

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

**AUTO(TRANS)FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA
CULTURA DE CONVERGÊNCIA DIGITAL: NOVOS
PROCESSOS A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA
DIALÓGICO-AFETIVA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Edenise do Amaral Favarin

Santa Maria, RS, Brasil

2015

**AUTO(TRANS)FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA CULTURA
DE CONVERGÊNCIA DIGITAL: NOVOS PROCESSOS A
PARTIR DA EPISTEMOLOGIA DIALÓGICO-AFETIVA**

Edenise do Amaral Favarin

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Veiga
Coorientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Santa Maria, RS, Brasil

2015

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

Favarin, Edenise do Amaral
Auto(trans)formação do pedagogo na cultura de convergência digital: novos processos a partir da epistemologia dialógico-afetiva. / Edenise do Amaral Favarin.-2015.
284 p.; 30cm

Orientadora: Adriana Moreira da Rocha Veiga
Coorientador: Celso Ilgo Henz
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015

1. Formação do pedagogo 2. Cultura de convergência digital 3. Educação na cultura digital 4. Pedagogia na cultura digital I. Veiga, Adriana Moreira da Rocha II. Henz, Celso Ilgo III. Título.

© 2015

Todos os direitos autorais reservados a Edenise do Amaral Favarin. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: edenisefavarin@gmail.com

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

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

**AUTO(TRANS)FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA CULTURA DE
CONVERGÊNCIA DIGITAL: NOVOS PROCESSOS A PARTIR DA
EPISTEMOLOGIA DIALÓGICO-AFETIVA**

elaborado por
Edenise do Amaral Favarin

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

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

Celso Ilgo Henz, Prof. Dr. (UFSM)
(Coorientador)

Elisiane Machado Lunardi, Prof.^a Dr.^a (UNIFRA)

Marilene Gabriel Dalla Corte, Prof.^a Dr.^a (UFSM)

Danilo Ribas Barbiero, Prof. Dr. (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, 05 de Novembro de 2015.

AGRADECIMENTOS

*A Deus primeiramente, por ter me concedido força, vigor e saúde para chegar até aqui.
Ao meu filho Matheus, “dádiva de Deus”, minha motivação maior para
prosseguir nesta caminhada.*

*Ao meu namorado Alfredo por me ensinar o significado da palavra amor. Mesmo distantes,
estamos sempre próximos... Sintonizados... O meu sentimento por ti atravessa o oceano.
A minha mãe Eneidi, uma guerreira incansável.
Ao meu padrinho Reynaldo (In memoriam) que foi minha referência de pai e
onde quer que esteja sei que está torcendo por minhas conquistas.
A minha madrinha Terezinha, minha conselheira e segunda mãe que me apoia e
me incentiva nas tomadas de decisões.*

*A minha orientadora Prof.^a Adriana, “minha mãe acadêmica” e amiga que me acolheu de
braços abertos com muito amor e carinho; ser humano maravilhoso com quem
tenho liberdade para “dizer a minha palavra”.*

*Ao meu coorientador, Prof. Celso que também me acolheu com muito carinho
e que através de suas palavras e “genteidade”, fez com que
eu me apaixonasse pelos estudos de Paulo Freire.*

*A tod@s os integrantes do Grupo de Pesquisa Kosmos, em especial ao amigo e
companheiro Danilo pelos momentos de amizade, estudo e parceria acadêmica.*

*A tod@s os integrantes do Grupo Dialogus que dividiram comigo momentos de estudo e
amizade.*

*A professora, amiga e conselheira Silvia Fiad que dividiu comigo momentos de discussões
acadêmicas, pessoais e compartilhamento de saberes, me apresentando à realidade da vida
no México. A você minha querida: tua autenticidade acadêmico-pessoal me encanta!*

*A professora Mariela Jimenéz pelo carinho, atenção, acolhimento e momentos especiais
durante minha estadia no México. Você ganhou minha admiração em todos os sentidos!*

*A coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação pela acolhida e incentivo a
prosseguir desenvolvendo as atividades acadêmicas.*

*A Liliane, ao Gustavo e a Andressa que com muita paciência e amorosidade sempre me
atenderam muito bem na Secretaria do Curso.*

*Aos meus colegas do Curso, a qual fui representante discente suplente: aprendi muito com
você e para mim foi uma experiência enriquecedora ser um elo entre a Turma e a
Coordenação.*

A Universidade Federal de Santa Maria pela oportunidade de fazer o Curso.

*A tod@s os meus professores da Educação Infantil, dos Anos Iniciais, Ensino Médio,
Graduação e Pós-Graduação que contribuíram com os meus
processos de ensino e aprendizagem.*

*As experiências negativas que vivenciei ao longo da vida, pois estas
me serviram como mola propulsora para chegar até aqui: levando-me a
migrar das situações-limites rumo ao inédito-viável.*

A tudo o que passei e a tod@s que passaram o meu caminho: MUITO OBRIGADA!

RESUMO

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

AUTO(TRANS)FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA CULTURA DE CONVERGÊNCIA DIGITAL: NOVOS PROCESSOS A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA DIALÓGICO-AFETIVA

AUTORA: EDENISE DO AMARAL FAVARIN
ORIENTADORA: ADRIANA MOREIRA DA ROCHA VEIGA
COORIENTADOR: CELSO ILGO HENZ
Santa Maria, 05 de Novembro de 2015.

Esta dissertação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Linha de pesquisa 1 - Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, tem como temática central a auto(trans)formação do pedagogo na cultura da convergência digital, sob a perspectiva da epistemologia dialógico-afetiva. O objetivo geral é investigar experiências de integração das tecnologias digitais e da *WEB* desenvolvidas nos cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Decorrente, os objetivos específicos são: a) Caracterizar as novas gerações de ensinantes-aprendentes na cultura de convergência; b) Analisar os documentos legais que subsidiam os cursos presenciais de licenciatura em pedagogia quanto à aproximação do conceito de cultura de convergência digital e tecnológica; c) Mapear experiências de integração das tecnologias digitais nos cursos de pedagogia; d) Identificar elementos facilitadores para a integração da cultura de convergência e da epistemologia dialógico-afetiva nos cursos de pedagogia. O processo metodológico envolveu a triangulação das informações, a partir da pesquisa bibliográfica, da análise documental, do estudo exploratório com formulário *Google Drive* e das reconstruções narrativas docentes, concebidas a partir da espiral investigativo-formativa. A definição teórico-conceitual foi construída a partir dos conceitos: formação de professores, cultura de convergência digital e Curso de Pedagogia. Os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos encontram-se em consonância com os documentos legais analisados, contudo, inferimos que pelo fato dos referidos PPP considerarem minimamente a cultura da convergência digital como referência curricular na formação do futuro pedagogo, demonstra distanciamento da referência cultural das novas gerações, sendo este um aspecto importante destacado nas DCN para os Cursos de Pedagogia. No âmbito das Pedagogias/UFSM, poucos docentes integram as tecnologias em suas práticas pedagógicas. Portanto, consideramos que os professores necessitam superar o receio em integrar as tecnologias digitais e a *WEB* para protagonizarem essa ruptura paradigmática a partir do próprio comportamento.

Palavras-chave: Formação do pedagogo. Cultura de convergência digital. Educação na cultura digital. Pedagogia na cultura digital.

ABSTRACT

Master's Thesis
Graduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

EDUCATORS' SELF-(TRANS)FORMATION IN THE CULTURE OF DIGITAL CONVERGENCE: NEW PROCESSES FOUNDED ON A DIALOGIC-AFFECTIVE EPISTEMOLOGY

AUTHOR: EDENISE DO AMARAL FAVARIN
ADVISOR: ADRIANA MOREIRA DA ROCHA VEIGA
CO-ADVISOR: CELSO ILGO HENZ
Santa Maria, November 05, 2015.

This thesis, carried out at the Graduate Program in Education in the research line Formation, Knowledge and Professional Development, addresses educators' self (trans)formation in the culture of digital convergence from the perspective of a dialogical-affective epistemology. The overall objective is to investigate experiences of integration with digital technologies and the WEB in the Education major courses at the Federal University of Santa Maria. The specific objectives are to: a) characterize the new generation of pre-service teachers in the culture of convergence; b) examine official documents that support the Education major course in terms of its approximation to the concept of a culture of digital and technological convergence; c) map experiences of integration with digital technologies in Education majors; d) identify facilitating elements for integrating the culture of convergence and the dialogical-affective epistemology in Education majors. The methodological process involved the triangulation of information from the literature review, document analysis, an exploratory study using a Google Drive form and narrative reconstruction designed from the educational spiral approach. The theoretical conceptual definition was based on the concepts of teacher education, culture of digital convergence and the Education major program. The political-pedagogical project (PPP) of the undergraduate Education programs are aligned with official documents. However, the PPP offers few considerations regarding the digital culture as a curricular reference for the education of pre-service teachers. We infer that this shows a detachment from the culture of the new generation, which is an important aspect that is also highlighted in the Education major national curricular guidelines. In the Education major at UFSM, few teachers integrate technology into their teaching practices. Therefore, we believe that teachers need to overcome the fear of integrating digital technologies and the WEB to protagonize this paradigmatic rupture through their own conduct.

Keywords: Teacher education. Culture of digital convergence. Education in the digital culture. Pedagogy in the digital culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Eixos descritivos da pesquisa.....	35
Figura 2 – Síntese das diretrizes para a leitura, análise e interpretação de textos.....	40
Figura 3 – Síntese da análise obtida do mapeamento das produções científicas.....	69
Figura 4 – Documentos analisados.....	72
Figura 5 – Fluxograma 1 de planejamento do questionário exploratório “Dialogando com os professores sobre tecnologias digitais”.....	112
Figura 6 – Fluxograma 2 de planejamento do questionário exploratório “Dialogando com os estudantes sobre tecnologias digitais”.	113
Figura 7 – Níveis propostos por Josso (2004).....	118
Figura 8 – Níveis do trabalho narrativo autobiográfico,	122
Figura 9 – Espiral investigativo-formativa aplicada às narrativas docentes	123
Figura 10 – Fluxograma referente às entrevistas narrativas	127
Figura 11 – Ilustração dos sinônimos de competência	161
Figura 12 – Modelo em árvore	209
Figura 13 – Modelo rizomático	210
Figura 14 – Sujeito aprendente-ensinante-autor.....	230

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Trabalhos analisados no período de 2010-2014	67
Gráfico 2 – Trabalhos analisados no período de 2010-2014 contabilizados em porcentagem	68
Gráfico 3 – Nível de fluência tecnológica	146
Gráfico 4 – Recursos tecnológicos mais utilizados nas aulas	181
Gráfico 5 – Recursos tecnológicos disponíveis na UFSM	182
Gráfico 6 – Softwares mais utilizados pelos professores	182
Gráfico 7 – Recursos tecnológicos disponíveis para planejamento e elaboração de materiais didáticos	183
Gráfico 8 – Projetos da UFSM	189
Gráfico 9 – Atividades do ambiente virtual mais utilizadas nas aulas presenciais	198
Gráfico 10 – Arquivos disponibilizados pelos professores	199
Gráfico 11 – Atividades do ambiente virtual integradas na disciplina presencial	199
Gráfico 12 – Recursos do ambiente virtual integrados na disciplina presencial	200
Gráfico 13 – Redes sociais mais utilizadas pelos professores	247
Gráfico 14 – Softwares mais utilizados pelos professores	248

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matriz dos indicadores para a análise das produções científicas	46
Tabela 2 – Trabalhos analisados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Educação em Pesquisa	49
Tabela 3 – Relação detalhada das produções encontradas na ANPED Nacional no período 2010-2014	49
Tabela 4 – Trabalhos analisados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED Sul).....	51
Tabela 5 – Relação detalhada das produções encontradas na ANPED Sul no período 2010-2014.....	52
Tabela 6 – Trabalhos analisados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	55
Tabela 7 – Relação detalhada das produções encontradas na BDTD-UFSM no período 2010-2014.....	55
Tabela 8 – Trabalhos analisados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	58
Tabela 9 – Relação detalhada das produções encontradas na BDTD da UFMG no período 2010-2014	58
Tabela 10 – Trabalhos analisados no Repositório Digital Lume da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	60
Tabela 11 – Relação detalhada das produções encontradas no Repositório Digital Lume da UFRGS, no período 2010-2014.....	60
Tabela 12 – Trabalhos analisados na Biblioteca Digital da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).....	61
Tabela 13 – Relação detalhada das produções encontradas na Biblioteca Digital da UNICAMP, no período 2010-2014.....	62
Tabela 14 – Trabalhos analisados na Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo (USP).....	63
Tabela 15 – Relação detalhada das produções encontradas na Biblioteca Digital da USP, no período 2010-2014	63
Tabela 16 – Trabalhos analisados no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).....	64
Tabela 17 – Relação detalhada das produções encontradas no Banco de Teses da CAPES, no período 2010-2014.....	65
Tabela 18 – Aptidões do pedagogo egresso	79
Tabela 19 – Caracterização dos núcleos	97
Tabela 20 – Disciplinas com carga horária reduzida	104
Tabela 21 – Síntese das validações dos professores	110

Tabela 22 – Síntese das validações dos estudantes	111
Tabela 23 – Redefinição da matriz das entrevistas narrativas	125
Tabela 24 – Perfil dos professores referente ao estudo exploratório.....	136
Tabela 25 – Perfil dos professores informantes referente às (re)construções narrativas.....	138
Tabela 26 – Características da mediação pedagógica	142
Tabela 27 – Exemplos de tecnologias analógicas	150
Tabela 28 – Características do ensino híbrido.....	180
Tabela 29 – Simbologia das redes sociais	226
Tabela 30 – Redes sociais ativas dos professores.....	227
Tabela 31 – Função ensinante dos objetos e sujeitos	232
Tabela 32 – Frases referentes a função ensinante dos objetos e sujeitos	233

LISTA DE SIGLAS

BDTD	– Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	– Centro de Educação
CNE	– Conselho Nacional de Educação
DCN	– Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	– Cursos de Educação à Distância
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
PED	– Práticas Educativas
PPGE.	– Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	– Projetos Políticos Pedagógicos
TAE	– Técnicos Administrativos em Educação
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	– Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	– Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	– Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria
UNICAMP	– Universidade Estadual de Campinas
USP	– Universidade de São Paulo
WEB	– Internet

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Carta de apresentação da pesquisadora à Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno	267
Apêndice B – Carta de apresentação da pesquisadora à Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia Noturno	268
Apêndice C – Autorização Institucional entregue à Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno	269
Apêndice D – Autorização Institucional entregue à Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia Noturno	270
Apêndice E – Termo de Autorização Institucional entregue à Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno	271
Apêndice F – Termo de Autorização Institucional entregue à Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia Noturno	273
Apêndice G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	275
Apêndice H – Questionários exploratórios destinados aos professores e estudantes	277

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
1 ESTADO DA ARTE DA PEDAGOGIA NA CULTURA DE CONVERGÊNCIA DIGITAL	39
1.1 A opção pela pesquisa qualitativa e o estudo bibliográfico	39
1.2 Estado da Arte: mapeamento das produções científicas referentes à cultura da convergência digital	42
2 A CULTURA DE CONVERGÊNCIA DIGITAL NO CONTEXTO DAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DA UFSM.....	71
2.1 A formação do pedagogo na cultura da convergência digital	72
2.2 Perfil docente e discente do PPP	89
2.3 A matriz curricular dos Cursos de Pedagogia: aproximações e distanciamentos da cultura de convergência digital	96
3 ENTRE OS CONCEITOS E A INSERÇÃO EM CAMPO: DO OLHAR EXPLORATÓRIO À ESCUTA NARRATIVA	107
3.1 A cultura de convergência digital nos dias atuais.....	107
3.2 O estudo exploratório com estudantes e professores das licenciaturas em Pedagogia.....	108
3.3 (Re)construções narrativas docentes	114
3.3.1 A espiral retroativa do caminho para si	117
3.4 As (re) construções narrativas em diálogo com o estudo exploratório: triangulação das informações	133
4 PROFESSORES FORMADORES NO SÉCULO XXI: A CAMINHO DA CONVERGÊNCIA DIGITAL.....	135
4.1 Perfis dos sujeitos da pesquisa.....	135
4.2 Processos formativos de convergência	140
4.3 Ambiência pedagógico-digital	174
4.4 Experiências de integração das tecnologias digitais e da WEB.....	196
4.5 Elementos da epistemologia dialógico-afetiva.....	221
4.5.1 Nativos e imigrantes digitais	229
4.5.2 Ensinantes-aprendentes-autores.....	230
4.5.3 Sujeito autobiógrafo	234
4.5.4 Geração Internet	236
4.5.5 A Geração Baby Boom.....	237
4.5.6 Transições: de Baby Boom para a Geração TV	238
4.5.7 Gerações X: Baby Bust (Retração da Natalidade).....	238
4.5.8 A repercussão da Geração Baby Boom – Geração Internet, Geração Y ou Geração do Milênio (1977-1997).....	239
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	251
REFERÊNCIAS	255
APÊNDICES.....	265

INTRODUÇÃO

*Eu gostaria de dizer algo sobre o meu começo – no qual ainda estou, porque sempre no começo [...]. Estou convencido de que para criar alguma coisa é preciso começar a criar. Não podemos esperar para criar amanhã, temos que começar criando. [...] Se não temos qualquer tipo de sonho, estou certo de que será impossível criar qualquer coisa.
(FREIRE, 2013, p. 78).*

Quando penso em escrever algo sobre o meu¹ percurso formativo, tenho claro que a trajetória profissional não está dissociada da dimensão pessoal. Dimensão esta que é única, peculiar e que se constitui a partir da contribuição de pessoas especiais que passam pela nossa vida e deixam marcas.

Não estou excluindo destas dimensões às pessoas que me marcaram negativamente, pois nisto também colho experiências únicas que contribuíram para a minha constituição enquanto ser humano. Dos traumas, tristezas e angústias que passei só tenho a agradecer, pois me ensinaram a ajudar as pessoas que cruzam o meu caminho.

Refletir sobre a minha história de vida, faz-me compreender o modo singular que tenho de ser, estar, pensar, sentir e agir no e com o mundo. Possibilita-me o conhecimento de elementos que me constituíram enquanto gente, filha, mãe, mulher, estudante, mestre em Educação, enquanto sujeito em processo de inacabamento que está fazendo-se e refazendo, reconstruindo-se a cada escolha e decisão tomada, a cada nova situação que perpassa o cotidiano. Freire (2011) na obra *Pedagogia da Esperança*, expressa o que sinto: “O que não podemos como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de *existir* sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele” (FREIRE, 2011, p. 137).

Na tentativa de “ser mais”, tento superar as situações-limites que encontrei e às vezes ainda encontro em meu caminho e busco constantemente o tão esperado inédito-viável. Para que se tenha o entendimento do que estou externando, vale rememorar alguns dos capítulos da história da minha infância que passo a me reportar e que influenciaram a escolha pela Pedagogia e pela Educação.

Primeiramente, apresento as minhas raízes... O lugar de onde venho. Posso dizer que sou fruto de um “relacionamento proibido”, sofri muito com a separação dos meus pais,

¹ Nesta seção, utilizarei a primeira pessoa do singular, por tratar-se de minha trajetória pessoal e profissional. No desenvolvimento do trabalho, passo a utilizar a primeira pessoa do plural, considerando o compartilhamento realizado com a professora orientadora e o professor coorientador.

principalmente quando via as minhas colegas com os seus pais juntos e felizes, realizando programas de família. Passei também por traumas que marcaram a minha infância. Eu teria tudo para não seguir a vida acadêmica, vida esta que considero um lugar de prestígio. O importante de tudo isto é que “dei a volta por cima” e sou feliz por escolher o caminho da educação.

O que me mantinha firme nos estudos eram as palavras das pessoas que me cercavam. Meu pai, sempre preocupado em me ver estudando, me alertava em relação aos “namoricos”: “Minha filha! Você tem que seguir essa ordem: estudar, se formar, arrumar um emprego para depois namorar”. Minha mãe, com medo que eu repetisse de ano dizia: “Edenise! Você tem que estudar para não repetir de ano! Já pensou? Aprender tudo de novo o que você viu no ano passado?”. Meu padrinho, minha outra figura paterna afirmava: “Você tem que ter cultura! Tem que estudar!”.

Dentre os caminhos da história pela qual vim me constituindo enquanto gente em comunhão com os outros e com o mundo ao meu entorno, provoco-me a falar sobre o meu tempo na escola, a qual foi marcado por uma mistura de sentimentos e aprendizagens; assim, permito-me reconhecer melhor enquanto revisito esse período e compreendo quais as relações que se estabelecem com a escolha de ser/tornar-se pedagoga.

Nesta direção, recordar minha infância transporta-me para um momento marcante: o ingresso na pré-escola no ano de 1997, na Escola Municipal de 1º Grau Vicente Farenzena. A Escola era um lugar onde não desejava estar, pois toda vez que via minha mãe despedindo-se, sentia que formava uma tempestade dentro de mim que manifestava-se através de lágrimas acompanhadas de um pranto excessivo.

Além do consolo que recebia da amiga Deise, colega querida, minha mãe fazia de tudo para eu permanecer na Escola. A professora da pré-escola não sabia mais como proceder, pois acalmar-me já não resolvia mais. Foi então que ela decidiu encaminhar-me para a Sala de Orientação Educacional (SOE), onde a professora orientadora conversava comigo. Passar algumas manhãs com ela deixava-me bem e externar o que sentia tornava os minutos mais leves e tranquilos. Ao final do ano letivo da pré-escola, já não chorava mais. Brincava com meus colegas, na pracinha, com a professora e a Escola passou a ser um lugar que me atraía para permanecer os próximos anos da minha vida. Nesse sentido, Arroyo coloca que: “Não apenas convivemos com a infância como Pedagogos. A ela, à nossa infância, voltamos como referência. Por ela recomeçamos cada dia, quanto nos repensamos Pedagogos” (ARROYO, 2011, p. 42).

Na passagem da pré-escola para o meu ingresso nos anos iniciais, lembro-me que a configuração do espaço escolar se modificou: outrora na educação infantil havia mesas que possibilitavam o trabalho em grupo, com cadeiras que consideravam o tamanho das crianças; já nos anos iniciais a organização do espaço se modificou: haviam classes e cadeiras que tinham tamanho adequado para adultos que estavam disponibilizadas em fileiras, de modo que ficássemos distribuídos um atrás do outro; na educação infantil, tínhamos a liberdade de brincar de faz-de-conta, contar histórias e interagir com os colegas; nos anos iniciais o lúdico foi substituído por disciplinas que adentravam o currículo; para aprender, precisávamos ficar em silêncio, pois quanto mais quietos, melhor se aprendia os conteúdos; para falar alguma coisa ou interagir com os colegas era necessário solicitar permissão.

Nesse período, a linguagem musical ganhava destaque em minha vida. Aos seis anos de idade, no ano de 1996, tive o primeiro contato com as práticas musicais, em aulas nas quais dedicava à aprendizagem da leitura de partituras, das notas musicais e figuras rítmicas. Os momentos que mais gostava das aulas de teclado era quando a professora me pedia para colorir os desenhos que ilustravam as partituras. Quando era preciso decorar algumas partituras para apresentar à professora na aula seguinte, demonstrava muita resistência, minha mãe me convencia a voltar ao exercício.

Passaram-se alguns anos e prosseguia com meus estudos de teclado em casa, até que a professora sugeriu aos meus pais que comprassem um piano, pois era notável a minha habilidade e destreza no instrumento. Eu passava horas e horas em frente ao piano tocando e cantarolando canções através da leitura da partitura e a partir da improvisação do tocar de ouvido. Quando estava triste, ia para frente do piano e ficava tocando, pois para mim a tristeza passava à medida que eu tocava as notas que expressavam os meus sentimentos naquele momento.

Pensando nessa situação hoje, posso dizer que não sabia direito o que estava fazendo. Lembro-me que os pensamentos que vinham a minha mente com seis anos de idade, quando me apresentava a um grande público eram: não posso errar porque tem um monte de gente olhando pra mim! Na minha primeira apresentação só fiquei mais segura porque a minha professora tocou teclado juntamente comigo. A nossa apresentação foi um sucesso, pois ao final fui calorosamente aplaudida pelos pais, professores e crianças que estavam presentes no local. Posteriormente a essa apresentação, ao saber que tocava piano e teclado, a professora da pré-escola fez-me um convite para tocar algumas músicas. Desta vez, minha professora de música não estava lá, mas sabia que iria conseguir tocar sozinha.

Até o término dos anos finais do ensino fundamental estudei na Escola Vicente Farenzena e fui cursar o ensino médio na Escola Estadual Prof. ^a Margarida Lopes no período de 2006 a 2008. Em 2009 ingressei no Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e escolhi esta profissão por admirar o trabalho pedagógico de minhas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e também por curiosidade em saber como se dá os processos de ensino e aprendizagem na infância. A descoberta de que estava grávida no mesmo ano, consolidou a escolha pelo Curso: Matheus nasceu aos três dias do mês de setembro.

No ano de 2010, fui convidada para ser bolsista em um projeto de pesquisa e quando não tinha muitas tarefas para fazer eu auxiliava a professora que na época era a coordenadora do Curso de Pedagogia. Realizava atividades referentes à gestão e atendia os estudantes com muito prazer, pois gostava do que estava fazendo. No ano de 2013, me formei pedagoga.

Em março de 2013 ingressei no curso de Especialização em Gestão Educacional Presencial da UFSM. Neste curso tive a oportunidade de vivenciar uma experiência muito valiosa que é ser representante de turma. Durante o ano de 2013 atuei como suplente e no início de 2014, devido ao afastamento da titular, assumi a principal representação. Quando refiro-me que é uma experiência de valor, é porque considero que quando se assume alguma representação pública é necessário desenvolver duas habilidades: ajudar os colegas e ser resiliente. Ser representante discente é se constituir em um elo entre a turma, o colegiado e a coordenação de um curso. É promover a comunhão grupal, possibilitando a participação democrática de todos nos assuntos que diz respeito à formação acadêmico-pedagógica. É possibilitar a interlocução de todos os sujeitos envolvidos, possibilitando-os a “dizer a sua palavra”. Nesta função aprendi a dialogar com a turma, administrar conflitos e o principal: desenvolver a habilidade da escuta sensível. Representar uma turma permitiu que eu desenvolvesse a resiliência, que consiste em gerir e dominar as emoções diante de situações de conflito, ser otimista, ser empática com colegas que eu não me identificava e alcançar o maior número de pessoas para “estarem comigo” em prol das mesmas ideias e na tentativa da imparcialidade, aprendi a distinguir meus anseios pessoais e particulares das solicitações realizadas pela turma.

Considerando a importância das concepções de gestão educacional que perpassaram o meu Curso de origem, investiguei em minha monografia a seguinte questão: analisar as concepções de gestão educacional, que permeiam o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno/UFSM Presencial, como estas aproximam-se/distanciam-

se da ideia de educação na cultura digital. Obtive o grau de Especialista em Gestão Educacional no mês de novembro do ano de 2014.

Ainda, no período de maio de 2013 a maio de 2014 desempenhei a atividade de bolsista da Rede Integrare - órgão localizado no Centro de Educação (CE) que tem por objetivo atender as necessidades formativas dos docentes e técnicos administrativos em educação (TAE). A Rede contempla o projeto de extensão intitulado - Formação Permanente: um processo contínuo de reflexão e diálogo, o qual desenvolve periodicamente ciclos de debates ofertados a professores/gestores do CE com a finalidade de possibilitar um espaço de formação permanente aos servidores. Durante um ano que estive neste setor, obtive várias experiências referente a formação permanente dos servidores. Auxiliei na organização de Ciclos de Debates e cursos.

Ainda, no início do ano de 2014 fui convidada para atuar junto a equipe de tutores do Curso de Especialização em Gestão Educacional à Distância na disciplina de Metodologia Científica. A atuação como tutora à distância foi no Polo de Tio Hugo e Três Passos e permitiu-me refletir sobre o trabalho do professor de modo compartilhado, no qual as ações docentes acontecem ora separadas, ora juntas, estabelecendo conexões de saberes e vínculos entre diferentes sujeitos e contextos. Trouxe-me experiências nesta modalidade educativa, cujo destaque se intensifica com a emergência das tecnologias digitais de informação e comunicação² (TDIC adiante) e a necessidade de conhecimento e formação acadêmica. Isso contribuiu para a minha constituição enquanto docente em ambientes virtuais de aprendizagem, nos diferentes tempos, espaços e ritmos de trabalho e aprendizagem docente-discente.

Na tutoria e nas práticas à distância tive a oportunidade de mediar o conhecimento a pessoas que estavam distantes geograficamente das universidades públicas, entendendo que as tecnologias utilizadas nos cursos de educação à distância (EAD), solitárias, não dão conta de garantir o sucesso nesta modalidade. Compreendi a importância do papel do tutor que atua em conjunto com o professor, no sentido de possibilitar aprendizagens significativas aos educandos a partir da interação virtual.

² Na maioria dos referenciais teóricos que abordam sobre tecnologias, os mencionam da seguinte forma: Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Neste trabalho, utilizaremos o termo Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), no qual se insere a palavra digital e todo o sistema digital tem como base o sistema de numeração binário. Aparelhos como *Desktop*, *Notebook*, *Netbook*, *Tablet*, a *WEB*, os telefones celulares mais sofisticados, as câmeras digitais, o televisor digital e as demais tecnologias constituem as TDIC. O código de máquina é representado pelo sistema binário, em que todas as quantidades têm base em dois números: zero e um (0 e 1). Neste contexto, a *WEB 2.0* e a *WEB 3.0* são movimentos naturais do desenvolvimento tecnológico.

O período de mestrado coincide com o processo de adoecimento e despedida do meu padrinho, figura paterna forte em minha vida. Foi assim, com a imagem dele, que concorri à seleção para o ingresso no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, na UFSM. Levei comigo suas palavras de incentivo que me guiaram a vida toda, do início até os últimos segundos da seleção.

Inconformada, voltei a estudar novamente, mas as leituras que fazia não surtiam o efeito desejado. Então, decidi desistir de tentar a seleção, me julgando incapaz de obter algo tão próximo, mas ao mesmo tempo tão distante de mim. Quando faltavam aproximadamente cinco dias para o término da seleção do Mestrado, decidi concorrer na Linha de Pesquisa 1 (LP1), na temática da professora Adriana. Nesse período sofri muitas críticas por dizer adeus a um grupo de pesquisa do qual fazia parte desde 2009, mas com minha decisão percebi que o que me atraía não eram as políticas públicas com suas leis, pareceres, resoluções, mas o tema formação de professores e as TDIC em diálogo com os pressupostos freirianos.

Após a tempestade que perpassou a minha vida na última semana de maio de 2013, percebi que o sol estava voltando a brilhar para mim quando consegui enviar a documentação sem imprevisto algum acontecer. Sabia que a luz que carrego comigo iria resplandecer nas próximas etapas da seleção e que a vida sorriria para mim. O alívio invadia meu coração, ao saber o envio da documentação foi efetuado com sucesso. O que passou a me preocupar era a etapa posterior: a prova escrita. Para ser bem sucedida nesta etapa pedi livros emprestados, solicitei indicação de leituras e me dediquei na elaboração do texto. Dias após a etapa da entrevista recebi a notícia da aprovação no Curso de Mestrado em Educação.

E agora, só me resta pensar: o que fazer com tudo o que aconteceu comigo? Tomei a decisão ir ao caminho do sol. Ao olhar para trás não quero mais chorar. Só quero tirar lições de vida das situações-limite que passei e ajudar o meu semelhante através da educação. As cicatrizes que ficaram serão as marcas, as provas do que vivi. Não canso em dizer: Inédito-viável não vou desistir da minha caminhada até te alcançar!

Acredito em uma educação do sonho possível, bem como descrevia Freire:

[...] sonho possível tem que ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora. A questão dos sonhos possíveis, repito, tem que ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido do irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis. Utópica no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos espoliadora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão construindo as classes sociais dominadas. (FREIRE, 2002b, p. 100).

Apesar das armadilhas da vida, estou tendo recompensas grandiosas. Estudar em uma universidade pública é uma delas. Quem me viu abatida já está contemplando minhas conquistas e as mãos que um dia me apedrejaram com certeza terão de me aplaudir, pois busco “ser mais” e por natureza sou uma incansável sonhadora. Assim sendo, Freire corrobora com meus pensamentos, dizendo que “Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se” (FREIRE, 2011, p. 126).

Sonhando é que nos constituímos enquanto homens e mulheres, pois esta é a nossa vocação ontológica. Vocação esta que nos possibilita a fazer e refazer nosso percurso. Como nos diz Freire (2011, p. 135): “Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente *vivendo*, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seu ‘caminho’”.

Sendo assim, consciente do meu inacabamento, passo a me reconhecer em minha própria história para então questioná-la, pois nossas vivências deixam marcas e influencia em nossas decisões, principalmente naquilo que fizemos com o que fizeram conosco. Escolhi e espero contribuir com a educação das gentes, levando em conta seus processos auto(trans)formativos, mas para isto, foi primordial conhecer a mim mesma como educadora, e meus processos auto(trans)formativos através da escrita deste memorial.

Tendo em vista o cenário atual em que vivemos, as TDIC hoje conduzem a um modo de vida acelerado em todas as atividades que realizamos. Prova disto é o conceito de geração, que, décadas atrás, “[...] era de um espaço de 25 anos a cada nova geração” (CORTELLA, 2014, p. 52) foi modificado intensamente, pois já é possível identificarmos novas gerações em um intervalo de dois ou três anos de uma para a outra. A situação exposta nos conduz a uma reflexão sobre a formação inicial de professores, para que a atividade docente de futuros pedagogos não tenha fragilidades no que se refere à integração das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem.

Além deste modo acelerado de vida, estamos vivenciando a cultura da convergência digital que poderá levar a uma reconfiguração dos ambientes pedagógicos presenciais, estimulando o pensamento crítico, a participação social e a integração de diversos estilos de ensino e aprendizagem. Destacamos que a cultura de convergência digital ao ser incorporada,

irá reconstituir os contextos educativos como ambiências humano-tecnológicas³, podendo estas contribuírem para qualificar o processo formativo inicial (DA ROCHA, 2014). O contexto biotecnológico, ou seja, ambiente biopsicossocial construído pelos homens em sua atividade consciente e inteligente, mediados pelas tecnologias pode corroborar com o biosistema formativo (MACIEL, 2006).

Levando em consideração o cenário educativo atual, compreendemos que os educandos do Século XXI já nasceram em um mundo digital, e por isso são reconhecidos como nativos digitais⁴, os aprendizes do Novo Milênio (PRENSKY, 2001). Tendo em vista a inserção dos nativos digitais na sociedade da informação e do conhecimento, o desafio de ser professor aumenta, visto que os educandos de hoje não têm mais o perfil de antes, pois transitam com desenvoltura pelas mídias, dominando as TDIC e os espaços virtuais.

Os cenários educativos do Século XXI são compostos pela tríade instituições-educadores-educandos. Segundo Imbernón (2010), temos instituições educativas que guardam resquícios do Século XIX, professores que desenvolvem práticas pedagógicas advindas do Século XX e educandos imersos na cultura de convergência digital do Século XXI. Para mediar os processos formativos de ensino e aprendizagem, torna-se necessário mobilizar mais do que as práticas de gestão tradicionais, típicas de uma geração de professores que, “[...] encapsulada em si mesma, não enxerga as possibilidades de se aproximar de uma outra, que apesar de estar tão perto, apresenta-se tão distante” (FREITAS, 2009, p. 01).

Diante deste contexto, “[...] os processos educativos [...] não devem se adaptar às inovações, mas integrar novas formas ao seu cotidiano. Adaptar é postura passiva, enquanto integrar pressupõe metas de convergência” (CORTELLA, 2014, p. 53) e as tecnologias mais recentes podem ser integradas no âmbito da formação inicial, desde que tenham fins educacionais claros para o futuro pedagogo e o docente em atuação, pois:

É interessante analisar a relação entre inovação educativa e profissão docente. Entendida como pesquisa educativa na prática, a inovação requer novas e velhas concepções pedagógicas e uma nova cultura profissional forjada nos valores da colaboração e do progresso social, considerado como transformação educativa e social (IMBERNÓN, 2010, p. 20).

³ O termo *ambiência humano-tecnológica* é definido como o contexto biossistêmico e biotecnológico, envolvendo as condições internas (inter e intrapessoais) e externas (meio físico e tecnológico) na interação entre os seres humanos no ciberespaço, sendo mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Na educação, esse contexto agrega outros mediadores (professores, tutores e pares), em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA), em situações e biosistemas de [trans] formação inicial e continuada (DA ROCHA, 2014).

⁴ Termo designativo para quem nasceu e está crescendo com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) presentes em sua vida cotidiana.

Partimos do pressuposto de que formar em uma perspectiva humano-tecnológica de educação, frente aos desafios da formação e da cultura de convergência digital, fornece ao futuro professor condições de ir além da técnica e refletir criticamente sobre a sua atuação em um determinado contexto sociocultural. E é importante ressaltarmos que “[...] tecnologia em si não é sinal de mentalidade moderna; o que moderniza é a atitude e a concepção pedagógica e social que se usa e, assim, uma mentalidade moderna lança mão da tecnologia por incorporar-se aos seus projetos, e não simplesmente por ser tecnologia” (CORTELLA, 2014, p. 53).

Além de incorporar as tecnologias, o âmbito formativo inicial de professores necessita contemplar o mundo digital não apenas como uma base ferramental, conforme Cortella (2014) mencionou, pois a tecnologia não reduz-se a uma ferramenta, no entanto, cria um “novo paradigma de compreensão da vida” (p. 57), uma forma inovadora de estabelecer relações e o processo de construção de conhecimento. O autor citado neste parágrafo rememora Freire, dizendo que, embora este tenha falecido no ano de 1997 e não teve a oportunidade de conhecer as redes sociais (tendo em vista que o *Orkut* e o *Facebook* são de 2004), começou a escrever sobre o mundo digital e que estava se aproximando uma das maiores aspirações dele: “[...] a construção coletiva do conhecimento, isto é, a elaboração em rede, a capacidade de trazer o saber da comunidade, de maneira que ele tenha um nível maior de adensamento e vigor” (Ibid., p. 57).

E a afirmação é verdadeira, pois no contexto do Século XXI, as TDIC tornaram-se uma ferramenta potencializadora dos processos de ensino e aprendizagem, a qual os educandos exploram em busca de informações que podem complementar as explicações aprendidas em aula e constituir-se em uma ferramenta de mediação aliada ao professor durante o processo da construção do conhecimento. No entanto, alguns professores não vislumbram as TDIC como aliadas no processo de ensinar-aprender e a vêem como vilã.

Prensky (2001) nos permite refletir sobre uma pedagogia que contemple as especificidades de aprendizagem dos nativos digitais frente aos desafios propostos pela cultura da convergência digital. Por isso, a importância do professor repensar a sua prática e compreender as teorias que embasam as tomadas de decisões do cenário atual, pois

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2010, p. 15).

Trata-se de conduzir os educandos *no e pelo* trabalho com as TDIC, para que não se atribua as mesmas o estatuto de meros instrumentos para quaisquer finalidades (BARRETO, 2003), utilizando-se para uma educação auto(trans)formadora, considerando a inserção dos nativos digitais em espaços educativos presenciais e virtuais.

Neste contexto, a formação docente é desafiada a enfrentar uma “nova” esfera pedagógica: a virtual, que é representada pela inserção das TDIC na educação, a qual os professores não se sentem preparados. Dessa maneira, surge a necessidade de uma formação pedagógica com a integração das tecnologias digitais, resultando em novas relações pedagógicas no exercício da docência, pois os professores continuam com o modelo pedagógico tradicional, mas introduzem recursos multimídias em seu planejamento de ensino, sem, no entanto, romper com o modelo estabelecido.

Para isso, uma formação reflexiva e a realização de práticas formativas inovadoras tornam-se o ponto chave para o enfrentamento dos desafios da cultura da convergência digital, uma vez que o trabalho docente envolve o ensino e aprendizagem e as relações entre sujeitos com o conhecimento.

Nessa direção, buscamos investigar experiências de integração das tecnologias digitais e da *WEB* desenvolvidas nos cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A seguir, na figura 01 são apresentados os eixos descritivos da pesquisa:



Figura 1 – Eixos descritivos da pesquisa

A área temática versa sobre a auto(trans)formação⁵ do pedagogo na cultura de convergência digital sob o olhar de uma epistemologia dialógico-afetiva. Os sujeitos de pesquisa que investigaremos são professores e estudantes do Curso de Pedagogia Diurno e Noturno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ao longo dos capítulos, pontuamos o caminho percorrido no processo investigativo e as reflexões teórico-metodológicas pertinentes.

A questão geradora e as questões subsequentes, o objetivo geral e os objetivos específicos, que orientam esta dissertação de mestrado, são apresentadas a seguir:

Questão geral

- Quais experiências significativas estão sendo desenvolvidas na auto(trans)formação do pedagogo na Universidade Federal de Santa Maria

⁵ Essa concepção foi construída pelo Grupo de Pesquisa Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire, coordenado pelo Prof. Dr. Celso Ilgo Henz da UFSM. As primeiras sistematizações foram realizadas por Henz (2014a, 2014b), Henz e Freitas (2015).

(UFSM), no que se refere à integração das tecnologias digitais e da *WEB* desenvolvidas nos cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia diurno e noturno?

Subquestões

- Quais as características das novas gerações de ensinantes-aprendentes na cultura de convergência digital?
- As políticas públicas de formação de professores, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e o Projeto Político Pedagógico (PPP) dos Cursos aproximam-se/distanciam-se da ideia de educação na cultura de convergência digital e tecnológica?
- Os cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia têm contemplado experiências de integração das tecnologias digitais e da *WEB*?
- Que prováveis elementos configuram uma ambiência pedagógica digital nos processos formativos em que se integram a cultura de convergência e da epistemologia dialógico-afetiva?

Objetivo geral

- Investigar experiências de integração das tecnologias digitais e da *WEB* desenvolvidas nos cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Objetivos específicos

- Caracterizar as novas gerações de ensinantes-aprendentes na cultura de convergência.
- Analisar os documentos legais que subsidiam os cursos presenciais de licenciatura em pedagogia quanto à aproximação do conceito de cultura de convergência digital e tecnológica.

- Mapear experiências de integração das tecnologias digitais nos cursos de pedagogia.
- Identificar elementos facilitadores para a integração da cultura de convergência e da epistemologia dialógico-afetiva nos cursos de pedagogia.

A pesquisa foi desenhada e desenvolvida, tendo presente os seguintes estudos: pesquisa bibliográfica, documental, exploratória e narrativa docente. Por fim, apresentamos os capítulos da dissertação de mestrado: no **primeiro capítulo**, a partir do levantamento bibliográfico, apresentamos o estado da arte do tema, considerando as produções científicas produzidas no período de 2010-2014.

No **segundo capítulo**, delineamos como o pedagogo é contemplado nas políticas públicas, assim como as concepções de pedagogia, educação e formação, quanto às relações estabelecidas com a ideia de educação na cultura de convergência digital, mediante pesquisa bibliográfica e análise documental.

No **terceiro capítulo**, discorremos sobre a cultura de convergência digital nos dias atuais e sinalizamos o percurso metodológico realizado para a compreensão das experiências de integração das tecnologias digitais e da *WEB*.

E no **quarto capítulo**, apresentamos as experiências de integração das tecnologias digitais e da *WEB*, mediante os resultados do estudo descritivo-exploratório realizado com docentes e estudantes e da realização de entrevistas narrativas com os professores efetivos dos Cursos de licenciatura.

1 ESTADO DA ARTE DA PEDAGOGIA NA CULTURA DE CONVERGÊNCIA DIGITAL

Neste capítulo, realizamos o estado da arte a partir de produções acadêmicas da área educação, no período de 2010-2014, a partir das categorias formação do pedagogo, cultura digital, educação na cultura digital e Pedagogia na cultura digital.

1.1 A opção pela pesquisa qualitativa e o estudo bibliográfico

Ao analisarmos a questão geral, as subquestões, o objetivo geral e os objetivos específicos que orientam a tessitura desta pesquisa, compreendemos que o método científico adequado para alcançarmos o que propomos é a abordagem qualitativa que consiste em

[...] uma atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e atualiza frente à realidade do mundo. [...] embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação (MINAYO, 2012, p. 16).

Entendemos que esta atividade de pesquisa contribuiu para a nossa compreensão sobre as especificidades de diferentes sujeitos e contextos como uma possibilidade de reconstrução/reelaboração de informações a respeito das experiências significativas desenvolvidas na auto(trans)formação do pedagogo na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no que se refere à cultura de convergência digital.

O **estudo bibliográfico** foi utilizado com a finalidade da apropriação do referencial teórico, epistemológico e metodológico referente ao estado da arte. Na concepção de Severino (2007), este tipo de estudo é realizado a partir de pesquisas anteriores, documentos impressos como teses, dissertações, obras, etc. Ainda

Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Assim, também utilizamos desse tipo de pesquisa para investigarmos a produção científica referente à área temática correspondente. Seguimos as diretrizes para a leitura, análise e interpretação de textos que Severino (2007) propõe conforme a figura 2, abaixo:



Figura 2 – Síntese das diretrizes para a leitura, análise e interpretação de textos

A delimitação da unidade de leitura foi o primeiro procedimento a ser realizado, pois a unidade “[...] é um setor do texto que forma uma totalidade de sentido” (SEVERINO, 2007, p. 53), como por exemplo, um capítulo de livro. Ainda

Toma-se uma parte que forme certa unidade de sentido para que se possa trabalhar sobre ela. Dessa maneira, determinam-se os limites no interior dos quais se processará a disciplina do trabalho de leitura e estudo em busca de compreensão da mensagem (SEVERINO, 2007, p. 53-54).

A partir desta orientação, entendemos que a leitura quando é direcionada para fins de estudo, deve ser realizada por etapas: assim que a análise de uma unidade for concluída, passa-se para a seguinte. Feito isto, produzimos uma síntese mediante o que analisamos. Nessa direção, selecionamos obras que versam sobre a formação do pedagogo, cultura digital, educação na cultura digital e pedagogia na cultura digital.

A próxima diretriz é a análise textual que implica em conjunto de atividades que preparam para a análise do texto selecionado. Inicialmente, realizamos uma leitura corrida do

texto para estabelecermos o primeiro contato e conhecermos a linha de raciocínio do autor, a fim de obtermos uma visão global do texto. Nesta etapa, fizemos uma busca nas obras selecionadas para encontrar artigos que estabelecessem relações com a temática deste estudo e após esta busca partimos para a leitura corrida dos textos, o que permitiu compreendermos a ideia principal do material escolhido.

A terceira diretriz conduziu a análise temática que “[...] procura ouvir o autor, apreender, sem intervir nele, o conteúdo de sua mensagem” (SEVERINO, 2007, p. 56). Durante a leitura fizemos várias perguntas, das quais as respostas foram encontradas no conteúdo do texto. Então, primeiramente compreendemos: Do que trata o texto? Neste procedimento, tivemos muito cuidado, pois nem sempre o título da unidade forneceu a ideia fiel do texto ou em outras vezes não teve relação com o tema.

Depois, captamos a problematização “[...] porque não se pode falar coisa alguma a respeito de um tema se ele não se apresentar como um *problema* para aquele que discorre sobre ele” (SEVERINO, 2007, p. 57). A identificação do problema foi fundamental para selecionarmos os textos que serviram como referencial teórico do trabalho.

A próxima diretriz é intitulada análise interpretativa, assim definida:

Interpretar, em sentido restrito, é tornar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade de ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor (SEVERINO, 2007, p. 59).

Ainda mais, o autor elenca etapas de interpretação. A primeira delas está exposta logo abaixo:

[...] consiste em situar o pensamento desenvolvido na unidade na esfera mais ampla do pensamento geral do autor, e em verificar como as ideias expostas na unidade se relacionam com as posições gerais do pensamento teórico do autor, tal como é conhecido por outras fontes (SEVERINO, 2007, p. 59).

Posteriormente,

[...] o pensamento apresentado na unidade permite situar o autor no contexto mais amplo da cultura filosófica em geral, situá-lo por suas posições aí assumidas, nas várias orientações filosóficas existentes mostrando-se o sentido de sua própria perspectiva e destacando-se tantos os pontos comuns como os originais (SEVERINO, 2007, p. 60).

Em outro momento, compreendemos de modo interpretativo o pensamento exposto, bem como os pressupostos explicitados. Depois disso, estabelecemos relações entre as ideias expostas no texto com outras ideias semelhantes.

O próximo passo da interpretação é a crítica a partir de duas perspectivas: julgamos o texto levando em conta sua coerência interna e também considerando a sua originalidade, alcance, validade e contribuição para discutir o problema.

A problematização é o momento do levantamento de problemas para a discussão e a síntese pessoal é um valioso exercício de raciocínio, na qual tivemos a oportunidade de expressar através da escrita nosso entendimento do texto.

Estas diretrizes nos auxiliaram no momento da análise, leitura e interpretação dos materiais selecionados e na elaboração da síntese que se constituiu nesta pesquisa. Buscamos, para tanto, da pesquisa em livros, artigos, dissertações e teses, ao dialogarmos com autores que versam sobre a área temática que investigamos. Igualmente, realizamos fichamentos e elaboramos mapas conceituais das obras estudadas.

1.2 Estado da Arte: mapeamento das produções científicas referentes à cultura da convergência digital

As produções científicas que consideramos no estado da arte teve como temáticas orientadoras: o curso de Pedagogia, a cultura digital na formação e atuação de professores. Para tanto, objetivamos reconhecer, nos textos científicos já produzidos e publicados, as principais inter-relações entre desafios da cultura da convergência digital com a formação e atuação no/do curso de Pedagogia.

Entendemos por estado da arte o acesso ao conhecimento já existente, aos conceitos e princípios fundantes que já estão estabelecidos, ou seja, a produção de conhecimento que tem início com base na busca de informações sobre aquilo que já foi produzido anteriormente.

No dia 29/09/2015 realizamos uma entrevista pessoal na Universidad Autónoma de Tlaxcala - México com a professora doutora Mariela Jiménez que trabalha com o estado da arte. Segundo ela: “El estado del arte cumple con dos propósitos: permite establecer un marco referencial como punto de partida para la investigación al delimitar, construir y resolver un objeto de estudio, de manera individual o en grupo; pero también como estrategia didáctico metodológica en la formación para la investigación al desarrollar en los estudiantes habilidades, actitudes y valores propios de la actividad investigativa. Experiencia curricular plasmada en los planes de estudio de los programas de maestría y doctorado en educación de

la Universidad Autónoma de Tlaxcala, quienes establecen en el primer semestre el seminario de “Estado del arte y definición del objeto de estudio”.

Ainda, em outras palavras da autora supracitada, o estado da arte é definido:

[...] es un procedimiento de investigación documental que realizado de forma sistemática nos permite compilar, analizar e interpretar los distintos trabajos de investigación generados em um área de conocimiento para reportar los avances de um campo científico de acuerdo com um periodo de tiempo (JIMENÉZ-VÁSQUEZ, 2014, p. 74).

Neste estudo, consideramos estado da arte e estado do conhecimento como termos sinônimos, assim como existem termos homólogos que detém a mesma significação: “situação atual”, “produção atual”, “revisão de literatura”, “revisão bibliográfica” e “antecedentes do tema” (Ibid., 2014).

Realizamos o estado da arte com a finalidade de analisar quais pesquisas estão sendo produzidas acerca da temática investigada, de que área são os pesquisadores, quais as tendências metodológicas mais utilizadas, os achados e os referenciais teóricos⁶.

Em concordância com os pressupostos de Jiménez-Vásquez (2014), o estado da arte possibilita visualizar três dimensões do objeto de estudo, conforme Henriquez y Barriga (2003) anunciaram em seus estudos: a primeira dimensão é “conceitual” que ocorre a partir do planejamento dos objetivos e hipóteses da pesquisa; a segunda é “empírica” que conduz ao delineamento de um planejamento metodológico; e a terceira é a dimensão “hermenêutica” que orienta na interpretação dos resultados.

Neste processo é possível compreender o nosso próprio posicionamento enquanto pesquisadores e as concepções que perpassam os achados dos autores pesquisados, a criação de estratégias, a interpretação dos estudos, a proposição de métodos que conduzem a problematização da área de um determinado conhecimento e a definição de um objeto de estudo, a partir de um desenho metodológico orientado por referenciais teóricos sustentáveis.

Tendo em vista as dimensões propostas, partimos do pressuposto de que os processos formativos dos pedagogos, frente aos desafios da cultura da convergência digital, necessitam fornecer ao futuro professor condições de ir além da técnica e refletir criticamente sobre a sua atuação em um determinado contexto sociocultural. Por isso, a importância de se compreender o modelo de formação de professores predominante no curso de Pedagogia o

⁶ Neste capítulo utilizamos o estado da arte como estratégia metodológica para construir o tema de investigação. Este consiste em uma estratégia didática para a investigação que é considerada nos planos de estudo de mestrado e doutorado (UATX, 2010).

qual, certamente, embasa as tomadas de decisões diante dos desafios propostos pela cultura da convergência digital.

Na busca de construir o nosso objeto de estudo, a partir do conhecimento atual do tema, seguimos as três (3) fases do estado da arte mencionada por Jiménez-Vásquez (2014):

1) Fase de busca e seleção da informação (heurística): consiste em uma busca, seleção e análise exaustiva de documentos, levando em consideração as dimensões – empírica, metodológica, teórica e epistemológica

Nesta etapa, é possível “[...] identificar convergencias e divergencias teóricas, conceptuales y metodológicas así como conocer la relevância que cada uno de los trabajos tiene como aporte a la investigación que se está realizando” (Ibid., p. 77).

