la unidad de vida mediatizada por el reflejo psicológico, cuya función real

consiste en que orienta al sujeto en el mundo objetivo. En otras palabras, la actividad non es una reacción ni un conjunto de reacciones, sino un sistema que tiene estructura, sus transiciones y transformaciones internas, su desarrollo. (p. 67).³⁵

Conforme Leontiev (1984), a Atividade tem como característica básica a objetividade. Ainda, para este estudioso, a *necessidade* tem um lugar demarcado no constructo de Atividade:

En la psicología de las necesidades hay que partir desde el comienzo mismo de la siguiente diferenciación básica: diferenciar la necesidad como condición interior, como una de las premisas ineludibles de la actividad, y la necesidad como aquello que orienta y regula la actividad concreta del sujeto en el medio objetivo. (LEONTIEV, 1984, p. 70).³⁶

Leontiev (1984) nos explica que é na função diretiva da Atividade que a necessidade constitui o objeto de conhecimento psicológico. No caso de um homem se encontrar com fome, por exemplo, a necessidade não aparece mais do que necessidade fisiológica, do organismo. Neste caso, a necessidade não pode provocar nenhuma atividade orientada. Para o autor, a necessidade só pode orientar e regular a atividade quando ocorre o encontro com o seu objeto correspondente. Na Atividade, o seu objeto desaparece quando a sua necessidade é satisfeita, voltando a se reproduzir em condições diferentes e modificadas. (LEONTIEV, 1984, p. 81).

Leontiev (1984) faz as seguintes considerações sobre a Atividade, explicando que o seu objeto é o seu verdadeiro motivo:

Los tipos concretos de actividad pueden diferenciarse entre sí por un indicio cualquiera: por su forma, por los modos en que se realiza, por su tensión emocional, por su característica temporal y espacial, por su mecanismos fisiológicos, etc. Empero lo esencial, lo que distingue una actividad de otra, es la diferencia de sus objetos, va que es el objeto de la actividad el que le confiere determinada orientación. De acuerdo con la terminología que he propuesto, el objeto *de la actividad* es su verdadero motivo. Se sobreentiende que este puede ser tanto material como ideal, tanto dado en la percepción como existente sólo en la imaginación, en el pensamiento. Lo fundamental es que detrás del motivo está siempre la necesidad, que aquél responde siempre a una o otra necesidad. (p. 82).³⁷

³⁵ Tradução livre: [...] Uma unidade molecular, não uma unidade aditiva da vida do sujeito corporal, material. É um sentido mais restrito, ou seja, um nível psicológico, é a unidade da vida mediada pelo reflexo psicológico, cuja função real é orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é uma reação e nem um conjunto de reações, mas um sistema que tem a estrutura, transições e suas transformações internas, o seu desenvolvimento. (LEONTIEV, 1984, p. 67).

³⁶ Tradução livre: Na psicología das necessidades deve partir desde o começo da seguinte diferenciação básica: diferenciar a necessidade como condição interior, como uma das premissas inevitáveis da atividade, e a necessidade como aquilo que orienta e regula a atividade concreta do sujeito no meio objetivo. (LEONTIEV, 1984, p. 67).

³⁷ Tradução livre: Os tipos concretos de atividade podem diferenciar-se entre si por um indicio qualquer: por sua forma, pelos os modos em que se realiza, por sua tensão emocional, por sua característica temporal e espacial, por seus mecanismos fisiológicos, etc. Mas o essencial, o que

Neste sentido, o conceito de atividade está necessariamente unido ao conceito de motivo. Uma atividade não motivada não é uma atividade carente de motivo, e sim, uma atividade com um motivo subjetivo e objetivamente oculto. (LEONTIEV, 1984, p. 82).

Outro elemento relevante para compreendermos a teoria da atividade são as ações que os homens realizam. Para Leontiev (1984, p. 82), ação é o processo subordinado à representação que se tem do resultado que se deve conseguir, ao processo subordinado a um fim consciente. Ainda, para o autor “Del mismo modo que el concepto de motivo se correlaciona con el concepto de actividad, el concepto de fin se correlaciona con el concepto de acción”. (LEONTIEV, 1984, p. 82).³⁸

A Atividade pode ser compreendida como uma cadeia de ações. Cada ação possui uma correspondência com um objetivo, sendo que a ação está subordinada à representação mental do motivo e possui um fim, que pode atender a satisfação do motivo. O cumprimento das ações segue o eixo de execução da Atividade. As operações são os meios das ações, sendo determinadas pelas condições. A mudança das operações repercute na mudança das ações.

A partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural, Vasili Davidov explora os postulados da Teoria da Atividade de Estudo, na qual, em linhas gerais, o produto é a transformação do indivíduo por meio do seu desenvolvimento. Com base nos estudos de D. Elkonin, na década de 60, do século anterior, Davidov e Markóva nos explicam o conteúdo e a estrutura da Atividade de Estudo.

Para compreendermos o aparato conceitual da Atividade de Estudo, é relevante destacarmos os conceitos e relações entre Assimilação (apropriação ativa), Desenvolvimento e Ensino. Para V. Davidov, A. Markóva (1987), a assimilação é um processo de reprodução pelo indivíduo dos procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos da realidade circundante, dos tipos de relações entre eles e o processo de conversão desses padrões,

distingue uma atividade de outra, é a diferença dos seus objetos, que é o objeto da atividade em que confere determinada orientação. De acordo com a terminologia que propus, o objeto da atividade é seu verdadeiro motivo. Subentende-se que este pode ser tanto material como ideal, tanto dado pela percepção como somente existente na imaginação, no pensamento. O fundamental que por trás do motivo está sempre a necessidade, que responde sempre a uma ou outra necessidade. (LEONTIEV, 1984, p. 82).

³⁸ Tradução livre: do mesmo modo que o conceito de motivo se relaciona se correlaciona com o conceito de atividade, o conceito de fim se correlaciona com o conceito de ação. (LEONTIEV, 1984, p. 82).

socialmente elaborados, em formas da subjetividade individual. Trata-se de um processo ativo de apropriação, do plano interpessoal para o intrapessoal.

Com relação ao desenvolvimento, os autores nos dizem que este se realiza através da assimilação (apropriação) pelo indivíduo da experiência histórico-social. Destacam que nem sempre a assimilação conduz ao desenvolvimento, podendo levar em algumas situações ao domínio de conhecimentos, habilidades e hábitos e outros casos, o domínio das capacidades, das formas gerais da atividade psíquica.

Para Davidov e Markóva (1987), o ensino é o sistema de organização e os meios pelos quais se transmite ao indivíduo a experiência socialmente elaborada. Com os conceitos de assimilação e ensino, os autores fazem a seguinte leitura de desenvolvimento

Si la asimilación es la reproducción por el niño de la experiencia socialmente elaborada y la enseñanza es la forma de organización de esta asimilación, aceptada en las condiciones históricas concretas, en la sociedad dada, el desarrollo se caracteriza, ante todo, por los avances cualitativos en el nivel y la forma de las capacidades, los tipos de actividad, etc. de los que se apropria el individuo. (1987, p. 322).³⁹:

Sendo assim, a unidade fundamental da Atividade de Estudo é a tarefa de estudo, na qual a finalidade e resultado é a transformação do próprio sujeito atuante e não a transformação das coisas com as quais atua o sujeito. Considerando o caráter objetual da atividade, não é possível nenhuma transformação no sujeito fora do campo das ações objetais que ele realiza.

Com relação aos resultados da atividade de estudo, envolvendo a assimilação de conceitos científicos, temos a transformação do indivíduo, o seu desenvolvimento. Sendo assim, a Atividade de Estudo tem como produto a transformação do estudante, sendo a autotransformação a sua principal característica.

Para Davidov e Markóva (1987), o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico do indivíduo, ocorridas sobre esta base.

³⁹ Tradução livre: Se a assimilação é a reprodução pela criança da experiência socialmente elaborada e o ensino é a forma de organização desta assimilação, aceita nas condições históricas concretas, na sociedade dada, o desenvolvimento se caracteriza, antes de tudo, pelos avanços qualitativos no nível e a forma das capacidades, os tipos de atividades etc. dos quais se apropria o indivíduo. (DAVIDOV, MARKÓVA, 1987, p. 322).

Em relação a sua estrutura, a Atividade de Estudo é constituída por três componentes:

- a) A compreensão da tarefa de estudo pelo estudante: As tarefas de estudo se encontram estreitamente relacionadas com a generalização substancial (teórica), e levam os estudantes a dominar as relações generalizadas na área de conhecimentos estudada, a dominar novos procedimentos de ação. A assunção da tarefa de estudo pelo estudante, seu costume está estreitamente relacionado com a motivação de estudo, com a transformação do estudante em sujeito da atividade.
- b) A realização das ações de estudo pelo estudante: com uma organização correta do processo, as ações dos estudantes se orientam na individualização das relações gerais, as ideias-chave dos conhecimentos dados, a modelagem destas relações, no domínio dos procedimentos de passagem das relações gerais a sua concretização etc.
- c) A realização, pelo estudante, das ações de controle e avaliação, que aprofundarão a compreensão da tarefa de estudo, ao mesmo tempo instigando novos motivos para a implicação cognitiva com novas tarefas e/ou atividades.



Figura 5 – A atividade de estudo na coreografia didática.

Com a apresentação dos componentes da atividade de estudo, observamos a sua relevância para a elaboração de coreografias didáticas, em ambientes presencial e virtual. Ressaltamos que a atividade de estudo precisa estar presente no nível da *Antecipação*, envolvendo a planificação da aula, com a sua forma de organização, possibilitando a assimilação dos conteúdos pelos estudantes. A figura 5 destaca visualmente o papel central da atividade de estudo na coreografia didática, perpassando todos os seus níveis.

Os autores ainda destacam o papel do professor nos processos que envolvem a atividade de estudo. Para Davidov e Markóva (1987), “todos estos aspectos del estudio, se forman, al comienzo, en la actividad conjunta con el maestro, con el compañero de la misma edad”. (p. 325).⁴⁰

Nesse sentido, considerando o ensino enquanto um sistema de organização da apropriação sociocultural e o papel do professor na realização da tarefa de estudo pelo estudante, percebemos a relevância de um desenho da aprendizagem que contribua para a construção das subjetividades dos estudantes.

Davidov (1988, p. 174) afirma que os conhecimentos do homem são construídos nas ações mentais realizadas por este, tais como a generalização, a abstração, etc. Para o autor, os conhecimentos não surgem separados da atividade cognoscitiva, e inexistem sem relações com este tipo de atividade.

Neste sentido, Davidov (1988, p. 174), considera os conhecimentos, em parte, como resultado das ações mentais que de forma implícita os contém, e em outra parte, como processo de obtenção deste resultado, em que encontra a sua expressão no funcionamento das ações mentais. Neste sentido, para o autor, que se orienta pelos estudos de S. Rubinstein, o termo *conhecimento* é resultado do pensamento (reflexo da realidade) e o processo de sua obtenção (as ações mentais).

Na Atividade de Estudo ocorre a reprodução do processo real pelo qual os homens criam os conceitos, imagens, valores e normas. A partir desta ideia, defende que todas as disciplinas devem ser estruturadas para permitir o processo real de generalização e desenvolvimento dos conhecimentos.

⁴⁰ Tradução Livre: todos estes aspectos do estudo, se formam, no começo, na atividade conjunta com o professor, com o colega da mesma idade. (DAVIDOV, MARKÓVA, 1987, p. 325).

Para Davidov (1988), o professor tem um papel de mediador na Atividade de Estudo e no processo de assimilação dos conteúdos:

Al iniciar la asimilación de cualquier disciplina científica, los alumnos con ayuda del maestro, analizan el contenido del material didáctico, separan en él alguna relación general inicial, descubriendo simultáneamente que se manifiesta en muchas otras relaciones particulares existentes en el material dado. Fijando por medio de signos, la relación general inicial separada, los escolares construyen, con ello, la abstracción sustancial del objeto estudiado. Continuando con el análisis del material, descubren la vinculación regular de esta relación inicial con sus diferentes manifestaciones y así obtienen la generalización sustancial del objeto estudiado. (p. 175)⁴¹.

Com esta revisão sobre os principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural, Atividade e Atividade de Estudo, destacamos a importância dos professores em planificar as atividades de ensino a partir do conhecimento de como os seus estudantes aprendem, possibilitando a realização das tarefas de estudo e o seu conseqüente desenvolvimento.