Dentro desta fase, existe um aspecto importante a ser destacado: quais os critérios de busca e seleção serão definidos? Seguimos, os critérios elencados abaixo:

- Validar la confiabilidad académica de la fuente;
- Actualidad del reporte estableciendo limites temporales;
- Organización congruente de contenidos que conforman la estructura del documento;
- Calidad y veracidad de la información;
- Referencias bibliográficas pertinentes y actualizadas;
- Hallazgos y aportaciones. (Ibid., p. 79).

Após elencarmos os critérios de busca e seleção, partimos para os recursos de localização das pesquisas. Para a realização do mapeamento das produções científicas, usamos a *Internet*, pois esta possibilita acesso a diversas informações multimodais de todo o tipo, como base de dados, por exemplo - periódicos, bibliotecas digitais, revistas, assim como recursos – tradutores, enciclopédias, etc. (Ibid., 2014).

O corpus sobre o qual incidiu esta pesquisa foi composto de trabalhos apresentados na

- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED Nacional) no GT 8 – Formação de professores e GT 16 – Educação e Comunicação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED Sul) no GT 14 – Educação, Comunicação e Tecnologias, Eixo 6 – Formação de professores, Eixo 9 – Currículo e Eixo 11 – Educação, comunicação e tecnologias;
- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM);
- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG);

- Repositório Digital Lume⁷ da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS);
- Biblioteca Digital da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP);
- Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo (USP);
- Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Nestes repositórios constam dissertações de mestrado concluídas, considerando o período de 2010 a 2014, cotejando-se as principais contribuições e discussões, no sentido de compreender a abordagem dessas produções científicas e os resultados apresentados.

A partir do levantamento de dados encontramos, categorizamos e analisamos 24 produções de modo aprofundado, considerando como o tema foi abordado, a coerência entre a obra e a temática do objeto deste estudo, a concepção teórico-metodológica e os aspectos/resultados anunciados.

Para melhor visualização do material analisado, as seguintes tabelas apresentam uma visibilidade geral dos trabalhos, segundo as fontes de busca, as categorias (formação do pedagogo, cultura digital, educação na cultura digital, pedagogia na cultura digital) e o número dos trabalhos subdivididos por ano de publicação. Optamos pela elaboração de tabelas que forneceram essas informações, considerando separadamente cada base de dados por uma questão organizacional.

Para chegarmos a criação das referidas tabelas, elaboramos uma matriz que contém indicadores para a análise das produções científicas; optamos em não anexar a matriz pelo fato de agregar inúmeras páginas, no entanto, apresentamos uma amostra do que realizamos:

⁷ Nome próprio do referido Repositório que significa manifestação do conhecimento, saber, luz e brilho.

Tabela 1 – Matriz dos indicadores para a análise das produções científicas

Nº	Título	Autor	Ano	Repositório	Objetivo geral	Metodologia	Sujeitos e contextos	Autores e ano	Resultados
1	“As coreografias didáticas entre o presencial e o virtual e a [re]construção de novos saberes da docência superior”	Barbiero	2013	ANPED – Nacional	Investigar as repercussões das experiências de docência presencial e docência virtual na formação do professor universitário.	- Abordagem qualitativa; - Entrevistas narrativas; - Análise textual discursiva.	Professores atuantes nos cursos de graduação em Arquivologia e na pós-graduação-especialização a distância Gestão de Arquivos da UFSM.	Marcelo García (1999) Cunha (2008, 2010) Maciel (2012) Padilha <i>et al</i> (2010) Baeriswyl (2008) Tardif (2000, 2010) Isaia (2006) Gauthier (2010) Mill (2012) Bolzan (2002)	O autor chegou a conclusão de que as experiências da docência virtual e da docência presencial interferem na formação do professor da educação superior, assim como, há necessidade de promover aos professores, programas de formação e desenvolvimento profissional à docentes atuantes em ambas modalidades.

Na matriz acima, expressa em forma de tabela, elencamos:

- 1) Numeração da produção científica – numeramos cada trabalho acadêmico mapeado, pois contribuiu na organização e na localização dos mesmos.
- 2) Título – acrescentamos este item para facilitar a localização dos trabalhos.
- 3) Autor (es) – solicitamos esta informação para termos conhecimento do pesquisador e qual instituição pertence.
- 4) Ano – permite localizarmos o ano de realização de determinada pesquisa.
- 5) Repositório – indica se as produções foram encontradas em *Sites* de periódicos, repositórios digitais ou eventos científicos.
- 6) Objetivo geral – possibilita a compreensão do que o pesquisador está realizando em sua pesquisa.
- 7) Metodologia – nesta seção, solicitamos que sejam descritos em forma de tópicos: a abordagem metodológica, o tipo de pesquisa, quais os instrumentos e método de análise utilizados.
- 8) Sujeitos e contextos: indicam quais foram os sujeitos escolhidos e o lócus do desenvolvimento da pesquisa para situar o pesquisador sobre de onde emerge a pesquisa mapeada.
- 9) Principais autores e ano da publicação da obra: aqui, é especificado o sobrenome do autor e o ano da publicação da obra para situar o pesquisador a respeito do referencial teórico que irá subsidiar a pesquisa.
- 10) Resultados: apresentam os principais resultados obtidos na produção acadêmica mapeada, o que contribui para visualizar as aproximações e/ou distanciamentos referentes ao trabalho do pesquisador.

É notável também, o trabalho que realizamos com cores diferentes. Acreditamos que:

El uso de colores en el texto para ir resaltando ideas centrales es importante para identificar de forma integrada aportaciones, variables, instrumentos y otros rasgos en común o divergentes en los trabajos de investigación, que posteriormente serán mediados y vinculados en la siguiente etapa del trabajo (Idem, 2014, p. 92).

Nesta mesma linha de pensamento, Jiménez-Vásquez (2014) elenca indicadores para análises de documentos, como:

- 1) Autor, ano de publicação e país de origem.
- 2) Título.
- 3) Objeto de estudo.
- 4) Escolas ou correntes de pensamento a que responde.
- 5) Objetivos.
- 6) Tipos de investigação.
- 7) Sujeitos.
- 8) Instrumentos utilizados.
- 9) Autores centrais que guiam a investigação.
- 10) Achados.
- 11) Tendências.

É evidente que, a elaboração de indicadores contribui para a sistematização dos principais aspectos relevantes das produções acadêmicas e também “La realización de tablas o matrices posibilita avanzar em el análisis de un texto em particular o la integración de varios de ellos” (Ibid., p. 87). Concluimos que, quando elaboramos a síntese de um trabalho, podemos visualizar as partes em que está estruturado e diferenciar se este trata-se de uma investigação ou apenas um ensaio acadêmico.

A seguir, apresentamos as tabelas que foram construídas a partir dos indicadores de análise e que constitui a segunda fase do estado da arte:

2) Fase de interpretação das diferentes posturas dos autores (hermenêutica): consiste na elaboração do marco referencial, estabelecendo a possibilidade de aprender o objeto de estudo a assumir uma abordagem hermenêutica problematizando a interpretação.

Nesta etapa serão selecionados apenas aqueles trabalhos que se identificam com o nosso tema de estudo.

Tabela 2 – Trabalhos analisados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Educação em Pesquisa

FONTES	CATEGORIAS	PERÍODO DE BUSCA					TOTAL
		2010	2011	2012	2013	2014	
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED Nacional)	Formação do Pedagogo	0	0	0	0	0	0
	Cultura Digital	0	0	0	0	0	0
	Educação na Cultura Digital	1	1	0	1	0	3
	Pedagogia na Cultura Digital	0	0	0	0	0	0
	Total Geral						3

Na tabela acima, a qual indica o total de produções analisadas na ANPED Nacional, verificamos que no período de 2010-2014 a categoria Educação na Cultura Digital ganhou evidência nos trabalhos disponibilizados no GT 8 – Formação de professores, totalizando 3 produções, com exceção do ano de 2012 e 2014, os quais não encontramos artigos relacionados à temática deste estudo.

A seguir, apresentamos na tabela 3 os títulos das produções, suas respectivas categorias, grupo de trabalho e ano de busca:

Tabela 3 – Relação detalhada das produções encontradas na ANPED Nacional no período 2010-2014

Numeração	Título	Autores	Categoria	Grupo de trabalho	Ano
1	Formação para o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação nas licenciaturas presenciais das universidades estaduais paulistas	Lopes e Fürkotter	Educação na Cultura Digital	GT 8 – Formação de Professores	2010
2	Impressões Digitais e Capital Tecnológico: o lugar das TIC na formação inicial de professores	Lara e Quartiero	Educação na Cultura Digital	GT 16 – Educação e Comunicação	2011
3	As coreografias didáticas entre o presencial e o virtual e a [re]construção de novos saberes da docência superior	Barbiero	Educação na Cultura Digital	GT 8 – Formação de Professores	2013

No trabalho intitulado “Formação para o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação nas licenciaturas presenciais das universidades estaduais paulistas”, Lopes e Fürkotter (2010) focalizaram a formação inicial do futuro professor da Educação Básica para o uso das TDIC. Este estudo contribuiu para melhor compreender como se encontra a formação para o uso das TDIC nos currículos formais dos cursos que preparam futuros professores para atuar na Educação Básica.

O método escolhido foi o quanti-qualitativo: quantitativo para analisar os documentos das 3 universidades estaduais paulistas e qualitativa para delimitar o campo de pesquisa, considerando os critérios – integralidade, formação para a Educação Básica e disciplinas obrigatórias.

Após serem analisadas as grades curriculares, os programas de ensino e as ementas das disciplinas das licenciaturas da universidade, foi constatado uma ocorrência maior de disciplinas complementares do que obrigatórias. A presença das TDIC encontra-se a partir destas disciplinas ofertadas, o que não tem como indícios de que os cursos tenham formado professores aptos a integrarem as tecnologias.

Em “Impressões Digitais e Capital Tecnológico: o lugar das TIC na formação inicial de professores”, Lara e Quartiero (2011) identificaram e analisaram os usos que os estudantes e professores de cursos de licenciatura das universidades públicas de Santa Catarina faziam das tecnologias da informação e comunicação, tanto no seu contexto social quanto no da formação, considerando as percepções dos estudantes.

Foram analisados 29 cursos de licenciatura e aos estudantes e professores, foram distribuídos questionários com questões abertas e fechadas. Como resultados, foi possível constatar que os usos pedagógicos das tecnologias estão mais voltados em propostas e iniciativas isoladas do que em projetos pedagógicos, embora a disciplina referente ao tema seja ofertada nos cursos de formação inicial de professores.

Na produção “As coreografias didáticas entre o presencial e o virtual e a [re]construção de novos saberes da docência superior”, Barbiero (2013) apresenta quais as repercussões das experiências de docência presencial e docência virtual na formação do professor universitário. As repercussões foram analisadas a partir das experiências narradas pelos professores universitários; pelos marcadores estratégicos presentes nas coreografias didáticas e nas possíveis inter-relações entre as coreografias didáticas apresentadas na docência virtual e na presencial.

A abordagem utilizada na pesquisa foi de abordagem qualitativa e de cunho narrativo, na qual foi realizada entrevistas narrativas com professores atuantes simultaneamente nos

cursos de graduação em Arquivologia e na pós-graduação-especialização a distância Gestão de Arquivos da Universidade Federal de Santa Maria.

O autor chegou a conclusão de que as experiências da docência virtual e da docência presencial interferem na formação do professor da educação superior, assim como, há necessidade de promover aos professores, programas de formação e desenvolvimento profissional à docentes atuantes em ambas modalidades.

Ao analisar este conjunto de trabalhos, compreendemos como as tecnologias digitais estão sendo contempladas nos currículos dos cursos de licenciatura: a partir de disciplinas ofertadas, o que não garante a formação de um profissional apto para promover a integração tecnológica em seu contexto de atuação; a utilização pedagógica das TDIC estão sendo mais voltadas em propostas descontextualizadas do que integrados no projeto político pedagógico.

É possível inferir que para integrar as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, é necessário construir saberes docentes específicos – os pedagógicos e os tecnológicos. A constituição destes saberes podem ser realizados a partir da busca pelo conhecimento pelo próprio professor ou mediante o desenvolvimento de programas de formação continuada à docentes que encontram-se em atuação nas diversas modalidades educativas.

Apresentamos na tabela 4, a seguir, o mapeamento das produções encontradas na ANPED Sul:

Tabela 4 – Trabalhos analisados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED Sul)

FONTES	CATEGORIAS	PERÍODO DE BUSCA					TOTAL
		2010	2011	2012	2013	2014	
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED Sul)	Formação do Pedagogo	2	0	0	0	1	3
	Cultura Digital	0	0	0	0	1	1
	Educação na Cultura Digital	0	0	0	0	1	1
	Pedagogia na Cultura Digital	0	0	1	0	0	1
	Total Geral						6

Em relação às produções analisadas ANPED Sul, foram localizados o total de 6 trabalhos: 3 concernentes à categoria Formação do Pedagogo, 1 voltado à Cultura Digital, 1 à Educação na Cultura Digital e 1 referente a Pedagogia na Cultura Digital. Verificamos que a categoria Educação na Cultura Digital não ganha destaque nos anos de 2011, 2012 e 2013, contudo, é notável sua evidência nas produções dos anos 2010 e 2014.

Na tabela 5, apresentamos o detalhamento dos trabalhos expostos acima. Incluímos na coluna de grupos de trabalho a palavra eixo, pois a partir do ano de 2014 os artigos publicados na ANPED Sul são agrupados por eixos:

Tabela 5 – Relação detalhada das produções encontradas na ANPED Sul no período 2010-2014

Numeração	Título	Autores	Categoria	Grupos de Trabalho/Eixos	Ano
1	A relação de estudantes de Pedagogia com as mídias e as suas implicações para a prática de ensino	Lemke	Formação do Pedagogo	GT 16 – Formação de professores	2010
2	Formação de professores em uma visão complexa com o auxílio de tecnologias	Santos, Behrens, Junges e Lima	Educação na Cultura Digital	GT 16 – Formação de professores	2010
3	Aprendizagem em ambientes virtuais no curso de Pedagogia	Viegas e Rozek	Formação do Pedagogo	GT 16 – Formação de professores	2010
4	Ambiência humano-tecnológica e sua influência na formação de pedagogos na modalidade de educação a distância	Castro	Formação do Pedagogo	Eixo 6 – Formação de professores	2014
5	Tecnologias digitais e formação inicial docente na contemporaneidade: articulações, desafios, possibilidades	Favere e Cervi	Educação na Cultura Digital	Eixo 11 – Educação, comunicação e tecnologias	2014
6	A Geração Digital como identidade cultural na contemporaneidade	Bortolazzo	Cultura Digital	Eixo 11 – Educação, comunicação e tecnologias	2014

No trabalho intitulado “A relação de estudantes de Pedagogia com as mídias e as suas implicações para a prática de ensino”, Lemke (2010) investigou as relações com as mídias e os saberes pré-profissionais de estudantes de Pedagogia do 6º semestre do Curso. O método utilizado foi o estudo de caso, associado a técnica do grupo focal e aplicação de questionário.

O estudo apresentou que as estudantes tem uma relação intensa com as mídias e estas vivências encontram-se distanciadas do contexto formativo inicial, pois existe a falta de aprofundamento sobre as mídias em situações de ensino.

Na produção “Formação de professores em uma visão complexa com o auxílio de tecnologias”, Santos, Behrens, Junges e Lima (2010) apresentam resultados de um projeto de pesquisa que envolveu 50 docentes da educação básica de Ponta Grossa/PR. Houve uma análise profunda a respeito dos referenciais paradigmáticos educacionais e sua influência na prática pedagógica dos professores. A metodologia adotada foi a bimodal: a presencial e por meio de ambientes virtuais online, envolvendo o processo de pesquisa-ação.

Os participantes da pesquisa revelaram que é necessário a mudança de paradigmas na docência, no sentido de superar as práticas tradicionais por práticas inovadoras que possibilitem a construção do conhecimento.

Viegas e Rozek (2010) em “Aprendizagem em ambientes virtuais no curso de Pedagogia”, buscaram compreender o papel do estudante e do professor na identificação de estratégias facilitadoras do processo de aprendizagem utilizando-se dos recursos do ambiente TelEduc. Com base na experiência de uma disciplina do curso de Pedagogia, referente a utilização do ambiente virtual de aprendizagem, a abordagem metodológica fundamentou-se na pesquisa-ação.

O estudo mostrou que é necessário conhecer as necessidades do estudante virtual e a importância de haver uma mudança paradigmática docente, no sentido de redimensionar as estratégias de ensino e facilitar a interatividade no ambiente virtual.

No trabalho: “Ambiência humano-tecnológica e sua influência na formação de pedagogos na modalidade de educação a distância”, Castro (2014) investigou os impactos que podem estar refletindo na qualidade do trabalho acadêmico e na identidade profissional dos professores em formação. Teve por objetivo compreender como os estudantes contemplam a ambiência humano-tecnológica no desenvolvimento da EAD, tendo em vista os elementos do ambiente virtual de ensino-aprendizagem.

A abordagem metodológica foi quanti-qualitativa e como instrumento foi utilizado uma enquete elaborada na ferramenta do *Google Docs*. Foi possível perceber que há uma ambiência condizente com as características da modalidade à distância, tendo em vista as interações, relações e inter-relações subjetivas e intersubjetivas mediadas pelas ferramentas tecnológicas, a fim de subsidiar a aprendizagem dos estudantes de Pedagogia, orientado por professores e tutores capacitados com domínio teórico e prático de sua ação docente.

Na produção intitulada: “Tecnologias digitais e formação inicial docente na contemporaneidade: articulações, desafios, possibilidades”, Favere e Cervi (2014) problematizam o uso das tecnologias na formação inicial de professores. O objetivo é analisar as práticas discursivas dos bolsistas de iniciação científica sobre o uso das tecnologias digitais no contexto brasileiro.

A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica e de campo e para coletar dados foi elaborado um questionário e análise de materiais produzidos em uma formação sobre a temática com bolsistas PIBID em formação docente. Mediante a coleta de dados, verificou-se que os estudantes reconhecem a importância da utilização das tecnologias digitais no currículo, entretanto esta prática não é presente no âmbito universitário.

Bortolazzo (2014) em “A Geração Digital como identidade cultural na contemporaneidade”, buscou investigar a produção da Geração Digital como um tipo de identidade cultural na atual sociedade. A pesquisa apresentou 2 movimentos: o 1º foi uma aproximação com a literatura sobre o assunto e o 2º consistiu na identificação de algumas características atreladas aos sujeitos da Geração Digital segundo as representações de três reportagens da Revista Época.

Os trabalhos mencionados confirmam que o perfil dos estudantes já não é o mesmo, pois os contextos educativos estão sendo caracterizados pela presença dos nativos digitais que estabelecem uma relação intensa com a mídia. Infelizmente, ainda as práticas pedagógicas de professores formadores são descontextualizadas desta realidade, pois implica na falta da integração das mídias como um recurso didático-pedagógico que potencializa as situações de ensino e aprendizagem.

Para isto acontecer, é preciso que os professores se mobilizem e sintam-se desafiados a rever e modificar seus paradigmas, no sentido de ir além das práticas tradicionais e migrar para práticas inovadoras, redimensionando as estratégias didáticas para promover a interatividade nos diferentes tempos com sujeitos e contextos diversificados.

A partir daqui, apresentamos o mapeamento das produções encontradas em bibliotecas, bancos, e sistemas das universidades. Na tabela 6, é possível visualizar os trabalhos concernentes a BDTD da UFSM:

Tabela 6 – Trabalhos analisados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

FONTES	CATEGORIAS	PERÍODO DE BUSCA					TOTAL
		2010	2011	2012	2013	2014	
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Formação do Pedagogo	0	0	0	1	1	2
	Cultura Digital	0	0	0	0	0	0
	Educação na Cultura Digital	0	1	0	1	0	2
	Pedagogia na Cultura Digital	0	0	0	0	0	0
	Total Geral						4

Consta na tabela 7 a relação detalhada das produções mapeadas na BDTD da UFSM em que acrescentamos duas colunas referentes à dissertação e tese:

Tabela 7 – Relação detalhada das produções encontradas na BDTD-UFSM no período 2010-2014

Numeração	Título	Autores	Categoria	Dissertação	Tese	Ano
1	Narrativas de docentes universitários/professores de instrumento: construção de significados sobre cibercultura	Borba Louro-Hettwer (Orientadora)	Educação na Cultura Digital	X		2011
2	Entre o presencial e o virtual: movimentos em direção a novos saberes da docência superior	Barbiero Maciel (Orientadora)	Educação na Cultura Digital	X		2013
3	Formação inicial de pedagogos na modalidade EaD: ambiências, competências e práticas	Castro Isaia (Orientadora) Maciel (Coorientadora)	Formação do Pedagogo	X		2013
4	A integração das tecnologias digitais em rede e a convergência entre as modalidades no processo ensino e aprendizagem	Sonego Mallmann (Orientadora)	Educação na Cultura Digital	X		2014

Na dissertação “Narrativas de docentes universitários/professores de instrumento: construção de significados sobre cibercultura”, Borba e Louro-Hettwer (2011) tiveram como objetivo analisar a construção de significados referentes a cibercultura por docentes universitários/professores de instrumento, nos cursos de bacharelado em Música da UFSM e da UFRGS.

A abordagem adotada foi qualitativa e para abranger a coleta de informações houve: relatos, entrevistas, depoimentos e a história oral foi abordada como ferramenta metodológica de investigação. A pesquisa contribuiu para que os professores de instrumento reflitam sobre as implicações da cibercultura no cotidiando do ensino superior de música.

Barbiero e Maciel (2013) na dissertação de mestrado: “Entre o presencial e o virtual: movimentos em direção a novos saberes da docência superior” buscaram investigar as repercussões das experiências de docência presencial e docência virtual na formação do professor universitário. A abordagem metodológica utilizada foi qualitativa de cunho narrativo, no qual foram entrevistados professores atuantes no curso de graduação em Arquivologia e no curso de pós-graduação – especialização a distância-gestão em Arquivos da UFSM; as informações foram analisadas por meio da análise textual discursiva.

Como destaque, os autores sinalizaram as influências da docência virtual sobre a docência presencial, a (re)construção dos saberes docentes na elaboração das coreografias didáticas, bem como o papel dos tutores a distância e dos monitores na formação dos professores.

Castro, Isaia e Maciel (2013) no trabalho: “Formação inicial de pedagogos na modalidade EaD: ambiências, competências e práticas” tiveram como foco investigar o que pensam os estudantes do 8º semestre do curso de Pedagogia da UFSM no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), mediado pelo Ambiente virtual de ensino-aprendizagem livre Moodle, sobre a formação oferecida.

O objetivo da pesquisa foi compreender quais as competências e práticas desenvolvidas na modalidade a distância para os pedagogos em formação inicial, tendo em vista a experiência da UFSM no âmbito do sistema UAB.

A abordagem metodológica é quanti-qualitativa e para coletar e analisar os dados foram utilizadas enquetes com a ferramenta do *Google Docs*. O curso de Pedagogia a distância busca desenvolver competências que oportunizem a constituição do pedagogo mediador na transformação da informação em saber, considerando as interações, compartilhamento e interesse dos estudantes.

Na dissertação: “A integração das tecnologias digitais em rede e a convergência entre as modalidades no processo ensino e aprendizagem”, Sonego e Mallmann (2014) investigaram como ocorrem a integração das tecnologias educacionais em rede, em específico o *Moodle*, e a convergência entre modalidades na UFSM. Foi realizada uma pesquisa-ação e os resultados indicaram que no âmbito da UFSM a integração das tecnologias em rede já está ocorrendo, o que potencializa a inovação didático-metodológica através da organização de recursos e atividades de estudo no *Moodle*.

Este rol de produções acadêmicas permite-nos afirmar que aos poucos, a integração tecnológica está ocorrendo nos contextos de formação inicial dos professores. Como inovação didático-metodológica, está sendo utilizado o ambiente virtual em que é possível desenvolver atividades a partir dos recursos disponíveis nesta plataforma, característica da docência virtual. Entendemos que a docência virtual não consiste na mera transposição da docência presencial, mas que é caracterizada pela (re)construção dos saberes docentes na elaboração de diferentes estratégias didático-pedagógicas a partir da união dos saberes tecnológicos-pedagógicos.

Na tabela 08, apresentamos o conjunto de dissertações encontradas na BDTD da UFSM entre os anos 2010-2014, pois não localizamos nenhuma tese. De 193 teses e dissertações, apenas 4 produções estabelecem relações com a temática deste estudo: as categorias Cultura Digital e Pedagogia e suas inter-relações na Cultura Digital não foram contempladas, todavia, no que se refere a Formação do Pedagogo, encontramos o total de 1 produção em 2013. Nos anos de 2011, 2013 e 2014, 3 produções abordaram sobre Educação na Cultura Digital.

Abordamos neste instante, o conjunto de trabalhos mapeados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG, conforme tabela 8.

Tabela 8 – Trabalhos analisados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

FONTES	CATEGORIAS	PERÍODO DE BUSCA					TOTAL
		2010	2011	2012	2013	2014	
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Formação do Pedagogo	0	0	0	0	0	0
	Cultura Digital	0	0	0	0	0	0
	Educação na Cultura Digital	0	1	0	1	0	2
	Pedagogia na Cultura Digital	0	0	0	0	0	0
	Total Geral						2

Na relação abaixo, detalhamos as produções localizadas na BDTD da UFMG, em que os trabalhos de dissertação são agrupados separadamente dos arquivos de tese.

Das 338 teses defendidas, nenhuma contemplou os objetivos deste estudo e de 627 dissertações encontradas, somente 2 foram mapeadas no estado do conhecimento.

Tabela 9 – Relação detalhada das produções encontradas na BDTD da UFMG no período 2010-2014

Numeração	Título	Autores	Categoria	Dissertação	Tese	Ano
1	Tecnologias da informação e da comunicação e formação de professores: um estudo em cursos de licenciatura de uma universidade privada	Campos Junior (Orientador)	Educação na Cultura Digital	X		2011
2	Qualificação para o trabalho no capitalismo contemporâneo: as tecnologias da informação e comunicação na formação docente inicial na UFMG	Oliveira Tavares (Orientadora)	Educação na Cultura Digital	X		2013

Na dissertação intitulada “Tecnologias da informação e da comunicação e formação de professores: um estudo em cursos de licenciatura de uma universidade privada”, Campos e Junior (2011) analisaram a formação inicial de professores para a Educação Básica, em uma

universidade privada, considerando a introdução das tecnologias da informação e da comunicação. Foi realizada uma abordagem quali-quantitativa e foram adotados os seguintes instrumentos de pesquisa: análise documental, questionário, observação e entrevista. Como resultados, constatou-se que ainda é incipiente a integração das tecnologias na formação de professores, embora seja considerado algo importante.

Em “Qualificação para o trabalho no capitalismo contemporâneo: as tecnologias da informação e comunicação na formação docente inicial na UFMG”, Oliveira e Tavares (2013) analisaram em que perspectivas as tecnologias da informação e da comunicação, nos cursos presenciais de formação de professores da UFMG, têm sido inseridas nas estruturas curriculares e ementas dos 17 cursos de formação de professores, no período de 2000 a 2012.

A pesquisa desenvolvida é de tipo exploratória e descritiva e foi constatado que, além da defasagem dos conhecimentos sobre as tecnologias, a UFMG, pouco tem oportunizado que os estudantes vivenciem experiências de integração sob a ótica crítica. Apesar da importância atribuída às tecnologias nas políticas de formação docente, seus usos têm limitado as experiências sobre as potencialidades de seu emprego nas práticas docentes dos futuros professores.

No ano de 2011 e de 2013 a categoria Educação na Cultura Digital ganha destaque com 2 dissertações defendidas que se aproximam da nossa temática.

É notável que as tecnologias consistem em um elemento que integra as políticas de formação de professores, no entanto, ainda não é suficiente a integração tecnológica que está sendo desenvolvida na formação docente, pois ainda há dificuldades em diferenciar o que é integração de utilização das tecnologias – todos nós utilizamos as tecnologias, mas enquanto professores, somente passamos a integrá-las quando elas passam a ser um recurso que contribua para a aprendizagem dos educandos.

No site do Repositório Lume, as produções são elencadas por ano. Passamos a detalhar as teses e dissertações do Repositório Digital Lume da UFRGS.

Tabela 10 – Trabalhos analisados no Repositório Digital Lume da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

FONTES	CATEGORIAS	PERÍODO DE BUSCA					TOTAL
		2010	2011	2012	2013	2014	
Repositório Digital Lume da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Formação do Pedagogo	0	0	0	1	0	1
	Cultura Digital	0	0	0	0	0	0
	Educação na Cultura Digital	0	1	0	0	0	1
	Pedagogia na Cultura Digital	0	1	0	0	0	1
	Total Geral						3

Na tabela 11, elencamos as dissertações localizadas, considerando o fato de não encontrarmos nenhuma tese referente ao tema em destaque.

Tabela 11 – Relação detalhada das produções encontradas no Repositório Digital Lume da UFRGS, no período 2010-2014

Numeração	Título	Autores	Categoria	Dissertação	Tese	Ano
1	Aprendendo a ser aprendente: novos modos de ser aluno na contemporaneidade	Schnoor Traversini (Orientadora)	Educação na Cultura Digital	X		2011
2	Práticas educativas e tecnologias digitais de rede: novidade ou inovação?	Quadros Marques (Orientadora)	Formação do Pedagogo	X		2013

No trabalho intitulado: “Aprendendo a ser aprendente: novos modos de ser aluno na contemporaneidade”, Schnoor e Traversini (2011) analisaram as principais mudanças que vêm ocorrendo nos modos de ser aluno na contemporaneidade. Como instrumento de pesquisa, foram utilizados entrevistas e questões narrativas, para uma turma de 20 alunos e um Diário de Campo em uma escola privada de Novo Hamburgo/RS.

Foi possível constatar que os estudantes possuem contato com as tecnologias e são contemplados como multi-tarefeiros. A pesquisa possibilitou concluir que as crianças estão aprendendo a aprender por toda a vida. É como se houvesse um “antigo educando” e um

“novo aprendiz”: Antes, um sujeito educado para ser educável; agora, um sujeito educado para aprender, entretanto, ambos permanecem co-existindo atualmente.

Quadros e Marques (2013) no estudo de caso intitulado: “Práticas educativas e tecnologias digitais de rede: novidade ou inovação?” analisaram por meio de observação a prática pedagógica de 3 professoras que foram alunas de um curso de Pedagogia na modalidade a distância. A pergunta principal desta pesquisa foi: “De que modo as professoras que realizaram a formação em um curso a distância mediado por tecnologias digitais de rede, as utilizam em sua prática educativa?”. Identificaram-se 4 níveis de inovação pedagógica que se distinguem pela forma com que a tecnologia digital de rede é proposta pela professora em sala de aula.

No ano de 2011, das 126 dissertações e teses defendidas no Repositório, somente 2 serão utilizadas neste estudo. Dissertações estas que são alusivas às categorias Educação na Cultura Digital e Formação do Pedagogo, respectivamente.

Podemos afirmar que o estudante de hoje tem formas diferentes de aprender e uma delas é a partir das tecnologias. Os nativos digitais possuem a capacidade de realizar várias atividades ao mesmo tempo e ter acesso a diversos tipos de informação; nesse sentido, urge a necessidade dos professores orientarem como se obtém informações seguras na *Internet* e não somente orientar – é necessário mediar a aprendizagem destes educandos para que transformem as informações obtidas em conhecimento e saberes construídos.

Nas buscas realizadas na Biblioteca Digital da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), encontramos:

Tabela 12 – Trabalhos analisados na Biblioteca Digital da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

FONTES	CATEGORIAS	PERÍODO DE BUSCA					TOTAL
		2010	2011	2012	2013	2014	
Repositório Digital Lume da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Formação do Pedagogo	0	0	0	0	0	0
	Cultura Digital	0	0	0	0	0	0
	Educação na Cultura Digital	0	1	0	0	0	1
	Pedagogia na Cultura Digital	0	0	0	0	0	0
	Total Geral						1

Após realizarmos uma busca minuciosa nas 3.205 produções disponibilizadas, em que se encontram dissertações e teses, encontramos apenas 1 dissertação que enquadramos na categoria Educação na Cultura Digital no ano de 2011. Conforme demonstram as tabelas 12 e 13, as demais categorias não foram contempladas.

Tabela 13 – Relação detalhada das produções encontradas na Biblioteca Digital da UNICAMP, no período 2010-2014

Numeração	Título	Autores	Categoria	Dissertação	Tese	Ano
1	Educação à distância e ensino presencial: convergência de tecnologias e práticas educacionais	Andrade Pereira (Orientador)	Educação na Cultura Digital	X		2011

Na dissertação: “Educação à distância e ensino presencial: convergência de tecnologias e práticas educacionais”, Andrade e Pereira (2011) analisaram quais novas práticas de ensino e novas tecnologias estão convergindo da educação a distância para o ensino presencial. Foi realizado um estudo de caso no Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis com professores atuantes no ensino técnico a distância E-Tec Brasil – e no ensino técnico presencial. Como resultados, os autores sinalizaram que a experiência em EAD revelou novas possibilidades no uso das TIC na modalidade presencial.

Neste trabalho, foi possível entender as peculiaridades da modalidade EaD. É muito comum afirmar que a EaD é uma extensão do ensino presencial em que é realizada uma transposição. É preciso compreender que a EaD possui características próprias e para desenvolver um trabalho peculiar é necessário criar estratégias didáticas virtuais que são elementos constitutivos da docência virtual.

Elaboramos na tabela 14, as produções encontradas na Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo (USP):

Tabela 14 – Trabalhos analisados na Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo (USP)

FONTES	CATEGORIAS	PERÍODO DE BUSCA					TOTAL
		2010	2011	2012	2013	2014	
Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo (USP)	Formação do Pedagogo	0	0	0	0	0	0
	Cultura Digital	0	0	0	0	0	0
	Educação na Cultura Digital	0	1	1	0	0	2
	Pedagogia na Cultura Digital	0	0	0	0	0	0
	Total Geral						2

Das bibliotecas, bancos, repositórios e sistema digitais em que pesquisamos, a Biblioteca Digital da USP foi a primeira vez em que encontramos 1 tese de doutorado que se aproximam da temática em evidência, de um total de 168 produções no ano de 2011. Como vimos nas tabelas 14 e 15, apenas a categoria Educação na Cultura Digital é abordada, inclusive com 1 dissertação alusiva a referida categoria, defendida no ano de 2012.

Tabela 15 – Relação detalhada das produções encontradas na Biblioteca Digital da USP, no período 2010-2014

Numeração	Título	Autores	Categoria	Dissertação	Tese	Ano
1	Um diálogo entre comunicação e educação: a formação inicial de professores em sociedades midiáticas	Batista Almeida (Orientadora)	Educação na Cultura Digital		X	2011
2	Saberes docentes pedagógicos computacionais e sua elaboração na prática	Freitas Abib (Orientadora)	Educação na Cultura Digital	X		2012

Na tese “Um diálogo entre comunicação e educação: a formação inicial de professores em sociedades midiáticas”, Batista e Almeida (2011) analisaram a formação de professores e suas relações com as questões comunicacionais midiáticas e quanto a um preparo para um trabalho com as mídias na escola. Foram analisadas matrizes curriculares de 6 cursos de Pedagogia da cidade de Santos, referentes a educação e a comunicação e questionários

aplicados a professores de 8 escolas do ensino fundamental I da rede pública, que avaliaram suas percepções a respeito de suas práticas pedagógicas, em específico, no que se refere ao trabalho com novas mídias em suas aulas.

Os resultados reforçaram a necessidade de se reconfigurar a formação docente, tendo em vista as demandas sociais e educacionais, uma vez que os cursos de formação inicial não estão preparando os professores para um trabalho com estudantes que estão imersos em uma sociedade midiática.

Na dissertação “Saberes docentes pedagógicos computacionais e sua elaboração na prática”, Freitas e Abib (2012) tem por objetivo verificar como os artefatos computacionais podem contribuir no trabalho pedagógico e na constituição dos saberes docentes. Os principais teóricos utilizados foram: Tardif e Vygotsky e a proposta de investigação foi desenvolvido no Colégio Aplicação da Universidade de São Paulo, por meio de entrevistas e observação das aulas de professores de Física, Química, Biologia e Ciências que possuem mestrado e doutorado.

Os resultados apresentaram que, neste contexto, os artefatos computacionais estão sendo utilizados como um recurso didático-pedagógico e que contribuem na constituição de saberes docentes pedagógicos computacionais.

Podemos constatar que a integração das tecnologias na formação de professores ainda está fragilizada, pois os cursos de licenciatura não estão preparando suficientemente o corpo docente para um trabalho que contemple o perfil dos novos estudantes – nativos digitais.

Finalmente, apresentamos a tabela do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Tabela 16 – Trabalhos analisados no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

FONTES	CATEGORIAS	PERÍODO DE BUSCA					TOTAL
		2010	2011	2012	2013	2014	
Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	Formação do Pedagogo	0	0	2	0	0	2
	Cultura Digital	0	0	0	0	0	0
	Educação na Cultura Digital	0	0	0	0	0	0
	Pedagogia na Cultura Digital	0	1	0	0	0	1
	Total Geral						3

Na tabela 17, apresentamos detalhadamente as produções mapeadas no Banco de Teses da CAPES. É importante ressaltar que, apesar do Banco ter a denominação de Teses, nele também são encontradas dissertações. Ao digitarmos as categorias do estado do conhecimento nos espaços de busca, encontramos o total de 15 produções, dentre elas: 1 dissertação de mestrado no ano de 2011 que estabelece relação com a Pedagogia na Cultura Digital, 1 dissertação no ano de 2012 enfocando a Formação do Pedagogo e apenas 1 tese que remete a última categoria mencionada, perfazendo o total de 3 produções.

Tabela 17 – Relação detalhada das produções encontradas no Banco de Teses da CAPES, no período 2010-2014

Numeração	Título	Autores	Instituição	Categoria	Dissertação	Tese	Ano
1	Cultura digital e formação de professores: possibilidade e vivências entre professores em formação	Souza Bonilla (Orient.)	UFBA	Pedagogia na Cultura Digital	X		2011
2	Do aprender ao ensinar: significados construídos pelo futuro docente no aprendizado com e sobre as tecnologias digitais	Santos Freitas (Orient.)	UFJF	Formação do Pedagogo		X	2012
3	Práticas de letramento digital na formação de professores	Ribeiro Freitas (Orient.)	UFJF	Formação do Pedagogo	X		2012

Na dissertação “Cultura digital e formação de professores: possibilidade e vivências entre professores em formação”, Souza e Bonilla (2011) analisaram um curso de Pedagogia desenvolvido pela Faculdade de Educação da UFBA, através do Programa de Formação Continuada de Professores para o município de Irecê que apresenta como proposta agregar projetos e ações para favorecer a integração desta cultura entre professores.

Buscaram identificar a existência (ou não) da interdependência entre o Projeto Irecê e o Projeto Tabuleiro Digital, de modo a perceber se esta relação contribui para a formação da cultura digital no contexto da formação de professores.

A abordagem metodológica utilizada é qualitativa e tem por natureza a etnopesquisa formação que exige do pesquisador, reflexões sobre o seu processo formativo junto aos membros do contexto investigado. Foi realizada a análise de documentos, observação participante desenvolvida em duas escolas municipais de Irecê, nas dinâmicas desenvolvidas nos referidos projetos, e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos selecionados pela participação nos projetos.

Os resultados da pesquisa mostraram que para a vivência da cultura digital entre docentes, é necessário discutir a concepção curricular dos cursos que formam estes profissionais da educação.

Na tese, “Do aprender ao ensinar: significados construídos pelo futuro docente no aprendizado com e sobre as tecnologias digitais” Freitas e Santos (2012) buscaram compreender os significados construídos pelo futuro docente no aprendizado com e sobre as tecnologias digitais no interior da disciplina Tecnologia da Informação e Comunicação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFJF. A pesquisa mostrou que a disciplina contribuiu para que os futuros docentes produzissem outros significados e sentidos para o aprender e o ensinar com as tecnologias.

Diante das informações acima, constatamos que as categorias Formação do Pedagogo nos anos de 2010, 2011, 2013 e 2014, Cultura Digital e Educação na Cultura Digital no período de 2010-2014 e Pedagogia na Cultura Digital em 2010, 2012, 2013 e 2014 não possuem produções alusivas.

Na dissertação “Práticas de letramento digital na formação de professores”, Ribeiro e Freitas (2012), os autores buscaram compreender como as práticas de letramento digital são apresentadas e trabalhadas nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora pelos docentes, com os professores em formação.

A pesquisa possibilitou a compreensão de que a utilização das tecnologias no referido Curso apresentam-se em estágio inicial, não atingindo o funcionamento pleno e articulado com a formação de professores.

Percebemos que para desenvolver experiências de integração voltadas às tecnologias, é preciso implementar esta proposta na matriz curricular dos cursos de licenciatura, para que os futuros professores possam produzir novos sentidos e significados referentes ao aprender e ao ensinar com as tecnologias e que estas práticas tenham repercussão no contexto da Educação Básica.

Para melhor visualização da pesquisa, elaboramos um gráfico de barras que sintetiza as informações contidas nas tabelas:

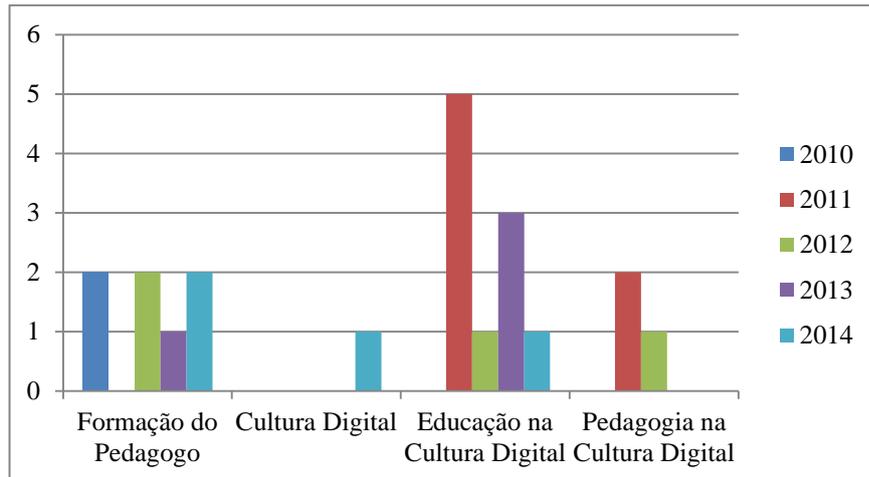


Gráfico 1 – Trabalhos analisados no período de 2010-2014

Com o mapeamento dos trabalhos desenvolvidos, percebemos que todas as categorias ganharam espaço nas discussões das fontes de pesquisa, algumas com mais ênfase e outras com menos intensidade. A categoria Educação na Cultura Digital obteve maior destaque no período de 2010-2014, posteriormente a Formação do Pedagogo ficou evidenciada nas produções científicas de 2010, 2012 e 2014 com mais destaque, porém no ano de 2013 não obteve grande espaço; em 2011, esta categoria não foi contemplada; a Pedagogia na Cultura Digital em 2011 apresenta um elevado número de produções em relação ao ano de 2012 e, por último, a categoria Cultura Digital apareceu minimamente no ano de 2014.

Apresentamos, também, através do gráfico 2, o número de trabalhos analisados que oferece uma visão panorâmica da produção acadêmica realizada nas bases de dados no período de 2010 a 2014, em porcentagem, o que pode representar um ponto de partida para o aprofundamento de reflexões nessa área do conhecimento, considerando a sua relevância para o âmbito da formação de professores, inclusive para a realização de pesquisas desenvolvidas no Curso de Mestrado em Educação do PPGE/CE, bem como em outros programas de pós-graduação.

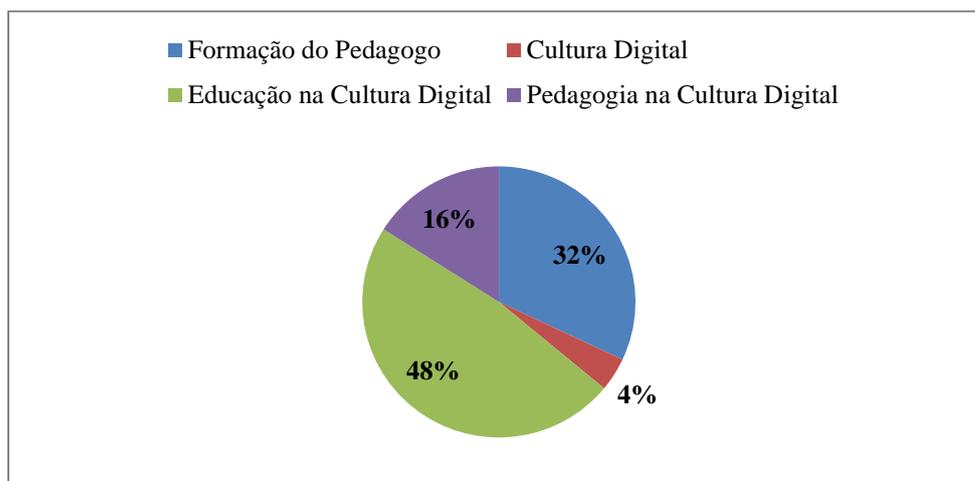


Gráfico 2 – Trabalhos analisados no período de 2010-2014 contabilizados em porcentagem

De acordo com as categorias de análise elencadas, verificamos que a maior incidência das produções científicas se refere à Educação na Cultura Digital (48%) e, subsequentemente, a Formação do Pedagogo (32%), evidenciando que a educação e a formação no âmbito da cultura digital são temáticas de pesquisa de maior interesse nas discussões inter-relacionadas à formação de professores, neste estudo. As produções com menos evidência são referentes às categorias Pedagogia na Cultura Digital e a Cultura Digital, que equivale a 16% e 4%, respectivamente.

A realização do estado do conhecimento possibilitou a realização do mapeamento das 24 produções científicas alusivas à temática proposta e a discussão de certa produção acadêmica em diferentes áreas do conhecimento, na tentativa de destacar os principais aspectos destacados no período entre 2010-2014.

A terceira etapa do estado da arte consiste na:

3) Fase de integração das relações e mediações metodológicas e teóricas (holística): possibilita a definição e apreensão de um objeto de estudo e um modelo de investigação. Elaboramos um mapa mental que representa a síntese referente a análise obtida do mapeamento dos trabalhos acadêmicos, conforme explicitado abaixo:

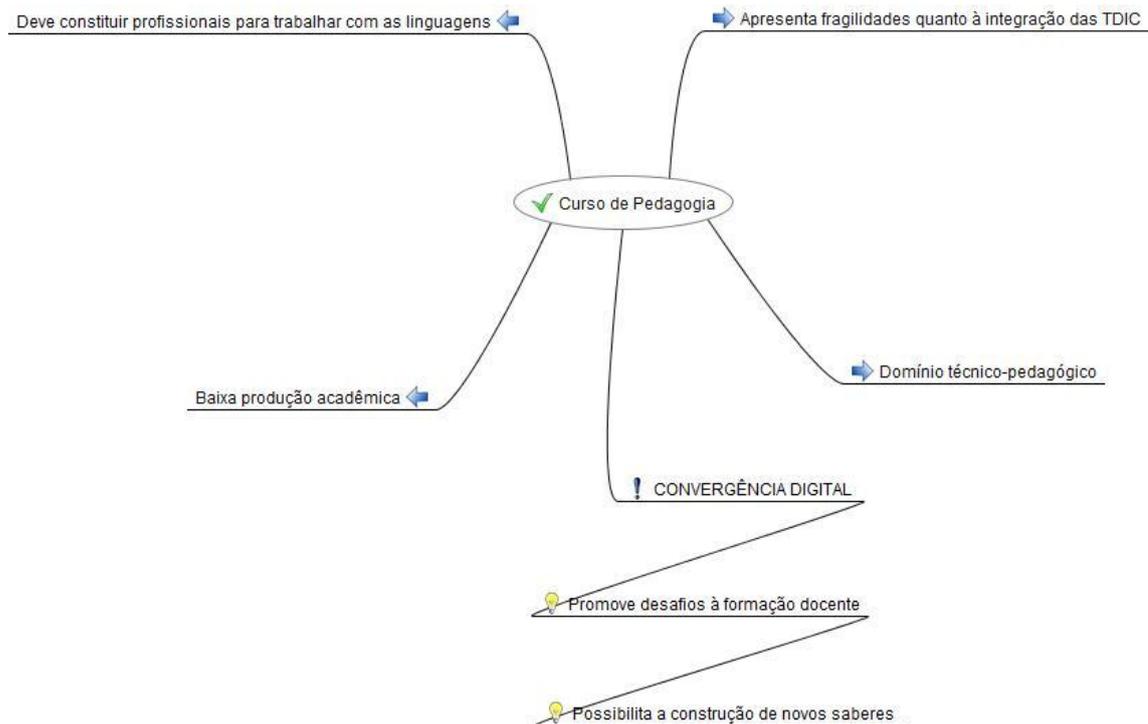


Figura 3 – Síntese da análise obtida do mapeamento das produções científicas

A análise dos trabalhos permitiu constituir o estado da arte acerca das produções científicas referentes às inter-relações entre o curso de Pedagogia, a cultura da convergência digital na formação e atuação de professores, considerando que, para a construção de novos saberes, é imprescindível uma visão mais aprofundada das informações, bem como a compreensão de suas contribuições à formação de professores.

A partir da leitura dos resumos das produções, compreendemos cultura da convergência digital promove desafios no processo auto(trans)formativo do professor e implica uma mudança na configuração da formação docente. Os trabalhos analisados previamente indicaram que, na sociedade da informação e da comunicação, que consiste também na era do conhecimento, as instituições educativas não são mais consideradas como o monopólio do saber, o professor não é considerado o único detentor de conhecimentos e o educando não é tido como receptáculo de saberes na cultura de convergência digital.

Constatamos que a formação do pedagogo apresenta fragilidades quanto à integração das TDIC na educação superior e, com isso, cresce a preocupação em constituir profissionais preparados para lidar com a linguagem das novas tecnologias e com suas repercussões no âmbito formativo. Sugerimos a elaboração de teses de doutorado e produções científicas para

serem divulgadas em eventos que contemplem as categorias Pedagogia na Cultura Digital e Cultura, considerando a baixa produção nessas temáticas.

Acreditamos que as TDIC por si só não proporcionam transformações significativas na formação, uma vez que é necessário que os professores mediadores dos processos formativos dos futuros professores saibam utilizá-las de maneira adequada, garantindo aos futuros pedagogos o conhecimento apropriado e o domínio dos recursos tecnológicos a partir de uma análise epistemológica dialógico-afetiva e teórico-metodológica de suas implicações na dimensão pedagógica. Assim sendo, com a inserção de uma cultura da convergência digital, os sujeitos dos processos de ensinar-aprender necessitam gerir e relacionar os conhecimentos obtidos em prol da auto (trans)formação do seu próprio saber.

2 A CULTURA DE CONVERGÊNCIA DIGITAL NO CONTEXTO DAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DA UFSM

Lições de um espelho

Era uma vez...

Uma rainha que vivia em um grande castelo.

Ela tinha uma varinha mágica que fazia as pessoas bonitas ou feias, alegres ou tristes, vitoriosas ou fracassadas. Como todas as rainhas, ela também tinha um espelho mágico. Um dia querendo, avaliar sua beleza, também ela perguntou ao espelho:

- Espelho, espelho meu, existe alguém mais bonita do que eu?

O espelho olhou bem para ela e respondeu:

-Minha rainha, os tempos estão mudados. Esta não é uma resposta assim tão simples. Hoje em dia, para responder a sua pergunta eu preciso de alguns elementos mais claros. Atônica, a rainha não sabe o que dizer. Só lhe ocorreu perguntar:

- Como assim?

- Veja bem, respondeu o espelho – Em primeiro lugar, preciso saber por que Vossa Majestade fez essa pergunta, ou seja, o que pretende fazer com minha resposta. Pretende apenas levantar dados sobre o seu ídolo no castelo? Pretende examinar seu nível de beleza, comparando-o com o de outras pessoas, ou sua avaliação visa ao desenvolvimento de sua própria beleza, sem nenhum crédito externo?

É uma avaliação considerando a norma ou critérios predeterminados? De toda forma, é preciso, ainda, que Vossa Majestade me diga se pretende fazer uma classificação dos resultados. E continuou o espelho:

- Além disso, eu preciso que Vossa Majestade me defina com que base devo fazer essa avaliação. Devo considerar o peso, a altura, a cor dos olhos, o conjunto? Quem devo consultar para fazer essa análise? Por exemplo: se consultar somente os moradores do castelo, vou ter uma resposta; por outro lado, se utilizar parâmetros nacionais, poderei ter outra resposta. Entre a turma da copa ou mesmo entre anões, a Branca de Neve ganha estourado. Mas, se perguntar aos conselheiros, acho que minha rainha terá primeiro lugar. Depois, ainda tem o seguinte – continuou o espelho: - Como vou fazer essa avaliação? Devo utilizar análises continuadas? Posso utilizar alguma prova para verificar o grau dessa beleza? Utilizo a observação?

Finalmente, concluiu o espelho: - Será que estou sendo justo? Tantos são os pontos a considerar...

Batista e cols. (2000)

2.1 A formação do pedagogo na cultura da convergência digital

Neste capítulo apresentamos a análise documental fundamentada em quatro resoluções, um parecer e dois Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia diurno e noturno.

Para melhor visualização, a figura abaixo ilustra os documentos a serem analisados:



Figura 4 – Documentos analisados

O estudo e análise documental foram utilizados com o objetivo de

[...] responder as necessidades objetivas da investigação e pode, didaticamente, atender as seguintes questões: para que servem as informações documentadas; quais documentos são necessários para realizar o estudo do problema; onde encontrá-los; e como utilizar-se deles para os objetivos da pesquisa (CHIZZOTTI, 2010, p. 18).

Para agrupar os conhecimentos produzidos sobre determinado tema, a pesquisa documental foi uma etapa importante a ser realizada, pois auxiliou na escolha de instrumentos necessários ao estudo de uma problemática atual e relevante. Mas, para isso: “[...] o interessado deve ter presente para quê servem os documentos que procura, quais documentos precisa, onde encontrá-los e como reuni-los” (CHIZZOTTI, 2010, p. 19).

A dimensão “Para quê?” incidiu nos objetivos e finalidades da nossa pesquisa que determinou quais e que tipo de informações documentais foram relevantes agrupar. Em relação a “Quais?”, toda a documentação utilizada neste estudo é conhecida por nós.

No que se refere a “Onde?”, encontramos os documentos escritos em bibliotecas, arquivos disponibilizados na Internet que foram organizados a partir de critérios estabelecidos e técnicas que nos orientaram para identificar as fontes informativas.

Percebemos que a documentação estabelece relações com a formulação do problema de pesquisa e acreditamos na necessidade de se adotar estratégias de procura que sejam coerentes na busca de informações almeçadas, integrando com os métodos particulares de trabalho pessoal. Em nosso caso, fizemos uso de documentos legais presentes nos sites dos Cursos investigados e outros endereços eletrônicos que nos conduziam as informações almeçadas, os quais foram úteis para que possamos compreender os documentos legais que subsidiam os cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia (diurno e noturno) quanto às relações com a ideia de educação na cultura de convergência digital.

Neste capítulo, o propósito não é avaliar conforme a rainha fez com sua beleza no texto de Batista e cols. (2000) intitulado “Lições de um espelho” as referidas resoluções e os PPP, mas sim compreender a partir se os documentos aproximam-se/distanciam-se da ideia de educação na cultura de convergência digital?

Verdadeiramente, devemos concordar com a resposta que o espelho concedeu a rainha mediante o questionamento que lhe foi lançado, quando ele afirma que os tempos estão mudando e que, para responder às perguntas, é necessária a inserção de elementos mais consistentes. Realmente, os tempos são outros... Novos cenários se reconfiguram, pelo fato da sociedade passar por constantes modificações em ritmo acelerado devido a vários fatores, dentre eles os avanços tecnológicos.

A formação docente deve transcender o nível de transmissão de conteúdos prontos (FREIRE, 2014), receitas prontas a serem aplicadas a todas as turmas, mas desenvolver a capacidade reflexiva e exploratória destes educandos em prol da reconstrução do conhecimento. Com a integração das TDIC como um recurso didático-pedagógico, os conteúdos podem ser abordados de uma forma que torne a busca pelo saber mais atraente e acessível, através da educação libertadora, que “[...] servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (Ibid., p. 83).

Nessa direção, cabe evidenciarmos mais uma sábia resposta do espelho, quando necessitava saber o que a rainha faria com a sua resposta: se pretendia somente realizar levantamentos, examinar, comparar, classificar os dados com base em alguma norma ou critério predeterminado. Bem, se este capítulo fosse comparado a beleza da rainha e nós fôssemos a própria Majestade, afirmaríamos que necessitamos de uma resposta para também analisar qual a importância dada pelas políticas públicas de formação de professores, aos processos auto(trans)formativos do pedagogo na cultura de convergência digital.

Se o espelho nos perguntasse qual base ele deveria utilizar para realizar esta análise, com certeza afirmaríamos que se guiasse à luz das políticas públicas junto ao contexto da cultura de convergência digital, tendo como foco o pedagogo e como parâmetro a pesquisa bibliográfica.

Na condição de quem analisa, realizamos o mesmo comentário feito pelo espelho “Tantos são os pontos a considerar...”, pois diante da cultura de convergência digital encontramos desafios diante das ações pedagógicas realizadas nos contextos formativos que resultem efetivamente em um trabalho que contemple a realidade atual.

Com base na tese de Schneider (2007), a década de 90 representou um marco na educação brasileira, pois foi considerada como o período das reformas educacionais e da grande afluência de pareceres, diretrizes, parâmetros curriculares consignados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), momento que acarretou uma série de mudanças que colocaram no centro das reformas questões do currículo escolar, bem como os da formação de professores para a educação básica.

Os documentos consignados pelo MEC e CNE foram originados após vários debates que tiveram a representação dos segmentos da comunidade brasileira da educação. Esta estratégia foi utilizada a fim de contrapor as políticas anteriores, que consideravam os educadores como executores de determinações e programas elaborados pelo Estado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, regulamentada em Fevereiro de 2002 pelo CNE, pode ser constituída como “[...] numa dentre as muitas tecnologias de políticas promulgadas pelo governo brasileiro nas últimas duas décadas visando à melhoria da qualidade educacional pela realização de reformas curriculares” (SHNEIDER, 2007, p. 14). Regulamentadas em forma de Pareceres e Resoluções, as DCN estabelecem princípios orientadores, diretrizes para a formação docente e critérios referentes a organização curricular, sem a explicitação de conteúdos.

Iremos apontar a ênfase dada à formação do pedagogo, iniciando primeiramente pela Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Em seu artigo primeiro, está explicitado o significado das DCN instituídas que “[...] constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino” (BRASIL, 2002, p. 01), sendo que este conjunto se aplica a todas as modalidades da educação básica. Percebemos que as orientações desta Resolução é uma referência para a normatização de políticas curriculares institucionais e também para a construção do PPP de cursos de graduação, voltado para a formação inicial.

Apesar das emendas e reformulações que ocorreram ao longo dos últimos cinco anos após a sua promulgação e também da publicação de diretrizes criadas especificamente para cada curso de licenciatura, essa resolução “[...] tornou-se reguladora dos procedimentos concernentes à reforma e à organização curricular dos cursos de formação inicial de professores para atuação na educação básica” (SCHNAIDER, 2007, p. 15).

A perspectiva de mudança na formação docente vem sendo motivada pelo discurso que critica a configuração tradicional nos contextos formativos iniciais. Mediante os reformadores, os processos educativos vivenciados não abarcam as características da atualidade e, nessa direção, o artigo segundo versa sobre a organização curricular, no qual constam orientações consideradas essenciais à formação, no que se refere à atividade docente, entre as quais: o ensino com ênfase na aprendizagem discente, a acolhida e o trato da diversidade, a prática de atividades de ampliação ao repertório cultural, o aperfeiçoamento em práticas de investigação, a utilização das TDIC e de possibilidades metodológicas, estratégicas e materiais de apoio inovadores e o desenvolvimento de hábitos colaborativos e de trabalho em equipe.

A partir das orientações mencionadas no referido artigo, sinalizamos a importância de uma formação voltada para o educando, para a diversidade, a cultura, a pesquisa, a valorização do trabalho colaborativo e a integração das TDIC aplicadas a educação e da recriação de estratégias metodológicas que coloquem em pauta a necessidade de uma nova dinâmica inovadora curricular para os cursos de graduação e para a formação docente.

No artigo terceiro, constam alguns princípios orientadores referentes à formação de professores voltada para a atuação em diferentes modalidades da educação básica, sendo que, no inciso primeiro, consta a competência como concepção nuclear na orientação do curso; a coerência entre a formação proporcionada e a prática que se espera do futuro professor estão apontadas no inciso segundo, considerando dois aspectos fundamentais expressos nas alíneas seguintes:

- a) assimetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que deles e espera;
- b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
- c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
- d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. (BRASIL, 2002, p. 02).

Na reforma nuclear, as concepções de currículo e ensino são demarcadas e são evidenciados aspectos referentes à definição de conteúdos e disciplinas, tornando-se referência da nova perspectiva curricular voltadas a profissionalização do professor.

Prosseguindo, no inciso terceiro a categoria pesquisa aparece como foco nos processos de ensinar-aprender e especifica uma concepção de ensino que implica na disposição e a compreensão do processo da construção de conhecimentos, a fim de que estes possam ser mobilizados para a ação.

Em lugar de disciplinas e conteúdos, a referida Resolução faz alusão, no artigo quarto, a um conjunto de competências necessárias inerentes à profissionalização dos educadores, que devem ser adotadas na proposta pedagógica, no currículo, no processo avaliativo, na organização institucional e nos processos de gestão.

Essas competências irão aparecer detalhadamente nas alíneas e nos parágrafos do artigo sexto referentes: ao comprometimento com os valores da sociedade democrática; à compreensão do papel social da escola; ao domínio de conteúdos, sua repercussão em diferentes contextos e a articulação interdisciplinar; ao domínio do conhecimento pedagógico; ao conhecimento dos processos investigativos em prol do aperfeiçoamento da prática pedagógica; ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

As competências são subsidiadas pela legislação vigente e pelas DCN para a educação básica e não finda tudo o que uma escola formativa pode proporcionar aos educandos. Deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

Parafraseando Valente (2002a), o domínio técnico não poderá ocorrer distante do pedagógico, pois é inviável pensarmos em ser primeiramente um especialista em informática para depois tirar proveito desse conhecimento nas práticas pedagógicas desenvolvidas. O domínio da técnica ocorrerá devido às necessidades que emergirem da dimensão pedagógica e as novas possibilidades técnicas criarão novas aberturas para o pedagógico. Os conhecimentos

técnicos devem acontecer indissociavelmente da dimensão pedagógica, na finalidade de constituir uma espiral de aprendizagem ascendente diante da complexidade técnica e pedagógica.

A aprendizagem mencionada é orientada pela ação-reflexão-ação no parágrafo único, que aponta como uma das estratégias de privilégio a resolução de situações-problema. Ainda, tratando-se das competências elencadas, a formação de professores é considerada na Resolução como um processo autônomo, no caso de curso e licenciatura plena, em uma estrutura com identidade própria; deve manter articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas; sustentar relações estreitas com a escola mediante o desenvolvimento de projetos compartilhados e na organização institucional será destinado um momento voltado a formação de formadores.

A prática é um dos elementos inerentes aos cursos de formação em nível superior e constam nos parágrafos do artigo décimo segundo que esta não pode ser restringida a um espaço isolado ao estágio e da matriz curricular, sendo que necessita estar presente desde o início do curso e permear toda a formação docente. No parágrafo segundo do Artigo 13, as tecnologias da informação e da comunicação são vistas como recursos enriquecedores da formação do professor:

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

Fazendo menção a tese de Schnaider (2007), estudos e pesquisas brasileiras demonstram haver uma relação desarmônica entre o projeto de sociedade sonhado pelos profissionais da educação e as perspectivas sustentadas pelas DCN direcionada aos educadores. Um exemplo clássico: podemos citar o famoso caso da teoria e da prática, como um dos aspectos levantados para os cursos de formação de professores da educação básica; nos cursos formativos estão sendo predominante as perspectivas conservadoras, direcionadas a supervalorização de pressupostos teóricos em detrimento de situações práticas que poderiam ser mais exploradas e vivenciadas durante a graduação.

Nessa linha de pensamento, outras críticas são levantadas como a noção de competência como nuclear que manifestaria uma tendência a ressignificar a perspectiva curricular de instrumental-tecnicista, que foram difundidas no Brasil até o início de 1970, quando o “[...] desenvolvimento de métodos de ensino e a determinação de objetivos

educacionais em conformidade ao modelo produtivo dominante” (SCHNAIDER, 2007, p. 17) eram elementos considerados relevantes no preparo do professor.

Apesar de concordarmos que as incertezas que podem gerar as Diretrizes à qualificação da formação de professores, acreditamos que a sua consolidação, mediante a construção de projetos políticos pedagógicos, pode promover práticas curriculares inovadoras, possibilitando a reconstrução de trajetórias que não representem a adesão submissa às políticas curriculares oficiais, reinventando novos desenhos curriculares que levam a percursos formativos diferenciados do tradicional, fragilizadas e menos fragmentadas.

Passamos a analisar a Resolução CNP/CP n. 1 de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, iniciando pela nossa compreensão sobre o termo diretriz baseada na percepção de Cury que define como

Diretrizes são linhas gerais que, assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual, conquanto não fechado a que historicamente possa vir a ter um outro percurso alternativo, para atingir uma finalidade maior. Nascidas no dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser. O termo *diretriz* significa *caminhos propostos para* e, contrariamente à imposição de caminhos, ele denota um conjunto de indicações pelo qual os conflitos se resolvem pelo diálogo e pelo convencimento. A diretriz supõe, no caso, uma concepção de sociedade e uma interlocução madura e responsável entre vários sujeitos, sejam eles parceiros, sejam eles, no campo político, dirigentes e dirigidos (grifos do autor). (CURY, 2002, p. 193).

Segundo (BRASIL, 2006), as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia são propostas ao contexto formativo inicial para o exercício da docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional no âmbito de serviços e apoio escolar, inclusive em outras áreas em que é contemplado o conhecimento pedagógico. A atividade da docência versa também sobre a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, ou seja, não há uma dissonância entre a docência e os processos de gestão.

No artigo terceiro, está explicitado que o futuro pedagogo deve trabalhar com um repertório de informações, a partir de habilidades desenvolvidas que sejam articuladas com os pressupostos teóricos e os saberes práticos, mediante fundamentação em princípios de “[...] interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, 2006, p. 01).

Na formação do pedagogo é considerado como primordial o conhecimento da escola, a pesquisa voltada para a área educacional e a participação na gestão de processos educativos e

na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. São compreendidas como atividades docentes:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III – produção e difusão de conhecimentos científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006, p. 02).

Serão evidenciadas, na tabela abaixo, as aptidões do pedagogo egresso, baseadas nos dezesseis incisos do artigo quinto:

Tabela 18 – Aptidões do pedagogo egresso

APTIDÕES DO PEDAGOGO EGRESSO
1. Atuação baseada em princípios éticos e comprometimento, tendo em vista à construção de uma sociedade igualitária.
2. Compreender, cuidar e educar crianças com a faixa etária de zero a cinco anos, zelando e contribuindo para o seu desenvolvimento.
3. Fortalecer o desenvolvimento e o processo de aprendizagem de crianças do Ensino Fundamental, bem como daqueles que não tiveram acesso a educação na idade própria.
4. Trabalhar em espaços formais e não-formais escolares, considerando a aprendizagem dos sujeitos nas diferentes fases de desenvolvimento, níveis e modalidades.
5. Reconhecer e respeitar as necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos.
6. Ensinar o elenco de disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física) de modo interdisciplinar, conforme as fases do desenvolvimento humano.
7. Relacionar ao âmbito educacional as linguagens apresentadas nos meios de comunicação, demonstrando domínio das tecnologias da informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.
8. Promover relações cooperativas entre instituição educativa, família e comunidade.
9. Com postura investigativa, integrativa e propositiva, identificar problemas de ordem sociocultural e educacional, com a finalidade de minimizar as exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, etc.
10. Demonstrar consciência da diversidade, respeitando todas as diferenças existentes.
11. A partir do diálogo entre a área da educação e as demais áreas do conhecimento, desenvolver o trabalho em colaborativo.
12. Participar dos processos de gestão das instituições, contribuindo na elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.
13. Participar da gestão das instituições no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares.
14. Realizar pesquisas que possibilitem conhecimentos sobre os educandos, a realidade em que estão imersos, referente aos processos de ensino e aprendizagem em diferentes meios, sobre as propostas curriculares e a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas.
15. Utilizar com propriedade, instrumentos próprios para a construção do conhecimentos pedagógicos e científicos.
16. Estudar, aplicar de modo crítico as diretrizes curriculares e as demais determinações legais que lhe caiba implementar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

Ainda que expressas por meio de princípios, diretrizes e procedimentos, a referida Resolução impõe suas concepções mediante o perfil de pedagogo que se deseja formar. Passamos a abordar os aspectos expressos nas tabelas que vão ao encontro da temática deste trabalho.

No item 7, consta que o pedagogo deve proporcionar aprendizagens significativas, mediante o domínio das TIC, sendo que seu uso deve ser adequado ao desenvolvimento do sujeito. No entanto, para que as tecnologias estejam incluídas nos processos de ensino e aprendizagem, é necessário que haja um preparo durante a formação inicial, pois a formação acadêmica do futuro pedagogo não reproduz uma dinâmica capaz de provocar o desenvolvimento da autonomia diante da cultura digital.

No entendimento de Valente:

A formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. Essa prática possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Finalmente, deve-se criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vividas durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir (VALENTE, 1993, p. 22).

No início deste excerto, o autor comenta que o professor necessita ter o conhecimento das técnicas computacionais para que possa integrar o computador em sua prática pedagógica. Atualmente, entendemos que o educador necessita ampliar o seu conhecimento acerca do repertório tecnológico existente, pois as TDIC não estão reduzidas apenas a computadores, pois outras tecnologias, como aparelhos de última geração, perpassam as salas de aulas e são dominados pelos nativos digitais.

Tendo em vista a superação destas TIC pelas TDIC, notamos que as configurações atuais de nossa sociedade adquiriram uma complexidade perceptível, o que desafia os cursos de licenciatura a reformular sua matriz curricular, com a finalidade de preparar melhor os seus educandos para o exercício profissional em um contexto predominantemente tecnológico.

A democratização de acesso à informação exige estratégias que transformem em realidade. Esses novos enfoques que emergem na sociedade são destacados por Lévy (1999) como uma mudança qualitativa nos processos de aprendizagem, baseada em três necessidades: a quantidade, a adversidade e a velocidade. A primeira necessidade remete à dimensão do conhecimento e as informações já disponibilizadas; a segunda consiste na

possibilidade e a diferença presente nas diferentes fontes de informações; já, a terceira, move estes elementos em um processo de continuidade e auto-organização.

Quando refletimos sobre os contextos formativos iniciais tradicionais, de modo geral, constatamos que as práticas pedagógicas não estão em consonância com a realidade das novas dinâmicas da cultura de convergência digital, e não atendem de modo satisfatório as necessidades educativas dos nativos digitais. Desse modo, faz-se necessário criar possibilidades de reformulação nas formas de ensino e aprendizagem e produção de conhecimento, dinamizando a formação acadêmica e desenvolvendo metodologias compatíveis com os recursos digitais disponíveis.

Está explicitado no artigo sétimo a carga horária mínima de trabalho acadêmico efetivo, o que totaliza 3.200 horas, sendo que 2.800 horas são destinadas às atividades formativas como: auxílio a aulas, realização de seminários, participação em pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, assim como visitas em outras instituições educacionais e culturais, com a finalidade de promover atividades práticas de natureza diferenciada, assim como a participação em grupos de estudos cooperativos.

Às 300 horas são aplicadas no Estágio Supervisionado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando outras áreas específicas se for estabelecido pelo projeto político pedagógico da instituição. O restante, que contabiliza 100h, é destinado às atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas que contemplem o interesse dos estudantes, que podem ocorrer por meio da iniciação científica, atividades de extensão e de monitoria.

Analisamos a seguir a Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica que tem por objetivos

- I- sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II- estimular reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III- orientar os cursos de formação inicial e continuidade docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2010, p. 01).

A categoria PPP ganha evidência no Título VII denominado Elementos Constitutivos para a Organização das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a

Educação Básica, junto a outros elementos como regimento escolar, sistema de avaliação, organização escolar, o professor e o programa de formação docente.

No capítulo primeiro, existe um maior detalhamento a respeito do PPP que é considerado mais do que um documento, pois é um dos meios viabilizadores da escola democrática para todos e também de qualidade social. A formulação do PPP deve ser articulada com a identidade escolar e de seus sujeitos, junto aos planos nacional, estadual e municipal da educação, levando em conta o contexto e as necessidades locais apresentadas pela escola e seus estudantes.

O PPP é definido no artigo 44 como uma “[...] instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social” (BRASIL, 2010, p. 14). Deve contemplar o diagnóstico da realidade dos sujeitos, a concepção sobre educação, o perfil dos sujeitos, o trabalho pedagógico, fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa, programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, entre outros aspectos contidos nesta Resolução.

A autonomia da instituição educacional é um elemento que aparece e fundamenta-se na busca da própria identidade, que se propaga na construção do PPP e do regimento escolar. Freire (2014) considera a autonomia como um princípio pedagógico para educadores progressistas e é uma forma de libertação dos sujeitos das tendências neoliberais que vai se constituindo nas experiências de várias decisões que vão sendo tomadas de modo coletivo.

Junto a autonomia, temos outra categoria freiriana chamada de emancipação que é entendida como sinônimo de libertação, humanização em que os sujeitos são considerados “[...] seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a "educação bancária" pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação" (FREIRE, 1983, p. 70). Na perspectiva emancipatória de educação, todos os sujeitos envolvidos tomam decisões, produzem conhecimentos e aprendem juntos, despertando-se para a sua própria vocação ontológica que consiste em ser sujeito da própria realidade.

A maneira de gestar os processos formativos não comporta mais o ato de tomadas de decisões individuais e a propagação de valores que condicionam a atender aos ditames do mercado, às necessidades da produção voltada para o lucro, no entanto, visa a preparação de profissionais comprometidos com um projeto de sociedade voltado para a construção integral, ética, estética, político e social dos sujeitos. Assim sendo, a uma formação autônoma promove

a emancipação dos sujeitos envolvidos, na medida em que visa uma educação voltada para cidadania, superando a verticalização das relações e o autoritarismo no que se refere a organização curricular, conforme é detalhado no artigo 55, promovendo:

I- a compreensão da globalidade da pessoa, enquanto ser que aprende, que sonha e ousa, em busca de uma convivência social libertadora fundamentada na ética cidadã; II- a superação dos processos e procedimentos burocráticos, assumindo com pertinência e relevância: os planos pedagógicos, os objetivos institucionais e educacionais, e as atividades de avaliação contínua; III- a prática em que os sujeitos constitutivos da comunidade educacional discutam a própria práxis pedagógica impregnando-a de entusiasmo e de compromisso com a sua própria comunidade, valorizando-a, situando-a no contexto das relações sociais e buscando soluções conjuntas; IV- a construção de relações interpessoais solidárias, geridas de tal modo que os professores se sintam estimulados a conhecer melhor os seus pares (colegas de trabalho, estudantes, famílias), a expor as suas ideias, a traduzir as suas dificuldades e expectativas pessoais e profissionais; V- a instauração de relações entre os estudantes, proporcionando-lhes espaços de convivência e situações de aprendizagem, por meio dos quais aprendam a se compreender e se organizar em equipes de estudos e de práticas esportivas, artísticas e políticas; VI- a presença articuladora e mobilizadora do gestor no cotidiano da escola e nos espaços com os quais a escola interage, em busca da qualidade social das aprendizagens que lhe caiba desenvolver, com transparência e responsabilidade. (BRASIL, 2010, p. 17).

Destacamos no inciso III do referido artigo a importância do diálogo acerca da própria práxis pedagógica. No capítulo IV da Resolução, é abordado sobre O Professor e a Formação Inicial e Continuada. É proposto que, no âmbito da formação inicial e continuada, as instituições formativas dos profissionais da educação incluam em seus currículos e programas: o conhecimento da escola como uma organização complexa, cuja função é de promover a educação voltada para e na cidadania; a pesquisa de investigações referentes à área da educação; a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento tanto de sistemas quanto de instituições de ensino; e a inserção da temática da gestão democrática, enfatizando a construção do PPP, a partir do trabalho baseado na coletividade, tornando responsáveis todos os que fazem parte da instituição educativa.

Constatamos, no artigo 57, de que valorizar o pedagogo consiste em: “[...] valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental” (BRASIL, 2010, p. 18). A valorização profissional também se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, sendo que estes programas, atrelados a esta Diretriz, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições que são: desenvolver um conjunto de habilidades cognitivas e, além disso, pesquisar, elaborar propostas e reconstruir conhecimento de modo coletivo, trabalhar em colaboração, compreender e utilizar os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica e desenvolver competências para integração com a comunidade.

Analizamos também o Parecer CNE/CP n. 2/2015, aprovado em 09 de junho de 2015 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015a).

Na primeira inferência que consta no Documento, a tecnologia aparece como uma palavra geradora da ação dos conselhos de educação em vários territórios do Brasil e é contemplada como um campo de novos sentidos e inovação para as políticas públicas de formação.

O Parecer também menciona que o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2001 compreende que a educação a distância e as tecnologias incidem diretamente na formação de professores. Tendo em vista esta incidência, a linguagem tecnológica ganha ênfase tanto na formação inicial quanto na continuada de profissionais do magistério da educação básica; nesta direção, espera-se que o egresso das licenciaturas leve em conta a realidade e a ambiência institucional e integre as tecnologias, conforme está expresso no inciso sexto (6º): “VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (das) profissionais do magistério e estudantes” (BRASIL, 2015a, p. 25).

Neste inciso as tecnologias ganham destaque no que se refere ao aprimoramento das práticas pedagógicas e ampliação das “lentes” formativas culturais dos professores e estudantes que encontram-se em formação inicial e continuada. É importante destacar que os elaboradores do Parecer mencionam sobre a formação cultural dos profissionais em exercício e dos que estão em formação; deste modo, entendemos que, quando há um destaque para o termo cultura – podemos relacionar a ideia de cultura da convergência digital (JENKINS, 2009).

Compreendemos que o professor possui uma vida digital e que a cultura da convergência perpassa o seu cotidiano. Mais do que em seu dia a dia, acreditamos que a cultura de convergência necessita adentrar os espaços formativos e educativos para atingir os educandos – nativos digitais – que possuem uma forma diferente de aprender e necessitam ser atraídos para o processo de construção de conhecimento a partir de práticas pedagógicas que integrem a linguagem tecnológica sob um viés inovador – como um instrumento sociocultural e recurso didático-pedagógico.

Este pressuposto é citado no inciso sétimo (7º) do Parecer que prima pela:

VII – [...] promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade (BRASIL, 2015a, p. 25).

Mais uma vez, as tecnologias são mencionadas de uma forma implícita, a partir do termo “diferentes linguagens”. Neste sentido, a linguagem tecnológica deve perpassar o processo pedagógico como um meio para promover o processo de ensino e aprendizagem e não apenas como uma mera atividade extracurricular, para entretenimento dos educandos ou até mesmo como plano de fundo das aulas. Percebemos a ênfase atribuída a esta linguagem em prol do desenvolvimento da consciência crítica e criativa em todos os sujeitos envolvidos no processo da construção do conhecimento.

Outra aparição do termo consta na seção “Egresso da formação inicial e continuada”, na qual diz que este profissional necessita estar envolvido com o: “VIII - desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais e escolares, incluindo o uso de tecnologias educacionais, diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas” (BRASIL, 2015a, p. 26).

Mais que integrar diferentes recursos e estratégias, no inciso quinto (5º) das aptidões do profissional egresso, está explícito: “V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem” (BRASIL, 2015a, p. 26). Torna-se relevante apontar que, o professor não precisa ser um “*Expert*” em informática, semelhante a função de um técnico – mas sim, um profissional que saiba integrar as tecnologias como um recurso a partir de estratégias que dão subsídio às suas práticas pedagógicas.

Para reforçar esta proposta de integração, no Parecer é enfatizado a institucionalização da formação inicial dos profissionais do magistério para a educação básica, salientando que o contexto formativo inicial requer um projeto com identidade peculiar, sem prescindir de articulação, no que couber, com os cursos de bacharelado ou tecnológico, a outras licenciaturas ou cursos de formação pedagógica docente. No inciso quinto (5º) do que se refere à institucionalização, é preciso haver um processo formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, inclusive as tecnologias.

No inciso sétimo (VII) é abordado sobre a importância de ter disponíveis recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação. Acreditamos que, as instituições necessitam ter recursos de qualidade para oferecer aos professores, no entanto, não basta somente ter o acesso se estes sujeitos não sabem como integrá-los em seu planejamento e práticas desenvolvidas com os educandos. Por isto, a

importância do investimento na “Formação continuada dos profissionais do magistério” – seção do Parecer que no inciso segundo (2º) diz sobre a necessidade dos professores acompanharem a inovação e o desenvolvimento atrelados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia.

Para que haja este acompanhamento direto é preciso a oferta de atividades formativas diversas, incluindo cursos de extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado que agreguem saberes e práticas articulados às políticas e gestão da educação, desde as universidades até a comunidade escolar, em suas diferentes etapas e modalidades. No que tange a formação permanente, no Parecer está explicitado que esta atividade não é resumida a um catálogo de cursos prontos, mas advém de uma concepção de desenvolvimento profissional do professor que leva em consideração a necessidade de acompanhamento dos processos inovativos e evolutivos associados ao conhecimento, ciência e tecnologia.

No parágrafo segundo (2º) do artigo segundo (2º) do Documento, é abordado sobre as ações que devem ser executadas pelo docente:

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015a, p. 42).

Conforme o excerto acima, o profissional do magistério e da educação básica necessita ter o domínio e saber manejar as tecnologias como um elemento complementar à ação pedagógica, com a finalidade do “VI – [...] aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (das) professores(as) e estudantes” (BRASIL, 2015a, p. 45), de acordo com o inciso sétimo (7º) do capítulo II “Formação dos profissionais do magistério para educação básica: base comum nacional”.

Também é dado um destaque às tecnologias no capítulo III “Do (a) egresso (a) da formação inicial e continuada”, pois acredita-se que o egresso dos cursos de formação de professores devem desenvolver um conjunto de habilidades e ter um repertório amplo de conhecimentos interdisciplinares, dentre eles:

III - planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação;
VIII - desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas (BRASIL, 2015a, p. 46).

É mencionado no inciso terceiro (3º) o termo ambientes tecnológicos e virtuais, o que indica a reconfiguração dos espaços de aprendizagem, corroborando para a instituição de ambiências virtuais, voltadas ao processo de ensino mediados pelas tecnologias. Para que isto ocorra, o egresso precisa “V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem” (BRASIL, 2015a, p. 47), ou seja, é notável a ênfase atribuída ao domínio à linguagem tecnológica.

E para finalizar, registramos mais duas ocorrências – no capítulo IV “Da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior”, em que no inciso quinto (5º) do parágrafo único trata da existência de um projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área da atuação, bem como o das tecnologias; no inciso sétimo (7º) que trata sobre a disponibilidade de recursos tecnológicos que as instituições precisam ter – texto idêntico ao inciso sétimo (7º) da seção “Egresso da formação inicial e continuada”.

E, por fim, no inciso segundo (2º) do capítulo VI “Da formação continuada dos profissionais do magistério”, há o reforço do acompanhamento à inovação e ao desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia.

Das quatro (4) Resoluções que analisamos, este Parecer que antecede a Resolução N.º 2, 01 de julho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, foi o documento legal que mais enfatiza a presença da linguagem tecnológica como elemento integrador nas instituições e na formação inicial e continuada.

Após uma análise detalhada das políticas públicas referentes à formação de professores, constatamos que há diretrizes que destacam a integração das tecnologias como aptidão dos profissionais em atuação, no entanto, percebemos a fragilidade no investimento em formação continuada de professores no que diz respeito às tecnologias como um recurso mediador dos processos de ensino e aprendizagem.

Analisamos as novas diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores, a Resolução CNE N.º 02, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b). As mudanças, incluem os novos conteúdos e a alteração da duração mínima dos cursos de licenciatura. No que se refere à estrutura curricular, os cursos de licenciatura deverão ter carga horária mínima de 3.200h, abrangendo 2.200h para os núcleos de estudos; 400h de prática como componente curricular, 400h para estágio supervisionado e 200h para as atividades complementares.

Em relação à integração tecnológica, no parágrafo segundo (2º) do artigo segundo (2º), está explícito a importância do domínio e manejo das tecnologias por parte dos profissionais do magistério da educação básica (BRASIL, 2015b).

Outra menção realizada consta no inciso sexto (VI) do capítulo II intitulado “Formação dos profissionais do magistério para educação básica: base comum nacional” que trata sobre aspectos necessários para a formação do egresso, dentre eles:

“VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (das) professores(as) e estudantes” (BRASIL, 2015b, p. 08). E ainda, no inciso sétimo (VII) é destacada a importância de promover espaços para a reflexão sobre as diferentes linguagens e seus processos construtivos; nesta direção, percebemos que de modo implícito, as tecnologias são contempladas.

No inciso quinto (V) do parágrafo único referente ao capítulo III: “Do (a) egresso (a) da formação inicial e continuada”, está explicitado que o egresso necessita relacionar a linguagem dos meios de comunicação aplicados à educação, incluindo o domínio dos aparatos tecnológicos para potencializar os processos de aprendizagem. E o inciso oitavo (8º) do mesmo parágrafo trata sobre o desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos, incluindo a utilização dos diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas a partir das tecnologias.

No capítulo IV “Da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior”, está explícito no inciso quinto (V) do artigo onze (11) que nos cursos de licenciatura necessita haver um projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área da atuação, fundamentos e metodologias, inclusive o das tecnologias. E o inciso sétimo (VII) refere-se sobre a disponibilidade que os contextos formativos devem ter, incluindo aqueles que envolvem as tecnologias da informação e da comunicação.

E, por fim, no inciso segundo (II) do parágrafo único referente ao capítulo VI “Da formação continuada dos profissionais do magistério”, existe uma atenção especial para o contexto da formação continuada e trata sobre a necessidade que esses profissionais devem ter de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia.

Considerando essas atribuições, fica claro que a formação inicial não finda o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades mencionadas e, por isso, a importância da formação permanente que possibilite ao futuro pedagogo a aquisição de

conhecimentos peculiares da profissão docente, a fim de se tornarem seres mais capacitados a atender as especificidades da sociedade que se modificam constantemente, o que implica em uma atualização permanente.

2.2 Perfil docente e discente do PPP

Os docentes e discentes do Curso de Pedagogia Diurno devem vivenciar situações de ensino e aprendizagem que estabeleçam relações e vínculos com os as situações práticas que emergem do contexto escolar. Assim como no Curso de Pedagogia Noturno, no que se refere ao perfil de profissional desejado, o documento expressa que:

Pretendemos chegar à formação de um profissional capacitado para agir nas diversas realidades educacionais no decorrer de sua atividade docente e contribuir, mesmo reconhecendo os limites de ação da educação escolar, para a transformação da sociedade, resgatando-se o aspecto social como fonte de reflexão profissional, geradora de saberes (PPP, 2007a, p. 03).

Consta nos dois PPP a inserção ativa do discente no contexto da escola, para promover a integração entre escola públicas e privadas com a universidade. Ambos foram elaborados em consonância com a Resolução CNE/CP n. 1 de maio de 2006 que estabelece as Leis de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura, e seus pareceres que lhe deram origem. As DCN propõem a unificação entre as Habilitações Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O Curso diurno obteve a reestruturação curricular aprovada em 2004, que implantou as duas matrizes em vigor desde 2005. O modelo da estrutura curricular proposta aponta um perfil de profissional desejado que

Tenha significativo domínio de conhecimentos dos campos de ensino que trabalhará no cotidiano de suas atividades profissionais e, ao mesmo tempo, compreenda que esse conhecimento necessita ser redimensionado diante de situações específicas, o que lhe exigirá competências pedagógicas e metodológicas na sua atuação docente (PPP, 2007a, p. 6).

A reorientação curricular possibilita ao futuro pedagogo uma formação acadêmica que contemple saberes, habilidades e competências inerentes à docência para a Educação Infantil, Anos Iniciais e modalidade da EJA; o desenvolvimento profissional docente em nível superior; a formação profissional que estabelece relações com a prática educativa,

fundamentada no viés problematizador, crítico e competente; articulação entre os saberes educativos, os conhecimentos disciplinares e práticos; ampliação no repertório de conhecimentos da docência e suas possibilidades no trabalho cotidiano do professor.

No âmbito pedagógico, o Curso de Licenciatura em Pedagogia noturno possibilita uma formação acadêmica baseada em competências e habilidades voltadas para a docência na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e modalidade EJA. O que é peculiar no Curso noturno é que em vários momentos no PPP é enfatizado que o perfil discente é um “claro diferencial” por serem educandos trabalhadores.

Na seção de objetivos do PPP dos Cursos diurno e noturno, consta de modo geral e específico, o perfil de profissional desejado. Como objetivo geral, os Cursos pretendem formar profissionais capazes de atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas diversas modalidades de ensino e/ou nas demais áreas em que sejam considerados os conhecimentos pedagógicos.

Especificamente, têm-se como objetivos no Curso diurno:

- destacar o compromisso profissional do pedagogo frente a sua área de atuação na Educação Básica e em espaços nos quais sejam necessários conhecimentos pedagógicos;
- possibilitar o aprofundamento de saberes disciplinares básicos para a atuação profissional do pedagogo;
- potencializar situações para a compreensão de saberes metodológicos relacionados aos diferentes saberes;
- aprofundar o conhecimento sobre a complexidade da educação no contexto sociocultural;
- desenvolver atitudes investigativas que conduzam à realização da pesquisa educacional;
- enfatizar a compreensão da Educação de Jovens e Adultos;
- enfatizar a compreensão das políticas de inclusão no contexto do trabalho educativo como reconhecimento e valorização da diversidade;
- desenvolver conhecimentos teóricos e práticos sobre o processo educacional de modo abrangente e flexível, possibilitando que a formação esteja em interface com as transformações dos contextos sociais e educacionais;
- formar um profissional capaz de agir nas mais diferentes modalidades de ensino na busca de soluções dos problemas complexos da realidade educacional de forma preventiva (evasão, repetência, analfabetismo, violência, entre outros), favorecendo a reflexão crítica acerca dos valores éticos que devem permear o pensar e o agir profissional;
- estabelecer relações colaborativas, através de convênios, com instituições educativas da região de Santa Maria, de maneira que possam ser estabelecidos vínculos mais profícuos entre a Universidade e a Comunidade; (PPP, 2007a, p. 7).

Já no Curso noturno, de 10 objetivos específicos apenas 5 permanecem iguais ao do Curso diurno, os demais se diferem, conforme a seguir:

- compreender e contextualizar a Pedagogia no âmbito das Ciências Humanas e da Educação, bem como sua identificação com a docência na educação infantil e ensino fundamental;
- possibilitar o aprofundamento de saberes disciplinares básicos para a atuação profissional na educação infantil e ensino fundamental;
- potencializar situações para a compreensão de saberes metodológicos relacionados aos saberes disciplinares;
- desenvolver atitudes investigativas que conduzam à realização da pesquisa educacional;
- desenvolver conhecimentos teóricos e práticos sobre o processo educacional de modo abrangente e flexível, possibilitando que a formação esteja em interface com as transformações dos contextos sociais e educacionais;
- formar um profissional capaz compreender e agir nas mais diferentes modalidades de ensino (em espaços escolares e não escolares) no contexto do trabalho da EI e EF buscando soluções para os problemas complexos da realidade educacional de forma preventiva (educação inclusiva, evasão, repetência, analfabetismo, violência infantil, entre outros), favorecendo a reflexão crítica sobre os valores éticos que devem permear o pensar e o agir profissional, valorizando a diversidade dos aprendizes (étnico-racial, religiosa, de gênero, de faixas geracionais, de classes sociais, necessidades especiais, escolhas sexuais, dentre outras) em suas necessidades, físicas, cognitivas, emocionais, afetivas, nas suas relações individuais e coletivas;
- prover formação, compreender, cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento, nas suas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- estabelecer relações colaborativas, através de convênios, com instituições educativas de Santa Maria e região de abrangência da UFSM, de maneira que possam ser estabelecidos vínculos profícuos entre a Universidade e a Comunidade, de forma a promover relações de cooperação;
- preparar para o ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada as diferentes fases do desenvolvimento humano e dominar as tecnologias de informação e comunicação de forma a promover aprendizagens significativas;
- formar para e participar da gestão das instituições contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhando e avaliação do projeto pedagógico. (PPP, 2007b, p. 6).

Na seção perfil desejado do formando dos Cursos, a docência é contemplada como base de formação, sendo que o futuro pedagogo necessita estabelecer relações entre os pressupostos teóricos aprendidos ao longo do Curso com as situações práticas que emergem dos contextos escolares e não-escolares. Esse profissional deverá estar apto para criar e desenvolver propostas educativas para as diferentes realidades educativas, considerando a importância do trabalho coletivo. Tomando como base o excerto do PPP referente ao Curso diurno, em ambos, o discente necessita desenvolver uma postura política e ética que [...] estimule a difusão e a construção do conhecimento, possibilitando aos seus futuros alunos e colaboradores condições de descoberta (ou redescoberta) do prazer de aprender (PPP, 2007a, p. 19).

Em relação a esta postura ética e política, trazemos para o diálogo Freire (1987) que considerava a educação como um ato político:

[...] é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quando no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política (FREIRE, 1987, p. 27).

A ação pedagógica desenvolvida por este profissional comprometido deverá ser fundamentada na dialogicidade, na cooperação, participação, iniciativa e criatividade e é necessário que este seja um pesquisador da própria prática.

Com base nas DCN, o pedagogo, em seu processo formativo inicial, deve: atuar com ética e comprometimento; primar pelo desenvolvimento da aprendizagem na Educação Infantil e Anos Iniciais, compreendendo o processo, cuidando e educando; considerar que os seus educandos consistem em um público heterogêneo, então, é necessário combater com qualquer tipo de preconceito e atitudes discriminatórias; desenvolver práticas educativas em espaços educativos formais e/ou informais de modo crítico; ser participante ativo dos processos de gestão, contribuindo na elaboração, desenvolvimento e avaliação de projetos; promover um trabalho baseado na cooperação, no trabalho em equipe que transcenda os “muros da escola”, adentrando a sociedade, o núcleo familiar e a comunidade; assumir uma postura investigativa no contexto profissional, social e político que circunda os espaços escolares e não-escolares; investigar os contextos educativos, analisando sua própria prática, sistematizando e socializando a ação pedagógica desenvolvida; compartilhar saberes oriundos da prática docente com diferentes educadores de outras disciplinas.

Na seção áreas de atuação do pedagogo do Curso diurno, está evidenciado que as áreas foram ampliadas, a partir da Resolução CNE/CE n. 1 de 15 de maio de 2006. A preocupação existente é da não constituição de uma formação generalista, conforme está expresso no artigo terceiro, parágrafo único do Projeto de Resolução que faz parte do Parecer n. 3 CNE/CP do dia 21 de fevereiro de 2006, que estabelece as DCN para o Curso de Pedagogia, licenciatura.

Conforme foi explicitado anteriormente, o estudante de Pedagogia será capaz de atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade da EJA e em áreas que considerem o conhecimento pedagógico, que possibilita ao estudante trabalhar com uma gama de informações e habilidades, composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos em diálogo com saberes práticos que serão consolidados no exercício da profissão.

Os docentes de ambos os Cursos deverão colaborar com o desenvolvimento do mesmo em sua totalidade, a partir da elaboração de projetos e a integração da universidade e comunidade, entre professores formadores, em formação inicial e aqueles que estão em

serviço. A nova matriz curricular requer que sejam desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão, possibilitando a participação dos professores/educandos em formação inicial para a docência, ultrapassando as relações estabelecidas na escola. O PPP dos Cursos destaca a necessidade da articulação colaborativa entre o corpo docente atuante e outras instâncias educacionais.

No PPP do Curso noturno, apenas uma frase descreve a área de atuação do pedagogo que é preferencialmente a docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental nos diferentes sistemas e modalidades de ensino.

De acordo com o PPP da Licenciatura em Pedagogia diurno (2007a) e noturno (2007b), os Cursos buscam constantemente sua identidade, com a finalidade de possibilitar em âmbito nacional a diversidade de habilitações. No contexto da UFSM, devido a discussão gerada em torno do perfil e do espaço de atuação do pedagogo, houve em 1984 a última alteração curricular com as seguintes habilitações:

- Magistério para a Pré-Escola e Matérias Pedagógicas do 2º Grau.
- Magistério para as Séries Iniciais do 1ª Grau e Matérias Pedagógicas do 2ª Grau.

Em virtude das novas demandas referentes à educação, foi estabelecido um consenso entre os docentes e discentes, pois a matriz curricular necessitava de ajustes. Então, a Comissão de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia Diurno recebeu a incumbência de analisar, discutir e propor alterações baseada na Lei n. 9.394/96 que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e de acordo com a Resolução CN/CP n. 2 de 19 de fevereiro de 2002, referente à duração e à carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior, em 400 h (quatrocentas horas) de prática ao longo da formação inicial.

O corpo discente, docente e egressos do curso do Curso de Pedagogia diurno expõem algumas fragilidades na formação do pedagogo, afirmando que o currículo vigente estava priorizando o acúmulo de conhecimento, o que não contemplava o perfil discente desejado, pois os acadêmicos vivenciavam situações de ensino e aprendizagem desvinculadas da realidade escolar.

Considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, foi elaborado o atual currículo do Curso de Pedagogia: anos iniciais do ensino fundamental (624) e educação infantil (625), o que prioriza a docência como a base da formação a partir da relação teórico-prática, com o propósito de fortalecer vínculos entre escola e universidade.

O PPP do Curso foi construído pela Comissão de Reestruturação a partir destas verificações, de estudos e consultas realizadas com a comunidade local e nacional. No projeto

consta a nova matriz curricular que reflita e integre “[...] as necessidades do contexto histórico no qual estava inserido, corroborando com possibilidades futuras para a formação do professor, em consonância com o projeto de uma sociedade mais justa, democrática e participativa” (PPP, 2007a, p. 02).

A partir deste excerto, percebemos que o perfil de pedagogo desejado é aquele que integra em suas práticas a relação entre a formação e a ação docente. Ainda, verificamos dois termos “democrática” e “participativa” – embora estas categorias referiram-se a um projeto de sociedade, para tê-las no contexto formativo inicial, entendemos que é necessário desenvolver práticas de gestão que sejam democráticas e que integrem a comunidade acadêmica e a sociedade na tomada de decisões. Nesse fragmento que consta no PPP, está implícita a concepção de gestão desejada.

Para analisar os preceitos legais vigentes e promover novas implementações, a Direção do Centro de Educação instaurou a Comissão de Estudos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, atendendo o que consta nas DCN. Então, essa Comissão encaminhou aos departamentos do Curso as contribuições e sugestões propostas à reformulação curricular para que, em um processo democrático, fossem discutidas.

No documento atual, ficou estabelecido: a docência na formação do pedagogo, a relação entre os pressupostos teóricos e as práticas educativas e a aglutinação entre as habilitações anos iniciais e educação infantil, a fim de cumprir o que consta no artigo 4º da Resolução CNE/CP de 15 de maio de 2006, que define que o egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia poderá atuar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na modalidade da educação de jovens e adultos (EJA) (sendo que está ainda necessita se consolidada a partir dos diferentes tipos de conhecimento em suas especificidades) e em áreas que necessitam da presença dos conhecimentos pedagógicos, exceto no ensino médio, pois a formação do professor está voltada para as etapas iniciais da Educação Básica.

O currículo do Curso de Pedagogia Diurno foi implantado em 1984 e teve a sua primeira turma formada no ano de 1987. Em 2000, foi realizada a primeira experiência de formação profissional em que o Curso foi ofertado no período noturno. Na época foram abertas 200 vagas para o Curso de Formação Pedagógica destinado a professores que estavam atuando, no qual foi promovido através de projeto conveniado com as Secretarias de Educação dos municípios de Santa Maria, Itaara, Tupaciretã e São Martinho.

Com a reorganização curricular ocorrida em 1984, professores, alunos e ex-alunos chegaram a um consenso em função das demandas socioeducacionais e considerando a expansão de vagas em instituições de ensino públicas, compreenderam que o Curso deveria funcionar nos turnos diurno e noturno. Foi no segundo semestre do ano de 2005 que foi implementado o “Curso de Pedagogia – Licenciatura em Anos Iniciais – noturno” de ingresso anual com 40 vagas ofertadas.

A proposta curricular de 2005 está em consonância com o PPP da UFSM (aprovado em 2000), na LDB n. 9.394/96 e no PPP do Curso de Pedagogia diurno de 2003.

O PPP do Curso noturno visa formar um profissional que seja capaz de atuar nas diversas realidades educacionais, mesmo ciente das limitações encontradas na educação escolar.

Tanto o PPP do Curso diurno, quanto o do Curso noturno, antecipa uma inserção efetiva do estudante no âmbito escolar das redes pública e privada e da integração universidade-escola. Pelo fato de ser noturno, prevê que haja inserção nas disciplinas articuladoras denominadas de práticas educativas (PED), que ocorrem entre o 1º e o 6º semestre, assim como os estágios supervisionados em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (realizados nos 9º e 10º semestres respectivamente), ocorram no turno diurno, já que o funcionamento das instituições vinculadas ao ensino e aprendizagem de crianças, acontecem nas manhãs ou tardes ou em turno integral.

A realização dos estágios poderão ser desenvolvidos em qualquer turno, na dependência de espaços de estágio e professores que possam orientar referidas atividades, mas sendo esta relação com a escola, obrigatória.

A formação do pedagogo se relaciona com a docência reflexiva, pois este profissional é visto como docente reflexivo que ao longo do Curso noturno vivencia articuladamente a formação teórico-prática. Por reflexivo, o PPP descreve que consiste na capacidade de “flexão sobre si”, ou em outras palavras, a capacidade de contemplar as suas ações confrontando com os fundamentos, possibilitando as mudanças nas práticas pedagógicas.

No que se refere à docência, esta é compreendida como um processo educativo intencional, tomando por referência o desenvolvimento do pedagogo em formação em todas as dimensões do saber ser e do saber fazer. Também, é contemplada a partir da Resolução CNE/CP n. 1/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia no parágrafo primeiro do Art. 2º, como: ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações socioculturais, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, promovendo a articulação entre conhecimentos científicos e

culturais, valores éticos, estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Quanto a concepção educativa expressa no PPP da Pedagogia Diurno, o Curso busca uma visão aberta de educação, o que possibilita

[...] construir competências relevantes, nas quais o domínio de saberes da docência, da postura autônoma, de atitudes cidadãs, do domínio de conhecimentos e de estratégias flexíveis, promova continuamente desafios e, conseqüentemente, consolide a formação e a ação profissional do professor (PPP, 2007a, p. 04).

Ao analisar o excerto acima, verificamos que aparece a expressão “postura autônoma” que está em consonância com uma das categorias expressa no capítulo anterior: a autonomia. O PPP expressa a dimensão humanizadora como uma perspectiva a ser adotada:

Reconstruir a educação, retomando suas bases fundadoras frente às demandas da contemporaneidade, sem perder o horizonte humanizador da atividade docente, é um grande desafio para o Curso de Licenciatura em Pedagogia que tem na sua identidade a formação de professores. Ressaltamos também que essa proposta formadora dá ênfase aos processos articulados de ensino, pesquisa e extensão na formação profissional do professor (PPP, 2007a, p. 03).

Ao fazer uma análise no PPP da Pedagogia noturno, não encontramos uma concepção explícita de educação adotada, mas compreendemos que faz alusão a dimensão humanizadora quando descreve o perfil discente. Historicamente, a Pedagogia noturno apresenta um perfil discente que trabalham nos turnos inversos e é a partir deste perfil que o Curso é organizado, valorizando as experiências advindas do mundo do trabalho, sendo que alguns educandos exercem a profissão professor. Além disto, o Curso noturno possui uma integralização maior do currículo, totalizando 5 anos e os períodos tem duração de 4h, considerando o perfil discente.

2.3 A matriz curricular dos Cursos de Pedagogia: aproximações e distanciamentos da cultura de convergência digital

Na seção estratégias pedagógicas, o PPP do Curso diurno descreve a estrutura e o conjunto de disciplinas que compõem a matriz curricular do Curso, prevendo a relação teoria-prática desde o 1º semestre, promovendo a inserção no cotidiano escolar a partir do 3º semestre. O Curso possibilita a entrada anual, através de regime semestral, matrícula por disciplinas e em turno único de funcionamento. Na seção do Curso noturno, este assim como

o diurno, possui regime semestral, com entrada no 2º semestre letivo e, com matrícula por disciplina no turno da noite.

Os documentos analisados estão em sintonia com os pressupostos da Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006, que institui as DCN, amparada pelos Pareceres CNE/CP n.5 e n. 3, os quais apresentam as prerrogativas teóricas que fundamentam as DCN.

Considerando as bases legais, de acordo com o PPP (2007), a Comissão de Estudo, instaurada pela Direção do Centro de Educação, responsável pelo estudo e análise à adaptação legal pertinente aos Cursos de Pedagogia, após o diálogo com o corpo docente, optou pela aglutinação das duas matrizes curriculares, devido a publicação das DCN que previa a possibilidade das “habilitações”, o que posteriormente foi extinto pelas Diretrizes.

Então, na nova matriz curricular, que entrou em vigor no 1º semestre letivo de 2007, foram mantidos as discussões anteriormente estabelecidas que se referem ao processo de criação, implementação e desenvolvimento das propostas sugeridas pela comunidade do CE, principalmente em função da reforma curricular do curso, ocorrida em 2004, cuja matriz será extinta antes mesmo de se formar uma turma.

Buscando configurar a identidade do Curso de Licenciatura em Pedagogia (diurno), este passou a ser organizado em três núcleos, em que perpassam oito semestres e o currículo segue a perspectiva “dinâmico-dialógico”, que prevê o diálogo permanente entre os semestres e as disciplinas que constituem a configuração do período letivo.

Os três núcleos estão expressos na tabela abaixo:

Tabela 19 – Caracterização dos núcleos

NÚCLEOS	CARACTERIZAÇÃO
1) Núcleo de Estudos Básicos (NB)	São recomendadas para cada semestre, integrando o conhecimento do educando sobre a realidade em que está inserido, tendo em vista o trabalho pedagógico junto a sua área de atuação bem como a iniciação da pesquisa e do ensino. As disciplinas que compõem o NB são de caráter obrigatório e de natureza científico-cultural, totalizando 1.560 horas.
2) Núcleo de aprofundamento e diversificação dos estudos (NAD)	Caracteriza-se pela formação do professor/investigador, que ao inserir-se em espaços educativos informais e formais, busca a ação pedagógica através de proposta educativas com a finalidade da participação do pedagogo no âmbito em que atua.
3) Núcleo de estudos integradores (NI)	É representado pelos Eixos Articuladores, cuja finalidade é promover a articulação entre todas as disciplinas do semestre. São sistematizadas como Disciplinas Complementares de Graduação (DCG); embora as Práticas Educativas (PED) são tidas como DCG, essa modalidade de oferta disciplinar é concebida pela coordenação do Curso como obrigatória, que tenha uma nota para a aprovação. A aprovação ou a reprovação dependerá da participação e presença dos estudantes nas atividades que são coordenadas por todos os professores que ministram a disciplina no semestre.