Conhecermos os conceitos relacionados com a teoria da atividade e a teoria da atividade de estudo tem significativa importância, haja vista as inter-relações destas teorias com os diferentes níveis das Coreografias Didáticas, como a *antecipação* e o *modelo base da aprendizagem*.

⁴¹Tradução livre: Ao iniciar a assimilação de qualquer disciplina científica, os alunos, com a ajuda do professor, analisam o conteúdo do material didático, separam nele alguma relação geral inicial, descobrindo simultaneamente que se manifesta em muitas outras relações particulares existentes no material dado. Fixando por meio de signos, a relação geral inicia separada, os estudantes constroem, com ele, a abstração substancial do objeto estudado. Continuando com a análise do material, descobrem a vinculação regular desta relação inicial com suas diferentes manifestações e assim obtém a generalização substancial do objeto estudado. (DAVIDOV, 1988, p. 175).

**CAPÍTULO 3: AS INTERLOCUÇÕES ENTRE O
PESQUISADOR, AS NARRATIVAS E AS
REFERÊNCIAS: CONSTRUINDO PONTES**

3. AS INTERLOCUÇÕES ENTRE O PESQUISADOR, AS NARRATIVAS E AS REFERÊNCIAS: CONSTRUINDO PONTES

Este capítulo apresenta os resultados da nossa submersão ao *corpus* da pesquisa, sendo constituído, principalmente, pelas experiências dos professores universitários na Docência Presencial e na Docência Virtual. As interlocuções entre o pesquisador, as narrativas e as referências são apresentadas a partir das subcategorias alocadas em três grandes categorias:

- I. As experiências significativas na Docência Presencial e na Docência Virtual.
- II. Transposição/reconstrução de marcadores estratégicos das Coreografias Didáticas na Docência Presencial e na Docência Virtual.
- III. Inter-relações entre as Coreografias Didáticas na Docência Presencial e na Docência Virtual.

Para expormos e discutirmos os resultados, retomamos as informações referentes às relações das categorias/subcategorias, objetivos e propósitos do estudo, com a finalidade de melhor apresentarmos as ideias e excertos oriundos do *corpus*. Neste capítulo, compreendemos a retomada destas informações como um passo importante, na medida em que facilita a apresentação das conexões entre as nossas proposições, as narrativas docentes e as nossas inferências, relacionadas com o arcabouço teórico do estudo.

3.1 As experiências significativas na Docência Presencial e na Docência Virtual

Esta categoria representa o núcleo do objetivo específico “analisar as experiências significativas narradas pelos professores universitários de Docência Presencial e na Docência Virtual e as possíveis influências em sua (trans) formação”. Com relação ao referencial teórico, esta categoria está relacionada com os seguintes temas: formação de professores, docência como ação complexa e saberes docentes. Esta grande categoria está relacionada com os seguintes propósitos:

- A (re) construção dos *saberes docentes* a partir da experiência na Docência Virtual.
- A construção de *novos saberes* a partir de experiências na Docência Virtual.

Relacionamos a esta categoria, as seguintes subcategorias, a partir quais apresentamos e discutimos os resultados.

3.1.1 Opção pela Docência

As narrativas do grupo de professores, referentes a esta subcategoria, registram diferentes experiências com relação a esta subcategoria, que *a posteriori*, culminaram na entrada efetiva na carreira do magistério superior (ISAIA, BOLZAN, 2012). Estas experiências aconteceram, principalmente, durante o período de realização do curso de graduação dos professores e nas experiências profissionais docentes, na área de Arquivologia.

Para a docente identificada por *Esmeralda*, a motivação para se tornar docente surge a partir do contexto profissional, envolvendo o contato com estudantes do Curso de Arquivologia:

(...) criado o Departamento de Arquivo Geral, houve uma relação muito intensa com os alunos do Curso de Arquivologia da Universidade Federal de Santa Maria. Esses alunos começaram a fazer estágios, desenvolver atividades no arquivo, e essa proximidade com eles me mobilizou muito, no sentido de buscar então, a docência. Eu percebi que eu tinha uma relação muito boa com os alunos, o fato de vê-los motivados com aquilo que nós estávamos produzindo na universidade mexeu comigo e foi o que me motivou a fazer o concurso e atuar no Curso de Arquivologia. (*Esmeralda*).

Ao analisarmos os excertos das narrativas, observamos que a maioria dos docentes revelou relações afetivas com a docência, em alguns casos, o componente da afetividade surge na infância do docente. Esta observação pode ser ilustrada pelas narrativas dos professores identificados por *Topázio* e *Ametista*:

(...) eu penso que desde a minha infância, porque eu sempre tive a vontade, sempre brinquei como professora, algo internalizado. (*Topázio*).

Durante a minha vida toda eu pensei em ser professora, mas eu nunca imaginei que me tornaria uma professora universitária. (*Ametista*).

Com relação a estas narrativas, buscamos por Tardif (2012), que destaca a essencialidade do componente da afetividade na docência:

Um componente emocional manifesta-se inevitavelmente, quando se trata de seres humanos. Quando se ensina, certos alunos parecem simpáticos, outros não. Com certos grupos, tudo caminha perfeitamente bem; com outros, tudo fica bloqueado. Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.(p. 130).

Tendo em vista os períodos de docência no magistério superior, observamos que a maioria dos professores integrantes dos anos finais (16 em diante) narraram experiências em contextos profissionais que motivaram a opção pela docência. Os professores integrantes dos anos intermediários (6-15) narraram experiências ocorridas em seus cursos de graduação como motivadoras pela docência. Observamos ainda, que as narrativas destas experiências registram um esforço e uma preparação prévia por parte dos professores em relação à construção de saberes específicos para o exercício da docência (CUNHA, TARDIF, GAUTHIER, 2010).

3.1.2 Formação Docente

Para esta subcategoria, envolvendo a perspectiva sobre a UFSM enquanto *Espaço, Lugar e Território* de formação para a docência (CUNHA, 2010), observamos, inicialmente, que os professores destacaram a UFSM enquanto um *Lugar* de formação para a Docência. As narrativas revelam diferentes situações em relação à formação continuada dos professores em cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*. Observamos ainda que, mesmo tendo realizado cursos de especialização, mestrado e doutorado em universidades do Brasil, como Universidade de São Paulo (USP) e Universidade de Campinas (UNICAMP) e do exterior, Universidade de Salamanca, na Espanha, a maioria dos entrevistados realizou, minimamente, um curso de pós-graduação na UFSM.

Com relação ao momento na busca pela formação continuada, alguns docentes deram continuidade à vida acadêmica após a graduação, outros foram motivados pelas necessidades advindas do mundo profissional e alguns, foram motivados a dar continuidade aos estudos a partir dos desafios da docência. Neste sentido, *Esmeralda*, considerando as especificidades da dimensão pedagógica da docência, em seu trajeto de construção dos conhecimentos específicos, assim se posiciona:

(...) com o intuito de compreender melhor, porque aqui nós tínhamos os TCC, a expectativa de mudança curricular, entender o que era uma matriz curricular, na verdade era outra atividade, a qual eu não tinha uma trajetória enquanto docente. Então eu fui buscar, assim, compreender a concepção pedagógica, compreender enfim, como que eu iria trabalhar com os alunos e como eu iria produzir conhecimento com eles e estar alicerçada realmente numa orientação. (*Esmeralda*).

Apenas um professor explicitou a necessidade dos conhecimentos pedagógicos para atuar na docência universitária na entrada efetiva na carreira. O depoimento do docente identificado por *Rubi* relata que:

(...) na verdade, eu digo que eu sou um Arquivista que dá aula, nós não temos a preparação que o pessoal que faz as licenciaturas, uma pena, deveria ter uma formação para as pessoas que ingressam na universidade para dar esta *base*... Eu acho que a universidade e principalmente os professores estariam ganhando muito, mais ainda os alunos. (*Rubi*).

As narrativas dos professores orientam a nossa leitura da UFSM enquanto um *Lugar* de formação para a docência universitária, no qual buscam conhecimentos em cursos de pós-graduação, a partir das necessidades identificadas na trajetória docente, sejam estes científicos ou pedagógicos ou ainda, da necessidade de ascender na carreira. Observamos que os saberes referentes à dimensão pedagógica são (re) construídos na prática dos docentes e não por iniciativas institucionais. Neste sentido, Cunha (2010) pondera sobre a necessidade de oficializar os saberes pedagógicos da docência na educação superior:

As iniciativas, de diferentes naturezas, atestam a existência de movimentos que reconhecem a necessidade de saberes próprios para o exercício da profissão de professor. Entretanto, são movimentos dispersos e absolutamente não institucionalizados. Não há o reconhecimento oficial da legitimidade dos saberes pedagógicos, uma vez que não há legislação nessa direção. A própria carreira dos professores da educação superior, na grande maioria dos casos, se alicerça em dispositivos ligados à produção científica decorrente da pesquisa e pouco faz menção aos saberes necessários ao ensino. (pp 33-34).

Apesar da narrativa de *Rubi* descortinar uma necessidade docente em relação à formação na educação superior e das considerações de Cunha (2010) sinalizarem a necessidade da oficialização dos saberes pedagógicos, é mister registrarmos a mobilização de algumas universidades na mudança deste painel sobre a formação na educação superior. Como exemplo, citamos o CICLUS, da UFSM, um programa de formação e desenvolvimento profissional de gestores, que respeita as diferentes trajetórias dos docentes, de diferentes formações e áreas do conhecimento, enriquecendo as discussões sobre os desafios apresentados pela docência superior. Maciel (2012) assim descreve o delineamento do CICLUS:

O Programa CICLUS foi delineado com foco na formação e no desenvolvimento profissional para a docência e gestão acadêmica, propondo ações voltadas à construção de pedagogias universitárias nas diferentes áreas, buscando contemplar as especificidades dos processos formativos e apoiar o docente/gestor universitário em seus movimentos construtivos.

Ainda, Valeska Fortes de Oliveira (2012) relata que nos encontros do CICLUS foram convidados professores externos e também internos para as discussões sobre temas abordando os saberes da docência no ensino superior e os desafios que esse contexto produz.

Ainda que o referido programa possa ser considerado uma referência, lamentamos a sua inatividade no presente momento. Constatamos a necessidade da UFSM em desenvolver mais ações com a finalidade de acompanhar e preparar profissionalmente os professores ingressantes na docência superior, levando em consideração, as diferentes especificidades das áreas do conhecimento.

3.1.3 Incursão na EaD

Antes de iniciarmos as considerações sobre esta subcategoria, é relevante situarmos que os docentes, sujeitos desta pesquisa, passaram a exercer a docência virtual a partir da sua entrada no Curso de Pós-Graduação-Especialização a Distância-Gestão em Arquivos.

Com relação a esta subcategoria, envolvendo a entrada do professor na Docência Virtual, as narrativas dos docentes confluíram em dois pontos: as experiências na EaD e na Docência Virtual são *divisores de água* na trajetória docente e no trabalho docente. Os *informantes* ainda consideraram que a modalidade de educação a distância exige mais trabalho e dedicação dos professores. Neste sentido, afirmam os professores:

(...) porque é um recomeço, é uma modalidade diferenciada, não é a mesma coisa, trabalhar a distância com os alunos e com o presencial. Não é, mas exige bastante da gente, dedicação, um cuidado... (*Esmeralda*).

(...) então o primeiro impacto que eu senti, é o trabalho mesmo, eu acho que é bastante trabalhoso dar aula em EaD, é bastante trabalhoso, como eu já ouvi relatos, ser aluno no EaD, e também acho que para o tutor, que também é bastante trabalhoso, tem bastante envolvimento(...). (*Diamante*).

Sobre as mudanças oriundas da incursão na EaD, apesar das manifestações dos docentes em relação à dedicação, a maioria dos professores sinalizou a EaD e a Docência Virtual enquanto uma experiência nova, enriquecedora, que contribui para a formação e para a reflexão sobre as atividades realizadas na Docência Presencial. Neste sentido, estas são opiniões dos docentes representados por *Turmalina* e *Ágata*:

(...) então para mim a experiência foi maravilhosa, acho que eu só enriqueci, enriqueceu a carreira, enriqueceu a formação e cresceu até aqui, no presencial. (*Turmalina*).

(...) eu acho que (a EaD) só nos trouxe mais conhecimentos ainda e fazer essa relação com o presencial ...porque deu um suporte tanto teórico, tanto técnico (...). (*Ágata*).

Verificamos que a experiência na Docência Virtual no Curso de Gestão em Arquivos motivou os docentes a utilizarem o AVEA *Moodle* enquanto um espaço educativo complementar, sem a intenção de substituição das aulas presenciais no Curso de Graduação em Arquivologia.

Observamos, nas narrativas docentes, uma forte marca da Docência Virtual em suas trajetórias, envolvendo a aprendizagem docente, “processo de apropriação, por parte do professor, de saberes e fazeres, envolvendo a professoralidade”. (ISAIA, BOLZAN, 2012, p. 199). Sobre o conceito de professoralidade, Bolzan (2012), explica que:

Ao adotarmos o termo professoralidade em lugar de profissionalização, sinalizamos para a concepção de que o profissional e a pessoa formam uma unidade dinâmica, por meio da qual suas trajetórias estão imbricadas, dando um colorido e significados especiais aos acontecimentos que pontuam os percursos de ambos. A subjetividade marca o processo formativo docente em direção a uma professoralidade que apresenta características peculiares, entre as quais a consciência da implicação pessoal com as atividades inerentes à profissão, abrindo espaço ao aperfeiçoamento e à transformação docente. Contudo, mais do que a dimensão subjetiva é preciso trabalhar com a ideia de intersubjetividade, pois é nesse espaço plural, interativo e mediacional que a professoralidade se constitui. (p. 173).

Ao levarmos em consideração que a experiência em Docência Virtual conduz o professor ao processo de apropriação de saberes específicos da docência, envolvendo as características da professoralidade, acreditamos que a Docência Virtual possa ser um movimento a mais nos movimentos da docência superior, mapeados por Isaia e Bolzan (2012).

Finalmente, notamos que a incursão na EaD, proporcionando o contato com a Docência Virtual pode ser uma experiência (trans) formadora ao professor universitário, independente do período que este se encontre na carreira.

3.1.4 Saberes da Docência

Esta subcategoria está relacionada com os saberes da docência (CUNHA; GAUTHIER; TARDIF, 2010), envolvendo a (re) construção e a emergência de saberes docentes a partir das experiências na Docência Presencial e na Docência Virtual. Com relação aos nossos achados nesta subcategoria, relacionada

diretamente com a questão da UFSM enquanto um *Lugar, Espaço e Território* de formação, observamos que os *Saberes Docentes* foram (re) construídos na própria experiência, a partir de necessidades específicas de cada professor.

Sobre a Docência Virtual, observamos ainda, prevalecer as experiências dos docentes no processo de (re) construção dos saberes docentes e não as ações institucionais dirigidas à formação e o desenvolvimento profissional do professorado, tendo em vista que os docentes deste estudo somente participaram de capacitações reduzidas aos conhecimentos referentes aos recursos e utilização do *Moodle*.

A Docência Virtual foi narrada enquanto uma experiência representativa na (re) construção dos saberes da docência. Como dito antes, para alguns docentes, representou *um divisor de águas*, permitindo a reflexão sobre as estratégias de ensino-aprendizagem adotadas na Docência Presencial.

As narrativas apresentam um grupo de professores motivados e preocupados em relação ao processo formativo envolvendo a (re) construção dos saberes docentes. Neste sentido, professores como *Safira*, em suas trajetórias, buscaram por estratégias autodirigidas de formação:

(...) quando eu entrei na universidade, em 1991, nós usávamos o *Carta Certa*, tinha um computador para nós todos, tinha um livro que era assim registrado (...) sabe, era uma hora pra cada professor, então eu estava tão interessada que tinha professor que não tinha o mínimo interesse em trabalhar com computador (...) (...) eu, meio autodidata fui aprendendo ... às vezes pegava os horários de outros professores (...). (*Safira*).

Rubi também destaca a sua busca por estratégias facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem na docência superior:

(...) eu comecei dar aula, fui gostando, busquei todos os recursos possíveis imaginados pra disfarçar a timidez (...) retroprojeto de imagens, projetor de slides, tudo que era possível eu ia usando (...) com o apoio com a orientação da minha esposa, formada em Pedagogia. (*Rubi*).

Observamos que os docentes entrevistados apresentavam conhecimentos em diferentes níveis nas TDIC, em etapa antecessora à experiência na Docência Virtual. Assim, os recursos relacionados às tecnologias analógicas e tecnologias digitais marcavam presença nas atividades de ensino-aprendizagem dos professores, no que diz respeito à Docência Presencial.

Entretanto, a partir da experiência na Docência Virtual, observamos uma (re) significação do uso de determinados recursos digitais assim como a aprendizagem de novas ferramentas, possibilitando novos olhares frente ao uso de TDIC na Docência Presencial.

Para ilustrar estas considerações, destacamos duas narrativas de sujeitos em diferentes momentos na carreira, um nos anos iniciais e outro nos anos finais. Neste sentido, os professores *Diamante* e *Ametista* tem a nos dizer que:

(...) a partir do primeiro momento que eu comecei a lidar mais com a questão do ensino pela EaD, eu me senti mais próxima da questão tecnológica, no sentido de explorar as possibilidades (...). (*Diamante*).

(...) comecei a fazer os *slides* no *PowerPoint*, que meu marido, que também é professor universitário, dizia: tu vai ver que é muito mais fácil (...). (*Ametista*).

A utilização de um ambiente virtual de ensino-aprendizagem também foi destacada enquanto uma experiência representativa para a maioria dos docentes entrevistados, sendo que a maior parte do grupo de professores, antes da entrada na Docência Virtual, não tinha conhecimentos específicos no *Moodle*.

A capacitação para o uso deste ambiente, promovida pela UFSM, que envolveu palestras e atividades práticas no *Moodle* foi o passo inicial para a imersão dos professores neste ambiente e na (re) construção de saberes específicos da Docência Virtual. Sobre isso, *Topázio* tem a nos dizer que:

(...) o *Moodle* 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 podes realizar, ter recursos e promover algumas coisas que vão dar um retorno para aquele aluno; vai dar uma possibilidade de conhecimento para aquele aluno, que não está na tua frente (...). (*Topázio*).

Observamos que as experiências na Docência Virtual, exigindo do docente a utilização do AVEA, TDIC e da *WEB*, proporcionaram a (re) construção de saberes específicos da docência, como o *Saber* relacionado às possibilidades educativas da *WEB* e o *Saber* relacionado às possibilidades de integração/utilização das TDIC no processo de ensino-aprendizagem. Assim, notamos que, o processo de (re) construção dos referidos saberes se confirma empiricamente.

3.2 A transposição/reconstrução dos marcadores estratégicos na Docência Presencial e na Docência Virtual

Esta categoria representa o núcleo do objetivo específico “compreender os marcadores estratégicos presentes nas coreografias didáticas relatadas e a sua transposição/reconstrução da Docência Presencial para a Docência Virtual e vice-versa”. Com relação ao referencial teórico deste trabalho, a categoria possui relação direta com as Coreografias Didáticas (OSER, BAERISWYL, 2001, 2008). A categoria

está relacionada com os seguintes pressupostos, com base nas Coreografias Didáticas:

- A existência de Coreografias Didáticas para a Docência Presencial e Coreografias Didáticas para a Docência Virtual, considerando as especificidades da Docência em ambientes presencial e virtual.
- Possível ocorrência de inter-relações entre os elementos das Coreografias Didáticas em ambientes presencial e virtual, considerando os elementos dos níveis das referidas coreografias.

Relacionadas a esta categoria, apresentamos as seguintes subcategorias, as quais nos orientam na exposição das interlocuções entre o pesquisador, as narrativas e as referências desta pesquisa: material didático, planificação, WEB/TDIC/AVEA, interação professor-tutor-alunos(s) e professor-monitor.

3.2.1 Material Didático

Os materiais didáticos, elaborados ou selecionados pelos docentes para a utilização em sala de aula são elementos presentes em mais de um *nível* de uma Coreografia Didática, estruturada em quatro níveis, articulados entre si. Cada nível representa uma fase do processo de ensino-aprendizagem, iniciando na *Antecipação*, passando pelos níveis *A colocação em cena* e *O modelo base da aprendizagem* até o nível final, *O produto da aprendizagem do estudante*.

Com as informações das entrevistas, elencamos os seguintes materiais didáticos utilizados pelos docentes:

1. Texto impresso (capítulo de livro, artigo ou texto de autoria do professor).
2. Texto digital (capítulo de livro, artigo ou texto de autoria do professor)
3. Livro impresso.
4. Livro em formato digital (*e-book*).
5. Imagens (fotografias, ilustrações) em formato digital.

O quadro 8, elaborado a partir das entrevistas, apresenta informações sobre a deslocação pelo uso docente destes materiais entre a Docência Presencial e a Docência Virtual:

Material	Docência Presencial	Docência Virtual	Observações
Texto impresso	Sim	Não	Na Docência Virtual, o professor disponibiliza os textos em formato digital no ambiente, cabendo ao estudante optar pela leitura no computador e (ou) pela impressão dos materiais. Notamos que os docentes não estão substituindo textos impressos por digitais e sim, digitalizando-os para uso na Docência Presencial. O fato está relacionado com a experiência em Docência Virtual e com as iniciativas do NTE/UFSM, que disponibilizou, por meio de seleção pública, monitores para auxiliar na transposição dos materiais em formato impresso para o digital. Dos professores lotados no Departamento de Documentação, cinco foram contemplados na referida seleção do NTE.
Texto digital	Sim	Sim	Os professores passaram a usar mais os textos em formato digital na Docência Presencial a partir da experiência na Docência Virtual. Notamos ainda, a (re) significação da <i>WEB</i> para localizar e disponibilizar material bibliográfico para a docência. Neste quesito, a docência presencial recebe influência da docência virtual.
Livro impresso	Sim	Sim	Os professores indicam leituras de livros na Docência Presencial e na Docência Virtual, sendo que no presencial, os estudantes possuem as bibliotecas da UFSM, enquanto na Docência Virtual, os estudantes possuem as bibliotecas dos polos do Curso de Especialização-Gestão em Arquivos.
Livro em formato digital	Sim	Sim	Os <i>e-books</i> passaram a ser mais explorados a partir da experiência na Docência Virtual, na qual ainda, os professores elaboraram os livros para as suas disciplinas. Neste quesito, a Docência Presencial recebe influência da Docência Virtual.
Imagens	Sim	Sim	Assim como os livros em formato digital, a experiência na Docência Virtual trouxe um novo olhar frente ao uso de imagens na Docência Presencial. Neste quesito, a Docência Presencial recebe influência da Docência Virtual.

Quadro 8 - Deslocação pelo uso docente de materiais didáticos entre a Docência Presencial e a Docência Virtual.

Os excertos das narrativas dos docentes representados por *Esmeralda* e *Diamante* representam algumas das observações do quadro 8:

(...) eu consegui fazer isso na minha sala de aula, na graduação, na atividade, no ensino presencial. Eu comecei a perceber o quanto que a gente podia explorar a partir de uma imagem e mexer com os alunos. Eu consegui trazer uma imagem para uma sala de aula onde eu trabalhei no início com essa imagem, que atitude os alunos tomariam diante daquela realidade no início dos conteúdos, no ensino presencial, e no final. (*Esmeralda*)

(...) na graduação, eu tive um aluno bolsista, que recebeu uma bolsa por quatro meses, ele fez a transposição dos conteúdos do analógico para o digital. Na verdade, nós tivemos que repensar como a disciplina era feita, e trouxemos os conteúdos de uma disciplina da graduação para o *Moodle*, alteramos bastante coisa, na forma como o conteúdo era apresentado, até porque, nós queríamos propor algumas

atividades, que no presencial, geralmente não seriam feitas, e nos queríamos estimular os alunos (...). (...) então essa experiência no EaD, na especialização, acabou oportunizando também, a vontade de trabalhar ou de trazer, para a convergência na graduação de uma disciplina que eu ministrei, no I semestre (...). (*Diamante*).

Observamos, por meio das narrativas dos professores, a (re) significação de determinados tipos de materiais utilizados no processo de ensino-aprendizagem, que a partir das experiências docentes, passam a ser utilizados tanto na Docência Presencial quanto na Docência Virtual.