Os educandos somente poderão realizar os estágios se cumprirem todas as disciplinas exigidas pelo Curso. As ACG integralizam o total de 105h, tendo como finalidade o aproveitamento de conhecimentos adquiridos pelo futuro pedagogo em estudos e práticas, visando a integralização curricular. Estão de acordo com o inciso III, do artigo 7º das DCN e as 105h atendem a obrigatoriedade que consta na Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio do ano de 2006 e amparadas pela Resolução UFSM/CEPE.

As 600h das PED, somadas as 105h das ACG, constituem este núcleo, totalizando 705h. Desse modo, a matriz curricular do Curso totaliza 3225h, atendendo o mínimo de carga horária exigido pelas DCN, conforme está estabelecido no artigo 7º, inciso I, II e III.

Encontramos na seção Recursos humanos e materiais explicitamente o tipo de gestão acadêmico-administrativa do Curso (promover a união dos docentes e discentes para discutir questões referentes ao mesmo). Esperávamos que no PPP estivesse destacado a concepção de gestão educacional adotada pelo mesmo, entretanto, consta como será realizada a administração e as atribuições do coordenador. Destacamos apenas uma disciplina intitulada Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação com 60h que compõe o NB que contempla a inserção das TDIC no currículo da formação inicial do referido Curso.

Na seção Estratégias Pedagógicas que consta no PPP do Curso de Pedagogia noturno, a matriz curricular é organizada conforme o Curso Diurno: Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores.

O Núcleo de Estudos Básicos articulará:

- a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuem para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços educativos;
- c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação dos processos educativos e de experiências educacionais em ambientes escolares e não escolares;
- d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
- e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões: física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógicos e de ensino-aprendizagens, no planejamento e na realização de atividades educativas;
- g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviços e apoio escolar;
- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente, de teorias relativas à construção de aprendizagens,

socialização e elaboração de conhecimentos, de tecnologias da informação e comunicação e de diversas linguagens;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional (PPP, 2007b, p. 10).

Das 11 características do NB, apenas uma contempla as tecnologias, abordando brevemente a importância dessa articulação com os processos de ensino e aprendizagem do futuro pedagogo.

O segundo, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos possibilita:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais-escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais, outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras (PPP, 2007b, p. 10-11).

E, por fim o Núcleo de Estudos Integradores que proporciona:

a) participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de Educação Superior;

b) participação em atividades práticas, de modo a propiciar aos estudantes vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural (DCN – Pedagogia) (PPP, 2007b, p. 12).

Para o Curso noturno, os conteúdos curriculares, são organizados conforme os três núcleos, de modo que, as disciplinas que os compõem, possuem a mesma nomenclatura, carga horária e programa das disciplinas do Curso diurno, embora sendo distribuídas em semestres diferentes, considerando as peculiaridades da proposta do Curso noturno. Muito embora sendo as mesmas disciplinas, estão articuladas por temas e, em semestres diferentes do Curso diurno o que configura uma identidade própria para o Curso noturno.

A identidade do Curso noturno não é determinada pelo programa em si e por si, mas, pelo contexto no qual está inserido.

As disciplinas do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos possuem disciplinas iguais e diferentes do Curso diurno que são desenvolvidas no Curso noturno conforme a organização e caracterização dos temas articuladores dos semestres por disciplinas integradoras diferentes em ambos os Cursos. Essa abordagem diferenciada entre os dois Cursos é devido à configuração curricular que mantém os princípios da DCN garantindo o mesmo padrão de qualidade.

Quanto à organização dos núcleos, estes são organizados no currículo de modo não linear: ou seja, existe mais de um núcleo presente no mesmo semestre e a carga horária dos núcleos também modifica, pois às vezes tem maior número de horas e às vezes menor. Por isso, esta organização não linear, interdisciplinar e flexível, faz com que o currículo tenha uma configuração peculiar. Embora tenha a mesma disciplina e carga horária do que as disciplinas do Curso diurno, a forma em que no semestre está articulada, com as demais disciplinas, toma outro enfoque e a perspectiva se torna diferenciada, dando outra identidade para formação dos futuros pedagogos do noturno, considerando que as bases sejam iguais.

É importante destacarmos que no NB as disciplinas de Pesquisa em Educação I, II e III compõem este núcleo, pois nos dois Cursos, estão organizadas para fornecer sustentação teórica-metodológica aos projetos que serão desenvolvidos pelas PED. As demais disciplinas de pesquisa que aparecem nos semestres posteriores, irão ser abordados os projetos de modo que serão conforme as necessidades que os alunos apresentarem.

Mantendo os princípios das DCN, os núcleos de formação do pedagogo, garantem que o Curso noturno seja organizado diferentemente, no entanto, com as mesmas disciplinas. Por isso, as PED são consideradas os temas articuladores. As disciplinas deste núcleo, portanto, iniciam no 4º semestre do curso e se estendem até o 10º semestre. Este núcleo é composto tanto por disciplinas obrigatórias como pelas disciplinas complementares de graduação ou DCG.

As disciplinas obrigatórias e as DCG compreendem as disciplinas do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos. Para realizar as disciplinas complementares o acadêmico precisa disponibilizar 210h para aprofundar os estudos em disciplinas que serão ofertadas regularmente no horário de seu curso ou em outros centros e cursos.

Por último, temos o Núcleo de Estudos Integradores que é composto pelas disciplinas de PED, ACG e, os Estágios Curriculares Supervisionados.

A matriz curricular do Curso noturno é constituída por disciplinas obrigatórias e flexíveis, conhecidas como DCG. Ainda, através da flexibilidade, serão ofertadas ACG para os acadêmicos que consistem em participação em projetos, publicações, atividades artísticas,

dentre outras, integralizando no mínimo 105 h obrigatórias indicadas na Resolução CNE/CP 01/2006.

O Estágio Supervisionado passa a ser realizado no 9º e 10º semestres, na área de atuação prevista, com carga horária total de 300 horas.

Dentre as disciplinas, as PED se constituem a partir de temas articuladores que orientam a organização curricular do semestre e tem por objetivo articular o semestre aprofundando e/ou diversificando conhecimentos relativos à sua formação. Estas disciplinas serão organizadas a cada semestre conjuntamente entre os professores e discentes e mesmo a PED sendo caracterizada como DCG, essa modalidade de oferta disciplinar é obrigatória para que os acadêmicos possam obter aprovação para a integralização curricular. Desta forma, esta não é uma disciplina que está locada em um departamento e sim na coordenação.

No que se refere aos temas articuladores, à matriz curricular do Curso noturno propõe a organização semestral a partir da articulação configurada em espaço curricular interdisciplinar das PED, ofertadas em forma de DCG, conforme já mencionado.

A característica interdisciplinar estabelece correlações entre a teoria e a prática pedagógica de modo a considerar a formação do pedagogo como um todo e de forma específica em cada semestre. A dinâmica escolhida do tema articulador do semestre é de responsabilidade dos professores que nele atuam. Para isso, será necessário realizar o planejamento para cada semestre letivo. Esse pode ser por meio de reuniões realizadas em tempos diferentes, como no início do semestre, durante e no final com o objetivo de preparar, executar e avaliar. É o momento em que os docentes têm a oportunidade de expor e dialogar com os colegas o que está sendo realizado em sua disciplina e articular com as demais, tornando uma relação entre teoria-prática.

As atividades da PED podem ser realizadas em escolas e espaços educativos, podendo ser na modalidade de atividades de seminário na Universidade, projetos de pesquisa e extensão, visitas às escolas, dentre outras estratégias educativas, desde que contemple aos objetivos do semestre.

As PED também podem servir como um momento de formação continuada para os professores em serviço das instituições educativas que estiverem envolvidas com o semestre. Estes professores podem ser convidados a participar das discussões e a buscar alternativas para superação e compartilhamento de problemas educacionais pertinentes à realidade escolar na qual estão inseridos.

Ao realizar a análise do PPP dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia diurno e noturno, verificamos a existência de apenas 01 disciplina que compõe a matriz curricular,

totalizando a carga horária de 60h, intitulada Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas à Educação. É lógico afirmarmos que uma disciplina de 60h não dá conta de atender os desafios formativos proporcionados pela cultura de convergência digital.

O fato dos Cursos ofertarem essa disciplina sinaliza a importância da integração das tecnologias como uma forma de mediação pedagógica nas práticas do futuro pedagogo, mas ocorre que essa disciplina encerra e não existe a continuidade, no que se refere à aplicabilidade das TDIC relacionadas às demais disciplinas do currículo.

No documento em evidência, consta que o projeto está com consonância com as DCN no que se refere à carga horária mínima exigida, no entanto, não localizamos nenhum objetivo voltado para a formação tecnológica do educando de Pedagogia, aspecto mencionado nas diretrizes. A tecnologia perpassa minimamente objetivos específicos, não sendo contemplada como algo inerente a formação do futuro pedagogo do Século XXI.

Isto implica na desvalorização das tecnologias, pois mediante Masetto (2000), embora sua utilização potencialize os processos de ensino e aprendizagem, esse desprestígio ocorre também no âmbito da educação superior.

A problemática central está no fato da concepção que se tem de educação, pois existe a crença de que educar é sinônimo de transferir conhecimentos de diferentes áreas dos saberes e isto pode ser considerado um "ritual" que surge desde o início da escolaridade e se prolonga ao longo do ensino superior:

[...] desde a alfabetização, passando por matemática, língua portuguesa, ciências, história, geografia, física, biologia e outras, até aqueles conhecimentos próprios de uma formação profissional nos currículos de graduação de uma faculdade - e exigir deles memorização das informações que lhes são passadas e sua reprodução nas provas e avaliações (MASSETO, 2000, p. 134).

Nessa perspectiva, a formação deste professor é voltada para a supervalorização dos conteúdos, privilegiando a técnica da aula expositiva para a inferência de conhecimentos que se caracteriza em uma educação dissertadora que enfatiza "[...] a "sonoridade" da palavra e não sua força transformadora" (FREIRE, 1983, p. 66). Em nossos dias, os cenários educativos são permeados por práticas curriculares tradicionais de ensino. Os conhecimentos são transferíveis aos educandos, de modo que, estes tornam-se sujeitos passivos em relação aos saberes ensinados, no qual o professor considera-se o detentor do saber. Nesse sentido, mediante os princípios de Freire (1983), a perspectiva pedagógica tradicional é semelhante ao ensino bancário, no qual o conhecimento é depositado na mente humana, semelhante a um depósito bancário.

Ainda mais, em conformidade com os pensamentos do autor: “Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz o interesse dos opressores: para êstes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação” (Ibid., p.68).

Nesta concepção de ensino bancário, a relação entre educador e educando ocorre no sentido vertical, no qual, o professor encontra-se em um nível de conhecimento superior em relação aos seus alunos. Segundo Freire (1983), o educador atua no espaço da sala de aula como um agente, cuja tarefa é “encher” os educandos de conteúdos. Esse modelo educativo denominado por Freire (1983) de educação bancária, tinha como preocupação central o depósito de dados descontextualizados na mente dos educandos e sua ênfase está, pois, na reprodução do conhecimento e na negação da diversidade.

Diante disso, podemos dizer que existe uma preocupação maior com uma educação centrada nas habilidades e competências do que com uma educação voltada para a sensibilidade humana. Podemos contemplar isto nas grades curriculares das instâncias educativas. Quando se fala em currículo, surge a seguinte questão: mas, do que trata este termo? Palavras e expressões como currículo, grade curricular, atividades curriculares, matérias de estudo ou matérias de ensino, disciplinas escolares, componentes curriculares, programas, matriz curricular fazem parte da rotina de quem atua em contextos educativos.

Não concebemos o currículo como "grade", mas utilizamos esta expressão para explicar nossa compreensão das matrizes atuais. Entendemos que o conjunto de disciplinas estão envoltos em uma redoma, semelhante a uma prisão; as disciplinas constituem-se em saberes enjaulados, cada uma presa em sua cela. Em cada cela, há um carcereiro, cuja função é manter e vigiar os prisioneiros.

Em nossa analogia, o carcereiro, com suas narrativas autoritárias, representa a figura do professor de cada disciplina e os vigiados são os educandos, que impossibilitados de estabelecer diálogos com outras áreas do saber, são mantidos presos. Como gratificação por se manterem serenos e passivos, recebem conteúdos que são os "retalhos da realidade", desconexos da realidade apresentada "lá fora"; os vigiados contemplam o "Sol nascer quadrado" dentro da cela, que, em outras palavras, são impossibilitados de ver o conhecimento sob diferentes olhares, diferentes dimensões, diferentes perspectivas.

Esta situação é comum nos cursos de formação de professores. A articulação das disciplinas não acontecem e os educandos são incentivados a valorizar o domínio de conteúdo nas áreas específicas em detrimento das disciplinas pedagógicas. Embora as disciplinas

pedagógicas existam nos referidos curso, constatamos que a carga horária de algumas são reduzidas para 30h:

Tabela 20 – Disciplinas com carga horária reduzida

Pesquisa	30h
Educação Especial: Processos de Inclusão (diurno e noturno)	30h
Educação Física (diurno e noturno)	30h
Trabalho de Conclusão de Curso	30h
Literatura Infantil (diurno e noturno)	30h
Artes Visuais e Educação II	30h
Oralidade, Leitura e Escrita (diurno e noturno)	30h
Geografia e Educação II	30h
Educação Musical para a Infância	30h
História e Educação II (diurno e noturno)	30h
Jogo Teatral (diurno) e Jogo Teatral e Educação II (noturno)	30h
Língua Portuguesa	30h
Ciência e Educação II	30h
Currículo: Teoria e História	30h
Comunicação em Língua Portuguesa	30h
Educação Especial: Fundamentos	30h
Pesquisa em Educação I: Metodologia Científica	30h

Por coincidência, essas disciplinas compõem o elenco de matérias escolares que são "pouco cobradas" ou em outros casos como Educação Musical, Jogo Teatral, por exemplo, não são consideradas em processos seletivos para o ingresso no ensino superior.

Voltando a desvalorização da tecnologia em educação, esta situação constitui o que foi vivenciado nas décadas de 1950 e 1960, quando se procurou impor o uso de técnicas nas escolas, baseadas no viés comportamentalista, que defendiam a autoaprendizagem e o ritmo de cada educando, as quais

[...] impunham excessivo rigor e tecnicismos para se construir u plano de ensino, definir objetivos de acordo com determinadas taxionomias, implantar a instrução

programada, a estandardização de métodos de trabalho para o professor e de comportamentos esperados dos alunos (MASSETO, 2000, p. 134).

A perspectiva tecnicista incitou várias críticas dos educadores do período a uma atitude geral de rejeição quanto a utilização das tecnologias no âmbito educacional. Com base nos estudos de Masetto (2000), também houve o surgimento de programas de Qualidade Total implantados nas empresas e transferidos para a escola, nos quais produtividade e eficiência eram consideradas palavras-chave.

A falta de autonomia do professor durante a execução dos programas era notável, pois os materiais desconsideram as especificidades dos sujeitos e contextos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Em contrapartida, o paradigma atual de educação necessita da nova configuração no papel do professor, pois sua função resume-se em realizar determinados procedimentos estabelecidos pelas políticas públicas, transformando-se em um profissional denominado por Kuenzer (1999) de “professor tarefeiro”, comprometido com os padrões mercadológicos.

Nessa direção, entendemos que são retirados do trabalho docente as etapas fundamentais do planejamento, restando-lhe apenas a função de executor de planos e programas elaborados por outras instâncias. Essa concepção se concretiza ainda na rede pública de ensino com a inserção de um aumento crescente de apostilas, programas prontos e avaliações de aprendizagem elaboradas pelas secretarias de educação e pelo MEC.

Retomando a discussão do uso das tecnologias, é importante ressaltar que

No entanto, há questões subjacentes às expressões eficácia, eficiência, tecnologia, que interessam seriamente ao processo de aprendizagem e que não podem ser desconsideradas, como por exemplo a busca dos melhores recursos para que a aprendizagem realmente aconteça, o acompanhamento contínuo do aprendiz motivando-o em direção aos objetivos educacionais, a possibilidade da interação a distância, a avaliação do processo e dos resultados da aprendizagem esperada, a reconsideração do relacionamento professor-aluno e aluno-aluno (MASSETO, 2000, p. 136).

Tendo em vista essas considerações, a desvalorização da tecnologia, bem como desses outros aspectos, trouxe para o campo da educação o descompromisso com o processo de aprendizagem na formação humana e cidadã.

Estabelecer relações dialógicas entre as disciplinas do Curso, possibilitará ao futuro pedagogo a oportunidade de entrar em contato com novas informações, pesquisas e produções científicas, a fim de promover a construção do conhecimento a partir da integração de recursos tecnológicos. Assim sendo, as técnicas não irão se justificar por si próprias, mas pelos objetivos que se pretenda que elas alcancem - objetivos de ensino e aprendizagem.

3 ENTRE OS CONCEITOS E A INSERÇÃO EM CAMPO: DO OLHAR EXPLORATÓRIO À ESCUTA NARRATIVA

Apresentamos neste capítulo as características das novas gerações de ensinantes-aprendentes na cultura de convergência digital, aproximando-as de uma epistemologia⁸ dialógico-afetiva. Discorreremos também, sobre as experiências de integração das tecnologias digitais e da *WEB* mediante os resultados do estudo descritivo-exploratório realizado com docentes e estudantes e da realização de entrevistas narrativas com os professores efetivos dos Cursos de licenciatura.

3.1 A cultura de convergência digital nos dias atuais

Educar na cultura da convergência digital envolve uma transição de paradigmas e não simplesmente mudar porque é a melhor alternativa. Trata-se de (trans)formar, como disse Da Rocha (2014), ou seja, promover processos de inovação. Desta forma, problematizamos se a cultura de convergência digital poderia atuar como uma forma (trans)formadora no âmbito da formação do futuro professor.

Nessa direção, definimos o significado de cultura da convergência digital: a formação de professores necessita ser reconfigurada, proporcionando ao futuro pedagogo maior versatilidade no que se refere ao domínio dos conhecimentos, pois estamos na cultura da convergência digital, em que Jenkins (2009) define como as transformações tecnológicas, mercadológicas e socioculturais que ocorrem em nossa sociedade. A convergência não ocorre por meio de aparatos tecnológicos de última geração e sim a partir de ações promovidas pelos sujeitos que estão imersos na cultura digital, desencadeando interações.

Trazemos a proposta da convergência para o âmbito educacional: esta proposta não é por essência tecnológica, e sim, cultural (JENKINS, 2009) que tem como pilares a convergência tecnológica dos meios de comunicação, a cultura participativa e a inteligência coletiva.

⁸ Significa ciência, conhecimento, é o estudo científico que trata dos problemas relacionados com a crença e o conhecimento.

No primeiro pilar temos meios de comunicação que desempenham mais de uma utilidade, como por exemplo, o aparelho celular; décadas atrás o celular era utilizado apenas para efetuar ligações e enviar mensagem de texto – hoje, os aparelhos são multifuncionais, possibilitando que o nativo digital esteja em vários espaços/tempos ao mesmo tempo através de ferramentas que permitem o acesso à Internet. A cultura participativa é o segundo pilar, e consiste na interação que o consumidor tem com as formas de comunicação; trazemos a discussão para os processos de ensino e aprendizagem: os educandos nesta cultura não serão meros receptores passivos e sim sujeitos autônomos, criando e compartilhando o seu conhecimento de forma coletiva; e, a inteligência coletiva emerge da colaboração dos sujeitos, tendo em vista a diversidade sociocultural existente.

3.2 O estudo exploratório com estudantes e professores das licenciaturas em Pedagogia

O **estudo exploratório** foi utilizado na fase inicial da coleta de dados através de dois questionários exploratórios com questões fechadas e abertas. Para Flick (2009), o estudo exploratório antecede a coleta de dados, sendo que, nesta pesquisa a primeira etapa e seus resultados são considerados como preliminares às entrevistas narrativas.

Para realizar a pesquisa junto aos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, enviamos uma carta de apresentação à coordenação dos Cursos diurno e noturno, a autorização institucional às referidas coordenações com os seus respectivos termos, que podem ser consultados nos apêndices A, B, C, D, E e F.

O termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (Apêndice G) foi encaminhado junto aos questionários exploratórios (Apêndice H), os quais serão criados, enviados e analisados, a partir do *Google Drive* – *Formulários Google*, uma ferramenta da *WEB 2.0* que possibilita a elaboração de questionários a partir de modelos pré-estabelecidos com respostas dissertativas e de múltipla escolha.

O referido instrumento foi organizado a partir de 2 formulários: o 1º) destinado a totalidade de professores intitulado: “Dialogando com os professores sobre tecnologias” e o 2º para os estudantes, cujo título é: “Dialogando com os estudantes sobre tecnologias”.

Para encaminhar o formulário, enviamos o formulário, por meio do botão: “Enviar formulário”, na parte superior direita da tela. Ao clicar em “Enviar formulário”, abriu uma tela, para inserirmos os endereços de e-mail das pessoas participantes como sujeitos da

pesquisa. Os sujeitos (professores e estudantes) receberam a solicitação de preenchimento do formulário no seu e-mail e, após clicar no *Link* disponível no corpo do e-mail, as questões foram acessadas. Com o término do preenchimento do questionário, o botão “Enviar formulário”, localizado na parte inferior esquerda da tela deverá reencaminhar o mesmo. Assim que os sujeitos enviaram o formulário, recebemos as respostas em uma planilha no *Google Drive*.

Após a análise dos questionários, conforme os critérios pré-estabelecidos (disposição em dialogar e que possuem experiências referentes à integração das TDIC em suas práticas pedagógicas desenvolvidas na formação inicial), selecionamos os professores para a realização de entrevistas narrativas.

O instrumento exploratório teve como objetivo estabelecer o contato inicial com os estudantes e professores com a finalidade de obter algumas informações consideradas importantes para o andamento da pesquisa, como, por exemplo, subsidiar o mapeamento das experiências de convergência digital e tecnológica nos cursos de pedagogia da UFSM.

A primeira versão dos instrumentos exploratórios passou pelo processo de validação por 3 professores doutores, 2 professores dos Cursos de Pedagogia e 2 estudantes dos referidos Cursos. Retornando à pesquisadora, optamos, junto à orientadora, por reorientar os fluxogramas do estudo exploratório e trazê-los neste formato à qualificação do projeto, buscando junto aos examinadores novas considerações e sugestões que aprimorem o enfoque buscado nessa primeira coleta.

Verificamos que os instrumentos exploratórios necessitavam de alguns ajustes e o reformulamos. Após a reformulação dos questionários exploratórios, solicitamos novamente a validação dos instrumentos por docentes e estudantes do curso de Pedagogia. Dos 5 professores contatados, apenas 2 enviaram o retorno; em relação a validação do questionário discente, de 6 apenas 3 estudantes responderam.

O contato com os docentes e discentes ocorreu através de *E-mail*, no qual disponibilizamos o *Link* dos respectivos questionários e o convite junto ao material de validação.

Houve estranhamento dos professores e a falta de compreensão dos estudantes contatados para realizar a validação, pois nunca tiveram contato com o material disponibilizado e sentiram dificuldade em como proceder, por exemplo: alguns estudantes somente responderam as questões e não preencheram a tabela de validação e uma professora disse nunca ter participado e visto este procedimento em pesquisas acadêmicas.

Devido a falta de compreensão dos sujeitos, chegamos a pensar que talvez não havíamos concedido as orientações suficientes para realizar a validação, mas esta percepção logo passou, pois no corpo do *E-mail* enviado sinalizamos que não era necessário responder ao questionário e sim analisar as questões, emitindo validação sobre aspectos positivos do instrumento e aspectos a melhorar.

Um aspecto que nos chamou a atenção foi por onde obtivemos as respostas de validação dos estudantes: pelo *Facebook*. Dos 3 estudantes que responderam, apenas 1 preencheu a tabela; os demais entrava em contato através da rede social e deixavam suas contribuições. Isto é um indicativo de que para futuras pesquisas, uma das melhores formas para se obter o retorno de validação pode ser através da criação de um grupo no *Facebook*, ao invés da utilização de correio eletrônico.

Enquanto os estudantes responderam a validação através do *Facebook*, 3 professores (os que se disponibilizaram em contribuir) preferiram receber o material impresso para preencherem manualmente. Percebemos nitidamente as preferências dos nativos e imigrantes digitais durante a realização de alguma tarefa.

Elaboramos uma tabela síntese das respostas dos professores e estudantes no que se refere à validação:

Síntese das validações realizadas pelos professores:

Tabela 21 – Síntese das validações dos professores

<p>Aspectos positivos do questionário</p>	<p>Professoras A e B:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aborda as temáticas pertinentes aos objetivos do estudo. • Permite um mapeamento de dados para orientar as entrevistas.
<p>Aspectos a melhorar</p>	<p>Professoras A e B:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deixar apenas as questões de múltipla escolha. • Transformar as questões descritivas em questões de múltipla escolha.

Tabela 22 – Síntese das validações dos estudantes

Estudante	Questão N°-	Sugestão
A	Qual (is) a (s) contribuição (ões) desta DCG na sua formação?	Nesta questão deixar o parágrafo menor. Tá o pequenino. É uma questão que precisa de mais espaço eu acho. (resposta obtida no <i>Facebook</i>).
Aspectos positivos do questionário		<p>Estudante B:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Olha acho que ta bom. • [...] é bem rápido para responder. • Tuas perguntas estão bem definidas. • Achei bom de responder. • São bem claras (respostas obtidas no <i>Facebook</i>). <p>Estudante C:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muito bem elaborado com várias formas de expressar as ações realizadas com questões abertas e outras fechadas.
Aspectos a melhorar		<p>Estudante A:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eu sempre nos questionários deixo uma última questão não obrigatória como um espaço aberto para o entrevistado para dizer se tem algo a falar sobre o questionário ou se tem alguma contribuição que não fora contemplado nas questões, mas acha interessante informar (resposta obtida no <i>Facebook</i>).

As questões apresentadas aos professores no 1º formulário estão descritas no fluxograma 1, de acordo com cada eixo investigativo (trans)formativo e tópicos. Do mesmo modo, em seguida, estão apresentados os eixos e respectivas questões que constam no segundo 2º formulário, destinado aos estudantes dos cursos de pedagogia.

Os “itens do questionário” explicitados nos fluxogramas foram a base das assertivas dos formulários Google Drive, sendo que já incluímos nestes as sugestões oriundas do processo de validação realizado.

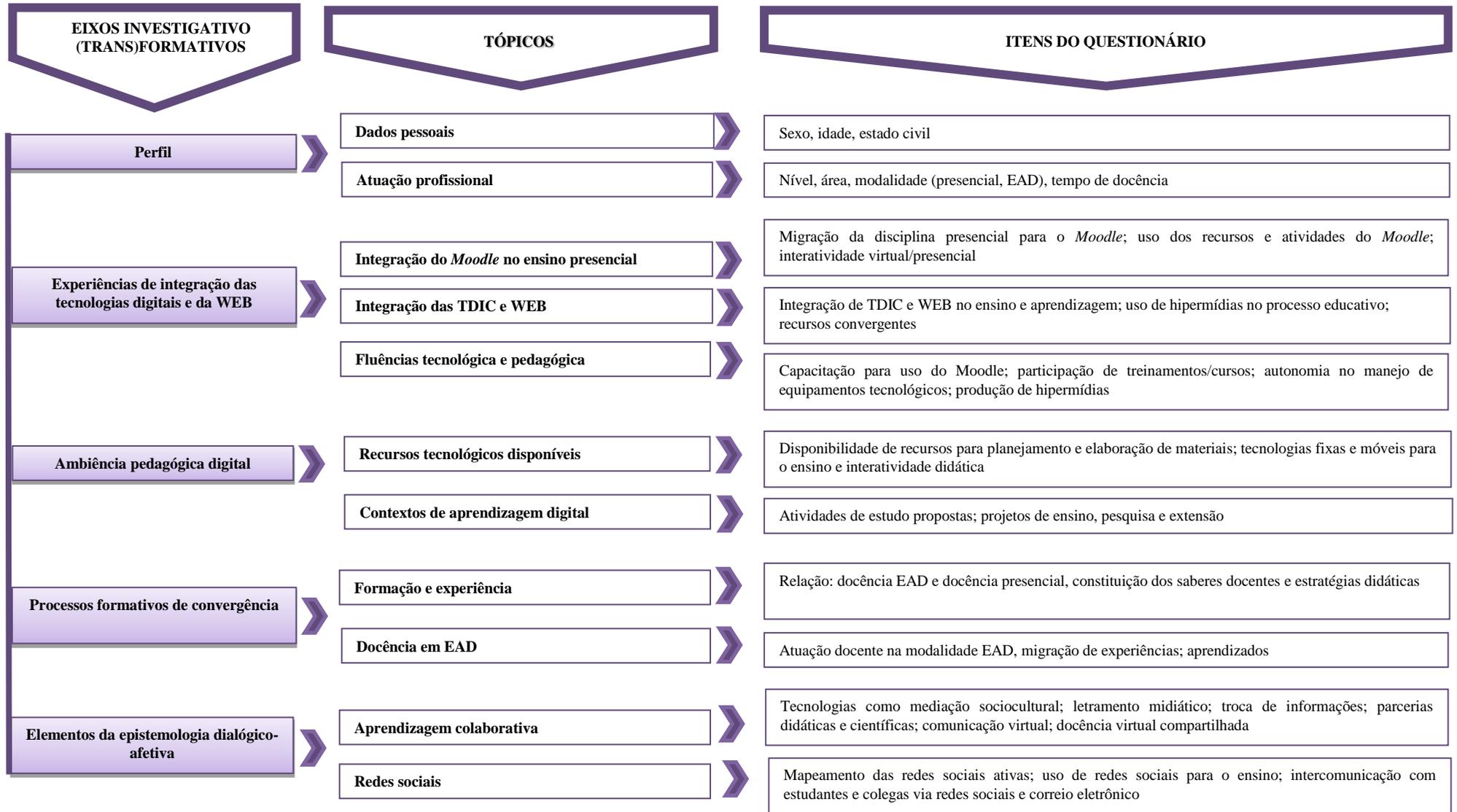


Figura 5 – Fluxograma 1 de planejamento do questionário exploratório “Dialogando com os professores sobre tecnologias digitais”.

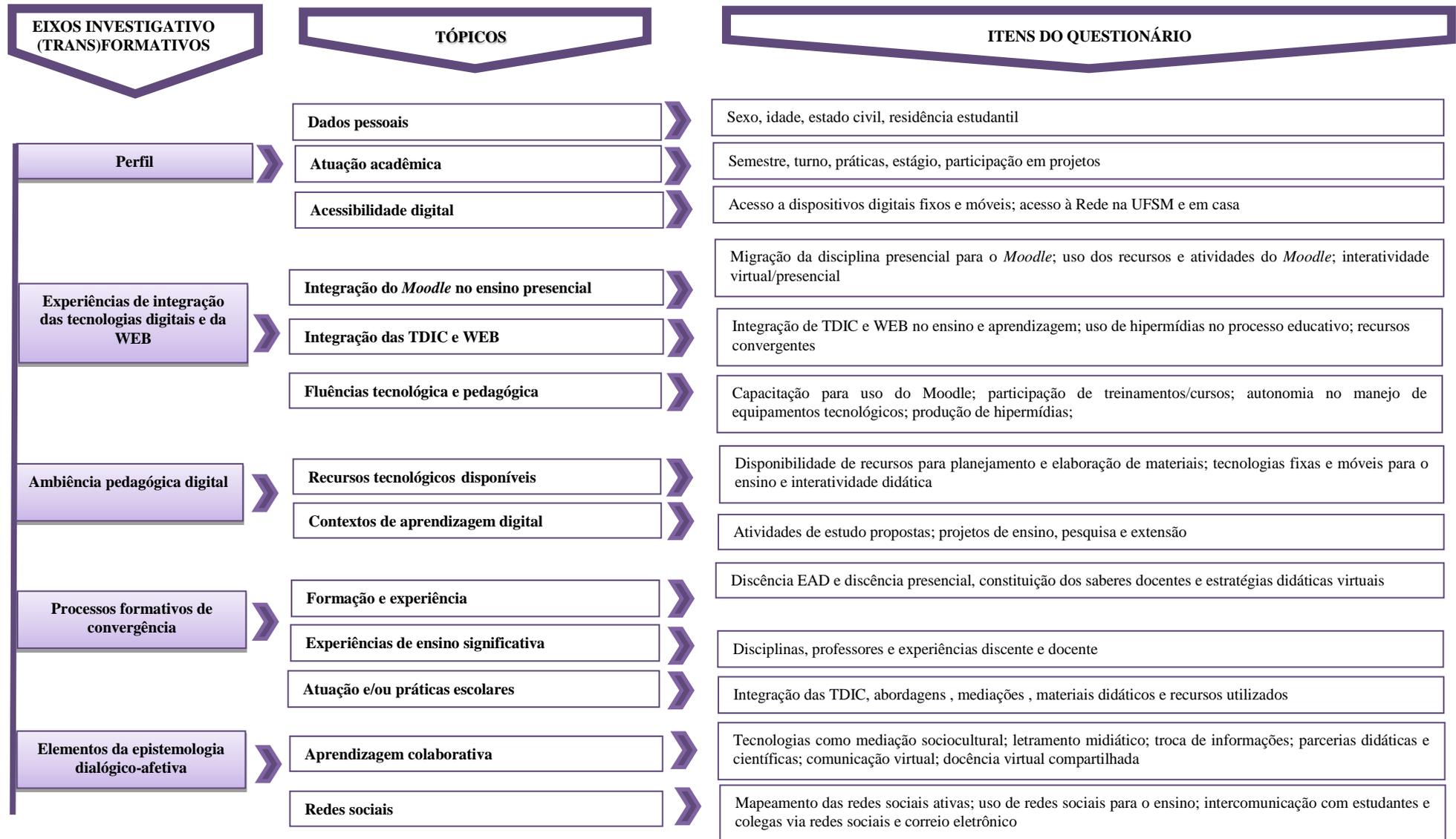


Figura 6 – Fluxograma 2 de planejamento do questionário exploratório “Dialogando com os estudantes sobre tecnologias digitais”.

3.3 (Re)construções narrativas docentes

A abordagem metodológica para a construção das **narrativas docentes** baseou-se nos estudos de Marie-Christine Josso (2004, 2010) e de Paulo Freire (1983, 2011, 2014), configurando o que passamos a denominar de espiral investigativo-formativa aplicada às reconstruções narrativas docentes, orientando o diálogo com os docentes e a elaboração do conhecimento no desenvolvimento deste trabalho.

As narrativas de vida são denominadas também de *narrativas de formação*, as quais são caracterizadas como:

[...] um suporte para a tomada de consciência do sentido de sua formação atual em sua trajetória, das exigências e das margens de manobra presentes no agir e no pensar atuais do estudante. A narrativa de vida é centrada na “história escolar profissional”, mesmo se essa perspectiva temática não exclui que se remeta à totalidade do percurso, postulando que “nos fragmentos se encontrará a totalidade”. A indicação que orienta a narração consiste em operar uma distinção em três níveis: fazer “uma descrição factual dos acontecimentos”, dizer o que eles significam para o autor” e descrever o “contexto global no qual se produziram”. A comunicação partilhada das narrativas visa a analisar “as convergências e as divergências” (JOSSO, 2010, p. 135).

No que se refere às narrativas de formação, Josso (2004, p. 38) assevera que estas: “[...] servem de material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem”, proposição que justifica o percurso metodológico por nós escolhido, visto que buscamos: a identificação das experiências de integração das tecnologias digitais e da *WEB* nos cursos de licenciatura, em disciplinas curriculares obrigatórias e optativas; a descrição da ambiência pedagógica digital nos processos formativos em que se integram a cultura de convergência e da epistemologia dialógico-afetiva e a análise das experiências de integração das tecnologias digitais e da *WEB* na inserção dos pedagogos em formação na Educação Básica, mediante estágios, oficinas e outras atividades.

A narrativa é, “[...] antes de tudo, centrada em uma dinâmica interior feita de confrontos, de encontros, de cruzamentos, de choques ocasionados por interações –desejadas ou imprevistas – que atropelam e alimentam o trabalho interior” (JOSSO, 2010, p. 269). Nessa direção,

A elaboração de uma narrativa dita “narrativa de formação”, centrada na compreensão das transformações que esculpiram uma existência, constitui em si uma experiência da qual se tenta dizer aqui o que se pode extrair para qualificar um processo de conhecimento. Essa experiência torna-se formadora no momento em que o sujeito assimila as significações elaboradas a conjuntos comportamentais ou

simbólicos graças a uma valorização que justifica essa assimilação. Por estar o sujeito informado sobre si mesmo, sobre sua dinâmica, é possível, daí por diante, começar a acreditar-se capaz de distanciamento e, por isso, de uma autonomização em relação a determinações que pesam sobre ele ou que ele integrou identificando-se com elas (Ibid., p. 266-267).

As experiências foram elementos imprescindíveis para que pudéssemos analisar e compreender nas narrativas de formação dos sujeitos da pesquisa, professores dos Cursos de Pedagogia diurno e noturno, visto que o objetivo geral e dois dos objetivos específicos versam sobre as experiências de formação: “Investigar experiências de integração das tecnologias digitais e da *WEB* desenvolvidas nos cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)” e respectivamente “Mapear experiências de integração das tecnologias digitais no curso de pedagogia.” e “Identificar elementos facilitadores para a integração da cultura de convergência e da epistemologia dialógico-afetiva no curso de pedagogia”.

Ao estabelecermos uma relação entre formação e experiência, tivemos como embasamento os pressupostos de Josso (2004, p. 48) que diz: “[...] a formação é experiencial ou então não é formação, mas sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa”. Desse modo, passamos a definir o conceito de **experiência**,

[...] como a associação da componente factual e circunstancial à componente compreensiva, permite compreender a sua utilização no trabalho biográfico como o conceito que articula o processo de formação e o processo de conhecimento em um círculo retroativo. Com efeito, nesta retroação, cada processo pode, alternadamente, tornar-se o referencial do outro e trazer complementos e precisões à narrativa, favorecendo, assim, uma compreensão mais aprofundada da dinâmica da existencialidade (Ibid., p. 73-74).

Ao considerarmos o referencial teórico-metodológico, entendemos que a formação é resultado de um processo que articula as experiências de vida e conseqüentemente formativas dos sujeitos de pesquisa. Essas referidas experiências

[...] são atividades específicas, encontros ou relações, situações e acontecimentos emocionalmente fortes que constituem pretextos de aprendizagens e não existe regra que permita associar certas vivências com certas aprendizagens. A escolarização e a formação profissional se veem assim imersas em um conjunto mais vasto e, por isso, consideravelmente relativizados. As aprendizagens dizem respeito ao saber fazer, aos conhecimentos e aos referenciais ou registros, que foram integrados ao longo da vida e que podem ser distribuídos segundo polaridades dinâmicas: autonomização e confrontação, responsabilização e dependência, interioridade e exterioridade (JOSSO, 2010, p. 313).

Assim, o processo de formação é compreendido por Josso (2010) como um conjunto de transformações produzidas pelo sujeito tanto na sua relação consigo mesmo quanto nas interações que estabelece com a sociedade e com o meio em que está inserido. Essas transformações se constituem em um duplo movimento que integra novas dimensões e abandona dimensões anteriores.

A narrativa e a sua constituição pressupõe a “narração de si mesmo”, sob o olhar da formação de cada sujeito por meio do recurso a recordações-referências⁹, explicitando a sua singularidade e possibilitando a compreensão da formação e da vida como algo processual que articula diferentes espaços, tempos e a multidimensionalidade humana, na busca de uma sabedoria de vida, conforme propõe Josso. Nessa direção, pensar a formação é “[...] procurar ouvir o lugar desses processos e sua articulação na dinâmica dessas vidas” (JOSSO, 2004, p. 38).

Descrever os processos formativos e de conhecimento possibilita:

[...] reagrupar o que foi aprendido em termos de transações possíveis consigo mesmo, com o seu ambiente humano (incluindo aí os objetos simples ou complexos) e com o seu ambiente natural, e oferece igualmente os marcos indispensáveis para o diálogo entre os autores das narrativas (Ibid., p. 430).

A narrativa de um percurso tanto intelectual quanto de práticas de conhecimento, evidencia os registros da expressão dos desafios no que se refere aos conhecimentos ao longo de uma vida. Registros estes que “[...] são precisamente os conhecimentos elaborados em função de sensibilidades em um dado período” (Ibid., p. 43). Nessa perspectiva, cada um contou as suas experiências no registro ou nos registros de suas aprendizagens no plano da consciência.

Essas narrativas, também foram colocadas em um diálogo interior consigo mesmo “[...] sob a forma de um percurso de conhecimento e das transformações da sua relação com este” (Ibid., p. 44), permitindo a descoberta de que as recordações-referências podem enriquecer as experiências¹⁰ presentes e vindouras.

De acordo com o entendimento da autora supracitada, o que está em jogo neste conhecimento não se limita a compreensão de como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao decorrer da nossa vida, mas sim

⁹ Definida por Josso (2004, p. 40) como “[...] uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores”.

¹⁰ Mediante Josso (Ibid., p. 44): “As experiências de transformação das nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens”.

[...] tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras [...] (Ibid., p. 58).

Este autoreconhecimento conduz a metáfora “caminhar para si” utilizada pela autora para

[...] apreender as suas complexas imbricações no centro da nossa existencialidade. Procura, pois, envolver os nossos diferentes modos de estar no mundo, de nos projetarmos nele e de o fazermos na proporção do desenvolvimento de nossa capacidade para multiplicar, alargar, aprofundar as nossas sensibilidades para nós mesmos e para o mundo [...] (Ibid., p.59).

Quando os sujeitos voltaram-se para si, houve a tomada de consciência que é inerente à passagem de uma compreensão da própria formação para o conhecimento das características de sua própria subjetividade. Este autoconhecimento gerou um eu mais consciente e perspicaz para orientar o futuro da sua realização e reexaminar, ao longo de sua caminhada, os pressupostos de suas escolhas.

3.3.1 A espiral retroativa do caminho para si

Para Josso (2004) existem 3 níveis de análise em profundidade que permitem caracterizar as etapas do trabalho biográfico ao longo do processo:

- Nível 1 – Evidência do processo de formação;
- Nível 2 – Evidência do processo de conhecimento;
- Nível 3 – Evidência dos processos de aprendizagem.



Figura 7 – Níveis propostos por Josso (2004)

A autora sugere que esses 3 níveis possam ser trabalhados pelas pessoas em formação na sucessão cronológica das referidas etapas, e também, simultaneamente, em cada fase, em circuitos abertos e retroativos permitindo um aprofundamento progressivo no momento de uma nova apropriação do questionamento. Cada abordagem termina sempre do mesmo modo: “[...] os participantes constatarem, nesse ponto da sua reflexão, que escreveriam a sua narrativa de maneira diferente, o que demonstra uma nova postura desenvolvida ao longo do processo” (JOSSO, 2004, p. 61).

Josso (2004) assevera que existem alguns participantes que compreendem os objetivos gerais de cada nível a partir das tomadas de consciência, mediante o trabalho realizado em cada nível. Em contrapartida, outros a compreendem desde a primeira etapa do processo, embora apenas no final conseguem designar “[...] os efeitos de sinergia devidos à concomitante tomada de consciência” (Ibid., p. 62).

Estes 3 níveis que caracterizam a espiral retroativa propostas pela autora, serão apresentados com mais profundidade, a fim de qualificar os aspectos do processo de conhecimento ligados ao projeto e que possibilita a diferenciação de cada um deles e os seus objetivos específicos.

Nível 1: Explicitação da formação pela construção da narrativa da história de vida do sujeito, da organização de sentido para si e o trabalho de intercompreensão do processo de formação.

No primeiro nível sugerido pela autora, os participantes são confrontados a construir e reconstruir as suas experiências de vida significativas para que compreendam “[...] como e porquê o eu se tornou no que ele pensa caracterizá-lo no momento da abordagem” (Ibid., p. 63). O trabalho autobiográfico desenvolve-se em 4 fases ou circuitos: as duas primeiras em torno da narrativa oral e as duas posteriores a partir da narrativa escrita.

Narrativa oral:

A primeira fase, construção da *narrativa oral* é “[...] a preparação individual para um primeiro desbravar dos períodos significativos do percurso de vida de cada um e dos momentos-charneira, bem como a listagem das experiências significativas de cada período” (Ibid., p. 64).

A segunda fase, *socialização oral*, “[...] ao longo da qual emerge uma primeira narrativa que, embora inspirada na preparação anterior, toma liberdades, suscita novas recordações, tenta oferecer uma primeira interpretação do que foi formador” (Ibid., p. 64).

É importante ressaltar que estas fases sejam gravadas para que cada narrador fique com esta primeira versão oral e possa voltar a narração no momento da escrita.

Narrativa escrita:

A terceira e quarta fase envolvem a *escrita da narrativa*. A terceira, remetendo cada participante para um trabalho solitário, “[...] mas largamente habitado pelo diálogo com a outra, ou as outras narrativas ouvidas, e a partilha do que foi experimentado durante as duas etapas precedentes” (Ibid., p. 66). Neste momento, a gravação da socialização oral é um recurso de memória muito importante.

Terminada essa fase, passamos para a quarta fase, a *análise interpretativa*, o que provoca nos participantes muitas questões metodológicas e teóricas. Nessa direção:

Poucas são as pessoas que compreendem, ou que talvez queiram compreender, que o *que está em jogo nesta fase interpretativa é precisamente o jogo de forças das subjetividades em presença*, para, por um lado, mostrar a potencial polissemia das

experiências e, por outro, começar a pôr em evidência o que caracteriza uma subjetividade (Ibid., p. 67).

Conforme diz Josso (2004), a análise das narrativas mostra o que foi aprendido em termos de um saber-ser, de um saber-fazer; de conhecimentos nos domínios variados, de tomadas de consciência sobre si, sobre as relações com os outros nos diversos contextos ou situações. Nessa fase, o sujeito terá a possibilidade de colocar em evidência seu modo de estar no mundo e de agir sobre ele, de gerir a sua vida e suas relações com o mesmo.

Nível 2: Levantamento, por meio dos confrontos intersubjetivos, dos argumentos, das palavras-chave, das expressões estandardizadas que evidenciem os registros das ciências do humano nos quais se exprime a tomada de consciência sobre si e sobre o sei meio humano e natural, as auto-interpretações e intercompreensões do seu processo de formação.

Levantamento de um itinerário de conhecimento e dos referenciais que acompanharam em relação à formação em curso.

É nesse movimento reflexivo que a espiral retroativa se torna mais aparente. Esse movimento retrospectivo do pensamento gera tomadas de consciência, tanto pela pluralidade de leituras possíveis de uma mesma experiência vivenciada, como também pela evolução da visão de mundo que cada um de modo processual construiu e interiorizou diante das suas necessidades de atribuir algum sentido à sua vivência, trajetória, relações pessoais e interpessoais.

Nesse momento o conceito de experiência é retrabalhado para articular o processo de formação e o processo de conhecimento. Nessa direção, entramos em discussão, naquilo que se torna experiência. O primeiro momento de transformação de uma vivência em experiência inicia quando “[...] prestamos atenção no que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados, pela nossa simples presença” (Ibid., p. 73).

Assim sendo, passamos a definir o conceito de experiência como

[...] a associação da componente factual e circunstancial à componente compreensiva, permite compreender a sua utilização no trabalho biográfico como o conceito que articula o processo de formação e o processo de conhecimento num círculo retroativo. Com efeito, nesta retroação, cada processo pode, alteradamente tornar-se o referencial do outro e trazer complementos e precisões à narrativa, favorecendo, assim, uma compreensão mais aprofundada da dinâmica da existencialidade (Ibid., p. 73-74).

O trabalho autobiográfico sobre as narrativas pode ser plenamente apreendido por um lado, na compreensão do que é experiência e, também, naquilo que faz com que uma experiência possa ser considerada significativa do ponto de vista da formação no conjunto do ciclo de vida.

Nível 3: Levantamento dos processos de aprendizagem. Evidenciar a questão do tempo, os níveis de mestria, as competências genéricas transversais e identificar as posturas de aprendente.

É considerado por Josso (2004) como o nível mais difícil da reflexão sobre a formação, pois “[...] se trata de reconstituir os traços relativos ao “[...] como é que nos arranjamos” para integrar o saber-fazer, conhecimentos e tomadas de consciência”. (Ibid., p. 77). Essa reflexão exige uma capacidade de auto-observação que se fundamenta nas experiências da narrativa, com a finalidade “[...] explicitar os gêneros e as modalidades de aprendizagens experimentados em cada percurso de vida, de evidenciar o caráter processual e identificar as suas etapas” (Ibid., p. 77).

A principal dificuldade se refere ao conceito de processo de aprendizagem e a especificidades dos seus processos incide na ponderação das suas três grandes componentes: afetivo-motivacional, psicossomática e cognitiva.

Neste nível, o momento decisivo é da tomada de consciência que, em toda a experiência, contemplando aí as experiências educativas formais, pois ela é só formativa quando o “eu” se empenha

[...] conscientemente com as suas qualidades de ser psicossomático, em geral, e com as suas qualidades de aprendente, em particular. Não é senão com a integração desta tomada de consciência por meio do desenvolvimento de uma postura de aprendente que, daí em Dante, o “eu” pode decidir eu as suas experiências de vida podem tornar-se outras tantas ocasiões de co-formação (Ibid., p. 82).

A partir deste trabalho, a autora identificou três posturas de aprendente: a do “ensina-me”, que se refere à expectativa; a do “se for um bom professor eu serei um bom estudante” que corresponde a posição de refúgio neste processo; e, finalmente, a do “deixa-me resolver as coisas sozinho”, que implica a intencionalidade. Na figura 8 a seguir, apresentamos a síntese do trabalho narrativo autobiográfico.



Figura 8 – Níveis do trabalho narrativo autobiográfico,

Fonte: Adaptada de Josso (2004).

3.3.2 Espiral investigativo-formativa aplicadas às narrativas docentes

A proposta de espiral retroativa de Josso (2004), inspirou-nos à proposta de uma espiral investigativo-formativa, a qual orientou o processo de entrevistas narrativas (adiante explicitadas) com base em eixos investigativo (trans)formativos, derivados da questão de pesquisa, objetivo geral e seus desdobramentos. Auxiliou-nos a compreender a (re)construção narrativa, como um conjunto de processos auto(trans)formativos ((auto)conhecimento; (auto)aprendizagem e auto(trans)formação), cuja transversalidade movimentou os processos em espiral ascendente, sempre impulsionando novos patamares na construção de uma circularidade dialógico-afetiva, em que a proposta do tópico-guia desencadeia o motivo para que a experiência venha à luz para ser narrada, o que exigirá (re)constituição da trajetória pessoal/profissional e (re)leitura do mundo vivido.

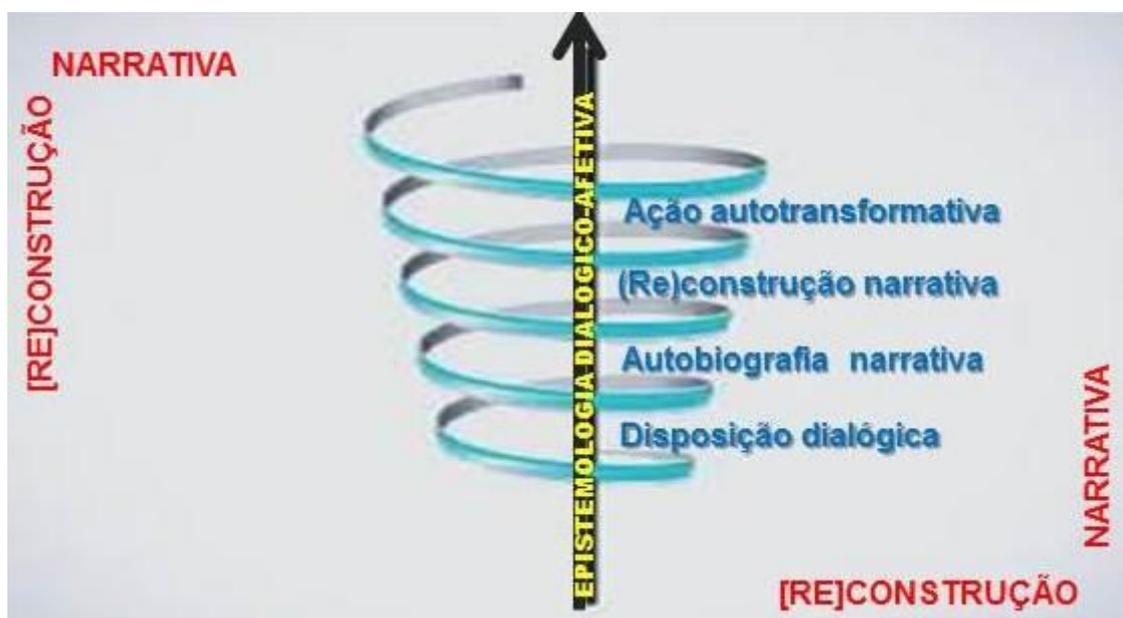


Figura 9 – Espiral investigativo-formativa aplicada às narrativas docentes

A espiral investigativo-formativa aplicada às narrativas docentes, acima representada, é o modelo por nós construído para a (re)construção narrativa, por meio de entrevistas narrativas individuais com os docentes professores que atuaram no ano de 2014 nos Cursos de Pedagogia diurno e noturno. Destacamos o fato de objetivarmos, por meio das entrevistas, as

experiências significativas desenvolvidas na auto(trans)formação do pedagogo, no que se refere à convergência digital.