Constatamos que a utilização do *Moodle* na Docência Presencial e o edital institucional envolvendo a integração e a convergência das modalidades educacionais são fatores que impulsionaram os professores na utilização de materiais didáticos em formato digital e que a Docência Virtual foi indubitavelmente, um campo de experiências representativas na escolha e integração dos materiais didáticos nas aulas.

Assim, verificamos que, o movimento docente em direção à utilização do *Moodle* no curso de graduação também reflete no planejamento das aulas no que se refere à escolha do material didático, exigindo a (re) construção de Coreografias Didáticas na Docência Presencial.

3.2.2 WEB/TDIC/AVEA

Do mesmo modo que a anterior, esta subcategoria está relacionada com os níveis das Coreografias Didáticas. O uso da *WEB*, das *TDIC* e do *AVEA* na Docência Presencial e na Docência Virtual nos auxiliou na compreensão sobre as repercussões destes elementos entre a Docência Presencial e a Docência Virtual.

Em período antecessor à incursão na EaD, com exceção de um docente, os outros professores não tinham conhecimentos práticos no *Moodle*. Observamos que foi a experiência em Docência Virtual que possibilitou aos professores a segurança e a motivação para utilizar o *Moodle* como apoio na Docência Presencial.

Mesmo com o conhecimento em *TDIC*, as narrativas apontam para uma (re) significação quanto ao uso do *Moodle* após a experiência da Docência Virtual. A narrativa de *Safira* representa esta consideração:

(...) por mais que nós utilizássemos recursos (tecnológicos), (...) a partir do momento que dispomos de outros recursos, conseguimos passar um filme, conseguimos

acessar a internet para mostrar algumas coisas que vão ajudar na disciplina (no presencial). (*Safira*).

Sobre a *WEB*, por meio das entrevistas, observamos o uso frequente na Docência Presencial em período anterior à incursão na EaD. Notamos ainda, o cuidado dos docentes na seleção dos sítios a serem indicados aos estudantes, tendo em vista a quantidade de fontes existentes na rede. A *WEB* é muito utilizada pelos professores na planificação de suas aulas e acreditamos que o contato maior com a rede, a partir da experiência na Docência Virtual repercutiu na sua utilização como apoio nas aulas presenciais. Sobre estas considerações, *Esmeralda* tem a nos dizer que:

(...) da modalidade a distância para o presencial, eu acho que são infinitas as possibilidades... o fato das nossas salas de aula estarem equipadas todas com *datashow*, com computadores, nós acessamos a internet, trazemos um vídeo, apresentamos uma entrevista, dispomos de “*n*” possibilidades, acessamos os sites dos **Arquivos**, acessamos os instrumentos de pesquisa, exploramos, provocamos os alunos com atividades que eles precisam buscar nesse meio também. (*Esmeralda*).

(...) ao mesmo tempo tu já situa o aluno nessa realidade e diz: olha, tu tem condições de buscar subsídios e conhecimento *aqui*. (*Esmeralda*).

Destacamos que o investimento institucional em infraestrutura tecnológica deveria acompanhar o investimento em formação dos docentes para o uso das TDIC no ensino de graduação e pós-graduação. Esta necessidade de formação, envolvendo o entrelaçamento entre o pedagógico e o tecnológico, foi constatada neste estudo.

Observamos ainda, que a experiência na EaD possibilitou aos professores vislumbrarem mais possibilidades em relação ao uso das TDIC e da *WEB* no processo de ensino-aprendizagem.

3.2.3 Planificação

Compreendemos a planificação, no contexto das Coreografias Didáticas, enquanto um elemento presente no nível *Antecipação*, elemento imperativo na Docência Virtual, levando em consideração que, no curso de especialização investigado, todas as aulas são planificadas antes do início da disciplina no *Moodle*. A planificação também está relacionada com o *modelo base da aprendizagem*, pois é neste nível da *dança* que o docente vai pensar sobre as ações e operações mentais desejáveis de serem alcançadas pelos estudantes.

Por meio das narrativas, observamos que os professores compreendem a relevância deste elemento, tanto na Docência Presencial como na Docência Virtual. Observamos que, na Docência Presencial, as ações referentes à planificação são mais flexíveis, com a possibilidade de reconduzir as estratégias de ensino-aprendizagem e os recursos utilizados conforme o desenvolvimento das aulas. Os professores relataram, a partir da experiência em Docência Virtual, a importância de ter uma visão geral da disciplina. Neste sentido, para *Diamante*:

(...) então eu levei para o presencial a importância do planejamento, para ter uma estrutura de disciplina, visível no horizonte do início ao fim, porém eu acho que ainda no presencial tem uma facilidade (...) na introdução de novos conteúdos que venham a ser interessantes para o andamento da disciplina, eu não vejo isso claro no EaD, para mim, no EaD uma vez que você define, você definiu, você não pode ficar introduzindo novos conteúdos, até porque, por exemplo, o aluno vai ter que ter que ler o livro da disciplina para ele se guiar por ali (...). (*Diamante*).

Outro professor destacou a planificação na Docência Virtual como um componente que apresenta pouca flexibilidade:

(...) 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 (...). (*Rubi*).

Sobre a planificação das aulas na Docência Virtual, observamos duas situações: a primeira se refere a um grupo de professores que seleciona e prepara cuidadosamente todas as aulas no ambiente antes do início da disciplina e com poucas modificações em seu desenvolvimento. A outra situação envolve um grupo de professores que planifica as suas aulas, mas que no decorrer da disciplina no ambiente, modificam os conteúdos, conforme as necessidades dos estudantes. Acreditamos que a primeira situação tenha uma estreita relação com os conhecimentos apreendidos pelos docentes nas primeiras capacitações para o uso do *Moodle*, que ressaltavam a importância da planificação na EaD.

3.2.4 Interação Professor-Tutor-Alunos(s) e Professor-Monitor

Compreendemos a interação enquanto um conceito complexo, apresentado diferentes concepções em vários campos de estudo. Neste estudo, levando em consideração, as relações entre professores, tutores a distância, monitores e estudantes, optamos pela concepção de interação envolvendo o comportamento e as trocas entre os indivíduos que se influenciam, nos casos em que há eventos recíprocos, requerendo dois objetos e duas ações. (WAGNER, 1994, 1997 apud MATTAR, 2012).

Neste sentido, consideramos a interação enquanto um elemento que exerce um papel de extrema relevância na docência e em suas coreografias. Está relacionada diretamente com a própria aprendizagem dos estudantes e envolve outros atores, como os tutores a distância e os monitores. Com relação à Docência Virtual, a análise das narrativas nos sustentam na afirmação de que o tutor a distância exerce um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, atuando como um professor nas disciplinas, corroborando com a perspectiva da Docência Virtual Compartilhada (NOGUEIRA, 2012).

Observamos ainda, como recorrente nas narrativas, que o tutor a distância participa da disciplina desde a sua planificação, organizando-se com os professores responsáveis pelas disciplinas de diferentes formas, em encontros presenciais e virtuais. O fragmento da narrativa da docente *Safira* destaca a dinâmica de interação entre professores e tutores:

(...) alguns estudantes enviam mensagens diretamente para mim, que elas (tutoras) nem sabem, então eu procuro compartilhar a interação e principalmente quando eu mando um e-mail pra uma eu mando pras três...(Safira).

Neste excerto, é possível notarmos que a docente, juntamente com as tutoras a distância que a acompanham na disciplina, criaram uma estratégia de interação na Docência Virtual, com a finalidade de dirimir os ruídos de comunicação no processo de ensino-aprendizagem mediado no AVEA.

Com relação à representação do tutor a distância na Docência Virtual, destacamos as vozes de *Rubi* e *Topázio*:

(...) sem o tutor não tem ensino a distância, porque são muitas turmas, muitos alunos, e é fisicamente impossível para um professor atender toda a demanda (...). (*Rubi*).
(...) eu penso que o tutor a distância, esse é essencial no trabalho da EaD, acho que sem o tutor a distância não aconteceria um trabalho como deve acontecer. (*Topázio*).

Em opinião contrastante, a docente *Diamante* manifesta a preocupação de manter-se na direção da disciplina, ao relatar a sua relação no acompanhamento do tutor a distância no ambiente, destacando o seu papel:

(...) eu tomo para mim a responsabilidade da disciplina, eu nunca entreguei assim para o tutor, tu faz, ou tu corrigi as provas, quem corrigi as provas sou eu, eu que faço a prova, as avaliações semanalmente eu acompanho, e dou também os meus *pitacos*, nas discussões, enquanto eu também deixo livre para o tutor se ele quiser interagir, quando é para chamar a atenção de algum aluno, que realmente não esteja participando, deixo que o tutor faça esse trabalho. (...) eu acredito que essa seja uma das funções do tutor, que é chamar o aluno para a discussão, mas eu não procuro deixar na mão do tutor a disciplina, eu gosto de trabalhar, sendo a professora da disciplina, na concepção que eu tenho de professor (...). (*Diamante*).

A docente representada por *Topázio*, em tom de descontração, mas em posição assertiva, cita o filósofo Michel Foucault⁴² para expressar o seu ponto de vista sobre a forma de interação professor-tutor a distância na Docência Virtual:

(...) eu penso que o tutor, como ele é uma pessoa que está fazendo esse entremeio, está fazendo essa mediação, tem liberdade (...) essa liberdade, como diz *Foucault*, é uma liberdade vigiada. (*Topázio*).

(...) ao mesmo tempo em que o tutor está atuando, o professor está olhando, entra no ambiente e vê o que está acontecendo, mas o tutor tem liberdade comigo (...) até porque os tutores que trabalham comigo eu conheço, se eu não conheço, eu boto o que eu conheço para estar junto com aquele, para *vigiar e punir* ((risos)). (*Topázio*).

As considerações de *Topázio* retratam outra concepção do professor sobre o papel do tutor a distância na Docência Virtual, distante daquela envolvendo o compartilhamento no decorrer de uma disciplina, entre professores e tutores. Neste sentido, em retorno à Nogueira (2012), retomamos o constructo de Docência Virtual Compartilhada:

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).

Os professores representados por *Diamante* e *Turmalina* se posicionaram em relação à natureza das ferramentas de interação na Docência Virtual. Observamos que, a partir da percepção destes docentes, que a interação mediada por ferramentas síncronas é uma necessidade na Docência Virtual:

(...) 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 nós o avaliamos (...). (*Diamante*).

(...) mas talvez, se eu tivesse tido uma experiência de orientação síncrona ou de uma aula síncrona, talvez tivesse essa riqueza da interação entre eu e o aluno ou eu e os alunos, que mesmo que eu gravasse ou disponibilizasse um vídeo, não tem a mesma qualidade sinérgica de eu estar com o aluno e o aluno estar ao mesmo tempo me devolvendo ao mesmo tempo, de eu olhar até pra cara dele, me dizendo, ou dele me formalizando, olha professor, eu não entendi sobre essa temática (...). (*Turmalina*).

Destacamos que a maioria dos professores interage na Docência Virtual, com os tutores e estudantes, por meio de ferramentas assíncronas, como *e-mails*, fóruns e *mensagens*. Possivelmente, isso não seja apenas uma escolha do professor e sim um processo no qual os docentes, aos poucos, se apropriam de conhecimentos

⁴² O sujeito da pesquisa cita a obra *Vigiar e Punir*, de Michel Foucault, publicada no Brasil pela Editora Vozes.

específicos em relação ao potencial das ferramentas síncronas no processo de ensino-aprendizagem envolvendo a Docência Virtual.

Cabe salientarmos que não será apenas por ferramentas síncronas que a presença do estudante no ambiente será minimizada. O síncrono, na Docência Virtual, é mais uma forma de comunicação, importante por diversos componentes, como a oralidade e a cinestesia do olhar. A interação assíncrona tem a sua própria forma de comunicação, sobretudo, a textual. Neste espaço, destacamos que a Atividade de Estudo na Coreografia Didática da Docência Virtual apresenta mais importância do que a forma de interação. Entendemos que, a compreensão da tarefa de estudo, a realização das ações de estudo e a realização das ações de controle e avaliação, componentes da atividade de estudo, realizados pelo estudante, independem das interações em AVEA apresentarem natureza síncrona ou assíncrona.

Ainda, possivelmente, os docentes também estejam optando pela interação assíncrona tendo em vista a infraestrutura na UFSM e dos polos do curso de especialização no qual atuam. Um docente, ao relatar a necessidade de interação síncrona em suas experiências educativas, nos revela a situação institucional quanto aos espaços para a realização de *webconferências*:

(...) 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 se estabelece uma prática, isso pode ser para uma defesa, mas isso não pode ser para orientação, que é uma atividade sistemática, várias orientações por semana, com diversos alunos, com diversos professores...não teria infraestrutura para isso (...). (*Turmalina*).

Com relação às interações professor-monitor, observamos que o *Moodle*, na Docência Presencial, está sendo mais utilizado como repositório dos materiais didáticos, no qual os monitores colaboram com os professores na digitalização de materiais e na organização das disciplinas neste ambiente. Sobre a utilização do ambiente enquanto um repositório, lembramos que o *Moodle* é um AVEA com muitos recursos, possibilitando a realização de atividades interativas por meio de ferramentas como o *Fórum*, o *Chat*, o *Glossário*, a *Wiki* etc. O ambiente ainda permite dinamizar atividades de estudo dirigidas e autodirigidas, em grupos ou individuais, contribuindo para a construção e apropriação de conhecimentos pelos estudantes, complementando o processo de ensino-aprendizagem iniciado na Docência Presencial.

Finalizamos esta seção com o quadro explicativo nove, denominado por *Coreografias Didáticas na Docência Presencial e Coreografias Didáticas na Docência Virtual*, que representam as Coreografias Didáticas na Docência Presencial e na Docência Virtual. Este quadro apresenta os elementos abordados nas subcategorias anteriores, interligados com os níveis das coreografias didáticas e com os *saberes docentes*. Ressaltamos que as *coreografias* foram elaboradas a partir das narrativas docentes, sendo consideradas relevantes para as análises referentes à categoria “Inter-relações entre as Coreografias Didáticas na Docência Presencial e na Docência Virtual”.

Coreografia Didática: Docência Presencial				Coreografia Didática: Docência Virtual			
Nível	Elementos	Forma de estrutura	Principais Saberes Docentes envolvidos:	Nível	Elementos	Forma de estrutura	Principais Saberes Docentes envolvidos:
Antecipação	<ul style="list-style-type: none"> Planificação. Escolha dos materiais didáticos. Escolha dos recursos (TDIC/AVEA). 	Superficial	<ul style="list-style-type: none"> Saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos. Saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem. Saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino. Saber relacionado às possibilidades educativas da WEB. Saber relacionado à utilização/integração das TDIC no processo de ensino-aprendizagem. 	Antecipação	<ul style="list-style-type: none"> Planificação. Escolha dos materiais didáticos. Escolha dos recursos (TDIC/AVEA). 	Superficial	<ul style="list-style-type: none"> Saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos. Saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem. Saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino. Saber relacionado às possibilidades educativas da WEB. Saber relacionado à utilização/integração das TDIC no processo de ensino-aprendizagem.
A colocação em cena	<ul style="list-style-type: none"> Interação professor-estudante(s), face a face. Interação estudantes-materiais didáticos (Moodle). 	Superficial	<ul style="list-style-type: none"> Saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades. 	A colocação em cena	<ul style="list-style-type: none"> Interação síncrona/assíncrona professor-tutor-estudante(s). 	Superficial	<ul style="list-style-type: none"> Saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades.
O modelo base da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> Envolve interações face a face entre professores e tutores, ações de estudo dirigidas e materiais de estudo diversificados. 	Profunda	<ul style="list-style-type: none"> Saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem. Saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos. Saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem. 	O modelo base da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> Envolve predominantemente interações assíncronas, ações de estudo dirigidas e autodirigidas e material didático desenvolvido para as disciplinas. 	Profunda	<ul style="list-style-type: none"> Saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem. Saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos. Saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem.
O produto da aprendizagem do aluno	<ul style="list-style-type: none"> Segue o modelo base da aprendizagem. 	Profunda	<ul style="list-style-type: none"> Saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem. 	O produto da aprendizagem do aluno	<ul style="list-style-type: none"> Segue o modelo base da aprendizagem. 	Profunda	<ul style="list-style-type: none"> Saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.

Quadro 9 - Coreografias Didáticas na Docência Presencial e Coreografias Didáticas na Docência Virtual.

3.3 As Inter-relações entre as Coreografias Didáticas na Docência Presencial e na Docência Virtual

Esta categoria de análise, relacionada com o objetivo específico “*identificar as possíveis inter-relações entre as Coreografias Didáticas apresentadas na Docência Presencial e na Docência Virtual a partir das experiências relatadas*” nos permitiu a identificação das possíveis inter-relações entre as Coreografias Didáticas na Docência Presencial e na Docência Virtual a partir da comparação entre os elementos presentes nos níveis das coreografias.

Com o apoio do quadro 9 elaborado a partir das narrativas docentes, apresentamos as nossas observações em relação as inter-influências entre as coreografias praticadas na Docência Presencial e na Docência Virtual, por meio da comparação entre as coreografias, iniciando pelo nível ‘Antecipação’ até o nível ‘O produto da aprendizagem do aluno’. Esta categoria está relacionada com os seguintes pressupostos:

- A identificação de um componente *maleável* nas coreografias didáticas que permite a sua (re) construção a partir de experiências significativas para os professores.
- A transposição de elementos das Coreografias Didáticas na Docência Presencial para as Coreografias Didáticas na docência virtual e vice-versa.
- Possíveis reflexos da participação dos tutores a distância e dos monitores na (re) construção de saberes da docência e na construção de novos saberes.

Com relação ao nível *Antecipação*, quadro 10, observamos que todos os elementos da coreografia da Docência Virtual influíram na Docência Presencial:

Nível	Docência Presencial	Docência Virtual
Antecipação	Planificação ⇒	⇐ Planificação.
	Escolha dos materiais didáticos ⇒	⇐ Escolha dos materiais didáticos.
	Escolha dos recursos (TDIC/AVEA) ⇒	⇐ Escolha dos recursos (TDIC/AVEA).

Quadro 10 - Comparação entre as coreografias a partir do nível *Antecipação*.

Quanto à planificação das aulas, como já observamos, os professores notaram a importância de ter uma visão global do desenho da disciplina, a partir da experiência na docência virtual. Consideramos também, que a referida experiência

possibilitou aos docentes em diferentes fases da carreira, um novo olhar sobre a *WEB*, no que diz respeito à localização e a disponibilização de materiais didáticos em meio digital, como textos, imagens, *e-books* etc.

Sobre a escolha dos recursos, acreditamos que os docentes passaram, a partir da Docência Virtual, a explorar e utilizar outras TDIC na Docência Presencial. Notamos ainda, um interesse crescente pelo *Moodle*, com a finalidade de complementar as aulas na Docência Presencial.

Para uma professora, nos anos finais da carreira, a experiência da Docência Virtual foi significativa de tal forma em relação ao uso das TDIC que a docente passou a utilizar em suas aulas, na docência presencial, apresentações em *slides*. Outros professores passaram a explorar mais as potencialidades da *WEB* na docência presencial, como os repositórios de vídeos, etc. Sobre estas considerações, *Topázio* tem a nos dizer:

(...) há a possibilidade de fazer essa relação com o aluno, então de colocar atividades, no ambiente virtual para os alunos já tenham essa aproximação com o *Moodle*, então eu fazia, isso colocava trabalhos, textos (...). (*Topázio*).

Os docentes, identificados pelas pedras *Ágata* e *Turmalina* assim se posicionaram sobre o uso do *Moodle* na Docência Presencial:

[...] se puder eu vou disponibilizar (os conteúdos da disciplina no *Moodle*), os alunos que já trabalharam querem e gostam, porque permitimos que o conteúdo ficasse apresentado de uma forma clara... a unidade um ...tanto é que ficou super interessante a proposta dessa disciplina, por unidades ...então nós criamos imagens, deixamos bem dinâmico ...nós disponibilizamos *links*, criamos textos...para o aluno que realmente se interessa, ele tem um acréscimo (...). (*Ágata*).

(...) então essas coisas foram muito interessantes e mudou a forma de planejar aula...mudou sabe? E até no presencial acabou mudando também, hoje eu consigo utilizar o ambiente (...). (*Turmalina*).

Com relação às influências da Docência Presencial sobre a Docência Virtual, notamos que, todos os elementos do nível *Antecipação* influem, levando em consideração, os saberes docentes (re) construídos na Docência Presencial, mobilizados na construção de Coreografias Didáticas para a Docência Virtual.

Acreditamos que, em um primeiro momento, o conjunto de saberes dos professores, tecidos na Docência Presencial, confluídos aos saberes relacionados ao uso dos recursos do *Moodle*, construídos nas capacitações, constituem a base para a atuação na Docência Virtual, envolvendo os diferentes *saberes* docentes e corroborando com a visão de docência como ação complexa (CUNHA, 2010).

Com relação ao nível *A colocação em cena*, quadro 11, observamos inter-influências nas formas de interação entre as coreografias.

Nível	Docência Presencial	Docência Virtual
A colocação em cena	Interação professor-estudante(s), face a face ⇒	⇐ Interação professor-tutor-estudante (s), predominantemente assíncrona.
	Interação entre estudantes e materiais didáticos (<i>Moodle</i>).	

Quadro 11 - Comparação entre as coreografias a partir do nível *A colocação em cena*.

Sobre as formas de interação, observamos que enquanto na Docência Presencial a interação ocorre em tempo real, na Docência Virtual, a interação entre os professores, os tutores a distância e os estudantes é predominantemente assíncrona, com algumas atividades síncronas.

Acreditamos que a utilização do *Moodle* na Docência Presencial influi nas formas de interação na Docência Presencial, possibilitando aos docentes, a interação assíncrona com os estudantes, na combinação de momentos presenciais e virtuais, correspondendo a nossa compreensão por Docência Presencial Combinada. Destacamos as recorrências nas entrevistas em relação à necessidade de um contato síncrono com os estudantes na Docência Virtual. O desejo pelo sincronismo professor-tutor-estudante remete a ideia de saturar a dimensão do virtual ao máximo no que tange a simulação do real, ou seja, em nosso caso, deslocar para a Docência Virtual, as características da Docência Presencial quanto à forma de interação.

Talvez fosse relevante pensarmos em uma docência virtual formadora, que vença a necessidade do sincronismo professor-tutor-estudante, por meio das TDIC e da planificação de aulas envolvendo a perspectiva da atividade de estudo.

Sobre o nível *O modelo base da aprendizagem*, quadro 12, apresentamos as seguintes considerações:

Nível	Docência Presencial	Docência Virtual
O modelo base da aprendizagem	Envolve interações face a face entre professores e tutores, ações de estudo dirigidas e materiais de estudo diversificados.	Envolve predominantemente interações assíncronas, ações de estudo dirigidas e autodirigidas e material didático desenvolvido para as disciplinas.

Quadro 12 – Comparação entre as coreografias a partir do nível *Modelo base da aprendizagem*.

Sobre o nível *modelo base da aprendizagem*, enquanto que na Docência Presencial notamos a valorização das interações entre o professor e estudantes, na Docência Virtual, observamos mais cuidados com relação aos materiais didáticos, à organização da disciplina no ambiente, buscando desta forma, facilitar a aprendizagem do estudante por meio da sua interação com o ambiente virtual.

Podemos inferir uma intenção dos docentes de transformação do modelo da aprendizagem na Docência Virtual a partir da posição dos docentes em relação à necessidade de interação síncrona e neste sentido, uma influência da Docência Presencial sobre a Docência Virtual no que tange este nível coreográfico.

Nível	Docência Presencial	Docência Virtual
O produto da aprendizagem do aluno.	Segue o modelo base da aprendizagem.	Segue o modelo base da aprendizagem.

Quadro 13 - A comparação entre as coreografias a partir do nível *O produto da aprendizagem do aluno*.

Sobre o produto da aprendizagem do aluno, existem duas situações que se apresentam por meio das considerações tecidas a partir do nível *modelo base da aprendizagem*. Neste sentido, constatamos que os estudantes aprendem por meio de estratégias de ensino-aprendizagem diferentes.