Antes de realizarmos a entrevista, fizemos uma narrativa piloto com um doutor em educação do PPGE. Primeiramente, conversamos sobre as características das narrativas, como proceder com o informante, discutimos os termos adequados para utilizar na entrevista, bem como as informações que devem ser apresentadas referentes à pesquisa. Foi sugerido que no início da entrevista houvesse a apresentação dos seguintes itens:

1. Objetivos da pesquisa;
2. Importância da colaboração do informante;
3. Apresentação da matriz narrativa;
4. Termo de consentimento livre e esclarecido;
5. Procedimentos de realização da entrevista;
6. Dúvidas referentes ao tipo de entrevista;
7. Permissão para gravação.

No início da entrevista piloto realizamos uma simulação: apresentamos os objetivos da pesquisa; abordamos a importância da colaboração do informante; apresentamos a matriz narrativa; esclarecemos o TCLE; explicamos que as narrativas diferem das entrevistas semi-estruturadas: enquanto esta última condiciona as respostas do entrevistado a partir de uma estrutura lógica, as narrativas permitem que o informante discorra livremente sobre o tópico proposto, possibilitando mais espontaneidade na resposta; em relação às dúvidas, explicamos que não faríamos perguntas e caso houvesse alguma dúvida sobre uma narrativa, retomariamos o tópico solicitando ao informante que falasse novamente a respeito; por fim, no último item, solicitamos a permissão para gravar a narrativa do informante.

Ao decorrer da entrevista piloto, sentimos necessidade de adequar as informações requeridas da matriz narrativa, conforme tabela abaixo:

Tabela 23 – Redefinição da matriz das entrevistas narrativas

INFORMAÇÃO REQUERIDA	AJUSTES	JUSTIFICATIVA
Tempo de docência na UFSM	Substituímos tempo por anos. Ficará: Anos de docência na UFSM.	Preferimos colocar o termo anos, porque ao se remeter a “tempo”, o informante abordou experiências anteriores sem uma delimitação específica de anos. Temos interesse em saber quantos anos de atuação o docente exerce.
Tempo e funções da atuação	Substituímos tempo por anos. Ficará: Anos e funções de atuação.	Preferimos colocar o termo anos, porque ao se remeter a “tempo”, o informante abordou experiências anteriores sem uma delimitação específica de anos. Temos interesse em saber quantos anos de atuação o docente exerce.
Experiência docente	Acrescentamos: com as tecnologias. Ficará: Experiência docente com as tecnologias.	Acrescentamos o termo “com as tecnologias”, pois o informante se remeteu a sua experiência docente de um modo geral, sem estabelecer relações com a integração das tecnologias.
Formação voltada às tecnologias	Retiramos esta informação.	Esta informação requerida foi retirada, pois já a solicitamos na informação “Experiências com integração de tecnologias na formação inicial”.
Constituição dos saberes docentes e estratégias didáticas virtuais	Retiramos o termo constituição e acrescentamos ao final da informação o termo utilizadas. Ficará: Saberes docentes e estratégias didáticas virtuais utilizadas.	Preferimos retirar o termo constituição para ficar mais direcionado e acrescentamos utilizadas para melhor compreensão do informante.
Tecnologias para o ensino e interatividade didática.	Acrescentamos o termo exemplos e retiramos interatividade didática. Ficará: Exemplos de tecnologias para o ensino.	Preferimos acrescentar o termo exemplos, porque buscamos saber quais são estas tecnologias e não as concepções sobre a integração destas no ensino. Chegamos a esta conclusão, porque quando abordamos este item, o informante externou sua concepção. Retiramos o termo interatividade didática, para evitar excesso de informação. Acreditamos que manter o termo ensino já é o suficiente.

INFORMAÇÃO REQUERIDA	AJUSTES	JUSTIFICATIVA
Atividades de estudo propostas	Acrescentamos voltadas às tecnologias. Ficará: Atividades de estudo propostas voltadas às tecnologias.	Preferimos acrescentar o termo voltadas às tecnologias para que a informação requerida fique mais clara para o informante. Se não delimitarmos, o informante poderá abordar sobre outras atividades de estudo.
Aprendizados	Retiramos.	
Parcerias didáticas e científicas	Acrescentamos o termo estabelecidas. Ficará: Parcerias didáticas e científicas estabelecidas.	Preferimos acrescentar o termo estabelecidas para ficar mais claro ao informante.
Comunicação virtual	Acrescentamos o termo na aprendizagens. Ficará: Comunicação virtual na aprendizagem.	Preferimos acrescentar o termo aprendizagens para situar o informante.
Contribuições das TDIC e da WEB nos processos de ensino e aprendizagem.	Retiramos.	
Mapeamento das redes sociais ativas	Retiramos o termo mapeamento das. Ficará: Redes sociais ativas.	Preferimos retirar o termo mapeamento das, pois fica sem sentido a informação.

Após a entrevista narrativa piloto, tivemos a possibilidade de rever os tópicos da matriz, a partir da realização de ajustes nas informações requeridas; algumas informações foram mantidas, retiradas e outras precisaram ser ajustadas. Uma das maiores dificuldades foi utilizar os termos corretos para realizar a entrevista do tipo narrativa e consideramos imprescindível a pré-entrevista, pois conseguimos fazer a simulação de como iríamos proceder com os futuros informantes.

Segue, o fluxograma referente a entrevista narrativa:

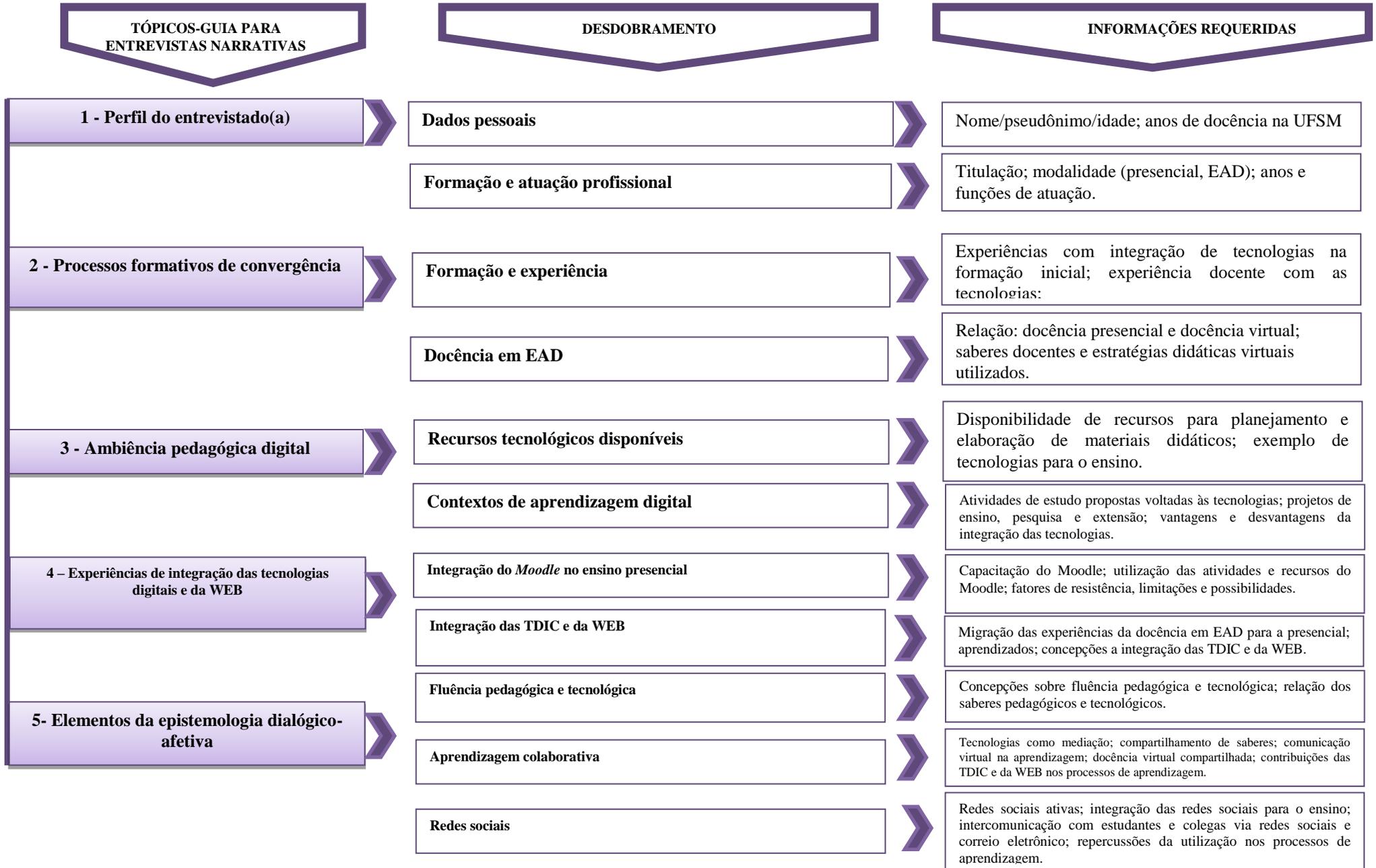


Figura 10 – Fluxograma referente às entrevistas narrativas

Realizamos a entrevista narrativa com 4 professores que atuaram nos cursos de Pedagogia, a partir da indicação dos estudantes e conforme a disponibilidade para dialogar destes docentes.

A (re)construção narrativa teve como eixo central da espiral investigativo-formativa uma epistemologia dialógico-afetiva, envolvendo os docentes autores e a pesquisadora em diálogos que retomam no momento presente os processos individuais que trouxeram a convergência digital às pedagogias universitárias com que desenvolvem suas propostas de formação. Este (re)viver trajetórias e experiências desencadeiam processos auto(trans)formativos, alternando-se dialeticamente, em nossa concepção metodológica, a saber:

Disposição dialógica

Assim como Josso (2004), contemplamos as experiências como elementos indispensáveis para a análise e compreensão das narrativas de formação. Enfatizamos a disposição ao diálogo porque é indispensável uma relação horizontal, possibilitando a comunicação os polos – pesquisador/a e pesquisados (FREIRE, 2011). A disposição para dialogar dos sujeitos, os difere por marcar a sua “posição democrática” (FREIRE, 2011) e suas especificidades, o que torna cada um/a diferente em seu modo de ser/estar/pensar/agir *no e com* o mundo.

Nesta etapa, os professores foram convidados para dialogar sobre suas experiências de integração das tecnologias a partir do questionário formulado no Google Drive e mediante disponibilidade. Enviamos o questionário via e-mail para 77 professores dos cursos; destes docentes, 5 responderam e apenas 4 se disponibilizaram realizar a entrevista.

O diálogo com os professores possibilitou o crescimento pessoal e profissional, pois uma das especificidades do diálogo é não sobrepor um ao outro, no entanto, implica no respeito entre os sujeitos envolvidos. A disposição dialógica não foi interpretada como um “bate-papo”, tendo em vista que, nesta etapa da espiral investigativo-formativa esteve presente a dimensão pedagógica, ou seja, o diálogo complexo que revolveu a memória cognitiva em busca dos aprendizados nas experiências significativas, buscando conteúdos narrativos para os processos auto(trans)formativos.

Autobiografia narrativa mediante entrevistas

Por meio das narrativas os docentes reconstruíram as suas experiências relativas a integração das tecnologias, sendo por isto oportunidades ímpares de dinamização dos processos auto(trans)formativos. Recorrendo à memória cognitivo-afetiva docente, o conteúdo foi ressignificado e reconstruído à luz das experiências presentes, em um movimento espiral ascendente de desenvolvimento pessoal e profissional. Para Josso (2004), as narrativas de formação possibilitam um suporte para a tomada de consciência do sentido de sua formação atual em sua trajetória..

Durante o processo autobiográfico narrativo, ao trazerem à luz a experiência e se reinventarem como autores de sua própria história, os docentes tiveram a possibilidade de assumir um posicionamento diante do contexto formativo inicial, do qual fazem parte, em prol da reflexão sobre e sua prática pedagógica e da própria auto(trans)formação, libertando-se da condição de um ser domesticado e submisso. Freire (2014) já dizia:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me pôs numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história (FREIRE, 2014, p. 53).

Optamos pela (re)construção narrativa por acreditamos que “[...] não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012, p. 91), visto que através do ato de narrar que as pessoas recordam o que ocorreu em determinado período da vida, colocam a experiência em sequência, encontrando possíveis explicações para isso.

Para Jovchelovitch e Bauer (2012) um acontecimento pode ser traduzido tanto em termos gerais como termos indexados¹¹. As narrações são ricas de colocações indexadas:

a) porque elas se referem à experiência pessoal, e b) porque elas tendem a ser detalhadas com um enfoque nos acontecimentos e ações. A estrutura de uma narração é semelhante à estrutura da orientação para a ação: um contexto é dado; os acontecimentos são sequenciais e terminam em um determinado ponto; a narração inclui um tipo de avaliação do resultado (Ibid., 2012, p. 92).

Além disso, contar histórias implica em duas dimensões – a cronológica e a não cronológica. A primeira se refere à narrativa como uma sequência de episódios, e a não

¹¹ No artigo Entrevista Narrativa da obra “Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático”, Jovchelovitch; Bauer (2012, p. 91) explicam indexados “[...] quando a referência é feita a acontecimentos concretos em um lugar e em um tempo”.

cronológica implica a construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos, ou a configuração de um “enredo”¹².

Ao compreendermos essas definições, entendemos o motivo da narrativa não ser somente uma sucessão de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los tanto no tempo quanto no sentido, a fim de evitar a interpretação de acontecimentos isolados de forma independente.

A narrativa é formalmente estruturada, visto que segue um esquema autogerador¹³. A entrevista narrativa se processa através de 4 fases: começa pela iniciação, movimenta-se através da narração e da fase de questionamento e termina com a fase da fala conclusiva. Antes de apresentarmos as referidas fases, iremos abordar sobre a preparação da entrevista.

No momento de preparação, Jovchelovitch e Bauer (2012) inferem que o pesquisador precisa estabelecer familiaridade com o campo de estudo. Para criarmos esta relação com o nosso campo de estudo, buscamos em artigos científicos, documentos e livros nos apropriarmos sobre as novas gerações, a cultura da convergência digital, estudos sobre epistemológica dialógico-afetiva e nos documentos fizemos a análise documental das políticas públicas referentes à formação do pedagogo, bem como a análise no PPP dos Cursos de Pedagogia diurno e noturno e histórico dos referidos Cursos.

Após realizada esta relação mais próxima, os autores sugerem que o pesquisador elabore uma lista de perguntas exmanentes¹⁴. Para a construção do instrumento exploratório destinados aos professores e estudantes dos Cursos de Pedagogia diurno e noturno, nos dedicamos para a elaboração de questões exmanentes (fluxogramas), para que estas questões estabelecessem relações com nossos objetivos geral e específicos e eixos investigativos (trans)formativos.

A principal tarefa nessa preparação foi “[...] traduzir questões exmanentes em questões imanentes¹⁵, ancorando questões exmanentes na narração, e fazendo uso exclusivamente da

¹² O enredo “[...] é crucial para a constituição de uma estrutura de narrativa” (Ibid., 2012, p. 92). Através do enredo, as unidades individuais (pequenas histórias dentro de uma história maior) adquirem sentido na narrativa. Ainda, “É o enredo que dá coerência e sentido à narrativa, bem como fornece o contexto em que nós entendemos cada um dos acontecimentos, atores, descrições, objetivos, moralidade e relações que geralmente constituem a história” (Ibid., 2012, p. 92).

¹³ Para Jovchelovitch; Bauer (2012), o contar histórias segue um esquema autogerador com 3 principais características: 1) Textura detalhada – se refere à necessidade de conceder informação detalhada com a finalidade de dar conta da transição entre um acontecimento e outro; 2) Fixação da relevância – o contado da história narra aspectos que considera relevante, mediante a sua leitura de mundo; 3) Fechamento da Gestalt – a narrativa deve ser contada em sua totalidade, tendo começo, meio e fim. O fim pode ser o presente, se os acontecimentos ainda não se findaram.

¹⁴ Refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagem.

¹⁵ São os temas, os tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração, trazidos pelo informante.

própria linguagem do entrevistado” (Ibid., p. 97). A tradução das questões exmanentes em questões imanes foi possível quando fizemos contato com os nossos professores entrevistados que foram selecionados após a aplicação do instrumento exploratório online.

A seguir, apresentamos as quatro fases da entrevista narrativa propostas por Jovchelovitch; Bauer (2012), articulando com nossas vivências:

Fase 01 – Iniciação: nessa primeira fase, explicamos os objetivos de nossa pesquisa e solicitamos a permissão do informante para gravar a entrevista. Após, introduzimos o tópico inicial que deslanchou o processo de narração.

Os referidos autores propõem regras que podem ser empregadas como orientações para a elaboração do tópico inicial:

- O tópico inicial necessita fazer parte da experiência do informante, o que garante o seu interesse e promove uma narrativa rica em detalhes.
- Deve ser de significância pessoal e social, ou comunitária.
- O interesse e o investimento do informante no tópico não devem ser mencionados, para evitar que se tomem posições ou assumam papéis já desde o início.
- O tópico precisa ser amplo o suficiente para permitir ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, conduza a situação atual.
- Evitar formulações do tipo indexadas, não se referindo a datas, nomes ou locais. Esses dados devem ser trazidos pelos informantes como parte de sua estrutura relevante.

Fase 02 – Narração Central: no momento em que a narração dos docentes foi iniciada, não interrompemos, até que algum deles manifestasse claramente que a história se findou. Nos restringimos à escuta ativa, ao apoio não verbal e mostramos interesse. Enquanto escutamos a palavra do informante, tivemos a possibilidade de fazer perguntas mentais ou escrever em um papel as perguntas para a próxima fase da entrevista.

Quando o informante indicou o final da história, sempre perguntávamos: “É tudo o que você gostaria de contar?” ou “Haveria ainda alguma coisa que você gostaria de dizer”?

Fase 03 – Fase de questionamento: assim que a narração chegou a um “fim” natural, começamos a fazer os questionamentos. As questões exmanentes foram traduzidas em

questões imanentes, com o emprego da linguagem do informante, para completar as lacunas da história. Nessa fase, evitamos fazer perguntas do tipo “por quê?” e fizemos perguntas que se referiam aos acontecimentos, como “O que aconteceu antes/depois/então?”. Investimos também, em questões imanentes, empregando somente as palavras do informante.

É importante destacar que a fase de questionamento teve como finalidade a produção de um novo e adicional além do esquema autogerador da história e as fases 01, 02 e 03 foram gravadas com o objetivo da transcrição literal, com o consentimento dos informantes.

Fase 04 – Fala conclusiva: nessa fase o gravador foi desligado. Houve a oportunidade de perguntarmos uma questão do tipo “por quê”, o que proporcionou o entendimento sobre as teorias e explicações que os narradores têm de si mesmo.

Reconstrução narrativa

Assim como Josso (2010), entendemos que uma narrativa é centrada em uma dinâmica formada por desconfortos, encontros/desencontros e conflitos gerados por interações desejadas ou imprevisíveis que estabelecem relações com o próprio interior. A narrativa foi um momento de constituição de uma experiência docente para qualificar um processo de conhecimento; esta experiência se tornou formativa no momento em que o sujeito assimilou as significações elaboradas, se distanciou e passou a reconstruí-las.

Ao estabelecermos relações entre a (re)construção narrativa e a formação, podemos afirmar com base em Josso (2004) que a formação é experiencial e pensá-la, implica na escuta desses processos e sua articulação com a trajetória pessoal dos sujeitos, considerando que cada um reconstruiu suas experiências nos registros de suas aprendizagens no plano da consciência.

Ação auto[trans]formativa

Entendemos a ação auto(trans)formativa na perspectiva freiriana, pois para o autor (1983) o sujeito está em um processo constante formativo e transformativo, considerando a formação permanente e a ideia de que consciente da condição de oprimido e limitado frente aos desafios da cultura de convergência digital, o sujeito passa a desenvolver estratégias de libertação e autonomia frente à realidade, na busca de potencializar os processos de ensino e aprendizagem de seus educandos. Na ação auto(trans)formativa, as narrativas foram

colocadas em diálogo interior com os sujeitos, através de um percurso de conhecimento e das (trans)formações de sua relação com este.

Em nossa proposta, mobilizamos os sujeitos a migrarem para a consciência crítica, apresentando anseio de profundidade na análise de suas experiências, visto que a realidade é mutável. Na ação auto(trans)formativa, toda transferência de responsabilidade e de autoridade foi repelida e o diálogo e a reconstrução narrativa foram elementos que nutriram este processo.

Conforme explicitamos anteriormente, consideramos que o eixo central da espiral investigativo-formativo é a epistemologia dialógico-afetiva. Epistemologia esta que tem como elementos indissociáveis o diálogo e a afetividade.

Além da dialogicidade, acreditamos na importância da dimensão afetiva na reconstrução das narrativas docente, pois como bem disse Freire (2011, p. 36): “O amor é uma tarefa do sujeito. [...] é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. [...] Não se trata de apropriar-se do outro”. O processo auto(trans)formativo abraça a afetividade e conduziu os docentes à (re)elaboração de sua experiência como parte de uma dinâmica de ação-reflexão-ação.

3.4 As (re) construções narrativas em diálogo com o estudo exploratório: triangulação das informações

Nesta seção, apresentamos os dados do estudo exploratório realizado com estudantes e professores, a fim de descrever as experiências de integração das tecnologias e identificar prováveis elementos da ambiência pedagógica digital que atuam como facilitadores para a integração da cultura de convergência e da epistemologia dialógico-afetiva nos Cursos.

O questionário foi enviado durante o período de 3 semanas para 70 estudantes dos referidos Cursos: 53 são do turno diurno e 17 são do noturno. Do total, obtivemos apenas 3 respostas.

Salientamos que, além do envio dos questionários, contatamos as coordenações dos Cursos e as professoras das disciplinas Estágio Supervisionado e Inserção e Monitoria para solicitar aos estudantes que respondessem ao instrumento de pesquisa. Também, pedimos uma das coordenações enviasse aos estudantes o *Link* do questionário, com o intuito de reforçar a solicitação, no entanto, o pedido não foi contemplado.

O questionário foi elaborado com base em 5 categorias:

- 1) Perfil do entrevistado;
- 2) Processos formativos de convergência;
- 3) Ambiência pedagógica digital;
- 4) Experiências de integração das tecnologias digitais e da WEB;
- 5) Elementos da epistemologia dialógico-afetiva.

Apresentamos também as informações obtidas a partir das narrativas realizadas com os quatro docentes da UFSM, a fim de mapear experiências de integração das tecnologias digitais nos cursos de pedagogia.

A matriz narrativa foi elaborada com base em 5 categorias:

- 1) Perfil do entrevistado;
- 2) Processos formativos de convergência;
- 3) Ambiência pedagógica digital;
- 4) Experiências de integração das tecnologias digitais e da WEB;
- 5) Elementos da epistemologia dialógico-afetiva.

Realizamos a triangulação das informações, buscando a circularidade de todas as informações, teóricas e empíricas, tendo como eixo os objetivos da pesquisa. As diferentes estratégias metodológicas elegidas para o desenvolvimento deste estudo, geraram informações que foram validadas e (re) organizadas a partir da triangulação, organizando o corpus da pesquisa e tecendo a complexidade presente nas licenciaturas em Pedagogia da UFSM.

Nesta direção, citamos Maciel (2000, p. 28) que contempla a realidade do seguinte modo: “A realidade é feita de laços e interações, sendo que para compreendê-la é preciso um pensamento em constante movimento entre as partes e o todo, percebendo o *complexus* – o tecido que junta o todo”. A triangulação foi desenvolvida frente à construção/(re)construção da teoria, em uma circularidade integrativa, buscando a unidade de pensamento nos diferentes elementos da pesquisa, tendo no pensamento complexo o fio de tessitura entre as informações advindas do conjunto dos cursos de licenciatura em Pedagogia, entrelaçados à matriz teórica.

A seguir, no próximo capítulo, apresentamos a triangulação das informações que obtivemos dos estudantes que se disponibilizaram a contribuir com o nosso estudo e dos professores, a partir de suas respostas aos questionários exploratórios e (re)construções narrativas.

4 PROFESSORES FORMADORES NO SÉCULO XXI: A CAMINHO DA CONVERGÊNCIA DIGITAL

4.1 Perfis dos sujeitos da pesquisa

Em relação ao Perfil do entrevistado, as três estudantes que responderam ao questionário exploratório cursam a Pedagogia Noturno, são do sexo feminino e encontram-se no 10º semestre, com as respectivas faixas etárias: 26, 31 e 38 anos de idade.

No que tange o perfil docente: seis professores responderam, com a faixa etária entre 43 a 64 anos de idade. Com exceção de um professor que possui mestrado em educação, os demais possuem doutorado.

Na tabela abaixo apresentamos estes dados, acompanhadas de informações adicionais como: curso de formação inicial, vínculo, modalidade de atuação, anos de docência na UFSM, educação básica e educação superior e funções desenvolvidas na modalidade EAD:

Tabela 24 – Perfil dos professores referente ao estudo exploratório

Prof.	Idade	Cursos de atuação na UFSM	Vínculo com a UFSM	Modalidade de atuação	Anos de docência na UFSM	Anos de docência na Ed. Básica	Anos de docência na EAD	Funções na EAD
A	47	Ciências Biológicas (Licenciatura e bacharelado); Pedagogia (Licenciatura e noturno); Programa Especial de Graduação (PEG).	Professor adjunto, portador do título de doutor.	Presencial e EAD.	6	0	6	Prof.
B	47	História (Licenciatura e bacharelado); Pedagogia (Licenciatura, diurno e noturno); Programa Especial de Graduação (PEG).	Professor adjunto, portador do título de doutor.	Presencial e EAD.	3 anos e meio	23	3 anos e meio	Prof.
C	49	Música (Licenciatura); Pedagogia (Licenciatura, diurno e noturno)	Professor adjunto, portador do título de doutor.	Presencial e EAD.	11	6	4	Prof.
D	54	Geografia (Licenciatura); Música (Licenciatura); Pedagogia (Licenciatura, diurno e noturno) e Programa Especial de Graduação (PEG).	Professor adjunto, portador do título de doutor.	Presencial e EAD.	3	0	10	Coordenação UAB e Assistente de Coordenação do Curso de Gestores na FE – UNICAMP
E	63	Pedagogia (Licenciatura, diurno).	Professor adjunto, portador do título de mestrado.	Presencial.	37	20	0	-

Apresentamos também, o perfil dos (as) entrevistados (as) que concederam-nos as entrevistas narrativas. Para cada professor (a), criamos um avatar através do *Site SP Studio* que possibilita a criação de desenhos animados. Assim que os avatares foram criados, enviamos aos participantes da pesquisa e solicitamos aprovação; todos concordaram em serem identificados desta forma. Este item contempla os seguintes desdobramentos: dados pessoais, formação e atuação profissional.

Além da criação de avatares, atribuímos a cada participante um pseudônimo relacionado aos personagens de “O Pequeno Príncipe” que são: “A Rosa”, “O Vaidoso”, “O Piloto” e “O Geógrafo”. Escolhemos a obra de Antonie de Saint-Exupéry, pois além de ser o terceiro livro mais vendido do mundo, “O Pequeno Príncipe” é o personagem mais

famoso e querido de todos os tempos. Neste estudo, não atribuímos o personagem principal a nenhum (a) professor (a), pois todos (as) são considerados protagonistas deste processo de escuta; então, passamos a descrever os personagens escolhidos, suas características e relações com os professores do Centro de Educação.

Começamos pela “A Rosa” que na história, é muito vaidosa, fica horas se arrumando e ajeitando suas pétalas. Além disto, é feminina, sedutora, e cativa o coração de “O Pequeno Príncipe”. Nossa entrevistada exerce cargo de gestão no curso de licenciatura em pedagogia e no dia-a-dia está sempre bem apresentada e produzida, tendo sido homenageada pelos formandos do curso em diferentes ocasiões.

“O Vaidoso” é o nosso próximo personagem. Atribuímos este nome ao professor, porque ele está sempre muito bem apresentado, assim como “A Rosa”.

“O Piloto” é um personagem que persegue os seus sonhos, muito semelhante ao professor que nos concedeu a entrevista, quando ele externa em suas narrativas os projetos e as concepções de educação que realiza.

E, por fim, temos “O Geógrafo” que é um personagem resistente a alguns tipos de conhecimentos e afirma que há saberes que é trabalho para outras pessoas. Na entrevista concedida, o professor que atribuímos este pseudônimo, várias vezes ressaltou que apresenta resistência a integração das tecnologias em suas aulas e vida cotidiana; afirmou que se tem alguém para fazer por ele, melhor.

A seguir, apresentamos a tabela em que conta o perfil dos entrevistados:

Tabela 25 – Perfil dos professores informantes referente às (re)construções narrativas

Avatares	Pseudônimos	Idade	Anos de docência na UFSM	Titulação	Modalidade (presencial e EAD)	Anos e função de atuação
		45 anos	5 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Doutorado em Educação - UFSM; - Mestrado em Educação - UFSM; - Especialização em Gestão Educacional - UFSM; - Pedagogia – UFSM. 	<p>“No presencial eu trabalho nas disciplinas de alfabetização, tanto no diurno quanto no noturno e na Educação Especial, “Processos de leitura e escrita”. As disciplinas são direcionadas a organização da ação pedagógica e os estágios supervisionados. [...] e na EaD é somente no PEG, na Educação Profissional e Tecnológica”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Docente; - Na gestão como vice-coordenadora do curso de Pedagogia; - Participação em comissões do Núcleo Docente Estruturante, no colegiado de Pedagogia; - Participação na comissão da Afirme que é um observatório de ações afirmativas da universidade; - Professora-pesquisadora da Universidade Aberta do Brasil e vinculada ao Curso de Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica.
		47 anos	6 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Doutorado em Educação – UFRGS; - Mestrado em Educação – Passo Fundo; Especialização em História Regional – Passo Fundo; - Licenciatura em História – Passo Fundo; 	<ul style="list-style-type: none"> - “Na EaD é recente, foi quando eu entrei aqui em 2009, final de 2009 e início de 2010”; - “A presencial isso é mais antiga, lá pelos anos 90 [...] Mas, não tem muita diferença entre uma e outra não, como nós não sabemos fazer EaD o quê que a gente faz? A gente pega os materiais que a gente usa no regular, basicamente textuais e posta lá no ambiente Moodle. Então é isso que a gente faz com a EaD. Estamos ainda muito longe de saber como se faz isso”. - “Eu fiz alguns cursinhos em EaD até para ver como os outros faziam”; - “[...] mas a EaD a nossa é muito fraquinha. Estamos para aprender isso aí”; - “No presencial, e esse sim tem mais tempo, mas, no geral não tem muitas coisas diferentes nem de quando eu fazia. Tem os horários, tem as turmas, tem os materiais textuais. De uns tempos para cá começou a mudar ou alguns começaram a mudar que é a utilização 	<ul style="list-style-type: none"> - 12 anos na instituição de Passo Fundo (trabalho administrativo, “variava bastante”); - Uma década na UNIFRA (aulas e a atuação na Pró-Reitoria de Graduação – 6 anos); - Docente na UFSM.

					da WEB e tal. Uma vez eu fiz uma experiência em um turma para usar o Face, eu criei um grupo no Face e colocava lá os materiais. Tranquilo o pessoal acessa mais se está tudo lá, então funcionava, o pessoal tinha acesso. Mas era mais algo feito de modo intuitivo do que a gente ser pessoa qualificada para isso”.	
		54 anos	3 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Doutorado em Educação; - Graduação em Geologia e Pedagogia; - Mestrado em Ensino, Ciência e História da Terra; 	<ul style="list-style-type: none"> - “[...] a minha primeira experiência na educação a distância é muito antiga quando eu fiz um curso de eletrônica usando a EaD”; 	<ul style="list-style-type: none"> - Docente em 2004 no curso de Pedagogia [...]”; - Assistente da coordenação do primeiro curso de educação a distância da UNICAMP: Gestão Educacional; - Analista educacional no SEBRAE; - Diretor de uma ONG por 10 anos; - Diretor de uma escola de educação infantil comunitária na periferia de Campinas por 07 anos; - Docente no PEG – UFSM; - Docente no SENAC em São José dos Campos.
		64 anos	37 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Mestrado em Educação; - Graduação em Filosofia e licenciatura em música; 	<ul style="list-style-type: none"> - “[...] Não tenho experiência nenhuma em EaD, por isso, talvez, essa minha colaboração vai ser muito limitada aqui, né?”; - “Eu trabalho, mais [...] naquele tipo de atividades de pergunta e respostas. [...] Mais trabalho expositivo... [...] bastante em forma de perguntas, que são exatamente as perguntas que tentam, [...] que permitem dinamizar a, a aula. Dá pra se dizer que se alguém me vê de fora, de longe, sem participar, vamos dizer da do conteúdo, que aquele professor é tremendamente tradicional, [...] alguém vai dizer isso, mas, mas de qualquer forma, [...] uso alguns textos sim, mas, é, fundamentalmente é uma aula expositiva, dialogada, poderia se dizer”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Docente; - Coordenação do antigo Esquema 1 em São Vicente do Sul durante 1 ano (curso que o MEC criou pra licenciar pessoas);

É importante ressaltar que, dos quatro entrevistados, apenas o professor “Piloto” ministrou disciplinas relacionadas às tecnologias e a EaD. Os demais sujeitos ministraram disciplinas desvinculadas da temática, no entanto, fazem a utilização do ambiente *Moodle*, com exceção do professor “Geógrafo” que não integra as tecnologias em suas práticas pedagógicas.

4.2 Processos formativos de convergência

Compreendemos que, os processos formativos de convergência digital contemplam a inovação pedagógica em sintonia com a dimensão tecnológica, incorporando os recursos disponibilizados por meio dos instrumentos socioculturais tecnológicos como tecnologias cognitivas que potencializam os processos de ensino e aprendizagem.

Com base neste entendimento, questionamos aos discentes: “O que você entende por integração das tecnologias digitais na educação?”. As respostas que obtivemos foram:

<p>Estudante 1: <i>“Algo que faça a união da aprendizagem com as tecnologias; uma nova forma de distribuir conhecimento e fomentar a curiosidade dos educandos”.</i></p>

Na resposta acima, constatamos que a estudante 1 vinculou a integração das tecnologias com os processos de ensino e aprendizagem e relacionou com o fomento à curiosidade dos educandos.

Assim como Freire (2014), acreditamos que o professor deve refinar a curiosidade do educando, que consiste na necessidade ontológica que caracteriza os processos de criar e recriar a própria existência humana, pois “[...] é enquanto epistemologicamente curiosos que conhecemos, no sentido de que produzimos o conhecimento e não apenas mecanicamente o armazenamos na memória” (FREIRE, 1994, p. 148). Nessa direção, a curiosidade passa a emergir para potencializar a produção dos conhecimentos.

Evidenciamos que, na cultura da convergência digital, há necessidade de variar estratégias tanto para motivar os ensinantes-aprendentes quanto para atender os diferentes ritmos, tempos, espaços e formas de ensino e aprendizagem, pois existe uma heterogeneidade no que se refere à maneira de ensinar-aprender, conforme dia Masseto (2000, p. 144): “Nem todos aprendem do mesmo modo e no mesmo tempo”.

Vejamos a seguir, o posicionamento da segunda estudante:

Estudante 2: *“É articular e interligar as tecnologias digitais à prática educativa de modo a agregar ao processo de ensino e de aprendizagem”.*

É notável, que a referida estudante relacionou a integração das tecnologias digitais com os processos de ensino e aprendizagem. Entendemos que esta relação remete-nos ao conceito de mediação pedagógica, a qual Masseto (2000) instiga como fazer para que o uso da tecnologia em educação, principalmente nos cursos universitários de graduação, possa potencializar os processos de ensino e aprendizagem.

Este conceito é definido como

[...] a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e a sua aprendizagem - não uma ponte estática, mas uma ponte "rolante", que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela. (Ibid., p. 144-145).

Assim sendo, a mediação pedagógica promove a abertura de um caminho e novas relações com os aprendentes. Na tabela abaixo, são apresentadas as caracterizações desta mediação

Tabela 26 – Características da mediação pedagógica

CARACTERÍSTICAS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA
Diálogo permanente
Troca de experiências
Debate de dúvidas, questões e problemas
Apresentação de perguntas orientadoras
Orientação nas fragilidades técnicas ou de conhecimento
Dinamismo do processo de aprendizagem
Possibilitar as situações-problemas e desafios
Desencadear e incentivar reflexões
Criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real
Estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos, fazendo a ponte com outras situações análogas
O aprendiz deve ser colocado frente a questões éticas, sociais, profissionais conflitivas ou não
Desenvolver-se criticamente no que se refere à quantidade e à validade das informações obtidas
Cooperar para que seja inserido no processo ensino e aprendizagem as novas tecnologias
Colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos mediante meios convencionais e novas tecnologias

O docente que se propõe a adotar uma postura de mediador pedagógico, precisa ter nove características, apontadas por Masseto. A primeira delas remete ao processo de ensino, que deve estar centrado na aprendizagem do educando - considerado centro destes processos.

A segunda característica está voltada para a relação educador-educando. Para o autor:

[...] constituem-se como célula básica do desenvolvimento da aprendizagem, por meio de uma ação conjunta, ou de ações conjuntas em direção à aprendizagem; de relações de empatia para se colocar no lugar do outro seja nos momentos de incertezas, dúvidas, erros, seja nos momentos de avanço e de sucesso; sempre de confiança no aprendiz (Ibid., p. 168).

A próxima particularidade é a coresponsabilidade e parcerias que são consideradas atitudes básicas, o que inclui o planejamento das atividades, a realização e a avaliação. Posteriormente, temos o entendimento do educando que se encontra na educação superior: ele é um adulto e é preciso estabelecer um clima de mútuo respeito para todos os participantes. A ênfase em estratégias cooperativas de aprendizagem é necessária, pois se deve

[...] estabelecer uma atmosfera de mútua confiança, envolver os aprendizes num planejamento em conjunto de métodos e direções curriculares com base no diagnóstico de suas próprias necessidades, encorajá-los a identificar os recursos e estratégias que lhes permitam atingir os objetivos, envolvê-los na avaliação de sua aprendizagem, principalmente através do uso de métodos de avaliação qualitativa (Ibid., p. 168-169).

O domínio profundo de sua área de conhecimento é a próxima atribuição do educador mediador. Nessa direção, a construção do conhecimento é tratado como o eixo da articulação da prática educativa e ela não pode ser excluída; a pesquisa deve ser incentivada e ser uma prática desenvolvida pelos educandos.

A sexta característica é a criatividade, entendida como uma atitude que instigue educando a buscar possibilidades para situações incertas, imprevisíveis, considerando as especificidades de cada um.

O diálogo é outra condição para a mediação pedagógica e esta categoria está presente junto às TDIC, com outra dimensão de espaço e tempo; as tecnologias possibilitam que os educandos acessem aos seus professores quando for necessário, não precisando esperar para dialogarem apenas no próximo encontro presencial.

Subjetividade e individualidade são outras dimensões da mediação pedagógica. É necessário compreender que o educador é um ser humano e como todas as pessoas é alguém que é provido de sentimentos, reações, compromissos, inclusive momentos de indisposição para o diálogo. O educando também é um indivíduo e, quando estabelece diálogo em espaços virtuais, o professor deve ter conhecimento de quem é este sujeito.

O nono e último elemento é a linguagem que consistem em palavras e expressões. Para Masseto (2000), a comunicação e a expressão são elementos que corroboram para a aprendizagem e quando estes ocorrem à distância, é importante ter conhecimento de que o interlocutor não ouvirá o tom das palavras, reações instantâneas, entre outros aspectos. O educador deverá atentar para a expressão e comunicação para que elas potencializem as condições de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, o uso de tecnologias em cursos presenciais possibilita a dinamização das aulas, deixando-as mais vivas, atrativas e participativas e cooperando para o processo de ensino e aprendizagem à distância, virtual. É importante ressaltar que não se pode pensar no uso de uma TDIC de modo isolado, seja na educação presencial ou virtual, visto que o planejamento do processo de ensino e aprendizagem necessita ser contemplado em sua totalidade e em cada uma de suas dimensões.

A estudante 3, associa a integração tecnológica com o cotidiano:

Estudante 3: *“Eu entendo que é uma ferramenta a mais que poderemos estar utilizando desde o preparo de material para os alunos até a formação continuada, ou seja, é muito amplo, e está cada dia mais presente no nosso cotidiano, não dá para ignorar”.*

Com base na resposta acima, consideramos que o pedagogo do Século XXI é um profissional que atua imerso na cultura da convergência digital e, com a mediação sociocultural das TDIC, necessita reconfigurar os percursos individuais referentes aos saberes docentes. Isto não implica em utilizar as TDIC a qualquer custo, e instituí-la verticalmente nos processos formativos iniciais, em substituir o ensino “presencial” pelo ensino à “distância”, nem mesmo migrar da forma escrita e da comunicação oral para a “multimídia”, mas sim

[...] acompanhar *consciente e deliberadamente uma mudança de civilização* que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno. (Ibid., p. 174).

Diante desse quadro, a educação está passando por um período de adaptação, no que se refere à presença de equipamentos tecnológicos em sala de aula que, dependendo de como o professor a contempla, podem ser tornar os “vilões” dos processos de ensino e aprendizagem ou um recurso que auxilie na mediação pedagógica, com o intuito de integrar a sala de aula com o ciberespaço, constituindo de modo efetivo o que tem sido o principal meio de comunicação com os educandos – nativos digitais.

O ciberespaço comporta TDIC que ampliam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas como a memória, exteriorizando-se a partir de banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais; imaginação que aparece sob forma de simulações; percepção que ocorrem a partir de sensores digitais, telepresença, realidades virtuais; raciocínios que são externados mediante a inteligência artificial. Essas TDIC são denominadas de intelectuais e contribuem como: novas formas de acesso à informação e promove a inovação quanto aos estilos de raciocínio e conhecimento.

“[...] aprendi a usar a tecnologias com os meus filhos e dentro da graduação você vai aprendendo [...]”.



Nas matrizes narrativas, incluímos o desdobramento **formação e experiência** no tópico-guia processos formativos de convergência. Solicitamos aos professores que narrassem sobre as experiências de integração das tecnologias durante a sua formação inicial. Segue, o primeiro relato:

A professora “Rosa” relembra que aprendeu a utilizar as tecnologias com os seus filhos e relata que na graduação foi instigada a expandir seus conhecimentos tecnológicos para realizar os trabalhos acadêmicos. É possível afirmarmos que muitos estudantes somente sentem-se instigados a manusear as tecnologias para a aprendizagem quando chegam à graduação, pois a formação inicial é um espaço que possibilita esta utilização, seja ela técnica ou como um recurso didático-pedagógico; embora saibamos que a tecnologia na maioria das situações é utilizada de modo instrumental, para correio eletrônico ou interação em redes sociais.

Atribuímos neste estudo denominações que a tecnologia pode ter nas práticas pedagógicas:

a) Tecnologia como atividade extracurricular: neste caso, as tecnologias são integradas como uma atividade extracurricular, podendo ser opcional. Exemplo: curso de informática, oficinas de *Softwares* específicos, etc.

b) Tecnologia constituindo uma disciplina específica: as tecnologias são contempladas em uma disciplina específica e obrigatória de determinado curso. Exemplo: o caso da disciplina “Tecnologias da informação e da comunicação aplicadas à educação” ofertada no 3º semestre dos cursos de Pedagogia da UFSM.

c) Tecnologia como mecanismo de controle: utiliza-se as tecnologias como uma forma de recompensa ou para compensar algum momento pedagógico. Exemplo: no caso de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental – a professora permite que a turma vá até o laboratório de informática jogar no computador se apresentar comportamento satisfatório; se houver “mau” comportamento, a professora afirma que irá proibir o uso do celular ou privar dos estudantes jogarem ou acessar as redes sociais nos computadores da escola.

d) Tecnologia como apoio instrumental: a linguagem tecnológica se faz presente nas práticas pedagógicas como o pano de fundo das disciplinas, ao invés de ser contemplada como área de conhecimento. Nesta situação, a tecnologia serve como um instrumento facilitador. Exemplo: utilizar o *Data Show* nas aulas, apresentar à turma um vídeo, acessar à *Internet* (o acesso pelo acesso), digitação de documentos ou preparação de materiais.

e) Tecnologia como terapia: nesta situação, as tecnologias são utilizadas como um mero passatempo. Exemplo: os usuários ficam horas acessando *Sites*, redes sociais, entre outros, em busca de entretenimento.

f) Tecnologia como um recurso didático-pedagógico: as tecnologias são integradas para fins educacionais e auxiliam na abordagem de algum saber. Exemplo: integrar *Softwares* para potencializar o processo de alfabetização, utilizar as tecnologias como instrumento para a realização de pesquisas acadêmicas, etc.

A utilização frequente das tecnologias, desencadeia a fluência tecnológica. Ao perguntarmos sobre o nível de fluência tecnológica dos estudantes, estes tiveram que marcar um número de um a cinco:

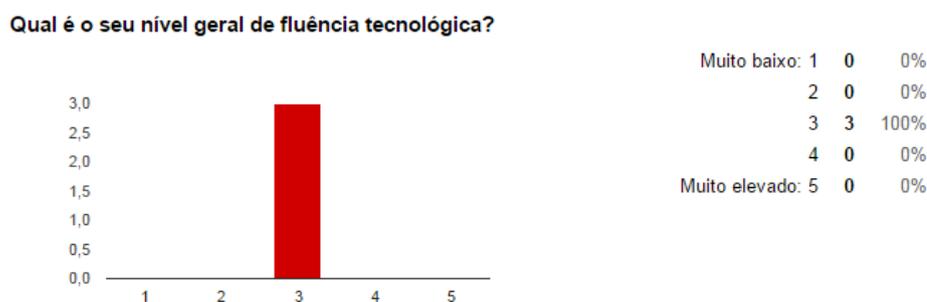


Gráfico 3 – Nível de fluência tecnológica

Todos elencaram o número três que refere-se ao nível mediando de fluência tecnológica. Entendemos que, para ser fluente tecnológico implica não apenas ser capaz de utilizar as ferramentas tecnológicas, mas também saber atribuir significado a estas ferramentas. De acordo com o material disponibilizado pela MIT *Media Lab*, ser fluente requer seis habilidades:

1- Capacidade para utilizar o computador: consiste em utilizar aspectos básicos do sistema operativo, programas de aplicação usual (processador de texto, editor de imagem, etc.); procurar/encontrar/avaliar informação na *Internet*.

2 – Capacidade para aprender novas formas de utilizar o computador: implica no aprendizado de novas funções de um programa, de ferramentas; sentir-se confiante no

domínio de programas e ferramentas, bem como, saber adaptá-los e utilizá-los em funções não óbvias.

3 – Capacidade para criar coisas com o computador: remete a criação de imagens, animações, vídeos, etc.; capacidade de reavaliar e modificar as criações; compreender o potencial das ferramentas disponibilizadas.

4 – Capacidade para criar coisas baseadas nas próprias ideias: diz respeito a elaboração de projetos e escolher programas adequados para o desenvolvimento dos mesmos.

5 – Capacidade de utilizar a tecnologia para contribuir com a comunidade envolvente: compartilhar ideias e colaborar com projetos nas comunidades; ajudar os outros a aprender novos aspectos, funções, programas e ideias.

6 – Compreender conceitos relacionados com atividades tecnológicas: é a capacidade de compreensão da linguagem tecnológica, como exemplo: “perspectiva”, “Sensing”, “Feedback” e utilizar estes conceitos noutros contextos e situações.

Mesmo que estas seis capacidades remetam a atividades voltadas ao computador, não reduzimos a integração tecnológica à utilização do mesmo, pois há uma diversidade de tecnologias digitais que necessitam ser exploradas mediante o desenvolvimento das referidas capacidades.

O professor “Vaidoso” rememora sua formação inicial e comenta:

“[...] Ná época de 86 a 90 isso não havia, não era pauta. Toda essa ideia de tecnologia é muito mais recente para nós. [...] a pauta era essa: as competências, os materiais, comprava-se livros ou tinha na biblioteca ou eram Xerox. Enfim, em termos da minha formação em tecnologia não existia nada”.



Em sua fala, o “Vaidoso” menciona os termos “livros” e “Xerox”, no entanto, diz que em sua formação não haviam tecnologias. Entendemos que o professor se referiu que não havia a presença de tecnologias digitais, sendo que concebemos os materiais impressos como uma tecnologia.

Este excerto nos conduz ao seguinte questionamento: a tecnologia educacional consiste em apenas uma questão semântica ou o estado de criação e aplicação de uma arte?

Entendemos que uma tecnologia é uma solução elaborada que pode ser aplicada em situações-problema semelhantes; nesta direção, podemos afirmar que a tecnologia pode ser entendida como sinônimo de solução.

Neste viés, cabe rememorar a etimologia da palavra tecnologia, em que tecno – deriva do grego Techno – de téchné ‘arte ou habilidade’ e logia – logo derivado do grego ‘palavra, estudo, tratado, conhecimento’. A partir desta definição, podemos inferir que além de solução para um conjunto de problemas, a tecnologia pode ser considerada como o conhecimento de uma arte, conforme a origem do termo remete. Ao estabelecermos relações com a narrativa do professor “Vaidoso”, os livros e as fotocópias eram tecnologias que solucionavam a necessidade pela busca ao conhecimento; deste modo, afirmamos que havia a presença de tecnologias durante o processo formativo inicial do docente entrevistado.

O professor “Piloto” também rememora suas experiências de integração das tecnologias na sua primeira formação inicial, no início dos anos 80:

“[...] o recurso mais avançado que existia era o retroprojeter. [...] Tinha Slide, projeção de Slide, tinha também eventualmente algum filme em película [...] na época o videocassete era uma novidade, tinha rádio [...]. Claro que, na geologia, se utiliza muito laboratório, então, se você for falar de tecnologias nos processos educacionais, com certeza tinham microscópios bons, não é? Havia recursos de fotografia, [...] Então, integrado, se o curso tinha tecnologias? Com certeza tinha”.

“Obviamente que, os mais predominantemente usados, eram o retroprojeter e o projetor de Slide. Esses eram os elementos que na época eram os mais comuns. [...] Você já assistiu uma palestra minha onde eu falo nisso: a lousa e o giz são tecnologias de educação [...]. Ou seja, a própria estrutura da sala de aula, as classes, a luz elétrica, enfim, tudo são tecnologias presentes na educação. Tudo possibilita um ambiente de aprendizagem, não é? Se eu disser pra você que nós usávamos a educação a distância, usávamos... A educação sempre usou a educação a distância. Se for tema de casa, isso sempre foi educação a distância. Tarefas a serem feitas em casa, que são mandadas para casa, é a distância...”.



É notável que a formação inicial do “Piloto” foi perpassada pelas tecnologias, quando ele menciona os exemplos de recursos utilizados por seus formadores. É mencionado em sua narração os exemplos de tecnologias analógicas e digitais, e foi possível identificar a concepção do professor a respeito das mesmas, quando diz que a lousa e o giz consistem em tecnologias educacionais.

A seguir, a narração do professor “Geógrafo”:



“[...] eu me formei em 73, 74 num curso, depois 78 no outro, [...] essa tecnologia como aparece hoje não existia na época. [...] Livros e talvez algumas aulas com transparência, projetor. [...] E na música, também tinha algumas aulas de história, de história da arte também, [...] de recursos didáticos que se chamavam hoje”.

O professor comenta que não havia os aparatos tecnológicos que existem atualmente. É interessante ressaltar que ele considera o livro como uma tecnologia, assim como o professor “Piloto”.

No entanto, para que as tecnologias estejam incluídas nos processos de ensino e aprendizagem, é necessário que haja um preparo durante a formação inicial, pois a formação acadêmica do futuro pedagogo não reproduz uma dinâmica capaz de provocar o desenvolvimento da autonomia diante da cultura de convergência digital.

No entendimento de Valente:

A formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. Essa prática possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Finalmente, deve-se criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vividas durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir (VALENTE, 1993, p. 22).

No início da citação, o autor comenta que o professor necessita ter o conhecimento das técnicas computacionais para que possa integrar o computador em sua prática pedagógica. Atualmente, entendemos que o educador necessita ampliar o seu conhecimento acerca do repertório tecnológico existente, pois as TDIC não estão reduzidas apenas a computadores, pois outras tecnologias, como aparelhos de última geração, perpassam as salas de aulas e são dominados pelos nativos digitais. Entendemos que a obra “Computadores e Conhecimento: repensando a educação” foi escrita na década de 90, período considerado emblemático pelo fato de que muitos dos aparelhos que utilizamos em nosso dia a dia ainda estavam em processo de construção ou nem sequer tinham sido inventados.

Seguem imagens das tecnologias utilizadas neste período consideradas como sinônimos de avanço tecnológico, expressas pela tabela abaixo:

Tabela 27 – Exemplos de tecnologias analógicas

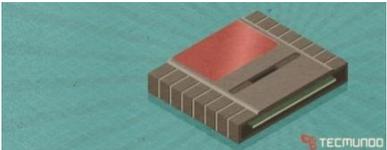
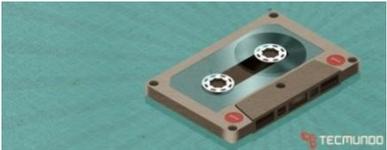
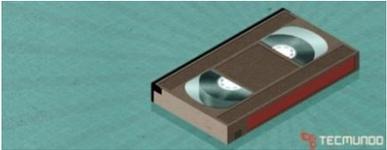
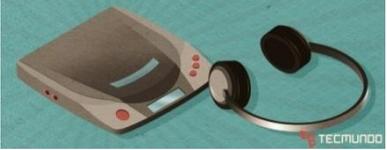
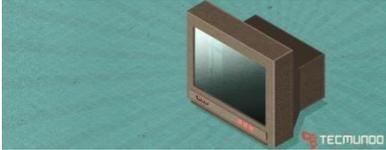
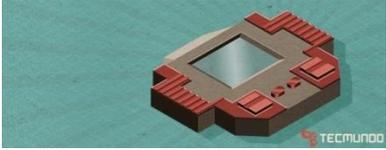
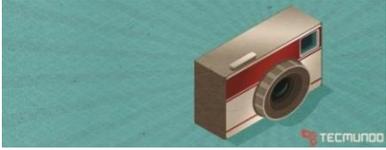
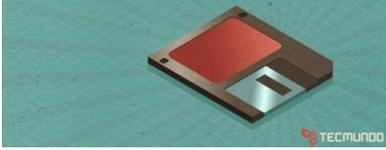
IMAGEM	NOME
	<p>Jogos em cartucho</p>
	<p>Fita cassette</p>
	<p><i>Video Home System (VHS)</i></p>
	<p><i>Walkman ou Discman</i></p>

IMAGEM	NOME
	Televisão (TV) e monitores de tubo
	<i>Minigame</i>
	Câmera com filme
	Mouse com esfera
	Disquete
	Telefone de disco
	Rádio

Tendo em vista a superação destas TIC pelas TDIC, notamos que as configurações atuais de nossa sociedade adquiriram uma complexidade perceptível, o que desafia os cursos

de licenciatura a reformular sua matriz curricular, com a finalidade de preparar melhor os seus educandos para o exercício profissional em um contexto predominantemente tecnológico.

A democratização de acesso à informação exige estratégias que transformem em realidade. Esses novos enfoques que emergem na sociedade são destacados por Lévy (1999) como uma mudança qualitativa nos processos de aprendizagem, baseada em três necessidades: a quantidade, a adversidade e a velocidade. A primeira necessidade remete à dimensão do conhecimento e as informações já disponibilizadas; a segunda consiste na possibilidade e a diferença presente nas diferentes fontes de informações; já, a terceira, move estes elementos em um processo de continuidade e auto-organização.

Quando refletimos sobre os contextos formativos iniciais tradicionais, de modo geral, constatamos que as práticas pedagógicas não estão em consonância com a realidade das novas dinâmicas da cultura de convergência digital, e não atendem de modo satisfatório as necessidades educativas dos nativos digitais. Desse modo, faz-se necessário criar possibilidades de reformulação nas formas de ensino e aprendizagem e produção de conhecimento, dinamizando a formação acadêmica e desenvolvendo metodologias compatíveis com os recursos digitais disponíveis.

As **experiências docentes com as tecnologias** foram variadas para todos os professores, com exceção do “Geógrafo” que não as integram em suas práticas pedagógicas:

“Como docente não fui ainda persuadido a fazer uso da tecnologia em sala de aula. [...] eu poderia sim, usar recursos tecnológicos para ilustrar a aula, por exemplo, trazer um palestrante através disso [...] porque nós temos bastante coisa nesse sentido”.



Revela-se nas palavras do entrevistado que as tecnologias podem contribuir como um mecanismo de controle e apoio instrumental. O “Geógrafo” diz que não se sentiu instigado

para utilizar as tecnologias, no entanto, se mostra receptivo para uma futura integração. Ele comenta sobre a possibilidade de utilizar a tecnologia para a ilustração de suas aulas, inclusive aborda implicitamente a realização de videoconferências.

Após elencarmos as concepções atribuídas às tecnologias, passamos para a apreciação das narrativas da professora “Rosa”:



“[...] Na EaD tu tem que prever essa organização, então isso me colocou no desafio de pensar e ir adequando de acordo com as demandas e conhecer as estratégias desse ambiente, mas isso usando o Moodle. O Moodle, como você organiza um Wiki... Agora nas disciplinas eu não cheguei a usar o Wiki. eu me atrevi agora”.

Na fala da professora está explicitado que ela integra as tecnologias a partir do ambiente *Moodle*, através de uma das atividades citadas: o *Wiki*¹⁶. Um Wiki é um sistema baseado na *Web* que possibilita aos usuários editar um conjunto de páginas lincadas. No ambiente Moodle, este é utilizado quando é solicitado aos alunos a criação de um conteúdo de modo colaborativo.

O professor “Vaidoso” narra sobre a riqueza de suas práticas mediadas pela integração tecnológica:

¹⁶ Um Wiki é um sistema baseado na *Web* que possibilita aos usuários editar um conjunto de páginas lincadas. No ambiente Moodle, este é utilizado quando é solicitado aos alunos a criação de um conteúdo de modo colaborativo.

“Isso era muito intuitivo, a minha preocupação era a seguinte: muito texto, então quando comecei era muito texto, mas era alguma coisa que não rolava. Eu ficava imaginando as meninas do noturno com textos, lia-se um texto numa semana para outra, na outra semana tinha outro, umas liam, outras não liam, uma comentavam sobre alguma coisa, outra não dizia nada. Então era esse detalhe, como fazer? Como chamar mais atenção? Como criar mais envolvimento? Mas foi algo intuitivo, com um sentimento meu, com uma necessidade. [...] quando eu comecei com isso não tinha o Moodle e eu criava pl...”

“Depois disso, apareceu então o Moodle e se começou a usar bastante de forma intensiva e agora tem uma infinidade de coisas. Se o sujeito não gosta do Moodle pode usar qualquer outra função, sem problemas. Eu uso o Moodle para ficar o registro institucional, mas poderia usar. Uma que eu vi esses dias é o Remind. O Remind é um serviço, dá para comparar com um serviço de E-mail”.



O *Blog* pode ser considerado como uma ferramenta que possibilita intercambiar informações. É crescente a adesão dos educadores, pois esta ferramenta tem um potencial pedagógico que possibilita: o compartilhamento de saberes, a produção textual, análises e opiniões sobre atualidade, publicações de fotos e vídeos. Tanto professores quanto estudantes podem expressar suas ideias sem restrições e estabelecer contato com outros colegas e professores.

E o *Remind* utilizado pelo professor, oferece um ambiente de interação para que os professores possam se relacionarem com os estudantes e os pais. Nele, o educador pode adicionar lembretes, tarefas, trabalhos de casa, criar um grupo de estudantes, enviar mensagens e avaliações. Através do *E-mail* os estudantes podem ser contatados e a cada mensagem recebida, são avisados via notificação.

O professor “Piloto” também comenta suas formas de integrar as tecnologias:

“Utilizo fotografia [...] A imagem hoje comunica muito mais que palavras [...] então, trabalhar com imagens é bem importante. [...] outra mídia que eu me preocupo que eles interajam, além de vídeo, fotografia e os textos, [...] são as hipermídias, e pra eles entenderem um pouquinho de de Blog... Coisas assim. Principalmente porque o produzido se torna público, deixam de ser consumidores e passam a produtores, pois vira material de conhecimento geral aberto [...] Atualmente eu estou começando a incorporar o uso do Smartphone. Eu já tenho usado muito o Smartphone dos alunos nas minhas aulas, primeiro porque eles vão usar o Smartphone de qualquer jeito, e eles ficam o tempo todo... tic, tic, tic, tic, tic. Então, ao invés de eu utilizar a Internet e o computador que tenho na sala pra fazer algum tipo de verificação, vou dando aula e vou pedindo que eles verifiquem: dêem uma olhada no Google. Vejam o que diz sobre isso? Ou, entra em tal Site que lá tem tal informação. Assim vou pedindo que eles tragam as informações que estão ali na mão deles [...] Outra facilidade são as ferramentas de comunicação dos Smartphones. São muito mais eficientes do que o Moodle, do que E-mail e essas novas ferramentas, vão estar com cada turma numa lista. ado Messenger. por exemplo”.

“[...] uma das coisas que eu sempre procurei é integrar diversas mídias na educação. Eu estimulo os meus alunos a trabalharem, indo além do seminário falado, aquela coisa: faz o Power Point, na hora fica só apresentando o Power Point, lendo... Eu tenho procurado que eles se apropriem de outras formas [...]. Assim, eu já tive alunos que utilizaram filmagens, foram entrevistar pessoas e personagens para tratar de determinado tema... [...] Eu costumo trabalhar com isso. [...] Utilizo bastante [...] os ambientes virtuais, o ambiente de comunicação e trocas com os estudantes. [...] eu costumo organizar os grupos de trabalho no ambiente virtual, de maneira que eles também aprendam a fazer todo o processo, construir ali dentro [...] Utilizo muito o fórum para fazer interação do grupo, não como lugar de discussão. E também utilizo o fórum para entrega de trabalho, ao invés de utilizar a ferramenta de entrega de trabalho, pois esta só permite que eu veja, os colegas não enxergam. [...] Uso o fórum, porque o outro pode olhar o que o colega fez. Nessa troca, eu acho que tem ganho [...]”.



Em sua fala, o professor “Piloto” faz crítica à utilização excessiva do *Power Point* durante as aulas e relata que integra de modo variado as tecnologias, como por exemplo, o papel, a filmadora, a câmera fotográfica, o gravador e o *Smartphone*. No excerto acima aparece a integração do Blog e do ambiente *Moodle*; é notável que todos os professores, com exceção do “Geógrafo” fazem menção dos recursos e atividades do Moodle.

Tendo em vista a diversidade tecnológica existente, podemos dizer ao futuro pedagogo em atuação: “Bem-vindo à cultura da convergência, onde as velhas e as novas mídias colidem, onde mídia corporativa e mídia alternativa se cruzam, [...] interagem de maneiras imprevisíveis”. (JENKINS, 2009, p. 29). Apresentar competência frente aos desafios da cultura da convergência digital depende da participação e envolvimento da parte do professor e educando, pois implica que “[...] a convergência representa uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos midiáticos dispersos” (Ibid., p. 29-30).

Nos reportando ao campo educacional, a convergência digital implica na auto(trans)formação do pedagogo e no processo de formação de professores. Conforme disse o professor “Piloto”, utilizar *Power Point* para a explanação de conteúdos não é sinônimo de inovação pedagógica e também, não significa que o professor está possibilitando a integração das tecnologias a partir de suas competências. Este não é um caso de convergência digital, visto que o programa utilizado para a exibição de apresentações gráficas serve como uma ferramenta de auxílio ao professor e não como recurso didático-pedagógico, potencializando os conhecimentos adquiridos durante a aula. A integração das tecnologias à educação será promovida quando as características de cada área e das práticas pedagógicas forem compreendidas.

Parafraseando Valente (2002a), o domínio técnico não poderá ocorrer distante do pedagógico, pois é inviável pensarmos em ser primeiramente um especialista em informática para depois tirar proveito desse conhecimento nas práticas pedagógicas desenvolvidas. O domínio da técnica ocorrerá devido às necessidades que emergirem da dimensão pedagógica e as novas possibilidades técnicas criarão novas aberturas para o pedagógico. Os conhecimentos técnicos devem acontecer indissociavelmente da dimensão pedagógica, na finalidade de constituir uma espiral de aprendizagem ascendente diante da complexidade técnica e pedagógica,

No desdobramento Docência em Ead, buscamos informações narradas sobre a relação da docência virtual e presencial, saberes docentes e estratégias didáticas virtuais utilizadas.

Solicitamos aos professores que narassem sobre como concebem a **relação da docência virtual e presencial**.

“[...] eu tenho feito essa transposição para o presencial: atividades que eu tenho que propor eu oriento oralmente, mas eu também sempre faço uma escrita, bem um estilo do ambiente virtual, tenho feito isso e tem me dado um bom resultado. [...] agora eu estou na sala presencial. Na EaD tu não tem aquela hora, e talvez isso seja um problema nosso que tenhamos que definir esse horário, porque aí tu mantém ele num dia. E então, todos os dias tu faz alguma coisa. [...] eu não cheguei ainda numa prática que diga que eu estou satisfeita [...] ainda tem muita coisa para melhorar [...]”.



A professora “Rosa” acredita que na relação da docência virtual e presencial exista uma transição: seja do virtual para o presencial ou vice-versa.

Ao indagarmos sobre “Quais as contribuições para a docência presencial que você destaca a partir de suas experiências na modalidade EAD”, os professores disseram:

Professor C: *“Não sei responder, pois são bem diferentes, modalidades diferentes e específicas que não consegui transpor as coisas de uma para a outra porque embora o conteúdo seja o mesmo, as modalidades distintas forçam aprendizagens únicas a respeito de condução do processo de ensino-aprendizagem e interação as quais são mesmo completamente diferentes”.*

Professor D: *“Inverterei a resposta, as maiores contribuições para minha prática docente aconteceram a partir do momento que iniciei a experiência na EaD como docente. Ao perceber que as práticas, as estratégias teriam que ser outras, isso foi mudando as práticas na docência presencial”.*

Professor E: *“Não tenho experiência em EAD”.*

Tanto no ensino presencial quanto a distância, a docência compreende o ensinar e o aprender, sendo assim o professor deve se colocar na posição de quem não é o único detentor dos saberes.

Para Ferreira (2013), no ensino presencial, a fala do professor é capaz de levar o estudante a refletir sobre as temáticas propostas. A partir da resposta do professor D, é notável percebermos uma preocupação em docentes proporcionar aos estudantes da EAD uma vivência semelhante: “[...] a fim de que isso aconteça o papel do docente é fundamental para que a mediação pedagógica ocorra e seja capaz de problematizar os temas em estudo, despertando o interesse e a curiosidade verdadeira de estudantes” (FERREIRA, 2009, p. 191).

Devido a distância física entre o professor e o estudante é possível perceber uma preocupação maior em desenvolver propostas que apresentem em sua constituição a capacidade de estimular o aprender virtualmente, a partir de tal realidade cabe dialogar sobre a importância de compreender os múltiplos papéis assumidos pelo professor em tempos de cultura de convergência digital (FERREIRA, 2009).

Desse modo, discutir sobre a docência na EAD é uma tarefa que demanda reflexão sobre os inúmeros papéis assumidos pelo docente ao longo do tempo, tanto que o professor C não conseguiu fazer a transposição didática de suas práticas pedagógicas. Mas, mesmo assim vale destacar que sendo o professor-educador-mediador no processo de ensino e aprendizagem seja no ensino presencial ou a distância, ele deve educar para as mudanças, para a autonomia, para a formação de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais.

De acordo com a percepção do professor “Vaidoso”:



“Não há docência no EaD, não existe. O que nós temos no EaD é: muitos matriculados lá, eu e dois tutores. Eu ponho materiais lá, as pessoas vão lá e acessam, fazem atividade e ponto. E eventualmente um ou outro escreve alguma coisa no fórum. Eu faço, mas é mais por tentativa também no meu ambiente, eu tenho os tutores, mas sou eu basicamente que faço a maior parte. [...] Não existe docência em EaD, existe um cara que põe materiais ali, as figuras, fazem uma atividade e ponto”.

O professor “Vaidoso” não acredita que exista docência EaD e sim que existe uma transposição da educação presencial para a modalidade a distância. Ele entende que nesta modalidade educativa há apenas o professor, os tutores e o ambiente e alguém (que é o professor) que coloca materiais e desenvolvem atividades.

Defendemos que existe a docência em EaD e mediante Nogueira (2013), o professor que atua nesta modalidade possui uma intencionalidade enquanto responsável pela aprendizagem de seus estudantes e “[...] esta constitui o seu projeto de atuação, elaborado com vistas a respeitar os diferentes estilos e ritmo de trabalho dos alunos” (NOGUEIRA, 2013, p. 60). O espaço virtual por onde transitam os sujeitos da EaD oferece diversos recursos para proporcionar esse trabalho colaborativo e interativo, entretanto, sozinho, esse espaço não possui sentido e significado, pois o que proporciona esta interação são as ações docentes e discentes integradas.

Concluimos que não há apenas sujeitos inoperantes na EaD, mas sujeitos que produzem conhecimento e durante sua atuação no ambiente de ensino e aprendizagem, promovem interação que desencadeiam os saberes docentes peculiares à esta modalidade.

Em contrapartida a concepção do professor “Vaidoso”, o informante “Piloto” acredita na complexidade da docência em EaD:

“Eu diria que, ser professor na EaD é muito mais difícil do que a presencial. Para se fazer um bom trabalho em EaD, dá muito mais trabalho do que fazer um bom trabalho no presencial. É mais, é preciso mudar as estratégias. O que eu chamo de mudar as estratégias, por exemplo: eu não trabalho um pra um aluno, eu formo grupos [...] É mais fácil trabalhar com 20 grupos do que trabalhar com 100 alunos. [...] Então eu formo grupos, esses grupos vão produzindo coletivamente e eu vou acompanhando o que os grupos estão produzindo [...] Se usamos uma estratégia adequada pra atender a quantidade, a gente consegue fazer um trabalho de qualidade. [...] Se tu trabalha com 40 alunos na sala de aula, tu não trabalhas de 1 pra 1, trabalhas de 1 pra todos. Por que na EaD tu vais trabalhar de 1 pra 1? Por que não se pode trabalhar de 1 pra vários? Claro que se pode. E se divide em grupos menores, você dobra a qualidade do acompanhamento”.

“Mas é possível controlar a qualidade. [...] é possível garantir que todos passem minimamente por todos aqueles conteúdos que a disciplina precisa, que eles problematizem e entendam qual tipo de conhecimento está envolvido na disciplina. E ao final do processo eles consigam passar por uma avaliação... demonstrar que realmente conseguiram”.



O excerto narrativo do professor “Piloto” possibilita estabelecermos relação com o conceito de competência, quando ele diz que ser professor na modalidade a distância é mais difícil do que na modalidade presencial. Ao abordar sobre competências Gimeno Sacristán (2011), apresenta dez teses referente a utilidade das competências educacionais. Neste trabalho, não as iremos citar e tão pouco as esgotaremos, mas sim, externalizaremos a concepção do autor sobre o conceito. Tradicionalmente, o termo competência é utilizado para “[...] denominar os objetivos dos programas educacionais, entender e desenvolver o currículo, dirigir o ensino, organizar a aprendizagem das atividades dos alunos e focar a avaliação dos mesmos” (GIMENO SACRISTÁN, 2011, p. 13).

Sabemos que o adjetivo *competente* refere-se a um determinado saber fazer e fazer bem, com muito apreço aquilo que se propõe. Também, verificamos que o termo possui um

significado compartilhado por todos, pois sua raiz latina denotava disputa, contenda, luta, rivalidade, enquanto, por outro lado, alude a capacidades humanas como incumbência, poder ou atividade própria de alguém. Gimeno Sacristán (2011) buscou o significado do adjetivo no Dicionário Real Academia Espanhola que descreve este como: ter perícia, aptidão para fazer algo ou até mesmo na intervenção de algum assunto. Resumindo: significa ser competente.

Há vários sinônimos ou conceitos que se agregam a estas definições, os quais compartilham significados. A seguir, apresentamos uma figura que expressa esses sinônimos em que reproduzimos a figura utilizada pelo autor na obra “Educar por competências: o que há de novo?”.



Figura 11 – Ilustração dos sinônimos de competência

Como observamos na figura acima, ser competente é sinônimo de ter qualidades como aptidão (presença de qualidades), capacidade para... (implica em talento, qualidade que alguém possui para desempenhar algo) ou habilidade (capacidade e disposição para algo, como dançar, dirigir, etc.), que estabelece relação com a destreza (precisão para desenvolver as coisas ou resolver problemas práticos) e o que aparenta ser o conhecimento prático para resolver as situações emergentes; o que sugere a efetividade, ação que surte efeitos.

Esse conceito é empregado para a identificação das aprendizagens consideradas úteis e eficazes e os planejamentos que fazem menção deste construto como bases, possuem as seguintes características, expressas a partir de três enfoques:

1º - Reagem às aprendizagens academicistas, oriundas das práticas tradicionais. A aprendizagem por competências pretende concretizar o que é aprendido, atribuindo alguma funcionalidade, por exemplo, o aprendizado da segunda língua: quando um novo idioma é ensinado a alguém, é necessário que haja uma melhoria na pronúncia e compreensão da parte de quem obteve o aprendizado dessa competência, a fim de tornar-se alguém proficiente em determinado idioma. Em contrapartida, como isto não ocorre nas instituições escolares, o enfoque nas competências orienta o ensino de modo que tal competência linguística seja ensinada e aprimorada com a prática.

2º - Outro aspecto desse utilitarista de ensino é representado pelas experiências de formação profissional em que “[...] o domínio de determinadas habilidades, capacidades ou competências é a condição primordial do sentido da formação” (Ibid., p. 14). Neste caso, podemos citar o exemplo de alguém que deseja ter habilitação para dirigir carro, ou seja, quem está disposto a ser um condutor deverá ter uma formação que o leve a dominar os requisitos principais para esta função. Dessa forma, estruturar a formação tendo como base as referências a desempenhar para determinada função, é, neste caso, o único meio para obter a finalidade da formação, no entanto “isso não significa que a formação se limite ao saber fazer” (Ibid., p. 14).

3º - O ensino por competências é

[...] representado pelos planejamentos para os quais a funcionalidade é a meta de toda a educação, de modo que o aprendido possa ser usado como recurso ou capacitação adquirida no desempenho de qualquer ação humana, não apenas nas de caráter manual, mas também nas de conduta (exercer determinados comportamentos), intelectuais (utilizar uma teoria para interpretar um acontecimento ou fenômeno), expressivas ou de comunicação (emitir mensagens), de relação com os outros (dialogar) (Ibid., p. 14).

Nessa ocorrência, solicitar competência reduz-se a cobrar o que se pretende na educação e implica na ênfase do que se diz querer conseguir. Voltando a questão da aquisição de um segundo idioma, solicitar ao educando que seja competente ao uso de uma outra língua, como meta de uma matriz curricular é enfatizar a importância de “[...] ter presente a necessidade de um determinado êxito por meio dos campos disciplinares ou interdisciplinares” (Ibid., p. 14). A utilização do conceito competência, nesse sentido, indica a formulação de objetivos e metas educacionais.

O discurso voltado para a competência é abordado por Gimeno Sacristán (2011, p. 15) como algo “[...] cheio de significado em diferentes âmbitos de discurso, práticas e ações que emprestam ao termo significados singulares, diferentes conforme os contextos, de sorte que o tornam flexível e interpretável”. Então, neste excerto, fica claro que não podemos ignorar as atribuições dadas ao conceito evidenciado e podemos avançar no seguinte: que a competência pode ser utilizada na opção de um discurso educacional:

[...] uma forma de entender os problemas, de ordená-los, condicionar o que faremos e também pode ser uma arma contra outros discursos, um motivo para ocultar certos problemas e desqualificar outras estratégias pedagógicas e políticas que ficam escondidas ou são excluídas. É optar por uma tradição, mesmo pensando se tratar de algo completamente novo (Ibid., p. 16).

As competências aparecem como uma nova linguagem, “[...] tratando de sugerir e impor um significado que antes não possuía tanto na linguagem quanto no sentido comum ou especializado; onde tinha e segue tendo o sentido de habilidade, capacidade e destreza [...]” (Ibid., p.36). Introduzir esse conceito no âmbito educacional, não é algo dificultoso, mas se torna um problema quando se converte em uma linguagem dominante e também quando o modelo de competência pretende ser a solução dos problemas enfrentados pelo sistema educacional.

Concluimos dizendo, com base em Gimeno Sacristán (2011) que esta é algo que pertence ao sujeito e provida de uma identidade, representando um estado de habilidade potencial, algo que se obtém, no entanto não é inato. Se é algo adquirido e aprendido, a competência é a consequência de ter determinadas experiências, ter se desenvolvido em determinados meios, ter tido determinados estímulos, além de dispor alguma qualidade pessoais.

Assim sendo, a competência é uma qualidade que não apenas se tem ou se adquire, mas que também se mostra e demonstra, que consiste em algo operacional para responder algo solicitado em um determinado momento. Quando as competências são utilizadas como uma forma de consolidar o que é necessário para todos, estas se tornam um direito universal de todo ser humano. É possível estabelecer relações entre os pressupostos de Gimeno Sacristán (2011) e as narrativas do professor “Piloto”: a docência em EaD é muito mais complexa que o ensino presencial e exige o desenvolvimento de múltiplas competências para integrar as novas linguagens nos contextos formativos iniciais.

É atribuída uma concepção reducionista à docência em EaD pelo professor “Geógrafo” que a relaciona com a ideia de disponibilizar materiais, como por exemplo, os textos. Ele afirma que estes materiais:

“[...] chega para o aluno, na educação a distância através de um texto. Você tem que trabalhar na educação presencial: se trabalha evidentemente em cima de texto, bastante. Nesse sentido, não há muita diferença. [...] não sei. Estando presente, [...] você pode interpelar, no bom sentido o aluno, estando longe, talvez, também pode fazer isso, [...] não consigo ter domínio de dizer, [...] de uma educação a distância. [...] em presencial, realmente é muito limitado, e talvez, na distância ele é mais individualizado. Então talvez há um benefício”.



O professor “Geógrafo” afirma que a EaD chega ao estudante através de textos. É verdade que, os professores utilizam o ambiente virtual de ensino e aprendizagem para disponibilizar materiais, no entanto, não podemos reduzir a EaD somente a isto, pois, esta modalidade

[...] enfatiza a construção e a socialização do conhecimento, assim como a operacionalização dos princípios e fins da educação, de modo que qualquer pessoa, independentemente do tempo e do espaço possa tornar-se agente de sua aprendizagem, devido ao uso de materiais diferenciados e meios de comunicação que permitam a interatividade (síncrona ou assíncrona) e o trabalho colaborativo/cooperativo. (SCHLEMMER, 2005, p. 31).

Além disto, concebe que a EaD consiste em um estudo mais individualizado. Não compartilhamos desta ideia, pois entendemos a EaD a partir de um viés interacionista, em que o conhecimento ocorre através de um processo de interação entre sujeito e objetivo de conhecimento, entre o sujeito e seu meio físico social (SCHLEMMER, 2005). Deste modo, entendemos que a aprendizagem irá ocorrer, à medida que este age sobre os conteúdos específicos e atua na medida em que possui estruturas próprias, previamente construídas ou em construção.

“Com relação aos saberes docentes tu precisa ter o domínio do conhecimento específico que no nosso caso, por exemplo, no ambiente virtual. Nesse ambiente, os específicos são os pedagógicos, então eu tenho junto aqui, as especificidades. [...] tu falar sobre a dialogia freiriana fazendo uma aula expositiva, então isso sempre me confronta, muito, muito, me confronta muito”.

“[...] com relação aos saberes, esses saberes específicos nossos são saberes pedagógicos. A nossa especificidade é essa. Há outras, por exemplo: quando eu estou na Pedagogia, há outras especificidades. Quando a gente está falando dessa docência virtual tem o conhecimento técnico, essa fluência tecnológica que tu tem que ter e infelizmente nós não temos”.



No que diz respeito ao desdobramento **saberes docentes e estratégias didáticas virtuais**, a professora “Rosa” diz:

A informante comenta sobre a dialogia freiriana e das especificidades dos saberes pedagógicos e tecnológicos. Nesta direção, entendemos que, principal desafio nos processos de ensino e aprendizagem consiste em superar relações antidialógicas e domesticadoras, promovendo uma educação libertadora. Em Pedagogia da Esperança, Freire (2011) aborda sobre a importância do diálogo entre educadores-educandos. O diálogo estabelecido entre estes não os torna iguais, no entanto “[...] marca a posição democrática entre eles ou elas” (FREIRE, 2011, p. 162). Isto implica que cada sujeito é peculiar e possui determinadas especificidades, o que o torna diferente em seu modo de ser/estar/pensar/agir *no* e *com* o mundo.

No diálogo freiriano, os sujeitos dialógicos, além de conservar suas especificidades, a defendem e crescem a partir do contato com o outro. Por isso: O diálogo “[...] não nivela, não reduz um ao outro. Não é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrario, um respeito fundamental dos sujeitos

nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua” (Ibid., p. 162-163).

Nas relações dialógicas, o ensinante não é considerado como o único e exclusivo detentor do saber e considera o ato de ensinar que estabelece elos de ligação com o ato de aprender. Ensinar-aprender torna-se possível através do pensamento crítico do ensinante que instiga o aprendente a pensar criticamente.

Entretanto, o dialogar não pode ser interpretado ou, até mesmo, confundido com um mero “bate-papo”, pois nele precisa estar presente a dimensão pedagógica que “[...] implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos” (Ibid., p. 163).

Percebemos que o diálogo ocorre em uma perspectiva diferenciada daquela que está presente na essência das relações pedagógicas de cunho tradicional: todas as manifestações orais dos participantes são consideradas, e os sujeitos sentem-se livres e a vontade para “dizer a sua palavra”.

Perguntamos ao docentes no estudo exploratório “Quais são os conhecimentos pedagógicos necessários para a elaboração de propostas didáticas em ambientes virtuais?”. Obtemos os seguintes posicionamentos, exceto do professor A:

Professor B: *“Os conhecimentos pedagógicos são os mesmos para ambientes presenciais. Sobretudo os docentes precisam ter domínio acerca dos aspectos que envolvem a gestão do planejamento, gestão teórico-metodológica, gestão da avaliação”.*

Professor C:

*“- Princípios teóricos e práticas de variadas perspectivas e abordagens (modo profundo) sobre a aprendizagem humana (incluída a psicanálise);
- Conhecimentos de didática – geral e aplicada à área em questão;
- Planejamento (objetivos), metodologias, estratégias, avaliação;
- Conhecimentos de abordagens pedagógicas que tratem sobre a aprendizagem independente e estudo ativo;
- Conhecimento de métodos de estudo e saber ensinar, organizar e orientar estudos independentes;
- OUTROS TANTOS... TERIA QUE FAZER UM TRATADO SOBRE ISSO...”.*

Professor D: *“Teorias do conhecimento, estratégias educacionais para EAD”.*

Professor E: *“Estabelecer um processo reflexivo através de textos elaborados de maneira a configurar conteúdos com prevalência em perguntas. As respostas nesse cenário são a “sobremesa” do “banquete pedagógico”. O que garante a marcha pedagógica que dá a dimensão do processo de construção do conhecimento são sempre as exigências impostas pelas perguntas. Ao se inserir nesse cenário, o aluno ipso facto deseja conhecer. Ao desejar conhecer, temos como certo, assim, o resultado precípua de toda atividade pedagógica, que é o conhecimento. Chic, não!”.*

Passamos a abordar sobre o conhecimento pedagógico expresso nas respostas dos professores B, C e E: para potencializar os processos de ensino e aprendizagem, de nada adianta o docente ter disponível em sala de aula os aparatos tecnológicos mais sofisticados se não promover a integração das TDIC em seu planejamento. É possível os pedagogos pensarem que só é viável integrar as tecnologias nos modos de ensinar e aprender se houver um conhecimento específico da área ou desempenhar a função de professor de informática.

Problematizando a situação exposta, um especialista em informática que não compreende as questões pedagógicas referentes aos processos de ensino e aprendizagem apresentará dificuldades em integrar as duas áreas do conhecimento: educação e informática. Da mesma forma, ocorre com um profissional da educação que desconhece as funcionalidades, decorrências e possibilidades interativas presentes na utilização das tecnologias como um recurso didático-pedagógico.

Aqui, não esperamos que o pedagogo se torne um “expert¹⁷” nas duas áreas do conhecimento para poder integrar as tecnologias no desenvolvimento de sua prática pedagógica, mas o desconhecimento de uma dessas áreas pode desvirtuar um projeto integrador das TDIC na educação. É possível promover efetivamente a integração tecnológica na cultura da convergência digital à medida que sejam compreendidas as peculiaridades de cada universo, para que as diferentes mídias possam ser integradas mediante suas potencialidades, caso contrário, ocorrerá a justaposição ou subutilização tecnológica. O foco das tecnologias aplicadas a educação é que durante a ministração as TDIC perpassem o processo da construção dos sujeitos envolvidos, ao contrário da concepção de que o pedagogo precisa dar aulas de informática aos educandos, até porque os nativos digitais dominam os espaços virtuais com desenvoltura.

Consideramos que os saberes docentes, em constante formação e inter-relacionados à qualificação das condições objetivas para a ambiência docente¹⁸, também a partir das condições necessárias para a formação em exercício, incluem tempo disponível para formação, promoção de trabalho coletivo, bem como a gestão e organização do trabalho docente.

¹⁷ Pessoa que possui grande capacidade e/ou habilidade para entender ou dominar certa área, assunto; especialista.

¹⁸ A ambiência docente é concebida como uma 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. (MACIEL, 2000, 2009; MACIEL et al., 2009). Será qualificada positivamente quando as forças ambientais externas (institucionais, familiares, sociais,...) e internas (inter e intrapessoais) forem favoráveis ao bem-estar e à realização profissional (MACIEL, 2009).

Ainda, sobre o desdobramento em destaque, o professor “Vaidoso” comenta:



“[...] eu não tenho estratégias. Tá ali a unidade que disponibiliza informações e outras coisas e o sujeito faz na atividade, ponto. Não há estratégia nenhuma”.

O informante defende que ele não faz uso de estratégias de ensino e aprendizagem, pois argumenta que por si só as informações do ambiente virtual bastam para orientar os estudantes acerca de alguma atividade proposta.

No questionário exploratório também solicitamos aos docentes que descrevessem as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas na educação presencial envolvendo as tecnologias digitais e obtivemos as seguintes respostas, com exceção do professor A que não se posicionou:

Professor B: *“AVEA Moodle e seus recursos; vídeos, filmes e documentários; Power Point”.*

Professor C: *“Utilizo Google Drive – hipertexto; documentários, filmes, livros, textos, etc. Redes sociais – Facebook, Whats App, Skype, Telefone Celular (mensagem, imagens de foto)”.*

Professor D: *“Smartphone como elemento de comunicação e inclusão digital. O estudante pesquisa, sistematiza, dialoga e produz sínteses, utilizando como suporte as tecnologias digitais. Outras que o momento necessitar”.*

Professor E: *“Por razões imponderáveis ou nem tanto, não me cerco de recursos tecnológicos digitais para viabilizar todo o processo pedagógico que faço acontecer em ambiente pedagógico presencial”.*

Percebemos nas respostas dos sujeitos, que a empregabilidade de estratégias didáticas tecno-pedagógicas são diversificadas: temos professores que integram em seu planejamento o

AVEA – Moodle, recursos como o *Google Drive*, redes sociais como o *Face*, o *Whats*, o *Skype* e as tecnologias digitais. Exceto o professor E não integra as tecnologias em suas práticas pedagógicas.

Diante das estratégias elencadas e das vantagens proporcionadas pela educação a distância, entendemos que a docência é um processo complexo, pois contempla diferentes saberes, lugares, tempos e sujeitos – então, a docência em EaD torna-se complexa por envolver saberes diversificados; lugares distintos pelo fato de atender um público que localiza-se distante geograficamente; tempos desiguais, pois os estudantes tem a autonomia para organizar sua rotina de estudo; e sujeitos que carregam consigo uma bagagem de conhecimento – produto de sua própria realidade sociocultural. Para dar conta deste público diversificado, compreendemos que é indispensável a criação de estratégias educacionais voltadas à EaD.

O professor “Piloto” insere elementos da epistemologia dialógico-afetiva em sua narrativa:

“Essa é uma discussão que é muito frequente hoje, tipo: os professores precisam dominar as tecnologias para poderem trabalhar com a educação a distância ou com as novas atividades educacionais. Eu discordo que ele tenha que ser uma pessoa da área de tecnologia. Eu entendo que pra ser professor, a pessoa tem que ter, em primeiro lugar, uma atitude chamada bom senso; segundo lugar: sensibilidade... e terceiro lugar, ela tem que ser uma pessoa que tem escuta. Só em quarto lugar o conhecimento notório dentro da área que ela quer realmente ensinar e, em quinto lugar, eu diria que ela tem que ter os conhecimentos técnicos e específicos. A gente esquece que ser professor é como diz o Paulo Freire: “Ninguém começa a ser professor numa terça-feira às 4 horas da tarde. Ninguém nasce professor, ou marcado para ser professor”.

“Então, ele não é uma coisa, primeiro é um ser humano. Ensinar é ser humano. Importa reconhecer-se como humano, como humano somos limitados. Depois, reconhecer-se detentor de algum tipo de saber que o outro necessita, porque para vida ele vai necessitar e eu vou compartilhar com ele aquela minha experiência. Então, esse é o primeiro hábito do professor. O professor não precisa de quadro, de giz, de nada... Certo? Precisa de um espírito aberto, de coração limpo, e de escuta”.



A fala do professor “Piloto” elenca os seguintes termos: “bom senso”, “sensibilidade” e “escuta” que relembra o que René Barbier (2007) denominou de escuta sensível. Este tipo de escuta apóia-se na empatia e que “[...] reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado” (BARBIER, 2007, p. 94).

Para ser professor é necessário desenvolver o exercício da escuta sensível, pois conforme disse o entrevistado “O Piloto”, ninguém se torna um professor de um dia para outro, mediante os pressupostos freirianos. O entrevistado “Geógrafo” expressa seu posicionamento:

“[...] existe sempre uma exigência de que as relações pedagógicas, elas devam acontecer como relações humanas. E não pode fugir disso. As relações humanas se dão numa relação afetiva. No aspecto afetivo que se constrói a relação humana. [...] Você usar uma máquina ou uma tecnologia para se comunicar com alguém, você fica livre, desnudado. Talvez fique uma coisa muito fria, muito calculista”.

“Agora, quando você está em sala de aula, você é todo o teu ser que está ali. Se você tem uma frustração, você leva a frustração em sala de aula. Agora, às vezes a distância, também me dá impressão do seguinte: são coisas que estão aí, talvez, não o ser humano. Quem sabe um dia se estabeleça uma relação afetiva muito forte, não sei de que jeito, usando a tecnologia. Mas a distância... Meu Deus do céu. Não sei”.



O “Geógrafo” desacredita que a afetividade permeia os espaços de ensino e aprendizagem virtuais, no entanto, através do texto “Dialogando sobre cinco dimensões para (re)humanizar a educação¹⁹”, o professor Celso Ilgo Henz apresenta 5 dimensões, pois a sociedade necessita aprender os processos de humanização a partir da realidade e da própria educação, pois “[...] é pela educação que a gente humaniza gente” (p. 1). O autor sinaliza que a humanização é “[...] o próprio processo pelo qual os seres humanos vão se constituindo a partir e por meio da interação com o mundo circunjacente e com os demais membros da sua coletividade”.

Diante dos eventos cotidianos, a vida humana é comparada a uma verdadeira “corrida contra o tempo”, nas quais as relações humanas estão cada vez mais fragilizadas por conta das demandas do dia a dia. Para suprir esta fragilidade, os sujeitos procuram as redes sociais na Internet para manterem contato e assim sendo, acreditamos na importância de uma ambiência humano-tecnológica que possibilite a presença da dimensão humana em ambientes virtuais.

¹⁹ Este texto encontra-se disponível através do link: <<http://gepfaccat.files.wordpress.com/2012/10/dialogando-sobre-cinco-dimensoes-para-rehumanizar-a-educacao-celso-ilgo-henz.pdf>>. No material não está disponibilizado o ano e o local de publicação.

Henz propõe 5 dimensões necessárias para (re)humanizar a educação: a ético-política, a técnico-científica, a epistemológica, a estético-afetiva e a pedagógica. Ao trabalharmos com as dimensões, a partir da inspiração freiriana estaremos

[...] a serviço da aprendizagem de corpos conscientes em inconcluso e permanente processo de humanização, numa história que também não está dada previamente e nem acabada, mas que passa a ser compreendida como possibilidade, cujas situações-limites e obstáculos se transformam em desafios para a construção coletiva de inéditos-viáveis para uma “genteidade” e uma sociedade em que todos e todas tenham condições de ser mais e gostar de ser gente (p. 2).

Considerando a inconclusão dos sujeitos no que se refere à humanização, apresentamos as referidas dimensões:

1) Ético-política: Henz coloca que o contexto escolar e os conteúdos abordados não possuem um fim em si mesmo, mas encontram-se a serviço de um tipo de sujeito que se pretende constituir dentro da sociedade atual. Daí a importância dos professores e educandos saberem qual “genteidade” e de qual sociedade os processos de ensinar-aprender estão se consolidando, tendo em vista que a ação educacional possui uma intencionalidade. Acreditamos que, se colocar a serviço dos novos ensinantes-aprendentes do Século XXI é um desafio deve ser inserido na pauta da formação de futuros pedagogos para que estes sintam-se preparados para atuar neste contexto peculiar com a presença das TDIC.

2) Técnico-científica: no que diz respeito ao domínio técnico-científica, Henz afirma que esta é uma das especificidades necessárias da educação. Esta dimensão precisa ser compreendida com rigorosidade, buscando sua razão de ser dentro da realidade sociocultural em que foi constituída, não com a reprodução de conhecimentos e saberes desconexos da vida dos educandos, a fim de evitar cair em um cientificismo estéril com a produção de conhecimentos desnecessários a vida. Sugere o autor, que, os conteúdos científicos precisam estabelecer relações com o mundo da vida nos processos de ensino-aprendizagem, a partir de uma relação dialógica criando comunidades de aprendizagem.

3) Epistemológica: no texto citado, para promover a provocação acerca desta dimensão, Henz traz para a discussão Ira Shor, dialogando com Freire:

O rigor é um desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender. Talvez o rigor seja, também, uma forma de comunicação que provoca o outro a participar, ou inclui o outro numa busca ativa. Quem sabe essa seja a razão pela qual tanta educação formal nas salas de aula não consiga motivar os estudantes. Os estudantes são excluídos da busca, a atividade do rigor. As respostas lhes são dadas para que as memorizem. O conhecimento lhes é dado como um cadáver de informação – um corpo morto de conhecimento – e não uma conexão viva com a realidade deles (FREIRE, 1996, p. 15).

A partir do excerto acima, com base em Henz é trabalhando a partir dos conhecimentos que professores e educandos tem a possibilidade de refazer a “[...] gênese produtora de tais conhecimentos na pluralidade das suas inter-relações, possibilitando assim a construção de novos conhecimentos a partir do que outros(as) investigaram e sistematizaram”. A aprendizagem dos nativos digitais vai ao encontro desta premissa, pois a partir dos conhecimentos que já existem eles recriam novos saberes coletivamente.

Para compreender a aprendizagem da geração presente, precisamos: “[...] “tomar distância” daquilo que pensamos demasiadamente seguro em nossas verdades, em nossas convicções, crenças, experiências e mundo da vida” (p. 05), permitindo aos educandos e a nós mesmos a redizer, recriar o dito e o realizado, tornando-se sujeitos do seu ato cognoscente e da própria realidade (FREIRE, 1998). Conforme diz Henz, para aguçar a curiosidade epistemológica é relevante fazer uma substituição entre a pedagogia da resposta pela pedagogia da pergunta para que professores e educandos se assumam como seres “epistemologicamente curiosos” (FREIRE, 2014).

4) Estético-afetiva: as práticas educativas necessitam vivenciar esta dimensão a partir da inserção do diálogo-problematizador, da sensibilidade consigo mesmo e com os outros e da afetividade, pois Freire (2000, p. 76) diz que “[...] é como uma totalidade razão, sentimentos, emoções, desejos que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona”. Entendemos que:

[...] O papel de um educador conscientemente progressista é testemunhar a seus educandos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos. É estimular à dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar (FREIRE, 1995, p. 54).

Afirmamos que os educandos se sentem e aprendem melhor e com mais entusiasmos quando possuem professores afetivos. Então, essa dimensão assim como as anteriores devem ser intencionalmente assumida como elemento da práxis educativa para que os contextos formativos se configurem como uma possibilidade de desenvolver a “genteidade”.

5) Pedagógica: nesta dimensão, é importante o resgate do “pedagogo” da paidéia grega, sendo aquele que dialoga, auxilia, problematiza e desafia os educandos para ir aprendendo sobre os saberes indispensáveis para a vida, mediante a escuta sensível e olhar aguçado para as necessidades formativas do Século XXI.

Considerando o exposto acima, sentimos a necessidade de levar a proposta de aprofundamento dos conhecimentos referentes a epistemologia dialógico-afetiva durante o

processo de formação inicial de futuros pedagogos, para que a dimensão humana da docência, o diálogo-problematizador, a afetividade e as relações interpessoais sejam abordadas, repensadas e ocupem lugar de destaque nos espaços da academia.

Acreditamos que ensinar-aprender acontece nas interações entre professor-educando, educando-educando, educando-tecnologias e educando-contextos, que a partir de um trabalho compartilhado vão construindo conhecimentos a partir de uma relação horizontal, permeada pela afetividade, pelo diálogo problematizador, promovendo processos auto[trans]formativos. De acordo com Henz e Toniolo (2013), estes saberes provocarão conflitos, reflexões e o principal: a passagem da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica de modo natural.

Assim, ocorrerá a aprendizagem, em que o diálogo-problematizador e a afetividade interagem e perpassam a dimensão pedagógica, pois conforme Freire (1983) não existe diálogo sem o amor ao mundo e aos sujeitos, sendo o amor o fundamento do diálogo ou em outras palavras, o amor é, também diálogo. No convívio de amorosidade, que implica nas relações dialógicas, há um sentimento de respeito,

Apontamos a necessidade da superação das concepções fragmentadas sobre afetividade e diálogo, passando a compreendê-las como dimensões indispensáveis e indissociáveis das práticas educativas. No contexto da cultura de convergência digital, a epistemologia dialógico-afetiva promove o envolvimento entre o professor e educandos através da busca epistemológica que vai se constituindo no diálogo-problematizador horizontal, o que leva a tomar como ponto de partida a realidade destes sujeitos.

4.3 Ambiência pedagógico-digital

Compreendemos que a ambiência pedagógico-digital se configura como contexto educativo com acessibilidade às tecnologias digitais e a *WEB*, usados como instrumentos socioculturais de mediação. Nele são vivenciadas as condições de protagonismo efetivadas na cultura de colaboração e atividade compartilhada entre nativos e imigrantes digitais (DA ROCHA, 2014).

O conceito de ambiência, estabelece relações com as condições essenciais para que o educador e o educando entreguem-se à educação como atividade principal no contexto das instituições educativas. Além deste modo acelerado de vida, estamos vivenciando a cultura da

convergência digital que poderá levar a uma reconfiguração dos ambientes pedagógicos presenciais, estimulando o pensamento crítico, a participação social e a integração de diversos estilos de ensino e aprendizagem.

No que se refere ao desdobramento **recursos tecnológicos disponíveis** e a informação requerida disponibilidade de recursos para planejamento e elaboração de materiais didáticos, todos os professores afirmam que o Centro de Educação disponibiliza recursos para planejamento e elaboração de materiais didáticos. Vejamos como a professora “Rosa” observa esta questão:

“Como eu olho o Centro de Educação no acesso desses recursos: acho que a gente tem acesso, tem a capacitação também. Agora é quanto a gente investe nisso; então eu acho que aí é uma questão que quanto a gente está investindo na qualificação profissional, como professores”.



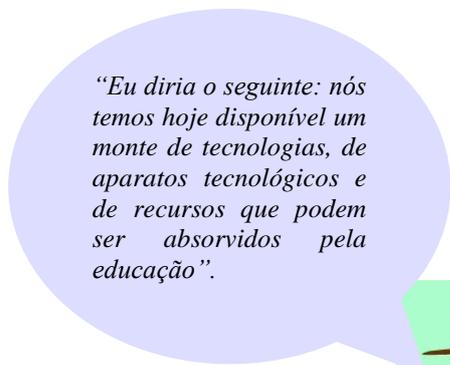
Quando ela utiliza o termo “capacitação”, a professora se remete aos cursos ofertados pelo Plano Anual de Capacitação Continuada que prevê cursos de capacitação, na modalidade a distância, em torno de conteúdos e metodologias que proporcionem conhecimentos efetivos à qualificação dos profissionais dedicados aos projetos/cursos do Sistema da Universidade Aberta do Brasil e da UFSM; geralmente, os cursos são ofertados no contexto do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), localizado no próprio campus universitário.

O professor “Vaidoso” diz:



“Na verdade eu não tenho muito o que reclamar. A direção é interessada e procura saber, mas é tal, o detalhe é que para isso aí tem custo, certo? [...] a direção colocou em todas as salas um computador e um projetor. Não é todo lugar que tem, é o mínimo, mas funciona e pra mim ajuda muito porque eu uso todos os dias. Certo? Todo o meu material está no Moodle, eu abro lá e as pautas são totalmente a partir dali”.

Em relação à disponibilidade das tecnologias no contexto do NTE, o professor “Piloto” diz:



“Eu diria o seguinte: nós temos hoje disponível um monte de tecnologias, de aparatos tecnológicos e de recursos que podem ser absorvidos pela educação”.



Retornando ao contexto do CE, o professor “Geógrafo” se posiciona:



Quando o professor fala o termo “acho”, é porque durante a entrevista, demonstrou dificuldade em citar os exemplos de tecnologias disponíveis em seu centro de ensino.

Sobre a categoria ambiência pedagógica digital, questionamos a percepção das estudantes relativo ao acesso à *Internet* no centro de ensino. Todas afirmaram que o Centro de Ensino a que pertencem, possui acesso livre à *Internet*.

Os professores também confirmaram que no centro de ensino de atuação possui acesso à *Internet* e há laboratórios de informática. No que diz respeito à estrutura física, tecnológica e política de funcionamento e da existência de um laboratório de informática, as estudantes afirmaram:

Estudante 3: *“Sim, no prédio da educação possuímos laboratório de informática, o qual temos acesso se o professor assim desejar, ou em horários diferentes podemos utilizar os computadores. No Hall de entrada existem computadores com acesso livre a Internet e podem ser usados por qualquer aluno, a qualquer hora; ainda temos disponível bolsistas do laboratório para tirar dúvidas ou nos auxiliar se necessário”.*

Estudante 2: *“Estudo no CE, há sim esta estrutura”.*

Estudante 1: *“Existe um laboratório: só pode ser utilizado com agendamento, como o curso é noturno, o acesso é um pouco mais delicado”.*

Os professores também fizeram suas considerações sobre a estrutura e funcionamento dos equipamentos tecnológicos do CE:

Professor A: *“Fraca”*.

Professor B: *“Bom. Existem problemas com a Internet”*.

Professor C: *“Satisfatórias para as demandas que necessito”*.

Professor D: *“Suficientes”*.

Professor E: *“Pela experiência de atividades coletivas, no caso da PED, entendo que a estrutura e funcionamento dos equipamentos são muito bons”*.

As respostas dos estudantes e professores do estudo exploratório vão ao encontro dos excertos narrativos dos docentes efetivos. Apenas a estudante 3 faz uma crítica referente a indisponibilidade do laboratório de informática do CE no período noturno, pois o mesmo fica aberto no período da manhã e a tarde, beneficiando os estudantes do Curso diurno.

De acordo com o PPP da Pedagogia diurno, o Curso conta com 26 salas de aulas todas equipadas com retroprojetores, e destas, 04 salas possuem TV e vídeo. Além das salas de aula, o Centro de Educação possui Laboratórios de Ensino que possibilitam a realização de trabalhos teórico-práticos em algumas áreas do conhecimento. São eles: Laboratório de Ensino de Física, Laboratório de Ensino de Artes Plásticas, Laboratório de Educação Musical, Laboratório de Teatro, Laboratório de Ensino de Biologia, Laboratório de Ensino de História, Laboratório de Alfabetização e Linguagem, Laboratório de Educação Matemática, Laboratório de Ensino de Química e Laboratório de Ensino de História. Também possui uma sala destinada ao Diretório Acadêmico (DACE).

A seguir, veremos quais os **exemplos de tecnologias para o ensino** mencionados pelos professores. Elencamos as falas que mais se destacaram:

“Eu compreendo a ideia de tecnologia não somente vinculada a tecnologias digitais, as tecnologias nos remetem a toda espécie: livros, materiais, artefatos que a gente tem no Centro de Educação que nos possibilitam transitar por esse campo de conhecimento para produzir esse material didático”.



A professora “Rosa” menciona as seguintes tecnologias que são encontradas no CE: livros, materiais, artefatos e tecnologias digitais. O professor “Vaidoso” relata suas percepções sobre os exemplos de tecnologias no Centro de Educação:

“A direção fez isso em cada sala, eu não tenho do que reclamar do Centro nesse aspecto. É um esforço muito grande, porque dá para fazer diferente, mas precisa recurso. Não é com as salas que nós temos. Tem uma notícias aí sobre ensino disruptivo, ensino híbrido, dá para fazer tranquilo, mas é outro tipo de espaço. Os estudantes tem que ter outro comportamento e outra cultura de equipamento. O nosso domínio das coisas também tem que ser outro, dá para fazer, mas é outro custo e outra organização. Não tem o que reclamar dos equipamentos, tem mas, é isso, é o mínimo, um computador e um retroprojeter, um projetor: tranquilo! Por enquanto tá bem pra nós Brasil, em comparação com outros lugares não. Era isso, é o que está ao nosso alcance”.



Quando o professor “Vaidoso” diz “em cada sala tem isso”, ele se refere que em cada sala de aula possui um computador com acesso à *Internet* e um *Datashow*. Comenta também

sobre o ensino híbrido, que segundo a sua concepção, estamos longe de fazê-lo devido as mínimas condições de infraestrutura.

De acordo com Valente (2015) no prefácio da obra “Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação”, define que este tipo de ensino é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das TDIC. Entendemos que o ensino híbrido segue uma tendência de mudança que ocorreu e praticamente todos os serviços e processos de produção de bens que incorporaram os recursos das tecnologias digitais.