Postas as considerações sobre os modelos bases da aprendizagem, tanto para a Docência Presencial quanto para a Docência Virtual, frisamos que as narrativas docentes não nos permitem identificar a atividades de estudo na

concepção das coreografias didáticas. Neste sentido, compreendemos que os estudantes aprendem, mas que poderiam ter mais aprendizagens significativas com a planificação de coreografias didáticas envolvendo a concepção da atividade de estudo.

3.3.1 O Conhecimento Pedagógico Compartilhado (Professor/Tutor/Monitor)

Esta subcategoria contribuiu para compreendermos as repercussões do trabalho do tutor a distância e do monitor na elaboração das coreografias didáticas e na possível (re) construção dos saberes da docência. Está relacionado com o Conhecimento Pedagógico Compartilhado (BOLZAN, 2002) e com a Docência Virtual Compartilhada (NOGUEIRA, 2012).

Foi recorrente nas narrativas dos docentes que na experiência na Docência Virtual, o tutor a distância participou em todos os níveis da coreografia didática, desde a antecipação até a o produto da aprendizagem do aluno. *Safira* e *Rubi* relatam as suas experiências em encontros sistemáticos com os tutores, que envolviam o planejamento e discussões sobre o andamento das disciplinas:

Uma vez por semana nós nos reuníamos, aí para ficar uma coisa mais agradável, ou nós fazíamos na minha casa, ou nós fazíamos aqui, nós mudávamos de lugar e eu trazia um bolo, tomávamos um chá, um chimarrão, e era uma coisa assim que era um encontro em que eu estava aprendendo, porque ao mesmo tempo, que eu fazia a proposta do conteúdo, eu ia buscar texto...eu conversava com a tutora sobre o texto. (*Safira*).

Nós temos encontros presenciais, toda semana, tem uma tutora que trabalha no prédio da reitoria que vem para cá e os outros dois tutores trabalham no centro, então tem um horário combinado que nós nos encontramos e discutimos o andamento da disciplina (...). (*Rubi*).

O professor, identificado por *Turmalina*, em opinião divergente, relatou que a sua experiência foi diferente da maioria, e que a atuação dos tutores se deu a partir do início da disciplina, no ambiente virtual:

(...) Não (...) eu me lembro, até de experiências de outros professores que estes tutores ajudavam a planejar, até na correção de provas (...) não sei, até por especificidades das minhas disciplinas...eu não saberia dizer...eu não cheguei a fazer uma análise sobre isso...mas o tutor, bem isso, embora eu pedisse, *de uma olhada nas atividades, de uma olhada no planejamento, nas datas...*mas os tutores nunca me deram *feedback* sobre isso...jamais...(*Turmalina*).

Em relação aos monitores, notamos que as experiências entre professores e monitores foi uma oportunidade de aprendizagem quanto ao saber relacionado com a integração/utilização das TDIC no processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso, um docente assim se expressou:

(...) Porque eu aprendi muito com os meninos (monitores) porque eles são “assim” em tecnologia... (*Safira*).

Outro professor, identificado pelo mineral *Turmalina*, com opinião divergente do grupo em relação ao tutor a distância, relatou que:

(...) eles (monitores) fizeram aquilo que eu não consegui no EaD e no EaD os tutores nunca me ajudaram na concepção da matéria, olha por exemplo, vamos revisar aquilo ou fazer aquilo...eles (monitores) vinham e desenvolviam uma tutoria no ambiente...nesse edital (edital institucional envolvendo a integração e a convergência das modalidades educacionais), a experiência foi muito interessante... (*Turmalina*).

Assim, é possível afirmarmos que, no contexto investigado, a interlocução entre professores, tutores a distância e monitores envolve conhecimento compartilhado e aprendizagem colaborativa (BOLZAN, ISAIA, 2010), possibilitando desta forma, a (re) construção de saberes dos docentes destas interações em grupo, com diferentes atores, situados em diferentes momentos de suas formações.

A interlocução entre as narrativas, as referências e as considerações do pesquisador, expostas neste capítulo nos sustenta na afirmação, a partir do contexto investigado, que os docentes que atuam na Docência Virtual (re) constroem os seus saberes docentes, levando-os para a Docência Presencial. As experiências na Docência Presencial também influem na Docência Virtual, constituindo a base para os saberes docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de expormos as nossas considerações finais sobre este estudo, salientamos que as interpretações produzidas se originaram na leitura de um determinado contexto, com professores da Educação Superior em diferentes fases da carreira. Compreendemos também, a amplitude do tema da pesquisa, envolvendo, principalmente, a formação dos professores a partir da (re) construção dos seus saberes, em experiências na Docência Presencial e na Docência Virtual.

Neste sentido, levando em consideração que a (re) construção de saberes dos docentes envolve outros *atores* da educação, sinalizamos a indispensável continuidade do estudo, na direção da leitura de outros aspectos, tais como os pontos de vista dos discentes, tutores a distância e monitores, no que concernem as suas aprendizagens e aspectos formativos.

Com a realização deste estudo, constatamos que, predominantemente, as experiências de Docência Presencial e Docência Virtual interferem na formação do professor da Educação Superior, sendo por meio destas que os docentes avaliam e (re) constroem os seus *saberes*. Outras ações institucionais, como as capacitações tecnológicas e cursos de formação continuada também agem na direção do desenvolvimento dos professores, porém, não com a mesma intensidade que as experiências manifestadas na docência, que refletem diretamente no *savoir-faire* docente. E ainda, a partilha das experiências docentes no contexto de uma rede de formação e desenvolvimento profissional institucionalizada e assumida coletivamente.

Com este estudo, identificamos os elementos presentes nos diferentes *níveis* das coreografias didáticas na Docência Presencial e na Docência Virtual. Ainda, demonstramos, por meio das narrativas e esquemas visuais, o movimento docente na (re) elaboração de suas coreografias, a partir das experiências entre o presencial e o virtual. Além disso, identificamos as inter-relações entre a Docência Presencial e a Docência Virtual, onde, marcadamente, os elementos como a planificação e material didático recebem novos olhares a partir das experiências na Docência Virtual.

Tomando em consideração que o curso de pós-graduação *Lato Sensu* no qual foram mapeadas as experiências em Docência Virtual é apenas um dentre vários que a instituição possui, e que, ainda, os cursos presenciais de graduação já

utilizam o *Moodle* em suas aulas, acreditamos na necessidade de ações institucionais que possam ampliar e descentralizar a estrutura tecnológica para atender as necessidades da docência, que se torna mais complexa na medida em que elementos da Docência Presencial se entrecruzam com elementos da Docência Virtual.

Além da questão referente à infraestrutura, sinalizamos aqui, a importância da instituição, por meio das suas unidades de ensino em investir em mais ações voltadas para a criação de programas de formação e desenvolvimento profissional dos professores atuantes na Docência Presencial e na Docência Virtual, sendo relevante que estas ações possam se integrar, contemplando a dimensão pedagógica e a tecnológica em relação à construção de saberes da docência.

Sobre as nossas proposições, relacionadas aos objetivos específicos da pesquisa, constatamos que, a partir do contexto investigado, a experiência na Docência Virtual possibilitou aos docentes, o desenvolvimento dos seus saberes a partir de reflexões produzidas no *desenho* e na condução de aulas mediadas pelo *Moodle*.

Também observamos que a Docência Virtual por si é um *Espaço*, podendo ser transformada em um *Lugar* de formação, envolvendo a aprendizagem docente, em um processo formativo compartilhado com os tutores a distância. Observamos que a Docência Virtual envolve aprendizagem docente, em um processo formativo compartilhado com os tutores a distância. Por outro lado, a ambiência docente e institucional, neste caso virtual, atua como um *Espaço* possível de compartilhamento, transformando-se, pela ação reflexiva entre os protagonistas, em um *Lugar* de Formação.

Por envolver os conceitos de aprendizagem docente e professoralidade, consideramos a Docência Virtual enquanto movimento construtivo da docência superior, integrando-se à *Autonomia docente* - quarto movimento da docência superior (ISAIA, 2010), enquanto fluências pedagógica e tecnológica.

Com relação à Docência Presencial, notamos que a experiência docente com os *monitores* contribuiu para refinar a fluência tecnológica dos professores. Neste quesito destacamos a conveniência da ação, envolvendo atividades entre estudantes de graduação, nativos digitais, e os professores, imigrantes digitais (PRENSKY, 2009).

Constatamos ainda, que a Docência Presencial exige coreografias didáticas diferentes da Docência Virtual, devido às especificidades das modalidades educativas. Notamos um componente maleável nas coreografias didáticas, tanto no presencial quanto no virtual, permitindo a modificação das coreografias já consolidadas na prática docente em um dos ambientes (presencial ou virtual) a partir de uma experiência repercussiva, como de fato representou a Docência Virtual aos docentes deste estudo.

Também é relevante destacarmos que tanto os tutores a distância quanto os monitores são agentes na (re) construção dos saberes docentes, constituindo-se protagonistas em uma ambiência (trans) formativa. Desta forma, a ambiência virtual é um *Lugar* para o compartilhamento de conhecimentos e para a aprendizagem colaborativa, no qual os professores se formam para e na docência, considerando as experiências significativas e envolvendo a interlocução com outros *atores*.

Acreditamos que as experiências narradas pelos professores do estudo possivelmente se repitam em outros contextos da UFSM, pois tanto a EaD como a Docência Virtual exigem do professor universitário um envolvimento e dedicação na aprendizagem de outros saberes, integrando-se àqueles (re) construídos na Docência Presencial. Acreditamos ainda nos esforços institucionais, envolvendo capacitações voltadas à aprendizagem dos recursos tecnológicos para a Docência Virtual e ações permanentes, como os programas de formação e desenvolvimento profissional para docentes e tutores a distância.

Sublinhamos a importância da institucionalização de uma rede de formação e desenvolvimento profissional na qual os docentes da UFSM possam compartilhar as suas experiências nas Docências Presencial e Virtual, possibilitando ações formadoras nas dimensões pedagógica e tecnológica.

Ao retormarmos a questão de pesquisa, acreditamos com a realização deste estudo, que as experiências na Docência Presencial e na Docência Virtual influem diretamente na formação dos professores, criando condições para a aprendizagem docente e a (re) construção de saberes, por meio da reflexão sobre as práticas e das mudanças nas estratégias de ensino-aprendizagem.

Ao final deste estudo, acreditamos, na medida em que mais professores passem a atuar concomitantemente na educação presencial e na EaD, a docência torne-se ainda mais complexa, exigindo do professor respostas aos novos desafios, em direção à construção de novos saberes. No entanto, sinalizamos que não se

trata apenas de um compromisso de aprendizagem pelo docente e sim, da instituição, na construção de uma ambiência (trans) formativa (MACIEL, 2012), favorecendo as condições ao desenvolvimento profissional dos professores.

Com relação à construção de novos saberes da docência, cabe observarmos que as narrativas docentes deste estudo confirmam de modo empírico a existência e (re) construção de saberes emergentes, como o saber relacionado às possibilidades educativas da *WEB* e o saber relacionado com a utilização/integração das TDIC no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação ao *saber* relacionado com a utilização/integração das TDIC no processo de ensino-aprendizagem, observamos a maioria dos professores reconhecendo o uso das TDIC nas aulas, enquanto componente na motivação dos estudantes pela construção do conhecimento. No entanto, as narrativas docentes não nos permitem inferir sobre a existência da preocupação em integrar pedagogicamente a tecnologia na planificação das aulas, ou seja, pensar nas TDIC como instrumentos medidores da aprendizagem, sob o ponto de vista sócio-histórico (VIGOTSKI, 1991).

Finalmente, a realização desta pesquisa, ao mesmo tempo em que responde as questões propostas permite a abertura de mais questionamentos, envolvendo a complexidade assumida pela docência nas dimensões presencial-virtual e tecnológico-pedagógica. Para nós, esta complexidade da docência envolve e exige a (re) construção de saberes docentes por meio de processos experienciais e dirigidos institucionalmente, implicando na necessidade de um processo formativo continuado e permanente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologia e Educação a Distância**: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem. Rio de Janeiro: ANPED, 2003.

ARETIO, L. G. **Educación a distancia hoy**. Madrid: UNED, 1994.

ASIMOV, I. **Escolha a catástrofe**. São Paulo: Melhoramentos, 1979.

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&gid=157&Itemid=8>. Acesso em: 20 de jun. 2012.

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.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico – narrativa en educación**: Enfoque y metodología. Madri: La Muralla, 2001.