Assim como todo o tipo de ensino, o modelo híbrido recebe críticas positivas e negativas, conforme tabela abaixo:

Tabela 28 – Características do ensino híbrido

Críticas positivas	Críticas negativas
- Barateamento do processo educacional.	- Os professores acreditam que é difícil os alunos aprenderem por meio das apresentações no sistema tradicional e defendem que será mais difícil ainda aprender atividades on-line ou assistindo a vídeos;
- Requer uma boa formação do professor, a adequação do currículo, bem como das atividades curriculares e da dinâmica de sala de aula.	- Existem argumentações que o modelo é dependente da tecnologia, o que pode criar um ambiente de aprendizagem desigual, pois um aluno que acessa a informação de sua casa e dispõe de recursos tecnológicos estará em vantagem com relação àquele que não dispõe desses recursos.
	- Acreditam na questão da banalização que pode ocorrer com essa nova abordagem: o fato de o professor estar preparando vídeos para os estudantes assistirem antes das aulas, na verdade, esta condensando a aula em um único formato.

Diante dos aspectos positivos e negativos mencionados, passamos a definir o conceito de educação híbrida:

Híbrido significa misturado, mesclado, *Blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos” com sabores muito diferentes (MORAN, 2015, p. 27).

Híbrido consiste na articulação de processos de ensino e aprendizagem mais formais com aqueles informais, de educação aberta e em rede; implica na integração das áreas profissionais e os estudantes são diferentes em espaços e tempos distintos.

Incerto de sua resposta, o professor “Geógrafo” não soube dizer quais os recursos tecnológicos encontram-se disponíveis no CE:

“Não saberia dizer”. [...] Eu acho que o Data Show é o que mais tem. É o que existe aí, se existe, não sei. Mas deve ter mais coisas. Não sei”



Logo após, relembra o *Data Show*, mas não argumenta com propriedade e continua incerto quanto aos aparatos tecnológicos.

No que diz respeito à utilização dos recursos tecnológicos mais utilizados pelos professores, as estudantes elencaram projetor multimídia (*Data Show*) e *Notebook*, conforme o gráfico demonstrativo:



Gráfico 4 – Recursos tecnológicos mais utilizados nas aulas

Os professores elencaram os seguintes recursos tecnológicos como sendo os mais utilizados em suas aulas:

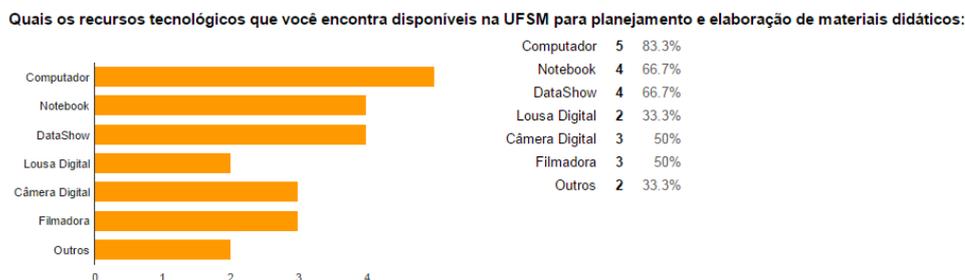


Gráfico 5 – Recursos tecnológicos disponíveis na UFSM

O computador, Notebook e Data Show são os recursos mais utilizados por eles. A filmadora, a lousa, a câmera digital, entre outros recursos, também são integrados nas aulas.

Na ótica das estudantes, os Softwares mais utilizados nas aulas pelos professores são o sistema operacional Windows, Linux, aplicativos para processar textos e para gerenciar E-mails e contatos, conforme o gráfico abaixo:



Gráfico 6 – Softwares mais utilizados pelos professores

Segundo os professores, os seguintes *Softwares* são utilizados em suas aulas:

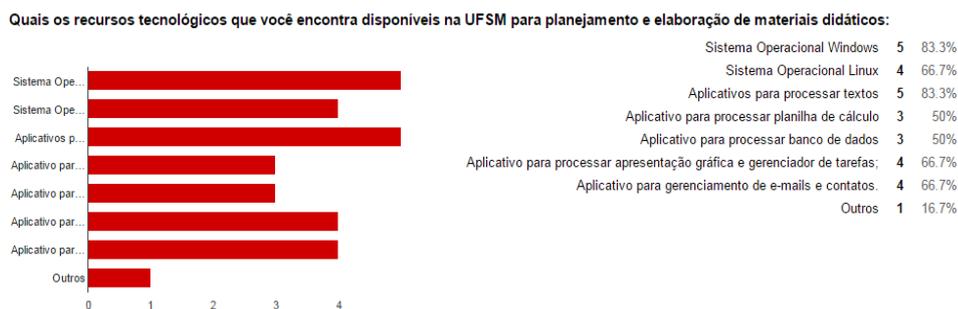


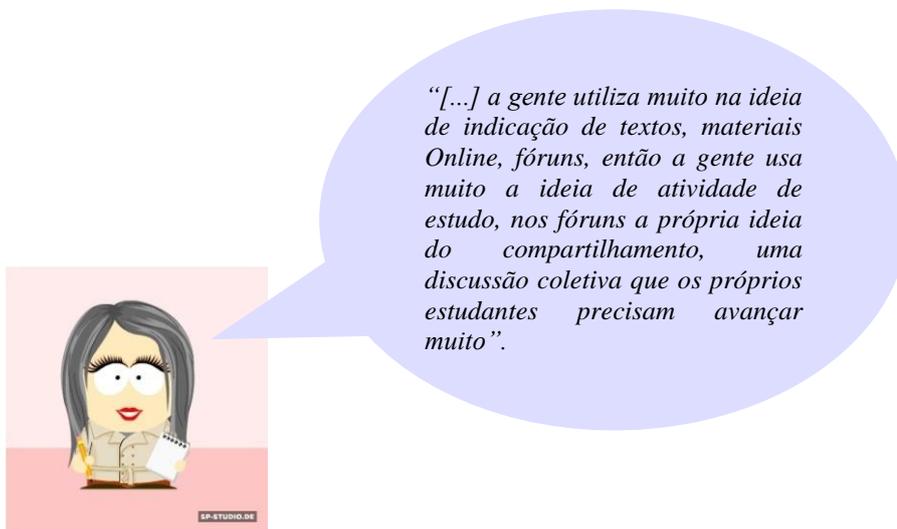
Gráfico 7 – Recursos tecnológicos disponíveis para planejamento e elaboração de materiais didáticos

Como verificamos o Sistema operacional *Windows* é o mais utilizado, assim como o aplicativo para processar textos. Em seguida, se destaca o *Linux*, o aplicativo para processar apresentação gráfica e gerenciador de tarefas e aplicativo para gerenciamento de e-mails e contatos; por último, os docentes fazem uso de aplicativos para processar planilha de cálculo e banco de dados.

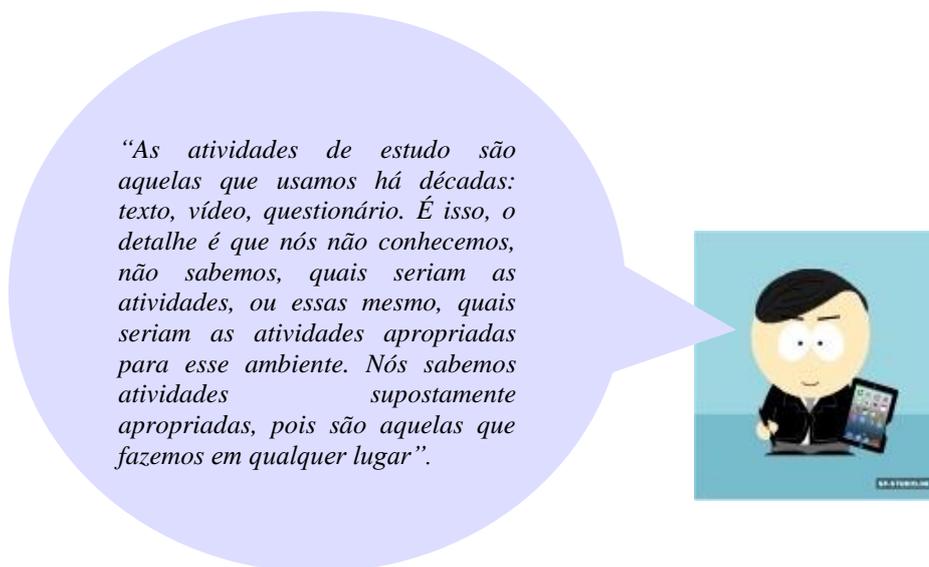
Passamos a falar sobre o desdobramento **contextos de aprendizagem digital**. Iniciamos, conceituando no que consiste a aprendizagem da docência digital (DA ROCHA; BOLZAN, 2015) que caracteriza-se pelos modos de organização de dinâmicas pedagógicas midiáticas, cujo dinamismo revela avanços e retrocessos, rupturas e resistências na produção de saberes e fazeres docentes. Logo, o processo constitutivo de ser professor parte de uma ambiência em que há possibilidade de explicitação de diferentes movimentos na e da professoralidade (BOLZAN, 2012, p. 244-245).

A primeira informação requerida que abordamos são as atividades de estudo propostas voltadas às tecnologias. Concebemos atividade de estudo algo que envolve a assimilação ativa por parte do estudante, do acervo de conhecimento voltados para o domínio e a área de atuação para a qual ele está se formando. Envolve atividades conjuntas do estudante com o professor e demais colegas (DAVÍDOV, 1988; DAVÍDOV E MARKOVA, 1987).

De maneira prática, a professora “Rosa” exemplifica no que consiste uma atividade de estudo.



O professor “Vaidoso” trás exemplos de atividades que considera de estudo:



O professor “Piloto” rememora as atividades de estudo que realiza:



“[...] Para você ter uma ideia, ainda não tinha o Facebook, só tinha o Orkut. Mas não tinha a mesma capacidade de interação que o Facebook tem, mas eu já o utilizava. Eu já tinha usado o Orkut para o desenvolvimento de estratégias educacionais. Tinha feito um grupo com os estudantes, colocava atividades ali; experiências que tinham sido bem sucedidas. Desta forma, eu em minhas disciplinas, eu já utilizo as redes

Os excertos narrativos dos professores, revelam que eles promovem atividades de estudo de modo variado, a partir das redes sociais, textos *Online*, vídeo, questionários, a fim de promover o compartilhamento de saberes e a discussão coletiva, através do conhecimento disponibilizado voltados para o domínio da área.

No que diz respeito ao desdobramento - **atividades de ensino, pesquisa e extensão**, a professora “Rosa” afirma ter conhecimento dos projetos existentes voltados à temática:

“[...] a Ilse eu sei transita muito, a própria tese dela foi sobre a Wiki colaborativa. A Elena, a própria Adriana vem pesquisando sobre a ambiência digital. Mas, de fato, conhecer o que as pessoas vem pesquisando, eu conheço, mas conhecer de fato, de uma forma mais intensa não tem sido um foco de estudo meu”.



A entrevistada faz menção de três professoras que trabalham com a integração das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem no referido centro de ensino. Passamos a contextualizar referidos projetos mencionados, a partir de uma pesquisa realizada no currículo Lattes de cada professora citada: a primeira chama-se Ilse Abegg que atualmente tem o projeto de pesquisa intitulado: “Estágio Supervisionado de Ensino mediado pelo *Wiki* do *Moodle*”.

Com o projeto que está em andamento, pretende-se investigar se as ações de estágios supervisionados de ensino, mediadas pela ferramenta *Wiki* do *Moodle*, potencializam fluência para integração das tecnologias e convergência das modalidades educativas, tendo em vista o contexto dos cursos de formação inicial de professores nas modalidades presencial, semipresencial e a distância no contexto da UFSM e sistema UAB. O objetivo é potencializar a produção escolar colaborativa mediada pela *Wiki*; o percurso metodológico é cíclico-espinalado que caracteriza a pesquisa ação-escolar. O referido projeto visa contribuir para uma prática educativa mediada pelas tecnologias, de modo colaborativo, desenvolvendo fluência tecnológica, no âmbito das disciplinas de estágio supervisionado.

A segunda professora lembrada chama-se Elena Maria Mallmann coordena o projeto de pesquisa intitulado: “Tecnologias Educacionais em Rede na Formação Inicial e Continuada de Professores: impacto das políticas públicas nas práticas escolares”. O foco desta pesquisa científico-tecnológica consiste em analisar o impacto do fomento e indução das políticas públicas educacionais para a integração das tecnologias em rede nas práticas escolares dos cursos de formação inicial e continuada de professores da UFSM.

O projeto visa gerar indicadores institucionais a partir do mapeamento de práticas escolares que tem sido implementadas na UFSM em decorrência da indução e fomento das políticas públicas vigentes para a formação de professores; diagnosticar e divulgar as práticas escolares inovadoras do ponto de vista da performance docente para a integração das tecnologias parametrizadas pela legislação vigente; sinalizar avanços e situações-limite nas políticas públicas e práticas escolares mediadas por tecnologias educacionais em rede no ensino superior.

No Lattes da professora Adriana Moreira da Rocha Veiga, orientadora desta pesquisa, encontramos dois projetos que se encontram em andamento. O primeiro é intitulado: “Cultura de Convergência Digital e Tecnológica nos Cursos de Licenciatura da UFSM: é possível uma conexão (trans)formativa entre a Educação Superior e a Educação Básica” que tem por objetivo analisar as possibilidades de conexão (trans)formativa entre a Educação Superior e a Educação Básica a partir da apropriação da Cultura da Convergência Digital e Tecnológica

nos processos auto(trans)formativos docentes e discentes e no desenvolvimento dos saberes da docência nos cursos de licenciatura presenciais da UFSM. Esta dissertação visa responder os objetivos deste projeto.

Especificamente, busca-se: a) mapear as licenciaturas presenciais da UFSM no que se refere à relevância da cultura da convergência digital e tecnológica e significativa presença dos saberes docentes das TDIC/da *WEB* nos projetos pedagógicos de Curso (PPC), integração do Moodle, das TDIC e da *WEB* nas pedagogias universitárias em desenvolvimento nos processos formativos dos licenciandos; b) compreender a influência de experiências de convergência digital e tecnológica nos processos auto(trans)formativos na/da docência nos cursos de licenciatura; c) identificar se existe ressonância de tais experiências na inserção dos estudantes na Educação Básica, por meio da aplicabilidade da CCDT nas práticas educativas e estágios supervisionados; d) Levantar indicativos de convergência digital e tecnológica na formação inicial de professores para a Educação Básica a partir das experiências de integração universidade-escola. O estudo contempla a investigação das 25 licenciaturas da UFSM.

O segundo projeto de pesquisa é intitulado: “A [re]construção da docência superior nas interconexões entre ambientes formativos presenciais e virtuais” que busca investigar as prováveis interconexões pedagógicas e tecnológicas entre experiência docente nos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem e nos ambientes formativos presenciais, considerando a aprendizagem da docência e a [re]construção dos movimentos da docência superior. Os sujeitos da pesquisa serão professores que utilizam o ambiente *Moodle* em atuação docente da UFSM e na UFSM/UAB. A pesquisa é de cunho qualitativo, envolve a coleta de dados bibliográficos, exploratório-descritivos e reconstrução (auto)biográfica por meio de narrativas.

Este estudo tem relevância para a compreensão dos processos formativos da docência em ambientes presenciais e virtuais e para a qualificação dos cursos de graduação e pós-graduação presenciais e a distância da UFSM.

Ainda, há o projeto intitulado: “Programa Inovar: universidade e comunidade em (inter)ação que não consta no Lattes, mas por ser bolsista do mesmo, tenho conhecimento a respeito. Este tem como objetivo desenvolver um programa multi/interdisciplinar de ações extensionistas junto as comunidades educativas mantidas pelo Sistema Público Municipal. A partir desse objetivo o Programa se desenvolve a partir de projetos e subprojetos de extensão articulados na Linha Temática 1: Educação. A abordagem metodológica é do tipo pesquisa-ação e investigação-formação, articulando ensino-pesquisa-extensão, em ações extensionistas, constituídas com as comunidades escolares do Sistema Público Municipal ou com ele conveniadas. Espera-se que os resultados configurem efetivamente uma rede social,

multi/interdisciplinar, agregando-se diferentes valores, intenções e conhecimentos no sentido da viabilização do programa extensionista proposto.

A seguir, contemplamos o relato do próximo informante:



“Nós estamos com várias frentes, estamos montando um projeto aqui que vai ser guarda-chuva [...] Vão ter vários subprojetos com várias frentes distintas do uso das tecnologias pra ampliar a aplicação na educação, o da robótica na educação. Um outro com o uso dos Knetics, um sobre realidade aumentada. Temos várias frentes que estamos desenvolvendo. Nossa ideia é realmente poder iniciar a, a pesquisa aplicada. [...] Na parte de extensão, tem uma parte da pesquisa que vai chegar até a escola básica. Outra vai usar a educação a distância, indo para os polos da EaD também, por exemplo, levar a municípios onde nunca chegou um robzinho para inserir esta experiência na educação pública”.

O professor “Piloto” comenta sobre a elaboração de projetos que contemplam o ensino, a pesquisa e a extensão, no contexto do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE).

Este Núcleo, localizado na UFSM tem por objetivo executar as políticas definidas pelas instâncias competentes da instituição, nas modalidades educacionais mediadas por tecnologias em curso de ensino básico, profissionalizante, graduação, programas de pós-graduação e extensão, atuando como agente de inovação dos processos de ensino e aprendizagem bem como no fomento à incorporação das tecnologias de informação e comunicação aos projetos pedagógicos da UFSM.

Com as narrativas docentes, é possível afirmar que a ambiência pedagógico-digital está presente tanto a nível micro (Centro de Educação), quanto a nível macro (UFSM), através da mobilização de professores que pesquisam a temática e preocupam-se com o viés tecnológico no contexto formativo inicial do pedagogo, de projetos cuja natureza é de ensino,

pesquisa e extensão e atividades que contemplam a integração das tecnologias aplicadas à educação.

Sobre a participação dos estudantes em projetos de pesquisa na UFSM referente à integração das tecnologias digitais na educação, tivemos os seguintes percentuais:

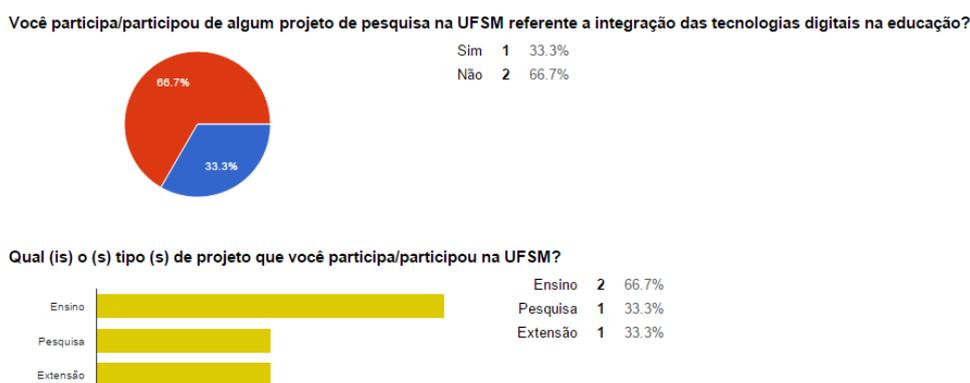


Gráfico 8 – Projetos da UFSM

Constatamos que 33,3% participaram de algum projeto de pesquisa na UFSM, enquanto 66,7% não participaram. Quanto a tipologia de projeto, predominou a participação em ensino, o que corresponde à 66,7%, enquanto apenas 33,3% participaram de pesquisa.

Do total de estudantes, apenas 1 relatou que o projeto de ensino e pesquisa do qual fazia parte pesquisava sobre as disciplinas relacionadas às TIC nos cursos de licenciatura da UFSM.

Apresentamos os posicionamentos docentes que consideramos mais relevantes para este estudo, que trata sobre as **vantagens e desvantagens da integração das tecnologias**.

“Vantagens: [...] são pelas possibilidades de tu não cercar o teu aluno. Hoje em dia tu tem acesso a toda forma de informação; nós nunca tivemos acesso a tanto conhecimento. Então, hoje tu tem essa velocidade de informação, e isso é uma vantagem: a possibilidade de pensar e propor essa postura investigativa”.

“Agora as desvantagens que eu vejo e às vezes me assusta um pouco é a própria rapidez. As tecnologias digitais nos coloca essa rapidez. Às vezes me parece o tempo fica um pouco prejudicado, o tempo de ler uma obra inteira, [...] talvez a própria ideia de hoje estar em dois lugares, três lugares ao mesmo tempo. Ainda me incomoda isso, a gente estar em um reunião e ficar o tempo todo no celular cá e acolá e falando com 2 ou 3 pessoas, isso então eu acho que é, isso é uma coisa que, sinceridade não me agrada”.



A professora “Rosa” comenta sobre uma das vantagens da tecnologia: o acesso à informação. Nesta direção, Pérez Gómez (2015, p. 14) diz que na era globalizada da informação digitalizada, o acesso ao conhecimento é “[...] fácil, imediato, onipresente e acessível”. Observamos um contraponto entre a narrativa docente e a citação do autor – os termos “informação” e “conhecimento”: assim sendo, compreendemos que as tecnologias digitais são instrumentos socioculturais que nos possibilitam todo e qualquer tipo de informação, contudo, estas informações podem ser transformadas em conhecimento desde que estejam voltadas à fins educacionais.

No que se refere às desvantagens, “Rosa” comenta que a rapidez das informações pode conduzir a um processo reflexivo de ensino e aprendizagem comprometido. Mediante Pérez Gómez (2015), ninguém mais duvida que os jovens estão em constante conexão às redes sociais pluralistas – *Face*, *Twitter*, *Whatsapp*, *Chat* – e isto provoca uma dispersão e uma ocupação de sua atenção com diferentes tarefas simultâneas, intituladas de multitarefas.

Raramente, os jovens se concentram em uma única atividade, pois assistem à televisão com o computador em cima dos joelhos ou com o próprio aparelho celular; às vezes, temos a

impressão que estes aparatos tecnológicos se transformaram em um prolongamento do corpo humano, devido a grande dependência gerada. É possível afirmar que os jovens acabam dedicando uma atenção parcial a cada uma das tarefas e demandam uma comunicação e gratificação instantâneas, o que pode minar a paciência e aumentar a ansiedade diante da carência do hábito de esperar ou da demora.

O conceito de multitarefa expressa na narrativa de “Rosa”:

[...] não ajuda a construir o mesmo conhecimento que a atenção concentrada em um único foco; a atenção parcial contínuo pode ser um comportamento muito funcional em curto prazo, talvez a melhor estratégia para atender aos múltiplos fatores e variáveis que, em uma determinada situação, afetam simultaneamente o desenvolvimento da ação, mas em doses elevadas favorece um estilo de vida governado pelo estresse, que compromete a qualidade do pensamento e a tomada de decisões tranquila (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 26).

Porém, não podemos interpretar a dispersão, a interrupção, a pluralidade e a multidimensionalidade somente como aspectos negativos, pois elas também podem ser perspectivas que conduzem o conhecimento para a captação da complexidade

[...] induzindo a ruptura com a unidirecionalidade das tapadeiras que impõem os nossos hábitos estabelecidos, mas não pode substituir a necessidade de reflexão tranquila, a concentração em um foco de análise que serve como um fio condutor para o raciocínio prévio e posterior à ação, a necessidade de além das aparências, dos traços epidérmicos que saturam a compreensão simultânea, imediata, em curto prazo (PÉREZ GOMÉZ, 2015, p. 26).

Deste modo, esse estilo de vida saturado de relações sociais virtuais e de interações múltiplas, propicia aos jovens diversos aprendizados em contextos permeados pela complexidade, incerteza e pela multidimensionalidade, o que conduz a um processo de socialização digital.

O professor “Vaidoso” não observa nenhuma desvantagem voltada à integração tecnológica, conforme o excerto abaixo:

“Desvantagem: não me ocorre nada que seja desvantajoso. No geral a minha percepção é que redutiva, ela pode produzir um envolvimento maior. Eventualmente ela pode produzir uma atenção maior, pode suscitar um envolvimento maior de quem assiste, mas isso talvez seja uma preocupação mais minha que outra coisa. A minha pauta é se o pessoal tem envolvimento com coisas e culturas que são diferentes da nossa, eles tem um manejo tecnológico que é positivo, então acho que essa ideia tecnológica pode ser algo mobilizador”.

“Vantagem eu não sei, mas é algo proeminente, acho que é direção, no geral se as pessoas têm um Smartphone como o teu, dá para fazer tudo por ele. Então eu acho que isso é, essa é a ideia: tem um possibilidade mobilizadora maior, a dúvida é: como transformar essa possibilidade mobilizadora maior num resultado produtivo, não tanto informativo, mas produtivo em termos de aprendizagem. Aí é algo que se precisa aprender”.



É importante ressaltar na referida narrativa o termo “possibilidade mobilizadora” atribuída à integração das tecnologias. O professor destaca que o maior desafio é como transformar esta possibilidade mobilizadora em um resultado produtivo para a aprendizagem discente.

Vejamos o que pensa o professor “Piloto”:

“Desvantagem: é que se caímos na armadilha de priorizar as tecnologias em detrimento da aprendizagem é esquecer a educação. Isso tem acontecido. Eu diria assim, do que eu conheço, e eu conheço diversos grupos, pois trabalho com essa área há muito tempo e já li muito sobre tecnologia e educação: as pessoas priorizam a tecnologia e esquecem a educação”.

“E, educação não depende da tecnologia. Na realidade ela incorpora a tecnologia porque isso tem algum significado nos processos de aprendizagem são significativos? Então eu incorporo a tecnologia. É interessante incorporar a tecnologia? Sim, totalmente, aí são colhido os benefícios. Primeiro: amplia a capacidade do aluno de trabalho; segundo: você pode dar ao aluno muito mais autonomia do que de outra maneira, porque ele, com a ampliação das potencialidades, tem mais possibilidades de realizar mais trabalhos sozinhos”.



A única desvantagem que o professor “Piloto” destaca é a armadilha de priorizar as tecnologias e esquecer da educação. Diante das narrativas dos professores “Piloto” e “Vaidoso”, trazemos para o diálogo Pérez Gómez (2015) que aborda sobre os desafios da era digital, o que nós neste estudo, denominamos como cultura da convergência digital.

Este novo cenário social exige mudanças na formação inicial de professores, pois apresenta desafios para os sistemas educacionais. Então, “[...] as transformações na prática educacional devem ser tão significativas que é conveniente falar sobre uma mudança na maneira de enxergar” (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 28).

Corroboramos com o autor supracitado quando afirma que o desafio da educação contemporânea consiste na dificuldade e na necessidade de transformar a enxurrada desorganizada e fragmentada de informações em conhecimentos, pois a proliferação das tecnologias transformou e ainda transformará a configuração da sala de aula como um espaço pedagógico, o conceito de currículo e o sentido dos processos de interação do aprendizado com o conhecimento e com os docentes. Com o passar dos anos, será possível perceber a incompatibilidade do ensino simultâneo e homogêneo, frente a uma perspectiva de educação

flexível e plural que contempla a integração tecnológica em um cenário em que perpassa a imprevisibilidade, a incerteza e a tendência do aprender a aprender como um meio de autorregulação da própria aprendizagem.

Nas seções anteriores apresentamos a caracterização da nova geração, considerando o contexto no qual estamos inseridos: a cultura da convergência digital. Com a presença destes sujeitos nos contextos formativos, é necessário integrar as tecnologias conduzindo os educandos para cultura da convergência e promover uma ambiência pedagógica digital, a fim de reorientar os processos de ensino e aprendizagem. Cultura, esta, familiar e natural para os nativos digitais.

Esta ambiência configura-se nas condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas que contemplam o contexto formativo como lugar/território de (trans)formação. Então, podemos pensar em ambiências (trans)formativas (MACIEL, 2000; 2006; 2009; MACIEL; VIERA TREVISAN, 2014) que possam interagir ao nível da cultura de convergência digital na sociedade contemporânea e na qual nasceram jovens que pretensamente educamos para ser professores.

Neste momento apresentamos uma compreensão nossa em torno do que seja ambiência com base em Da Rocha; Viera Trevisan (2014): reporta às condições essenciais para que o professor e educando se entreguem à educação como atividade principal no âmbito da instituição educativa; condições essas nem sempre presentes positivamente na vida das pessoas e das instituições. No tocante à vida das pessoas, a ambiência positiva envolve:

a) Os contextos familiares, o trabalho e tempo livre, os quais influenciam a personalidade em desenvolvimento, seja adulta ou em formação;

b) Os atributos pessoais para empreender ações [trans]formativas e auto-construtivas, em um entrelago entre as dimensões subjetivas e intersubjetivas e como este se coloca no mundo vivido; e

c) A reciprocidade nas relações do processo de reconhecimento do outro, movidas pela dinâmica dialógico-afetiva, constituindo-se como intersubjetivas.

Considerando a cultura da convergência digital como emergente na sociedade e também presente nas relações socioculturais dos jovens entre eles, com e no mundo, podemos inferir de acordo com Da Rocha (2014), a configuração de uma ambiência pedagógica digital - conceito este constituído na observação do contexto biotecnológico²⁰, envolvendo os

²⁰ “O contexto biotecnológico, ou seja, ambiente biopsicossocial construído pelos homens em sua atividade consciente e inteligente, mediados pelas tecnologias pode corroborar com o biosistema formativo” (MACIEL, 2006, p. 382).

sujeitos imersos no mundo digital, a fluência tecnológica e pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem mediados por dispositivos digitais (ferramentas tecnológicas, móveis e fixas, *Online e Offline*).

Constituir ambiências (trans)formativas, na busca da integração tecnológica representa um desafio ao qual a universidade pode auxiliar, como mediadora nos cursos de formação de professores, no caso deste estudo, nas licenciaturas em Pedagogia diurno e noturno. Embora seja uma decorrência da atualidade, a cultura da convergência digital exige novas experiências auto(trans)formativas tanto no contexto formativo inicial quanto na parceria universidade-escola.

Da Rocha (2014) diz que os processos (trans)formativos docentes percorrem caminhos que se projetam a partir de experiências significativas para professores e educandos. Dentre estas, a imersão no ciberespaço²¹ pode ser uma experiência de transição e convergência para a educação digital e, por conseguinte, para a apropriação dos saberes docentes das TDIC e da WEB pelas licenciaturas.

Importante considerarmos que a cultura de convergência digital e tecnológica ao ser apropriada vai reconstituindo os contextos educativos como ambiências humano-tecnológicas²², podendo estas contribuir para qualificar a formação inicial de futuros pedagogos.

A partir da ambiência pedagógica digital e humano-tecnológica, os biossistemas formativos (MACIEL, 2006) se auto-organizam, configurando novos cenários permeados pela articulação do humano, o tecnológico e do pedagógico, permitindo, uma cultura de colaboração, projetando a partir desse estudo, a docência presencial e virtual compartilhada e a constituição de uma malha interativa humanodigital²³.

²¹ A palavra ciberespaço foi inventada no ano de 1984 por Willian Gibson, em seu romance de ficção científica *Neuromancer*. Lévy (1999) na obra *Cibercultura*, o compreende como rede e consiste em um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores e esse termo, não é reduzido apenas à infraestrutura material da comunicação digital, mas também “[...] ao universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 1999, p. 17).

²² O termo ambiência humano-tecnológica é aqui definido por Da Rocha (2014) como o contexto biossistêmico e biotecnológico, envolvendo as condições internas (inter e intrapessoais) e externas (meio físico e tecnológico) na interação entre os seres humanos no ciberespaço, sendo mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Na educação, esse contexto agrega outros mediadores (professores, tutores e pares), em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA), em situações e biossistemas de [trans] formação inicial e continuada.

²³ Para Da Rocha (2014), quando abordamos a educação digital, de um modo geral, convém explicitarmos vias de compreensão sobre a malha interativa, deslocada no tempo-espaço por dispositivos digitais conectados à Rede (WWW), promovendo o surgimento de novos conhecimentos, construídos na interconexão de experiências e ideias [trans]formadoras, ou seja, uma malha interativa humano digital.

4.4 Experiências de integração das tecnologias digitais e da WEB

Iniciamos a seção com o desdobramento **integração do Moodle no ensino presencial** e a informação requerida capacitação do *Moodle*.

A UFSM no contexto do NTE possui o Plano Anual de Capacitação Continuada (PACC) que prevê cursos de capacitação, na modalidade a distância, em torno de conteúdos e metodologias que proporcionem conhecimentos efetivos à qualificação dos profissionais dedicados aos projetos/cursos do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e da UFSM. A seguir, os relatos dos professores que fizeram cursos de capacitação:

“[...] eu fiz a capacitação no Moodle porque na verdade como professora-pesquisadora a produção do material didático eu fiz a capacitação. Gostaria de fazer novamente. Acho que a gente teria que fazer novamente a capacitação. Me ajudou a pensar várias coisas: eu acho que a organização do material didático no EaD, te favorece em processo reflexivo sobre o que tu está propondo, se tu é suficientemente claro, quais são os pontos da disciplina que precisam ser contemplados. Então, isso tem me ajudado muito a pensar a organização, inclusive tenho trazido várias dessas experiências para o ensino presencial, na proposição de atividades porque as vezes tu menciona uma atividade oralmente e acha que aquilo está suficientemente claro e não foi e a escrita possibilita tu retornar aquele dito e isso me ajudado a pensar algumas coisas”.



O professor “Piloto” não realizou a capacitação ofertada pelo NTE, no entanto, faz críticas ao ambiente *Moodle*:

“[...] não fiz a capacitação daqui. Conheci o trabalho que é feito aqui, inclusive quando eu entrei e assumi aqui nós mudamos bastante as capacitações. E a gente aqui não precisa de capacitação instrumental. O instrumental segue o pedagógico. Não tem que fazer nenhuma capacitação instrumental. A medida que você vai fazendo a capacitação pedagógica, você vai instrumentalizando. É, isso é educar. O resto é o erro, é a tecnologia olhando pra educação. Não, é a educação olhando pra tecnologia [...] O Moodle é muito máquina. Eu quero uma mais humana. O Facebook é mais humano, por isso que deu certo”.



Destacamos na fala do professor “Piloto” a necessidade de haver uma educação humano-tecnológica. Inferimos que, a partir da ambiência pedagógica digital e humano-tecnológica, os biosistemas formativos (MACIEL, 2006) se auto-organizam, configurando novos cenários permeados pela articulação do humano, o tecnológico e do pedagógico, permitindo, uma cultura de colaboração, projetando a partir desse estudo, a docência presencial e virtual compartilhada e a constituição de uma malha interativa humanodigital²⁴. O único professor que não fez o curso de capacitação foi o “Geógrafo”.

Os cursos de capacitação do PACC são destinados para os coordenadores de curso, de tutoria e de polos, integrantes da equipe multidisciplinar, professores-pesquisadores e tutores que atuam nos cursos e programas da UAB/UFSM. De modo geral, professores-pesquisadores que atuam no âmbito da UAB/UFSM são indicados pelas coordenações de curso para participar das capacitações para explorar o ambiente virtual.

²⁴ Para Da Rocha (2014), quando abordamos a educação digital, de um modo geral, convém explicitarmos vias de compreensão sobre a malha interativa, deslocada no tempo-espaço por dispositivos digitais conectados à Rede (WWW), promovendo o surgimento de novos conhecimentos, construídos na interconexão de experiências e ideias [trans]formadoras, ou seja, uma malha interativa humanodigital.

Para atuar no contexto da Universidade Aberta, tutores e professores-pesquisadores necessitam estar devidamente certificados pelo PACC. Caso já possuam certificado de capacitação de alguma instituição integrante do Sistema UAB, não precisam fazer o Curso novamente.

Nos cursos de Pedagogia, os recursos e atividades do Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem Moodle são esporadicamente utilizados nas aulas presenciais. Os ambientes virtuais de aprendizagem foram criados:

[...] a partir de recursos das novas tecnologias digitais e utilizando como meio de difusão e comunicação a internet, oferecem uma gama de recursos, que vão desde o gerenciamento das atividades acadêmicas, como a criação de turmas e inscrição de alunos, passando pelo fornecimento de ferramentas para a comunicação entre os participantes, até a criação, em tempo real, de ambientes imersivos e interativos [...]. (DELGADO, 2009, p. 34).

No que se refere ao fornecimento de ferramentas, o Moodle oferece atividades e recursos que podem ser utilizadas como uma ferramenta pedagógica. Segundo as estudantes, as atividades frequentemente trabalhadas são: tarefas, Wiki (texto colaborativo), entre outras.

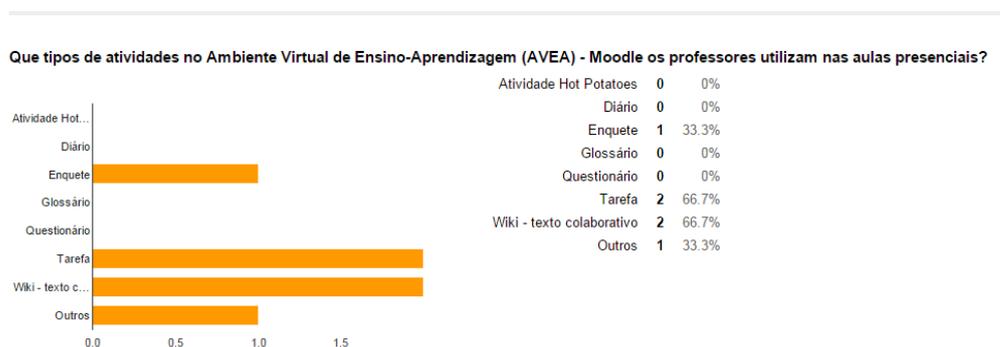


Gráfico 9 – Atividades do ambiente virtual mais utilizadas nas aulas presenciais

Os tipos de arquivos mais integrados nas aulas são: documentos de texto Word, no formato PDF, de imagem, de vídeo, entre outros, como demonstra o gráfico:

Que tipos de arquivos os professores disponibilizam no Moodle?

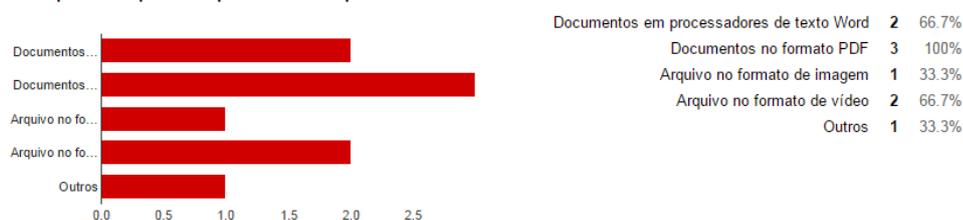


Gráfico 10 – Arquivos disponibilizados pelos professores

A *Internet* é a hipermídia mais utilizada pelos professores, no entanto, nenhuma das estudantes mencionou a utilização de TV interativa, jogos, cinema 3D, vídeos interativos ou outros.

No que se refere à experiência com o ambiente virtual, de todos os professores que participaram do questionário, apenas o professor E não realizou o curso de capacitação do *Moodle*. Também, nunca o utilizou, pelo fato de preferir a elaboração e recebimento de trabalhos impressos e também, por não conhecer a ferramenta o suficiente, além evitar a dependência de outra pessoa para o desenvolvimento das atividades.

Os demais docentes cursaram a capacitação e sempre utilizam o ambiente virtual em suas disciplinas de modalidade presencial.

Os professores elencaram quais as atividades do *Moodle* são utilizadas em suas disciplinas da modalidade presencial:

Quais as atividades do Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) - Moodle são integradas na sua disciplina presencial?

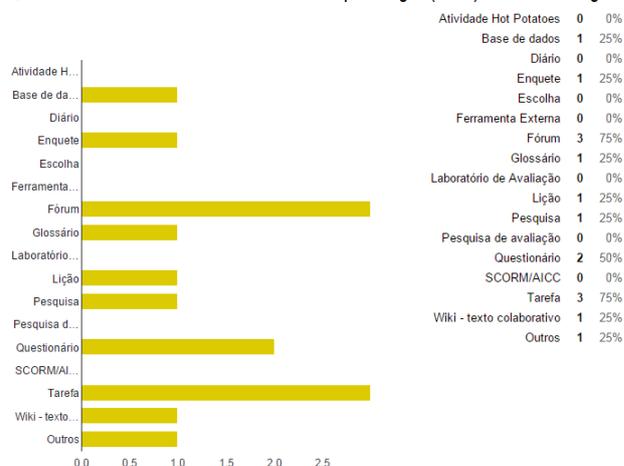


Gráfico 11 – Atividades do ambiente virtual integradas na disciplina presencial

Dentre as atividades estão: tarefa, fórum, questionário, base de dados, enquete, glossário, lição, pesquisa, *Wiki*, entre outras. Os recursos do *Moodle* mais utilizados pelos docentes podem ser visualizados no gráfico abaixo:

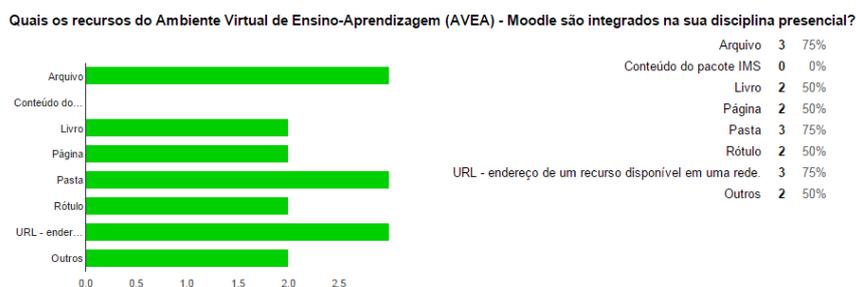


Gráfico 12 – Recursos do ambiente virtual integrados na disciplina presencial

São utilizados arquivo²⁵, endereços de um recurso disponível em uma rede²⁶, pasta²⁷, rótulo²⁸, página²⁹, livro³⁰, entre outros. O recurso conteúdo de pacote IMS³¹ não foi integrado nas aulas presenciais.

Os professores também exemplificaram de que modo integraram estes recursos e atividades em suas disciplinas:

²⁵ O módulo de arquivo permite que um professor para fornecer um arquivo como um recurso curso. Sempre que possível, o arquivo será exibido na interface do curso, caso contrário, os alunos serão solicitados a fazer o *Download*.

²⁶ O módulo de URL permite que um professor para fornecer um link de *WEB* como um recurso curso. Tudo o que está online disponível gratuitamente, tais como documentos ou imagens, pode ser ligado a, a URL não tem que ser a *Home Page* de um site.

²⁷ O módulo pasta permite ao professor exibir um número de arquivos relacionados dentro de uma pasta única, reduzindo a rolagem na página do curso. A pasta zipada pode ser carregada e descompactada para exibição, ou uma pasta vazia criada e arquivos enviados para ela.

²⁸ Um rótulo permite que texto e imagens possam ser inserido no meio dos *Links* de atividades na página do curso.

²⁹ A página permite que uma página web seja exibida e editada dentro do curso.

³⁰ O módulo livro permite que professores criem um recurso com diversas páginas em formato de livro, com capítulos e sub-capítulos.

³¹ Um pacote de conteúdo IMS permite que pacotes criados de acordo com a especificação IMS de empacotamento de conteúdo seja exibida neste curso.

Professor B: *“Os recursos são constantemente articulados às disciplinas”.*

Professor C: *“Nenhuma”.*

Professor D: *“Toda a organização, os textos da disciplina e entrega de trabalhos ocorre por lá. A depender da disciplina, utilizo uma ou outra ferramenta”.*

Constatamos que quase todos os professores utilizam o *Moodle* em suas disciplinas presenciais. É importante lembrar que o ambiente virtual não deve ser utilizado como repositório de textos ou materiais, no qual o conteúdo é apenas armazenado; o ambiente deve ser utilizado como um recurso didático-pedagógico que auxilie o professor a integrar múltiplas mídias e recursos, para que possa ser desenvolvida a interação entre pessoas e objetos do conhecimento.

Destacamos a seguir, os fatores de resistência, limitações e possibilidades referentes ao ambiente virtual. A professora “Rosa” disse:



“[...] o porquê não utilizamos mais o Moodle: eu vejo que é fluência. [...] então eu acho que o fato dele não ser mais utilizado é pela fluência dos professores que demanda que tu tenhas um tempo de organização”.

A professora faz menção da utilização do ambiente *Moodle* e suas potencialidades. Kenski (2013) diz que o ambiente virtual não é um espaço restrito e fechado como muitos consideram, mas é uma possibilidade que se tem para reunir as pessoas mediante uma proposta pedagógica que se pretende desenvolver e também não se fecha como espaço virtual, visto que é possível explorar e experimentar situações diferenciadas.

A seguir, a próxima concepção referente ao desdobramento em destaque:

“Nenhuma [...] a minha aposta é essa, é a tecnologia “abraçe ou fique fora” e olha que nós estamos muito atrasados, se você acompanhar a ideia norte-americana, nós somos muito atrasados [...]”.



A narrativa do professor “Vaidoso” revela que nós brasileiros estamos muito atrasados no que se refere à integração das tecnologias e faz menção da ideia norte-americana. Buscamos informações do modelo tecnológico norte-americano em um documento elaborado pela Dcom – Educação e Comunicação Corporativa, intitulado “Os formatos da educação a distância”.

Este documento faz alusão a pesquisa “Retratos da Sociedade Brasileira: Educação a Distância”, divulgada em fevereiro de 2014 pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) que reflete uma experiência ainda limitada dos brasileiros em relação a educação não presencial.

Tendo em vista os dados desta pesquisa, a coordenadora da DTCom considera que os brasileiros são tradicionais, pois estão fixos em um modelo unilateral, em que o professor se expressa de um lado e o estudante “escuta” do outro. Nos Estados Unidos, a implantação de conteúdos interativos em dispositivos móveis permeiam os espaços de ensino e aprendizagem e o formato *E-learning* é o mais aderido, pois a pessoa escolhe o que aprender e em qual sequência fazendo a sua própria trilha de aprendizado por meio de plataformas, desenhos, áudios, textos, entre outros recursos.

Há também uma tendência que ainda não existe no Brasil: são os chamados cursos massivos que estão sendo objeto de experiências e contam com instrumentos como *Chats*, fóruns, videoconferências, entre outros recursos para o auxílio mútuo entre alunos e enriquecimento de atividades.

O professor “Piloto” se manifesta dizendo:



“Então, é, o que nós precisamos é criar a cultura. Essa cultura que não existe. No momento em que você tem a cultura, se um aluno ele passa toda a sua graduação numa cultura de uso dessas tecnologias integradas. Quando ele se torna professor ele vai usar, ele vai reproduzir isso sem dificuldades [...]”.

A cultura que o professor se refere, é a de convergência digital. Diante disso, afirmamos que “[...] a nova era requer um profissional da educação diferente” (IMBERNÓN, 2010, p. 12) que promova inovações³² no contexto educativo em que atua, enfatizando a educação para a vida, na tentativa de superar os enfoques burocráticos, aproximando-se de uma educação mais dialógica e humano-tecnológica.

Além desses conceitos, abordamos também a metáfora do impacto das TDIC sobre a sociedade ou a cultura que é algo presente em discursos, estudos, eventos, artigos científicos, etc. Pierre Lévy defende que a tecnologia é resultante de uma necessidade da sociedade, justificando seu argumento que as técnicas existentes são criadas pelos homens, assim: “[...] do mundo das máquinas, frio, sem emoção, estranho a toda significação e qualquer valor humano [...]” (LÉVY, 1999, p. 21). A técnica está presente em nossa discussão, pois é um termo que constitui a etimologia da palavra tecnologia, originada do grego “tekhne” que significa técnica, arte, ofício e junto ao sufixo “logia” o qual significa estudo – estudo das técnicas.

As TDIC não causam impactos na sociedade, segundo Lévy (1999), visto que elas emergiram a partir da necessidade humana e não se encontram dissociadas da cultura da convergência digital e da sociedade, pois se fomos analisar a história, ela aponta que o homem

³² De acordo com Francisco Imbernón (2010), a inovação não significa a ruptura total de antigas concepções pedagógicas, mas “[...] requer novas e velhas concepções pedagógicas e uma nova cultura profissional forjada nos valores da colaboração e do progresso social, considerado como transformação educativa e social” (IMBERNÓN, 2010, p. 20). É importante ressaltar que os processos de inovação não ocorrem de “uma hora para outra”, no entanto, adentram-se lentamente no âmbito educativo; não pode ser compreendida como um novo conceito de profissionalização docente que rompe com as inércias e práticas do passado.

além de desenvolver uma relação de medo, dominação, referente à técnica, este passou a criar as técnicas e objetos com a finalidade de auxiliá-los em seus afazeres cotidianos.

Vimos que não podem ser estabelecidas relações dicotômicas entre o humano e seu ambiente natural, assim como

[...] dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material – e menos ainda sua parte artificial – das ideias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam (Ibid., p. 22).

Nessa direção, mesmo que existam as seguintes instituições: técnica, cultura e sociedade, ao invés de permanecer com a ideia do impacto tecnológico, podemos pensar que as TDIC não podem ser consideradas como um ator autônomo, mas sim como produto social e cultural (LÉVY, 1999). A técnica “[...] não é nem boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades” (Ibid., p. 26).

Considerando esta concepção, entendemos que as técnicas, as tecnologias condicionam a cultura e a sociedade pelo fato de abrir possibilidades e de promover a integração de contextos culturais diversificados, que sem a sua presença não poderiam ser pensadas. Nessa direção a inteligência coletiva ganha evidência, pois

[...] quanto mais os processos de inteligência coletiva se desenvolvem – o que pressupõe, obviamente, o questionamento de diversos poderes -, melhor é a apropriação, por indivíduos e por grupos, das alterações técnicas, e menores são os efeitos de exclusão ou de destruição humana resultantes da aceleração do movimento tecnossocial (Ibid., p. 29).

Pode ser definida como um tipo de inteligência compartilhada que emerge a partir da colaboração dos indivíduos, considerando a heterogeneidade existente – proposta esta que pode ser levada para os contextos formativos iniciais. Para que a inteligência coletiva ocorra é necessário o reconhecimento de que todo o ser humano possui algum tipo de conhecimento, mas não tem o conhecimento total de tudo; ter conhecimento na perspectiva de Lévy (1999) não é sinônimo de ser inteligente, mas sim de possuir experiências de vida que podem ser compartilhadas.

O crescimento do ciberespaço possibilita um ambiente favorável à inteligência coletiva, por apresentar-se como um dispositivo de comunicação interativo e comunitário, mas não é um fator determinado para que esta se desenvolva. Lévy (1999) comparou esse tipo de inteligência com a metáfora do veneno ou remédio, ou seja, veneno para aqueles que não

desejam se inserir nela e remédio para os participantes que conseguem manter um equilíbrio entre a imensidade de informações proporcionadas com a inserção das TDIC.

Já o professor “Geógrafo” considera o computador como um “inimigo”:

“É... Tenho inveja de quem sabe, entendeu? Volto a repetir: eu sei que é um recurso que se usa aí. Eu parto um pouco da ideia, assim, que, bom: se eu não sei, alguém deve saber aí. Alguém sabendo me ajuda e tá resolvido o problema. Eu, eu não sou muito achegado ao uso de computador. O computador não me causa prazer nenhum. O computador hoje, ele é quase um elemento adverso pra mim, pra minha aualidade de vida. Então. veio o



Aos fazermos alusão às metáforas de Lévy (1999), é notável que o “Geógrafo” considera as tecnologias como veneno. Percebemos que o professor resiste integrar as tecnologias em suas práticas pedagógicas, inclusive em sua vida particular, pois afirmou em não utilizar o aparelho celular durante a entrevista e prefere que alguém faça por ele esta integração.

Os informantes foram convidados a falar sobre **a integração das TDIC e da WEB**, referindo-se a migração das experiências da docência em EaD para a presencial, destacando alguns aprendizados significativos. A professora “Rosa” afirmou:



“As experiências em EaD vem me possibilitado reorganizar isso, e o aprendizado que é isso que eu te mencionei é aprender uma outra forma organizacional, que eu não sei se é uma outra forma. Mas, é uma forma de olhar para as coisas que tu faz. Exige que tu tenha um pontualidade nas tuas proposições, porque quando tu está na sala de aula tu tem essa interação que é no momento. Daí, tu vai ter reorganizando. Ali no ambiente esse tempo é diferente, então tu faz uma proposição, vai propor essa dialogia no fórum e também as avaliações para que tu possa organizar as atividades subsequentes. Mas isso tem feito eu

Ainda, a professora “Rosa” comentou que as experiências com a modalidade a distância possibilitam novos aprendizados, o que permite que ela vislumbra a EaD sob outra ótica.

O professor “Vaidoso” disse:

“Não existe docência em EaD, para mim é o contrário: migrou do presencial para o EaD”.



Várias vezes na entrevista, o professor “Vaidoso” argumentava que não existe em EaD, no entanto, o que há é uma transposição da modalidade presencial para a distância. Ao contrário do que o referido professor pensa, acreditamos na docência em EaD e em suas especificidades, pois de acordo com Vieira (2012) a ação docente nesta modalidade possui 3 questões que merecem destaque:

1 – Domínio tecnológico

2 – Tempo

3 – Método

No que se refere ao domínio tecnológico, sabemos que as tecnologias implicaram em domínios de conhecimentos e práticas complexas – o que tem gerado novos problemas em três dimensões relevantes:

1 – Domínio tecnológico

a) Domínio da linguagem: aqui, a linguagem é compreendida em um sistema amplo e polissêmico, pois temos a linguagem da máquina e da programação, que é aquela que é complexa e de pouco domínio com códigos ocultos. Esta é uma linguagem que está fora do domínio dos usuários e professores e para ter acesso é necessário o auxílio de um intérprete programador para o desenvolvimento de *Websites* mais elaborados.

Nesta direção, entendemos que “Não há uma real necessidade de um professor dominar tais linguagens, mas sim ter noção de sua existência e de qual profissional será necessário para realizar determinada tarefa” (VIEIRA, 2012, p. 101).