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://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1891/189114444002.pdf>>. Acesso em: 20 de jun. 2012.

BRASIL. **Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004/2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em: 17 jan. 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.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Dimensões e características da WEB brasileira**: um estudo do .gov.br. 2010. Disponível em: <<http://www.cgi.br/publicacoes/pesquisas/govbr/cgibr-nicbr-censoweb-govbr-2010.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2012.

CUNHA, M. I. da. 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.

_____. Diferentes olhares sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e a sua formação. **Revista Educação (PUCRS)**, Porto Alegre, v. 27, n. 3, pp. 525-536, dez. 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/397/294>>. Acesso em: 17 jan. 2012.

_____. 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: 20 jun. 2012.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. *In: La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Editorial Progreso, 1987.

DAVIDOV, V. **La Enseñanza Escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DESHAIES, B. **Metodologia da Investigação em Ciências Humanas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

DIAS, R. A; LEITE, L. S. Educação a Distância: da legislação ao pedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.

FREITAS, M. T. de A. **Formação de Professores para a Docência Online: Parte 1.** Disponível em: <<http://youtu.be/hdbxRwq1Y6U>>. Acesso em: 17 jan. 2012.

_____. Lev Vigotski: o legado III. A Perspectiva Vigotskiana e as Tecnologias. **Revista Educação apresenta História da Pedagogia:** Lev Vigotski, São Paulo, n. 2, pp. 60-61, 64, ago. 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: 15 de ago. 2012.

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

GIL, Carlos A. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, Atlas, 2009.

_____. **Didática do Ensino Superior.** São Paulo, Atlas, 2009.

GOMES, D. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. *In: MINAYO, M. C. S. Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.* 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. cap. 4, p. 79.

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.

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).

ISAIA, S. M. A. de. Contribuições da Teoria Vygotskiana para uma fundamentação Psico-epistemológica da Educação. *In: VYGOTSKY: Um século depois.* FREITAS, M. T. de A. *et al.* (Orgs). Juiz de Fora: UDUFJF, 1998.

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

_____. Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo comparativo sobre trajetórias docentes. **Relatório Final Bolsa PQ**. CNPq, 2007-2010.

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://www.fe.unb.br/linhascriticas/n26/compreendendo.htm>>. Acesso em: 20 de jun. 2012.

_____. Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade. *In*: DAL PAI FRANCO, M. E.; KRAHE, E. D. (orgs.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto alegre: EDIPUCRS, 2007b, pp. 107-118.

LEONTIEV, A. *et. al.* **Psicologia e Pedagogia**: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2003.

_____. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. México: Editorial Cartago, 1984.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACIEL, A. M. R. A aprendizagem docente nos anos iniciais da profissão: construindo redes de formação na educação superior. *In*: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, P. V.; MACIEL, A. M. da R. (orgs.). **Qualidade da Educação Superior: a universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2012.

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

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. *et. al.* Diseñar el aprendizaje en la universidad: identificación de patrones de actividades. **Professorado: Revista de curriculum y formación del profesorado**. Granada, Espanha.v. 15, n. 2, pp. 181-198, 2011. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/567/56719129013.pdf>>. Acesso em: 20 de jun. 2012.

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: 20 de jun. 2012.

MASETTO, M. T. **Didática**: a aula como centro. São Paulo, FTD, 1997.

MILL, D. Múltiplos enfoques sobre a *polidocência* na Educação a Distância Virtual. *In: Polidocência na Educação a Distância*: múltiplos enfoques. MILL, D. ; RIBEIRO, L. R. de C.; FERREIRA, M. R. G. de O. (Orgs). São Carlos: EdUFSCar, 2010.

_____. **Docência Virtual**: uma visão crítica. São Paulo: Papirus, 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.

_____. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In: _____*. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. cap. 3, p. 30.

MORAN, J. M. **A Avaliação do Ensino Superior no Brasil**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm>. Acesso em: 20 de jun. 2012.

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.

OLIVEIRA, M. K. de. **VYGOTSKY**: Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2000.

_____; REGO, M. T. Lev Vigotski: Biografia Intelectual. Revolucionário Inquieto. **Revista Educação apresenta História da Pedagogia**: Lev Vigotski, São Paulo, n. 2, p. 6, ago. 2010.

OLIVEIRA, V. F. A universidade como lugar de formação: CICLUS, um dispositivo em questão. *In*: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, P. V.; MACIEL, A. M. da R. (orgs). **Qualidade da Educação Superior**: a universidade como lugar de formação. Porto Alegre: ediPUCRS, 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: 20 de jun. 2012.

REGO, M. C. **Vygotsky**: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

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

_____. 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: 20 jan. 2013.

TORI, Romero. Cursos híbridos ou *blended learning*. In: **Educação a Distância: o estado da arte**. Litto, F. M; Formiga, M. (Orgs.). São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

TRACTENBERG, L.; MURASCHIMA, M. **Fgv Online: Um Programa De Ensino Para Romper Distâncias**. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, X, 2003, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre, Associação Brasileira de Educação a Distância, 2003. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2003/docs/anais/TC31.htm>. Acesso em: 6 fev. 2012.

UFSM/NTE. **Edital N. 07/2012: Seleção de projetos para a integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e convergência das modalidades educacionais nos cursos de graduação – UFSM 2012/1**. Santa Maria, UFSM, 2012.

VEER, R. V.; VALSINER, J. **VYGOTSKY: uma síntese**. São Paulo: Unimarco Editora, 1996.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología. Madrid: Visor distribuciones, 1991, v.1.

_____. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Visor distribuciones, 1991, v.3.

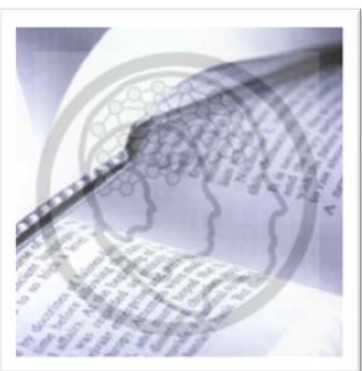
ZABALZA, M. A. **Didáctica Universitaria**. 2005. Conferência realizada na Pontifícia Universidade Javeriana de Cali. Disponível em: <http://portales.puj.edu.co/didactica/Archivos/Didactica/DIDACTICAUNIVERSITARIA.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2012.

_____. 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 – Imagens utilizadas nas entrevistas narrativas



Apêndice B – Tabela: seleção de sujeitos – professores

TABELA: SELEÇÃO DE SUJEITOS – PROFESSORES

N.º	Nome	Graduação em Arquivologia	Professor Efetivo	Professor no Curso de Pós-Graduação - Gestão em Arquivos	e-mail	OBS
		<i>Sim/não</i>	<i>Sim/não</i>	<i>Sim/não</i>		

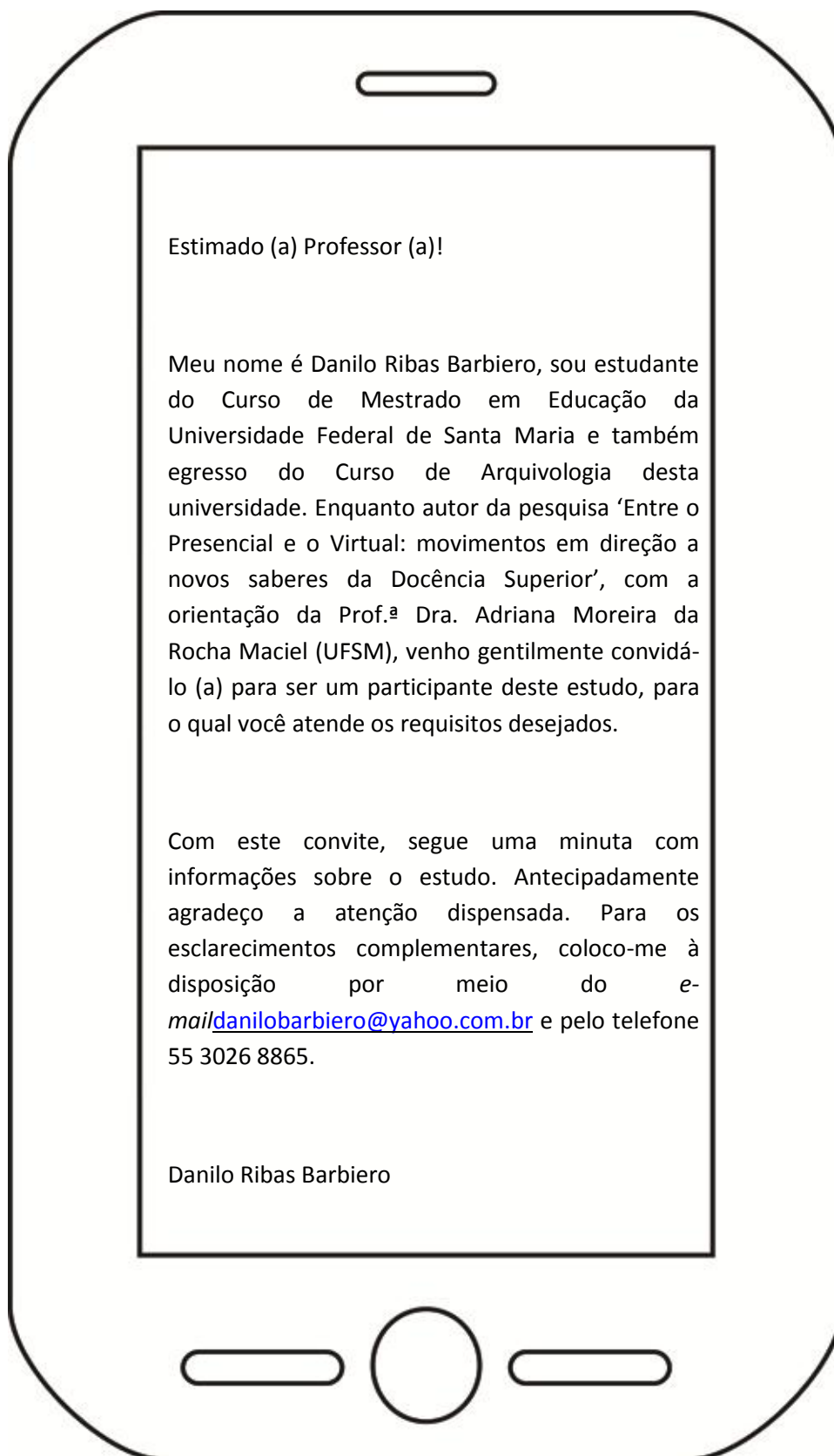
Título da Pesquisa:	
Pesquisador Responsável:	
Fontes consultadas:	
Data:	

Apêndice C – Convite: sujeitos – professores

Frente



Interior



Apêndice D – 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: danilobarbiero@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 E – Termo de Confidencialidade

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Entre o Presencial e o Virtual: movimentos em direção a novos saberes da Docência Superior

Pesquisador responsável: Prof.^a Dra. Adriana Moreira da Rocha Maciel

Instituição/Departamento: UFSM/Departamento de Fundamentos da Educação (FUE)

Telefone para contato: (55) 3220 9685

Endereço eletrônico: adriana.macielm@gmail.com

Local da coleta de dados: Curso de Arquivologia/Departamento de Documentação

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. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., com o número do CAE

Santa Maria, 13 de dezembro de 2012.

Prof.^a Dra. Adriana Moreira da Rocha Maciel
Pesquisadora responsável

Apêndice F – Modelo de autorização institucional



Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

PPGE

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Ilmo Sr. Prof. Dr. Carlos Blaya Perez - Chefe do Departamento de Documentação (UFSM)

Solicitamos a autorização institucional para a realização da pesquisa **‘ENTRE O PRESENCIAL E O VIRTUAL: MOVIMENTOS EM DIREÇÃO À NOVOS SABERES DA DOCÊNCIA SUPERIOR’** pelo estudante do Curso de Mestrado em Educação (UFSM/PPGE) Danilo Ribas Barbiero, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Maciel (UFSM/CE).

O Objetivo Geral desta pesquisa de abordagem qualitativa é *investigar as repercussões das experiências de Docência Presencial e Docência Virtual na formação do professor universitário*. Os Objetivos Específicos são: a) *analisar as experiências significativas narradas pelos professores universitários de Docência Presencial e na Docência Virtual e as possíveis influências em sua (trans) formação*; b) *compreender os marcadores estratégicos presentes nas Coreografias Didáticas e a sua transposição/reconstrução da Docência Presencial para a Docência Virtual e vice-versa* e c) *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.

Durante a realização da pesquisa no Departamento de Documentação, solicita-se a autorização para acessar os documentos correntes e permanentes do Departamento de Documentação caso haja a necessidade de complementar as informações produzidas nas entrevistas narrativas. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome ‘Departamento de Documentação’ possa constar na versão definitiva da dissertação de mestrado assim como em livro, artigos e demais materiais bibliográficos de cunho científico.

Ressaltamos que as informações reunidas nas entrevistas narrativas serão mantidas em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 196/96, que trata da pesquisa envolvendo seres humanos. Saliento, ainda, que o conjunto informacional reunido será utilizado tão somente para a realização deste estudo. Na certeza de contarmos com a colaboração desta Chefia de Departamento, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição aos esclarecimentos necessários.

Santa Maria, ___ de outubro de 2012.

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

Orientadora da pesquisa.

e-mail: adriana.macielrm@gmail.com

Danilo Ribas Barbiero

Estudante do Curso de Mestrado em Educação (UFSM)/autor da pesquisa.

e-mail: danilobarbiero@yahoo.com.br

Concordo com a solicitação

Não concordo com a solicitação

Prof. Dr. Carlos Blaya Perez

Chefe do Departamento de Documentação



Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

PPGE

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Ilma Sr^a Prof.^a Dr^a Rosanara Urbanetto – Coordenadora do Curso de Arquivologia (UFSM)

Solicitamos a autorização institucional para a realização da pesquisa **‘ENTRE O PRESENCIAL E O VIRTUAL: MOVIMENTOS EM DIREÇÃO À NOVOS SABERES DA DOCÊNCIA SUPERIOR’** pelo estudante do Curso de Mestrado em Educação (UFSM/PPGE) Danilo Ribas Barbiero, sob a orientação da Prof.^a Dr^a Adriana Moreira da Rocha Maciel (UFSM/CE).

O Objetivo Geral desta pesquisa de abordagem qualitativa é *investigar as repercussões das experiências de Docência Presencial e Docência Virtual na formação do professor universitário*. Os Objetivos Específicos são: a) *analisar as experiências significativas narradas pelos professores universitários de Docência Presencial e na Docência Virtual e as possíveis influências em sua (trans) formação*; b) *compreender os marcadores estratégicos presentes nas Coreografias Didáticas e a sua transposição/reconstrução da Docência Presencial para a Docência Virtual e vice-versa* e c) *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.

Durante a realização da pesquisa, solicita-se a autorização para acessar os documentos correntes e permanentes da Coordenação do Curso de Arquivologia caso haja a necessidade de complementar as informações produzidas nas entrevistas narrativas. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome Coordenação do Curso de Arquivologia possa constar na versão definitiva da dissertação de mestrado assim como em livro, artigos e demais materiais bibliográficos de cunho científico.

Ressaltamos que as informações reunidas nas entrevistas narrativas serão mantidas em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 196/96, que trata da pesquisa envolvendo seres humanos. Salientamos, ainda, que o conjunto informacional reunido será utilizado tão somente para a realização deste estudo. Na certeza de contarmos com a colaboração desta

Coordenação de Curso, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição aos esclarecimentos necessários.

Santa Maria, ___ de outubro de 2012.

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

Orientadora da pesquisa.

e-mail: adriana.macielm@gmail.com

Danilo Ribas Barbiero

Estudante do Curso de Mestrado em Educação (UFSM)/autor da pesquisa.

e-mail: daniobarbiero@yahoo.com.br

Concordo com a solicitação

Não concordo com a solicitação

Prof.^a Dr.^a Rosanara Urbanetto

Coordenadora do Curso de Arquivologia da UF

ANEXOS

Anexo A – Portaria Nº 4.208/2004

PORTARIA Nº 4.208, DE 17 DE DEZEMBRO E 2004

O Ministro de Estado da Educação, usando da competência que lhe foi delegada pelo Decreto n.º 1.845, de 28 de março de 1996, e n.º 3.860 de 9 de julho de 2001 alterado pelo Decreto n.º 3.908 de 4 de setembro de 2001, e tendo em vista o Parecer n.º 330/2004 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, conforme consta dos Processos n.º 23000.000889/2004-62, 23000.000888/2004-18 e 23000.000861/2004-25 (Registro SAPIEnS n. 20031009604), do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º Credenciar a Universidade Federal de Santa Maria, mantida pelo Ministério da Educação, situada na cidade de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul, pelo prazo de 5 (cinco) anos, para ofertar cursos superiores a distância.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

TARSO GENRO

Anexo B – Amostra de transcrição de entrevista

Informações gerais:

Codificação: Entrevista C

Identificação do Sujeito: ----

Data: Novembro/2013.

Duração: aprox. 40 min.

Meio de armazenamento: CD.

Informante: Tá, então eu começo pela minha vivência nessa instituição de ensino superior desempenhando a função de Arquivista e criando o departamento de Arquivo Geral aqui na universidade, hoje departamento, antes divisão. Então, esse movimento de criar o arquivo, junto aos conselhos da instituição, de ensino, pesquisa e extensão e universitário, fez com que nós nos mobilizássemos e nos entendêssemos bem porque éramos uma equipe, né. Nós nos envolvemos com funções, com estrutura, enfim, com as finalidades desse ambiente organizacional. Então a partir daí, instalado e criado o departamento, houve uma relação muito intensa com os alunos do curso de Arquivologia da federal de Santa Maria. Esses alunos começaram a fazer estágios, desenvolver atividades no arquivo, e essa proximidade com eles me mobilizou muito, né, no sentido de buscar então, a docência, né. Eu percebi que eu tinha uma relação muito boa com eles, o fato de vê-los motivados com aquilo que a gente tava produzindo na universidade mexeu comigo e foi o que fez eu fazer esse concurso e vim pra cá.

A partir do momento que eu vim pra cá, eu senti muita necessidade da pesquisa e essa questão da pesquisa mexeu tanto comigo que eu fui buscar, na época, o professor **Ruy Krebs**⁴³ né, pra trabalhar as questões que envolviam. E eu fiz uma especialização, uma especialização em pesquisa, com esse intuito de compreender melhor, porque aqui nós tínhamos os TCCs, a expectativa de mudança curricular, entender o que era uma matriz curricular, na verdade era outra atividade, a qual eu não tinha uma trajetória enquanto docente. Então eu fui buscar, assim, compreender a concepção pedagógica né, compreender enfim, como que eu iria trabalhar com os alunos e como eu iria produzir conhecimento com eles e estar alicerçada realmente numa orientação realmente de pesquisa.

⁴³ Ruy Jornada Krebs, professor aposentado da UFSM. Falecido em 2010.

Anexo C – Amostra do quadro de análises

CATEGORIA 1: AS EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NA DOCÊNCIA PRESENCIAL E NA DOCÊNCIA VIRTUAL	
Subcategoria	Excertos:
1.1 Opção pela Docência	<p>(...) por necessidade eu trabalhei como professora, mas professora primária então eu trabalhava, quer dizer, era professora, mas era 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 então também comecei a entrar na parte dos estudos da questão da educação e depois disso eu fui para uma escola <i>Montessoriana</i> então também trabalhei um tempo porque quando eu tinha experiência nesse, é...centro de pesquisa experimental Jean Piaget, eles me fizeram uma proposta me pagando um salário mais alto e eu fui pra essa escola aí trabalhei dois anos lá e eu voltei pra Santa Maria. [Entrevista A]</p> <p>(...) Aí então a partir de 1991 então, eu comecei a me dedicar, nessa questão de docência porque é uma das coisas que me encanta e eu descobri essa coisa de gostar foi ensinando as crianças lá quando eu trabalhei, com essa experiência que eu tive (...). [Entrevista A]</p> <p>(...) eu fiz concurso me senti a vontade por que eu não tava entrando em sala de aula pela primeira vez, mas não era tão tranquilo assim por que eu continuava muito quieto, muito tímido e tal, e daí com o tempo eu fui aprendendo. [Entrevista B].</p> <p>(...) eu comecei dar aula, fui gostando, busquei todos os recursos possíveis imaginados pra disfarçar a timidez (...) retroprojeto de imagens, projetor de slides, tudo que era possível eu ia usando (...) com o apoio com a orientação da minha <i>pedagoga</i>, que é minha mulher. [Entrevista B].</p>

Anexo D – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética da UFSM.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

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

Pesquisador: Adriana Moreira da Rocha Maciel

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 09723212.0.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 178.687

Data da Relatoria: 17/12/2012

Apresentação do Projeto:

Este estudo, realizado no contexto da Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) tem por 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 à revisão teórica, aborda-se campos de estudos, temas e teorias como a Formação de Professores, as Coreografias Didáticas, a Docência na Educação Superior, a Cibercultura, as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação, os Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem, a Teoria Histórico-Cultural, incluindo a Teoria da Atividade e a Atividade de Estudo. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, propõe buscar as informações por meio de entrevistas narrativas, com os professores do Departamento de Documentação (UFSM), que lecionam no Curso de Arquivologia (UFSM) e no Curso de Pós-Graduação e Especialização a Distância e Gestão em Arquivos (UAB/UFSM). As

Endereço: Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria 7º andar

Bairro: Cidade Universitária - Camobi **CEP:** 97.105-900

UF: RS **Município:** SANTA MARIA

Telefone: 5532-2093

Fax: 5532-2080

E-mail: comiteeticapesquisa@mall.ufsm.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



informações serão analisadas por meio da Análise Textual Discursiva.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar as repercussões das experiências de Docência Presencial e Docência Virtual na formação do professor universitário.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores apresentam que poderá haver algum desconforto emocional, mas não há riscos maiores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de dissertação de mestrado, apresenta a questão de pesquisa bem delineada, descreve a metodologia que será desenvolvida, traz revisão bibliográfica adequada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

os termos estão adequados em suas novas versões

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

aprovar o projeto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SANTA MARIA, 19 de Dezembro de 2012

Assinador por:

Félix Alexandre Antunes Soares
(Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria 7º andar

Bairro: Cidade Universitária - Camobi CEP: 97.105-900

UF: RS Município: SANTA MARIA

Telefone: 5532-2093

Fax: 5532-2080

E-mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

GLOSSÁRIO:

Educação a Distância (EaD): A concepção de Educação a Distância neste estudo é aquela na qual, principalmente, o professor, o tutor a distância e os estudantes estão dispersos geograficamente e o processo de ensino-aprendizagem ocorre por meio de ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, mediado ainda, com o apoio de TDIC.

TIC: No contexto deste estudo, entendemos as Tecnologias da Informação e da Comunicação enquanto um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que possibilitam, quando utilizadas adequadamente, por meio das funções de *hardware*, *software* e *telecomunicações*, a agilização e facilitação de procedimentos que envolvem a Gestão, o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. No mundo do trabalho, as TIC são amplamente utilizadas nos *processos de negócios*. Os equipamentos que constituem as TIC surgiram na *Revolução da Informática, Revolução Telemática ou Terceira Revolução Industrial*, desenvolvidos gradualmente a partir de 1975.

TDIC: O conceito de Tecnologia Digital da Informação e da Comunicação aproxima-se à concepção de TIC. A referência principal às TDIC são as tecnologias digitais é para os vários tipos de computadores (*desktop, notebook, netbook, tablet, etc*), a WEB, os telefones celulares de 3ª geração, Projetos Multimídia 3D, Lousas Digitais etc.

WEB: Conforme o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), a *Word Wide Web*, conhecida por WEB ou WWW é “um gigantesco acervo universal de páginas, documentos, dados, aplicações e serviços interligados pela rede mundial de computadores, disponibilizando às pessoas de qualquer lugar do globo, a qualquer momento e por diversos dispositivos, desde computadores até aparelhos móveis, como telefones celulares. Esse imenso acervo pode reunir diversos tipos de conteúdos digitais, desde páginas de hipertextos, arquivos em formatos de imagem, som, vídeo etc. Cada arquivo destes é identificado por um endereço único, chamado URL (*Uniform Resource Locator*), em português, Localizador Padrão de Recursos. Uma URL indica o local onde se localiza o arquivo digital na WEB, possibilitando que estes arquivos possam ser acessados em qualquer lugar do globo.