Além deste tipo de linguagem, existe a mais corriqueira que consiste em clicar, clicar e arrastar, tela ESC, entre outras. O autor comenta que esta linguagem confundem os usuários que não compreendem estes códigos e é imprescindível que os professores tenham conhecimento, pois sem isto, o uso destas tecnologias ficará limitado. Há também, a linguagem utilizada nos *Chats*, nas comunidades virtuais e outras formas de comunicação como os emoticons para expressar sentimentos, como por exemplo: ☺ - que expressa felicidade; Outra linguagem é a mnemônica que é utilizada para digital mais rápido, como por exemplo – “pq” porque, “d+” demais, etc.

b) Domínio dos meios: este domínio, refere-se a utilização dos recursos tecnológicos para a entrega e apresentação de trabalhos. Assim sendo, “Aprender a ligar aparelhos hoje não significa somente conectar na tomada elétrica e apertar o botão para ligar o aparelho, a grande maioria implica em saber conectar uma gama de fios, dar comandos e usar programas específicos” (VIEIRA, 2012, p. 102). Este domínio é essencial ao professor diante da cultura de convergência digital.

c) Domínio das limitações: o autor defende que, cada vez mais, o professor não pode ser mais considerado como detentor dos conhecimentos, visto que ele necessita se reconhecer enquanto alguém que está em constante auto[trans]formação diante da sua incompletude,

sendo que “[...] o seu conhecimento tem que estar sendo constantemente atualizado, mas, mais que isso, sua postura tem que ser daquele que se reconhece como limitado pela sua condição humana que é incompleta” (VIEIRA, 2012, p. 102), o que é uma das formas de intervir na realidade.

2- Tempo

A dimensão temporal é compreendida como:

a) Tempo como dimensão: é importante considerar que na docência em EaD, as tecnologias romperam a separação temporal e espacial, pois é possível estabelecer comunicação com pessoas que estão distante geograficamente em tempo real. Infelizmente, diz Vieira (2012) que na EaD esta dimensão está sendo muito pouco explorada e cabe aos profissionais da educação desenvolver novas estratégias para se comunicar em tempo real com pessoas de qualquer parte do mundo.

b) Tempo de trabalho: nesta dimensão, o trabalho docente passa a ter uma relação diferenciada das aulas presenciais. Um docente em EaD necessita de muito mais tempo de trabalho que o docente da modalidade presencial, o que justifica o nosso argumento que é contrário a ótica do professor “Vaidoso”: acreditamos na complexidade da docência em EaD e que esta modalidade não consiste somente na transposição do presencial para o virtual.

Mediante o autor supracitado

Encontramos uma relação atual entre trabalho e profissão docente uma assimetria muito grande [...]. Primeiro por se considerar o trabalho docente em EaD como algo inferior ao presencial. Normalmente esta tarefa fica por conta de um profissional chamado monitor ou tutor, mas qualquer denominação que se dê a este profissional, o trabalho é de docência, o seu conhecimento tem que ser no nível de um docente qualificado nos assuntos tratados pelas disciplinas e o papela desempenhado e aproveitamento por parte dos estudantes é fundamental (VIEIRA, 2012, p. 103).

Ainda, a relação que um docente estabelece na EaD com os estudantes é muito pessoal, direta e possui um atendimento personalizado, o que é desconsiderado na maioria das vezes na implementação de cursos em EaD.

c) Tempo de preparação: o tempo na EaD é maior do que aquele utilizado para uma aula presencial. Na modalidade a distância, o professor leva mais tempo para preparar os materiais, comparando com a educação presencial.

3 – Método

Em relação ao método, Vieira (2012) apresenta quatro vertentes:

a) Educação tradicional X tecnologia: o autor concebe que esta educação é livresca, orientada no livro didático que possui toda a informação necessária para o processo de aprendizagem e da formação do estudante. Assim sendo,

As escolas que se utilizam desta forma ou método educacional são as primeiras a querer incorporar as novas tecnologias, pois tendem se apresentar como modernas, mas têm sofrido reveses nesta incorporação e dificilmente encontram uma forma de aproveitar o que estas tecnologias realmente têm a apresentar. (VIEIRA, 2012, p. 104).

Deste modo, as novas tecnologias, favorecem outros esquemas e métodos, diferente daquele normalmente desenvolvido no sistema educacional.

b) Qual o objetivo da educação? O autor comenta que o objetivo maior da educação deve ser de conscientizar o estudante, ou seja, é necessário conduzir os estudantes a compreender a sua situação de oprimidos e agir em prol da própria libertação, propondo uma sala de aula que conduza a possibilidade de criação e produção de conhecimentos.

c) Modelo rizomático: Vieira (2012) diz que a mudança que ocorre entre os dois modelos de conhecimento – o modelo em árvore e o modelo rizomático. O modelo em árvore consiste no seguinte desenho: há um tronco principal do qual diversos galhos se ramificam e para interligar uma extremidade a outra é necessário passar pelo tronco, percorrendo um longo caminho.

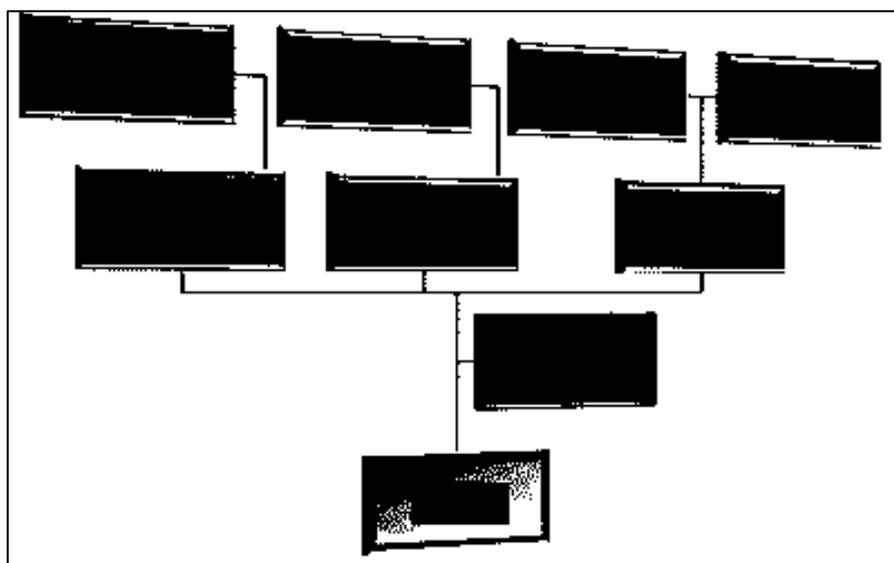


Figura 12 – Modelo em árvore

Reproduzimos o modelo em árvore, a partir da figura a seguir:

O modelo acima cria a ideia de áreas diferentes e estanques, com pouca ou nenhuma forma de contato entre elas.

No modelo rizomático, acontece possibilidades infinita de contatos entre os diversos nós, sendo que, cada nó, se refere a uma área de conhecimento ou saberes dos quais novas possibilidades são ativadas.

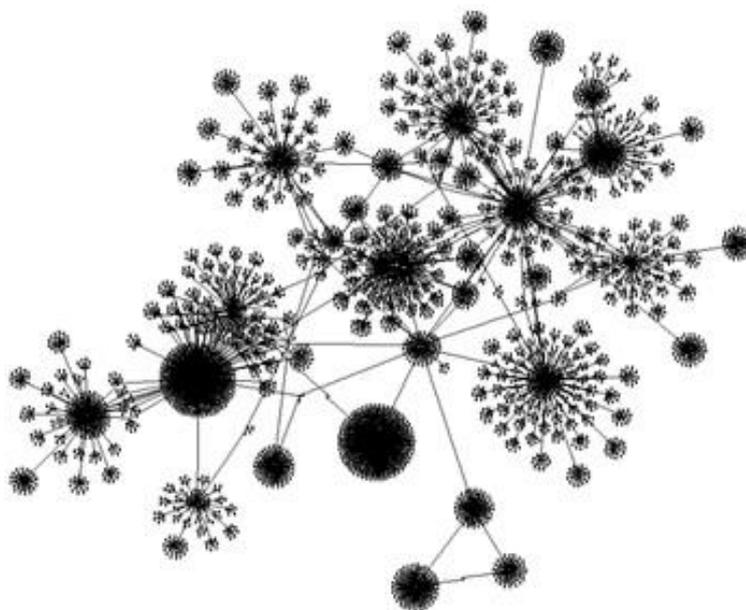


Figura 13 – Modelo rizomático

No modelo rizomático as possibilidades de interligação são infinitas, não há centralidade de um único tronco, os nós formam as centralidades e cada nó pode ser o significativo. Vieira diz que “Este modelo implica em novas forma de avaliação, mais processual, menos pontual, e uma vez que não há uma “verdade”, não há resposta “certa”, mas respostas que se aproximam mais ou menos do conjunto de possibilidades” (p. 107). Esta estrutura é semelhante ao emaranhado de neurônios no cérebro humano e na complexidade do desenrolar do pensamento.

d) Transdisciplinaridade – esta ideia tem a finalidade de superar a fragmentação presente na educação e na ciência.

Ao contrário do informante “Vaidoso”, o professor “Piloto” apresenta o seu contributo referente à migração das experiências da docência em EAD para a presencial:



“Pela experiência na EaD, eu penso muito, até mesmo em estratégias dentro de sala de aula. Com certeza, é uma mão de duas vias. Toda a experiência na docência faz repensar a sua prática, ao repensar as práticas na EaD, a gente repensa se o que está fazendo no presencial não pode sofrer mudanças e adaptações e alterações”.

É importante destacar a expressão utilizada pelo professor “Piloto”: “Toda a experiência na docência faz repensar a sua prática”. No que se refere às práticas pedagógicas, Vieira (2012) diz que a integração das tecnologias e a docência em EaD são dimensões que se complementam, mas que não possuem o mesmo significado. A integração tecnológica ocorre em um campo social e perpassa o campo educativo e a EaD faz parte de uma prática educativa, que pode ou não incorporar os recursos tecnológicos.

Destacamos também, a expressão “Mão de duas vias” e nesta direção “Não se pode esquecer que ao mesmo tempo a tecnologia transforma e potencializa o trabalho humano, mas também o aprisiona e controla. É necessário conhecer para não ser dominado” (VIEIRA, 2012, p. 108). Quanto a EaD, esta modalidade pode potencializar a educação ou precalizá-la, não adiantando somente o fato de transformar os cursos ou disciplinas em um modelo híbrido, visto que, o trabalho docente é muito maior na EaD e para que sejam efetivados com sucessos, é necessário alterar as bases teóricas e os modelos de realidade para um melhor aproveitamento no que se refere a integração das tecnologias digitais.

Pelo fato do professor “Geógrafo” não ter trabalhado com a modalidade EaD, atribuiu à migração das experiências docentes como uma questão antropológica e comentou sobre o perfil da Geração Y ou dos nativos digitais:

“É uma questão antropológica. Aí há uma questão de vida. É, hoje, é, uma criança de seis, sete anos acho que já tá com aparelho celular, já faz vários procedimentos aí”.



Os nativos digitais invadiram os espaços educativos. Educar essa nova geração é um desafio imenso, especialmente para os professores, pois estes precisam avançar em relação a tradicional aula expositiva e deixar que os educandos aprendam a partir de suas próprias experiências. No excerto abaixo, o autor aborda sobre intimidade que os nativos digitais possuem com as informações disponibilizadas na *WEB*³³:

Of course it also didn't take the Natives long to figure out that the Web is a great place to buy and sell school-related information-in particular papers and exams. This has, unfortunately, led their Immigrant professors to become digital sleuths rather than searching for and inventing new teaching methods (PRENSKY, 2012, p. 92).³⁴

Diante disto, cabe ao professor reinventar sua forma de conduzir os processos de ensino e aprendizagem, integrando as TDIC em seu planejamento diário e potencializando os conhecimentos de sua área de atuação, pois o “Digital Native learning is also very different³⁵” (PRENSKY, 2012, p. 96). O desejo de aprender dos nativos digitais torna-se diferente e emerge quando eles se sentem atraídos pelo conhecimento de coisas que verdadeiramente são de interesse próprio.

Today, when ares is motivated to learn something, she has the tools to go further in her learning than ever before far beyond her teachers' ability and knowledge, and far beyond what ebeb adults could have done in the past. The Digital Natives exploit this to the fullest, while ignoring, to a larger and l argereres, the things they are

³³ *World Wide Web* (WWW, www ou apenas "*WEB*"), tem origem inglesa, significando “teia” - sistema hipertextual que opera por meio da Internet.

³⁴ Claro que não demorou muito para os Nativos perceberem que a *WEB* é um grande local para compra e venda de informações relacionadas à escola – em particular artigos e testes. Isso tem, infelizmente, levado seus professores Imigrantes digitais a se tornarem “detetives” ao invés de pesquisarem e inventar novos métodos de ensino (Tradução nossa).

³⁵ O aprendizado de um Nativo digital é muito diferente (Tradução nossa).

notivated to learn, which, unfortunately, includes most, if not all, of their schoolwork³⁶. (PRESNKY, 2012, p. 96).

Tendo em vista o estilo de aprendizagem dos nativos digitais é urgente tomar como foco investigativo o desenvolvimento profissional docente nas licenciaturas em Pedagogia, frente aos saberes emergentes das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC adiante) e da *WEB*, com repercussões na formação dos formadores e na formação dos licenciandos, futuros professores da Educação Básica.

Compreendemos que o desenvolvimento profissional docente necessita ser dinamizado pelos saberes das TDIC e da *WEB* pela busca de excelência e fluência pedagógica/tecnológica nos processos formativos iniciais dos futuros professores da Educação Básica, transferindo tecnologias aplicadas à educação nas dinâmicas formativas dos cursos de licenciatura, especificamente da formação de professores.

Em relação as **concepções a integração das TDIC e da WEB**, acreditamos que a cultura da convergência digital poderá conduzir a uma reconfiguração dos ambientes pedagógicos presenciais estimulando a integração diversos estilos de aprendizagem, a partir de experiências auto(trans)formativas. Percebemos que os educandos de hoje que adentram os espaços sociais não têm mais “vida social”, mas sim uma “rede social” em que divulgam momentos particulares de sua vida, compartilham ideias, curtem opiniões e têm acesso as mais variadas informações de seu interesse. Conforme Ferreira (2007), isso exige dos professores – imigrantes digitais - o desenvolvimento de habilidades cognitivas, comportamentais, rapidez de respostas e criatividade frente às situações desconhecidas, fazendo uso de uma comunicação clara e precisa e da interpretação e uso de diferentes formas de linguagem.

Esta nova realidade exige qualificações cada vez mais elevadas para atender às necessidades educacionais da população, sendo que o maior desafio na cultura da convergência digital seja a existência de uma formação que atenda as demandas do referido contexto, a partir do diálogo problematizador entre imigrantes e nativos digitais. pois de acordo com Ferreira (2007, p. 23), as TIC avançaram mais rapidamente do que a informação, já que, nessa direção, “[...] é necessário evitar um certo “deslumbramento” que tem levado ao uso indiscriminado da tecnologia em suas potencialidades técnicas, em detrimento de suas

³⁶ Hoje, quando um estudante está motivado a aprender alguma coisa, ele possui ferramentas para ir fundo no seu aprendizado – muito além da habilidade dos seus professores e conhecimento muito além do que muitos adultos poderiam fazer no passado. Os nativos digitais exploram isso ao máximo, enquanto são ignorados por uma grande quantidade de pessoas por coisas que eles não estão motivados a aprender, o qual, infelizmente, incluem a maioria do seu dever de casa (Tradução nossa).

virtudes científicas, culturais e pedagógicas”. É correto afirmar que a “avalanche” tecnológica possibilitou mudanças aceleradas que afetaram os processos educativos, alterando hábitos e tradições que outrora pareciam estáveis.

Em relação a informação requerida “Concepções da integração das TIC e da WEB”, o professor “Vaidoso” se posiciona contra, acha de difícil de responder e diz:



“Muito, muito difícil de responder, porque em tese o correto seria: concepção práticas, concepções em EaD orientam práticas e teoria da aprendizagem. Mas, como nós não temos conhecimento é contrário das práticas. Por enquanto, nós só sabemos práticas, não chegamos nas concepções, porque chegar nas concepções requer estudar. Nem todos nós estamos a fim de estudar coisas em EaD, mas fazemos coisas em EaD. Então, você me perguntar concepção é algo fora, completamente fora, como eu te disse antes, nós fazemos coisas intuitivamente, nós entramos na EaD pelo motivo que seja, a bolsa, porque nos convidaram, ou sei lá porque nós entramos em EaD, cada um deve ter as suas razões. E ao entrar na EaD, começou a fazer coisas intuitivamente sem ter conhecimento teórico ou conceitual do que significa trabalhar em EaD. Então, você perguntar de concepções não tem como, é inviável te falar em concepção, nós entramos aqui é intuitivo”.

O informante defende que trabalhar com EaD é intuitivo, pois não há um preparo específico para esta modalidade. Argumentamos de acordo com Barbiero (2015) que os professores [re] constroem novos saberes no contexto da EaD: o saber relacionado às possibilidades educativas da *WEB* e o saber relacionado à utilização/integração das TDIC no processo de ensino e aprendizagem: os saberes pedagógico-tecnológicos (SPT) que serão abordados na próxima seção.

O professor “Piloto” manifesta sua concepção:

“[...] A minha concepção é, tem que superar o conservadorismo [...] A educação não propõe tecnologias”.



Em concordância com o professor “Piloto”, entendemos que, o principal desafio nos processos de ensino e aprendizagem consiste em superar relações conservadoras que são antidialógicas e domesticadoras, promovendo uma educação libertadora. Em *Pedagogia da Esperança*, Freire (2011) aborda sobre a importância do diálogo entre educadores-educandos. O diálogo estabelecido entre estes não os torna iguais, no entanto “[...] marca a posição democrática entre eles ou elas” (FREIRE, 2011, p. 162). Isto implica que cada sujeito é peculiar e possui determinadas especificidades, o que o torna diferente em seu modo de ser/estar/pensar/agir *no e com* o mundo.

No diálogo freiriano, os sujeitos dialógicos, além de conservar suas especificidades, a defendem e crescem a partir do contato com o outro. Por isso: O diálogo “[...] não nivela, não reduz um ao outro. Não é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrario, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua” (Ibid., p. 162-163).

Nas relações dialógicas, o ensinante não é considerado como o único e exclusivo detentor do saber e considera o ato de ensinar que estabelece elos de ligação com o ato de aprender. Ensinar-aprender torna-se possível através do pensamento crítico do ensinante que instiga o aprendente a pensar criticamente.

Entretanto, o dialogar não pode ser interpretado ou, até mesmo, confundido com um mero “bate-papo”, pois nele precisa estar presente a dimensão pedagógica que “[...] implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos” (Ibid., p. 163).

Percebemos que o diálogo ocorre em uma perspectiva diferenciada daquela que está presente na essência das relações pedagógicas de cunho tradicional: todas as manifestações orais dos participantes são consideradas, e os sujeitos sentem-se livres e a vontade para “dizer a sua palavra”.

No que diz respeito a **fluência pedagógica e tecnológica**, infelizmente, os professores dos cursos de formação docente não compreendem o perfil dos educandos do Século XXI e começam a tratá-los com desprezo, afrontando seu comportamento com avaliações e chantagens sobre notas e conteúdos no meio pedagógico. Para evitar a situação, o autor propõe que “[...] as organizações precisam repensar muitos aspectos de como [...] desenvolvem, supervisionam e colaboram com eles” (Ibid., p. 51).

Sugerimos aos docentes atuantes como “formadores”, que conheçam e se apropriem dos saberes das TDIC e da WEB que se constituem em conteúdos de aprendizagem e podem ser aprendidos pelos educandos mediante as coreografias didáticas.

No que concerne às **concepções sobre fluência pedagógica e tecnológica**, a característica que desenvolve mais rápida é a fluência tecnológica pelo próprio contato com a tecnologia (BARBIERO, 2015). Observamos também que, na formação universitária, a dimensão tecnológica, nestes saberes, amadurece mais cedo e que a dimensão pedagógica é interdependente dos outros saberes pedagógicos, [re] constituídos no exercício da docência enquanto unidade complexa (CUNHA, 2010).

A professora “Rosa” entende fluência como:



“Vamos pensar assim: fluência tecnológica é fazer uso da técnica. Ter fluência mais no sentido do uso e pensar no melhor uso dela dentro daquele contexto, é conseguir adequar essa tecnologia dentro de um contexto de aprendizagem. Então, essa fluência exige uma fluência que é pedagógica e tecnológica. Eu posso ter muita clareza, o que implica numa mediação pedagógica. Mas, se eu não tiver uma fluência tecnológica, não farei, quando eu estou no ambiente virtual, por exemplo, então eu preciso ter. Lembro que na primeira vez que eu estava trabalhando, achava muito legal o Wiki que é um texto colaborativo, mas eu precisava me inserir porque também não adianta tu propor e não fazer nenhuma mediação e aquilo me deixou um tanto assustada e não me arrisquei enquanto a disciplina estava acontecendo”.

Percebemos que a fluência tecnológica teve um significativo desenvolvimento na prática pedagógica da professora, pois buscou utilizar a tecnologia na sala de aula, [re]apropriando-se das diferentes linguagens tecnológicas na medida em que fluía o desenvolvimento da cultura da convergência.

O professor “Vaidoso” disse em sua narrativa que não existe fluência tecnológica e pedagógica, argumentando que existem modos de fazer e nesta direção, discordamos quando diz que não existe a fluência tecnológica e pedagógica. Entendemos que os nossos modos de fazer desencadeiam algum tipo de fluência, pois de tanto praticarmos algo nos tornamos fluentes nisto.

Ao abordarmos sobre a **relação dos saberes pedagógicos e tecnológicos**, obtivemos os seguintes posicionamentos:

“O pedagógico tem que puxar o tecnológico. Não o tecnológico tem que puxar o pedagógico. Muitas vezes, o que a gente tem encontrado nos usos das tecnologias e educação é o vislumbamento pela tecnologia. E isso empobrece o discurso, empobrece inclusive as pesquisas na área de tecnologias da educação. E eu vou sabendo a medida que eu vou trabalhando”.



Destacamos na narrativa do professor “Piloto”, duas dimensões: a pedagógica e a tecnológica – o que se constituem em saberes docentes.



“A essência do saber pedagógico é algo mágico, é algo quase impoderável. É algo que transcende até algum domínio humano. A tecnologia não. A tecnologia é fria, é calculista, é uma máquina, não passa disso. Não passa disso. Você domina a tecnologia. Mas, você não domina a extensão, a dimensão, a complexidade do pedagógico”.

Verificamos que o professor “Geógrafo” sobrepõe o saber tecnológico em detrimento do saber pedagógico e não os considera como saberes complementares e indissociáveis quando se deseja integrar as tecnologias nos processos de ensinar e aprender.

Compreendemos que os saberes pedagógicos e tecnológicos podem ser desenvolvidos na docência presencial e que a experiência na docência virtual poderá potencializar o desenvolvimento destes saberes, ampliando a relação docente com a cultura tecnológica e com a *WEB* como um espaço para a produção de conhecimentos e [re] constituição dos saberes docentes, modelando a docência nas diferentes modalidades educativas.

Estes saberes docentes

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 e aprendizagem (BARBIERO, 2013, p. 45).

O saber relacionado à utilização/integração das TDIC nos processos de ensino-aprendizagem entrelaça as fluências tecnológica e pedagógica. A fluência tecnológica envolve a busca, estudo e operacionalização de aplicativos, computadores (fixos e móveis), o conhecimento mínimo de plataformas, etc.; ainda, a atualização docente sobre os conhecimentos que envolvem o campo das TDIC, sempre em avanço. A fluência pedagógica do professor compreende o domínio em utilizar as ferramentas tecnológicas enquanto mediação à aprendizagem dos educandos, requerendo conhecimentos pedagógicos e o reconhecimento das ferramentas das TDIC como instrumentos socioculturais em uma ambiência de aprendizagem digital.

O saber relacionado às possibilidades educativas da *WEB* representa o conjunto de conhecimentos sobre as possibilidades da pesquisa na *WEB*, permitindo a descoberta e a seleção de conteúdos e informações para o desenvolvimento de materiais e conteúdos digitais. Revela-se como a dimensão informativa e educacional da *WEB*, segundo Barbiero (2013, p. 43) “[...] 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”. Esta navegabilidade permite que o professor busque recursos informacionais para construir conhecimentos, evitando a desatenção e dispersão dos educandos em sites que podem ser navegados em contextos informais.

Consideramos que os saberes docentes, em constante formação e inter-relacionados à qualificação das condições objetivas para a ambiência docente³⁷, também a partir das condições necessárias para a formação em exercício, incluem tempo disponível para formação, promoção de trabalho coletivo, bem como a gestão e organização do trabalho docente.

Para promover a potencialidade dos processos de ensino-aprendizagem a partir da integração tecnológica apresentamos as 'coreografias de ensino', compreendidas por Oser e Baeriswyl (2001):

A choreography is a series of dance steps that simultaneously fulfills two sorts of demands. On the one hand, the dancer can freely create within the space available to him or her and expressively show a whole palette of artistry. On the other hand, the dancer is constrained by the structures of the rhythm, the metric structure, and the deep form of the musical sequence. The same is valid for the choreographer. The dancer must be able to connect freedom and constraints to achieve the expression that he or she wishes³⁸ (BAERISWYL, 2001, p. 1043).

Complementando os processos de ensino e aprendizagem, compreendemos a aprendizagem digital a partir do conceito:

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.

³⁷A ambiência docente é concebida como uma 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. (MACIEL, 2000, 2009; MACIEL et al., 2009). Será qualificada positivamente quando as forças ambientais externas (institucionais, familiares, sociais,...) e internas (inter e intrapessoais) forem favoráveis ao bem-estar e à realização profissional (MACIEL, 2009).

³⁸A coreografia é uma série de passos de dança que cumpre simultaneamente dois tipos de demandas. Por um lado, o dançarino pode criar livremente no espaço disponível para ele ou ela e expressivamente mostrar toda uma paleta de arte. Por outro lado, o dançarino é restringido pelas estruturas do ritmo, a estrutura métrica e a forma profunda da sequência musical. O mesmo é válido para o coreógrafo. O bailarino deve ser capaz de se conectar à liberdade e às restrições para alcançar a expressão que ele ou ela deseja. (Traduzido por Da Rocha, 2014).

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 patterns³⁹ (BAERISWYL, 2008, p. 4).

A ideia da metáfora das coreografias, conforme abordado por Da Rocha (2014) é que cada sequência da aprendizagem seja associada em uma coreografia que se liga: à liberdade de método, escolha de forma social e certa improvisação e ao rigor relativo das medidas que são necessárias na atividade de interiorização da aprendizagem. Isto exige a operacionalização dupla: a) do ponto de vista da relação entre os modelos-base e a estrutura visível e b) do ponto de vista: do personagem ligado a regra já referida e da liberdade para simular.

Outras coreografias semelhantes podem surgir em processos de aprendizagem significativa, por exemplo, por demonstrações, definições ou ainda na estimulação para que os participantes de um evento dialógico reflitam sobre sua própria prática.

At the same time, we must assume that all of those visible sequences are underpinned by a rule-based concatenation, are linkage of learning steps or learning elements (the basis-models). In the above-mentioned situations, the learners must first imagine a sequence of acts irrespective of the visible structure of the teaching (discussing, telling, offering, demonstrating, etc.) and then ascertain the appropriateness of their sequences in hindsight. Such sequences—preconceiving actions, subsequently evaluating them, and then repeatedly practicing them—are the types of operations to be defined. They are not visible and can be implied based on only the visible structure, but they can be described as mental movements⁴⁰ (OSER; BAERISWYL, 2001, p. 1043).

Junto às coreografias didáticas, propomos a epistemologia dialógico-afetiva vinculada a formação inicial de professores, voltada para a cultura da convergência digital que promova uma ambiência pedagógica digital e humano-tecnológica, fornecendo aos futuros pedagogos condições de compreender os sistemas biotecnológicos e os educandos do que destes fazem parte, mediante a integração das TDIC nas práticas desenvolvidas na educação básica e superior.

³⁹Nós usamos a seguinte metáfora para a coreografia de ensino: a coreografia consiste de uma determinada sequência de passos de dança, que correspondem às etapas de aprendizagem. Todavia, o dançarino, aqui o aluno, tem uma paleta inteira de elementos artísticos livres, que ele pode inserir por si mesmo. O aluno deve moldar-se e compreender a estrutura profunda dos conteúdos de aprendizagem (música). Dessa maneira, queremos enfatizar a dinâmica, que aparece em padrões complexos. (Traduzido por Da Rocha, 2014).

⁴⁰Ao mesmo tempo, temos de assumir que todas essas sequências visíveis são sustentadas por uma concatenação baseada em regras, ou acoplamento de etapas de aprendizagem ou elementos de aprendizagem (os modelos-bases). Nas situações acima mencionadas, os aprendizes devem primeiro imaginar uma sequência de ações, independentemente da estrutura visível do ensino (discutindo, dizendo, oferecendo, demonstrando, etc.) e, então, verificar a adequabilidade de suas sequências em retrospectiva. Tais sequências – preconcebendo ações, subsequentemente, avaliando-as e, então, repetidamente praticando-as – são os tipos de operações a serem definidas. Elas não são visíveis e podem estar inferidas com base somente na estrutura visível, mas que pode ser descrita como movimentos mentais. (Traduzido por Da Rocha, 2014).

4.5 Elementos da epistemologia dialógico-afetiva

Vislumbramos a epistemologia dialógico-afetiva como elemento da cultura da convergência digital. Esta possui duas dimensões expressas no próprio termo: o diálogo e a afetividade. Em Paulo Freire, interpretamos as dimensões.

Na obra *Educação como Prática da Liberdade*, Freire (2011) aborda o diálogo, definindo-o como uma relação horizontal de A com B, ao contrário de A para B. Emerge de uma matriz crítica, gerando a criticidade e nutre-se

[...] do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 2011, p. 141).

Na relação estabelecida de A com B, nasce o diálogo que desencadeará processos comunicativos e intercomunicativos. Isso somente pode ser consolidar se houver um relacionamento de sintonia entre os polos, alicerçados na matriz da amorosidade, humildade, esperança, fé, confiança, criticidade, etc.

Se a situação exposta não ocorrer, haverá o antidiálogo que perpassa a nossa formação histórico-cultural e implica em relações antagônicas, pois ao contrário do diálogo, estabelece uma relação vertical de A sobre B. Na verticalidade desta relação há desamor e a criticidade não é gerada, pois é quebrada a sintonia entre os polos. Nesse sentido “[...] o antidiálogo não comunica. Faz comunicados” (Ibid., p. 142).

No que se refere à afetividade, Vecchia (2010) que escreveu sobre o verbete no *Dicionário Paulo Freire*, constato que não há referências a estas palavras, considerando 11 obras freirianas. Aparece 1 vez em *Pedagogia da Esperança*, uma vez amorosidade e afeto em *Pedagogia da Pergunta*, 1 vez amorosidade na obra *Professora sim, tia não*, uma vez afetividade, em *Pedagogia da indignação* e seis vezes em *Pedagogia da autonomia*. Freire não se detém explicitar afetividade e amorosidade, mas na obra *Pedagogia da autonomia* ela se configura como expressão da vivência afetiva no texto e na prática do autor.

Destacamos na obra a seção “Ensinar exige querer bem aos educandos”, em que Freire (2014) explica que

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta

abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano (FREIRE, 2014, p. 138).

Nesta concepção, somos orientados a não ter receio algum quanto demonstrar afeto aos educandos que possuem uma maneira de se comportar diferente do que é esperado. Freire (2014) diz que existe uma indissociabilidade entre a seriedade docente e a afetividade, pois esta última não encontra-se excluída da cognoscibilidade; apenas alerta para que a afetividade não interfira na postura ética do dever do professor, no exercício de sua autoridade.

Inovar o ensino, a partir da integração das TDIC a partir de uma epistemologia dialógico-afetiva, é uma das atribuições do pedagogo do Século XXI, que visa modificar qualitativamente os processos de aprendizagem na cultura de convergência digital, visto que

[...] a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se *um animador da inteligência coletiva* dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (LÉVY, 1999, p. 173).

Mais do que isso, é necessário encontrar um novo estilo de pedagogia que favoreça simultaneamente as aprendizagens personalizadas e as que ocorrem coletivamente em rede. De nada adianta inserir as TDIC na educação e durante a formação, sem alterar os mecanismos de validar as aprendizagens obtidas e nessa direção, o pedagogo do Século XXI necessita se reinventar, tornando-se um animador da inteligência coletiva, proporcionando aos seus educandos acesso ao conhecimento a partir de um ensino mais aberto, à distância, e da exploração de novas técnicas que incluem as hipermídias, as redes sociais de comunicação e as tecnologias intelectuais da própria cibercultura.

Apresentamos o desdobramento **aprendizagem colaborativa** que

[...] refere-se à auto-organização de um grupo de pessoas que desejam aprender juntas, mediando-se reciprocamente, a partir de suas experiências e saberes. Parte-se de um contexto principal, articulador das relações e exige uma permanente mediação pedagógica, alimentada pela participação autônoma de seus sujeitos (MACIEL, 2006, p. 379-380).

Sobre este desdobramento, referindo-se a informações tecnológicas como mediação, destacamos as seguintes narrativas:

“Tecnologia como mediação: compreendo que ainda o primeiro ponto está entre professores e alunos e o resto cabe esse papel secundário. O detalhe é como funciona a relação entre uns e outros e como é que esse negócio de tecnologia entra nessa relação. Para mim, as relações entre as pessoas são cada vez mais difíceis. Por elas serem cada vez mais difíceis que nós vamos aprofundar a ideia da tecnologia. Certo, se por um lado há um discurso muito forte de respeito ao outro, respeito a diversidade, a integração, cultura de paz e relacionamentos, por outro é cada vez mais difícil para nós e a tecnologia entra aí: vamos continuar nos relacionando mas com o auxílio de algo”.



Na narrativa do professor “Vaidoso” aparece o conceito de mediação. Entendemos que a mediação pedagógica consiste em um: “[...] processo dinâmico no qual o professor se utiliza de ferramentas ou de artefatos culturais essenciais para modelar a atividade, implicando num processo de intervenção intencional de um ou mais elementos em uma relação” (BOLZAN, 2002, p. 33-34). Além do conceito de mediação, o entrevistado estabelece relações deste processo com as tecnologias, o que nos remete ao conceito de mediação pedagógica virtual, que de acordo com Maciel (2006, p. 382): “[...] configura-se a partir do engajamento de participantes no mesmo ambiente educativo virtual, quando existe interatividade em nível de experiências e ideias compartilhadas que, em um crescente diálogo complexo, permitem a evolução cognitiva de todos os participantes”.

No que diz respeito ao **compartilhamento de saberes, comunicação virtual na aprendizagem e docência virtual compartilhada**, elencamos os seguintes posicionamentos:



“A ideia de docência virtual compartilhada eu não tive ainda essa experiência [...]”.

A professora “Rosa” não externou sua posição pelo fato de não ter experimentado a docência virtual compartilhada. A seguir, o professor “Piloto” relata:

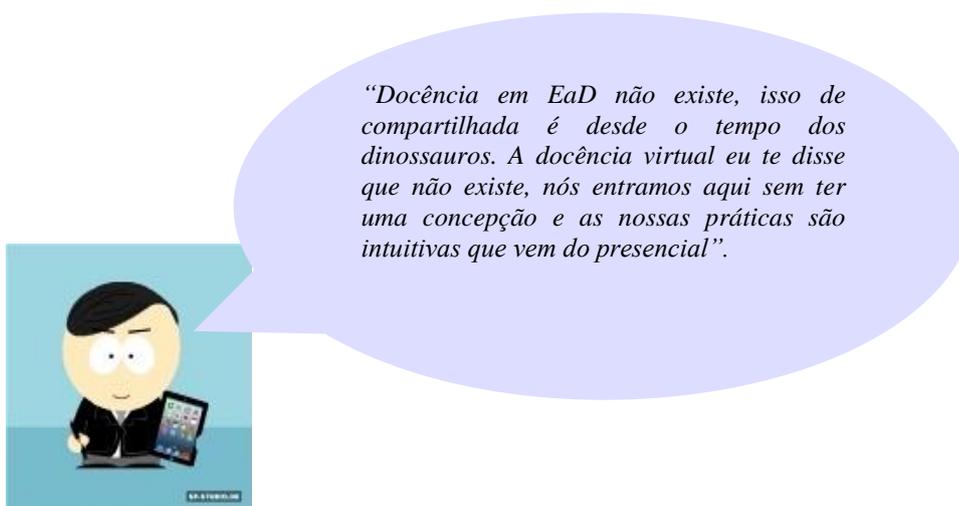
“[...] todo o processo de educação e é um processo de troca. Se eu não estabeleço trocas eu não estou provocando absolutamente nada de novo. Sem isso gasta-se muito tempo e o resultado final, que é o conhecimento, que é o aluno realmente adquirir aqueles saberes necessários, não acontece. Entendo que as tecnologias possibilitam sim que você faça isso de uma maneira integrada, bastante intensa com os estudantes, desde que você use estratégias adequadas”.



No excerto narrativo do professor, está implícito a ideia de interação, quando ele narra que o processo educativo envolve trocas, um dos elementos constitutivos da docência virtual. Por este tipo de docência, compreendemos como “[...] o exercício das atividades referentes ao processo de ensino-aprendizagem no âmbito da modalidade de educação a distância” (BARBIERO, 2013, p.87). Neste tipo de docência, a interação entre o professor e os ambientes virtuais ocorre por meio das ferramentas que são disponibilizadas no próprio ambiente. De acordo com Barbiero (2013), existem professores e tutores que interagem via ambiente virtual com os estudantes, possibilitando o compartilhamento e a (re)construção dos saberes docentes.

Dentro do conceito de docência virtual, temos a do tipo compartilhada, que no contexto da EaD, os atores principais são o professor e o tutor. Barbiero (2013) ressaltou que na docência virtual compartilhada há o conhecimento compartilhado e a aprendizagem colaborativa docente, envolvendo a confluência de saberes entre os atores dos processos de ensino e aprendizagem.

Em relação às **contribuições da TDIC e da WEB nos processos de aprendizagem**, o professor “Vaidoso” inicia seus relatos abordando sobre a inexistência da docência em EaD:



Acreditamos que a docência virtual existe e que é permeada por saberes pedagógicos e os tecnológicos. Para fundamentar nosso posicionamento, considerando a dimensão colaborativa que existe na EaD, em sua dissertação de mestrado, Barbiero questionou-se sobre qual seria a melhor forma de conceituar esta docência: seria adequado chamar docência EaD? *On-line*? Virtual? Colaborativa? Compartilhada? No intuito de esclarecer a docência virtual compartilhada, Maciel e colaboradores (2012, p. 26) especificam sua configuração:

Recorrendo ao dicionário, temos o seguinte cenário: on-line (origem inglesa, “que tem relação 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 obtenção de determinado resultado); compartilhada (“ter parte em, participar de, partilhar com alguém”). Se definimos o espaço-lugar da EaD como realidade virtual, assim definida por Lévy, podemos então ter uma docência virtual compartilhada. (MACIEL et al, 2012, p. 16).

Nesta direção, a docência virtual compartilhada é caracterizada pela imersão no contexto da EaD, o trabalho docente compartilhado e a mediação pedagógica virtual.

Ao abordarmos sobre as **redes sociais**, para cada uma, atribuímos uma simbologia, conforme a tabela a seguir:

Tabela 29 – Simbologia das redes sociais

Redes sociais	Símbolos
<i>E-mail</i>	
<i>Facebook</i>	
Grupo do <i>G-mail</i>	
<i>Messenger</i>	
<i>Orkut</i>	
<i>Twitter</i>	
<i>WhatsApp</i>	

A inserção das redes sociais nos contextos de formação inicial enquanto um recurso didático-pedagógico já é um fato que perpassa as práticas dos professores do CE, no contexto da UFSM. Apresentamos as redes sociais ativas que os docentes possuem:

Tabela 30 – Redes sociais ativas dos professores

AVATARES	PSEUDÔNIMOS	REDES SOCIAIS
	“A Rosa”	 
	“O Vaidoso”	  
	“O Piloto”	   
	“O Geógrafo”	  

Conforme pudemos observar, as redes sociais mais utilizadas pelos professores é o *Facebook* e o *E-mail*. Apesar da adesão das redes sociais, todos os professores, com exceção de “O Vaidoso” demonstraram algum tipo de resistência, no que se refere a utilização excessiva, conforme os excertos narrativos abaixo. A professora “Rosa” apresentou restrições quanto ao uso do *WhatsApp*:



“Eu te confesso que me incomoda um pouco essa coisa do *WhatsApp*, que é o tempo todo. [...] isso me incomoda profundamente, se eu marquei contigo eu estou inteira contigo, não estou falando com A, B ou C. Eu não gosto disso e isso tem me incomodado profundamente. As gurias ali no grupo tem dito que eu preciso, mas sendo bem sincera, não quero, porque eu tenho o meu horário. Se eu estou aqui na reunião do curso de Pedagogia, estou na reunião do curso de Pedagogia; se estou aqui, estou aqui e pronto; pode ser que seja uma mente arcaica, retrógrada, mas é o meu tempo e eu não gosto. Me sinto desrespeitada, quando a gente está em uma reunião e de umas dez pessoas e sete estão mexendo e fazendo coisas importantes, mandando mensagens, e eu acho isso desrespeitoso e tenho me

Com a presença dos nativos digitais nos contextos formativos, é necessário integrar as tecnologias conduzindo os educandos para cultura da convergência e promover uma ambiência pedagógica digital, a fim de reorientar os processos de ensino e aprendizagem. Cultura, esta, familiar e natural para os nativos digitais.

Importante considerarmos que a cultura de convergência digital e tecnológica ao ser apropriada vai reconstituindo os contextos educativos como ambiências humano-tecnológicas⁴¹, podendo estas contribuir para qualificar a formação inicial de futuros pedagogos.

Assim, defendemos que educar(se) com afetividade e dialogicidade é educar (se) para a compreensão de que somos um todo indicotomizável, que sentimos/pensamos/agimos/aprendemos articulados com o nosso emocionar, com a nossa afetividade, com as relações intersubjetivas que vão tecendo o nosso ser “gente”, a nossa humanização (HENZ; TONIOLO, 2013, p. 115).

Pelo diálogo amoroso e problematizador é que a práxis educativa se constitui enquanto autonomia e responsabilidade, possibilitando a cada educando a externar a sua palavra, contando e recontando a sua história, a sua vida enquanto corpo consciente. Dialogando e refletindo criticamente, os seres humanos se conscientizam. Conscientizando-se, eles tomam para si sua existência, a constituição do seu mundo e a sua própria constituição humana como homens e mulheres.

A conscientização só pode ser entendida como ação [trans]formadora. Ela é mais que a tomada de consciência, engajamento e reflexão que, em um processo em que “[...] a consciência do mundo e de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas *com* o mundo e *com* os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar” (FREIRE, 2000, p. 40).

A práxis é um conceito fundamental que perpassa as obras freirianas que contempla a educação em sua totalidade, não tornando dissociáveis as formas de pensar, analisar e compreender as funções educativas. Ao abordar sobre a categoria no Dicionário Paulo Freire, Rossato (2010) afirma que a práxis pode ser compreendida como a “[...] estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora” (ROSSATO, 2010, p. 325).

⁴¹O termo ambiência humano-tecnológica é aqui definido por Da Rocha (2014) como o contexto biossistêmico e biotecnológico, envolvendo as condições internas (inter e intrapessoais) e externas (meio físico e tecnológico) na interação entre os seres humanos no ciberespaço, sendo mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Na educação, esse contexto agrega outros mediadores (professores, tutores e pares), em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA), em situações e biossistemas de [trans] formação inicial e continuada.

Por essa razão, a práxis é ativa, tendo em vista que se produz historicamente e se renova continuamente, pois vai em direção oposta à alienação e a domesticação, ocasionando um processo de atuação voltado para a conscientização que conduz um discurso para modificar a realidade.

Mesmo que os sujeitos encontrem-se em uma condição de alienação, o necessário é que: “[...] o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”” (FREIRE, 2014, p. 27), e essa é uma das grandes características humanas, as quais mostram que somos capazes de ir além de nossos condicionantes.

A professora também comentou que sente-se desrespeitada quando está em alguma reunião e vê pessoas mexendo no aparelho celular. Concordamos com ela, pois é importante que as pessoas se concentrem quando estão participando de atividades, mas, em contrapartida é necessário considerar o perfil dos estudantes que ficam a maior parte do dia conectados. Consideramos que os educandos do Século XXI já nasceram em um mundo digital, e por isso são reconhecidos como nativos digitais⁴². Conforme Marc Prensky (2001), estes são os aprendizes do Novo Milênio.

Apresentamos algumas características deste novo perfil, a partir de algumas nomenclaturas.

4.5.1 Nativos e imigrantes digitais

Marc Prensky (2010) apresenta os termos “nativos digitais” e “imigrantes digitais” – para explicar as diferenças culturais entre os que cresceram e os que não cresceram na era digital. Para o autor, os imigrantes digitais apresentam uma dificuldade atitudinal com relação a cultura de convergência digital, preferindo, por exemplo, imprimir *E-mails* ou não utilizar a *Internet* como primeira fonte de informação.

⁴² Termo designativo para quem nasceu e está crescendo com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) presentes em sua vida cotidiana.

4.5.2 Ensinantes-aprendentes-autores

Passamos a abordar a caracterização dos ensinantes-aprendentes-autores do Século XXI, sob a ótica de Alicia Fernández (2001). Em sua obra “Os Idiomas do Aprendiz” apresenta os seguintes conceitos: "ensinante" e "aprendente", que não são considerados termos sinônimos para professor e aluno, educador e educando, respectivamente. Então, esses conceitos não devem ser confundidos, pois professor e educando se referem “[...] a lugares objetivos em um dispositivo pedagógico” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 53) enquanto os termos propostos são caracterizados pela dimensão subjetiva e estabelecem relações com as experiências oriundas do meio, mas não são determinados por elas.

Considerando a presença da subjetividade, estes sujeitos podem ser contemplados em todos os lugares objetivos, porém com olhares diferenciados: ou seja, o construtivismo, baseado nos estudos piagetianos denomina estes sujeitos de epistêmico; a psicanálise chama de sujeito desejante; e o campo da psicopedagogia trata como sujeito aprendiz-ensinante-sujeito autor, conforme a figura abaixo demonstra:



Figura 14 – Sujeito aprendiz-ensinante-autor

A figura acima expressa as ideias de Fernández que considera os ensinantes-aprendentes:

[...] como posições subjetivas - em relação ao conhecimento. Tais posicionamentos (aprendente-ensinante - podem ser simultâneos e estão presentes em todo vínculo (pais-filhos, amigo-amigo, aluno-professor...). Assim como não se poderia ser aluno e professor de seu aluno ao mesmo tempo, ao contrário, só quem se posiciona como ensinante poderá aprender e quem se posiciona como aprendiz poderá ensinar (Ibid., p. 54).

Percebemos que estes conceitos não abrangem somente a área educacional, mas compreendem o núcleo familiar, os laços de amizade e afetivos. A autora também defende a posição de que não é possível ser educando e professor do próprio aluno e compreende que o ensinante é aquele que aprende e o aprendente é considerado ensinante. Esta forma de compreensão corrobora com o que Freire (2014), em *Pedagogia da Autonomia*, disse que: "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]" (FREIRE, 2014, p. 25) e, nessa direção, compreendemos à luz da perspectiva freiriana que o processo de ensinar não pode existir sem o processo de aprender e vice-versa.

Passamos a definir os conceitos propostos pelo autor supracitado, começando pelo sujeito aprendente que é pensado como

[...] aquela articulação que vai armando o sujeito cognoscente e o sujeito desejan- te sobre o organismo herdado, construindo um corpo sempre em interseção com o ouro (Conhecimento-Cultura...) e com outros (pais, professores, meios de comunicação) (Ibid., p. 55).

A definição de aprendente é elaborada a partir da relação estabelecida com o sujeito ensinante, que é vista como posição de subjetividade, presente em uma mesma pessoa em um mesmo período. O ensinante se constitui a partir do posicionamento do aprendente, pois sabemos que "Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro" (Ibid., p. 25).

O sujeito aprendente é definido "[...] como uma posição subjetiva coexistente e simultânea com outra posição subjetiva que chamamos ensinante ou "sujeito ensinante" (Ibid., p. 59). Então, para que ocorra efetivamente a aprendizagem, o sujeito necessita aprender-ensinar, ou seja, perpassar as posições de aprendente-ensinante que não se caracterizam como algo concreto e sim intrasubjetivo que se origina da intersubjetividade: "[...] além disso, o pensar é sempre um apelo ao outro, uma confrontação com o pensamento do outro" (Ibid., p. 59).

Nessa perspectiva, podemos pensar o confronto com o pensamento do outro como o diálogo entre ensinantes e aprendentes, pois implica na conversação entre duas ou mais sujeitos que, em algumas vezes, é desenvolvido a partir de pensamentos e de pontos de vistas diferenciados.

Para que a real aprendizagem aconteça, Fernández (2001) considera o diálogo como um componente que integra conhecimentos e saberes antigos com novos conhecimentos para

que haja assim novas aquisições e ainda ressalta que "[...] quem ensina precisa pôr em jogo esse saber" (Ibid., p. 59).

O sujeito aprendente-ensinante é compreendido também como sujeito autor: "Um sujeito constitui-se como autor (processo que é um contínuo, nunca acabado e iniciado inclusive antes do nascimento) a partir da mobilidade entre seus posicionamentos ensinantes e aprendentes" (Ibid., p. 60).

No processo de aprendizagem, ao elaborar novos saberes, o educando [...] constrói (transforma) os conhecimentos que incorpora (de que se apropria), mas, por sua vez, transforma a situação educativa e o professor e/ os seus companheiros para poder apropriar-se de seu "sujeito autor". (Ibid., p. 61).

Podemos dizer que o sujeito pode se auto(trans)formar e transformar as situações que perpassam os contextos educativos em que estão inseridos. É importante ressaltar que o sujeito autor, a partir de onde aprende, somente se potencializa/ auto(trans)forma quando deixa revelar o sujeito ensinante que emerge dentro de si.

O termo ensinante não é apenas um conceito, mas é visto também como função. conforme assevera Fernández (2001, p. 62): "[...] diferentes instâncias, situações e pessoas cumprem uma função ensinante". No contexto da cultura de convergência digital, os educadores não são os únicos a ensinar e "dividem" este espaço com as TDIC, pois acessam regularmente a Internet em computadores, celulares, *iPods*, *iPeds*, o que possibilita ao sujeito estar em mais de um local ao mesmo tempo, através das redes virtuais.

Sendo assim, os objetos mencionados acima podem exercer a função ensinante e são nítidas as diferenças entre um objeto e um sujeito ensinante autoritário, conforme a tabela⁴³ explicita:

Tabela 31 – Função ensinante dos objetos e sujeitos

FUNÇÃO ENSINANTE DOS OBJETOS	FUNÇÃO ENSINANTE DOS SUJEITOS
De modo síncrono, os educandos frente ao computador têm a possibilidade de acessar várias informações ao mesmo tempo, realizando mais de uma atividade.	Os sujeitos ensinantes podem dizer aos educandos quais os melhores caminhos de acesso para chegar aos objetivos propostos.
Diante de alguma dúvida, o educando pode acessar a Internet, digitar sua dúvida e realizar uma busca a qualquer momento.	Diante das dúvidas dos educandos, os sujeitos ensinantes podem provocar ao aprofundamento da pesquisa em diferentes fontes midiáticas.

⁴³ Esta tabela foi inspirada na obra de Fernández (2001).

Atualmente, as TDIC, principalmente os aparelhos que possibilitam o acesso à *Internet*, recebem a função de ensinante e, de modo geral, surgiram com uma intensidade maior do que as próprias instituições educativas, pois as mesmas perpassam todas as instâncias sociais. Ao adentrar avenidas, escolas, universidades, hospitais, residências, iremos presenciar pessoas concentradas frente a um aparelho tecnológico acessando suas redes sociais, aplicativos e informações de seu interesse. Vemos o diálogo adentrando o espaço virtual, através da comunicação de pessoas que encontram-se milhares de quilômetros de distância.

As informações obtidas pela internet são utilizadas como "argumento de autoridade", conforme explicitado por Fernández (2001, p. 63). Com base em Fernández (2001), seguem, abaixo, frases argumentativas mais utilizadas, nas quais podemos perceber o que se dizia antes e o que é dito hoje com os adventos tecnológicos.

Tabela 32 – Frases referentes a função ensinante dos objetos e sujeitos

FRASES REFERENTES A FUNÇÃO ENSINANTE DOS OBJETOS	FRASES REFERENTES A FUNÇÃO ENSINANTE DOS SUJEITOS
"Eu li naquele <i>Site!</i> "	"Li no livro."
"Vi na <i>Internet!</i> "	"Aprendi na escola!"
"Assisti um vídeo na <i>Internet!</i> "	"A professora me disse."
"Copiei e coleí de um texto da <i>Internet.</i> "	"Realizei uma pesquisa nos livros."
"Estou digitando em meu computador."	"Estou escrevendo em meu caderno."

Estas frases expressam algumas mudanças produzidas pela inserção das TDIC e podemos analisar de outra forma o contexto digital de aprendizagem, considerando a função ensinante dos sujeitos.

Vamos analisar apenas o "me disse" da frase: "A professora me disse". Nessa frase há alguém que diz algo, há algo sendo dito e alguém que ouve a informação. Na frase: "Vi na internet!", o "vi" é como houvesse três personagens, ou seja, três em um: "[...] sabemos que, para que a aprendizagem aconteça, necessita da presença e da diferença entre três instâncias: aprendente-ensinante-conhecimento (Ibid., p. 64).

Analisando esta tríade, na primeira frase, temos um sujeito ensinante, acompanhado de três termos, elucidado por Fernández (2001, p. 64): "a) quem disse (lugar ensinante); b) o dito (conhecimento-informação); c) quem recorda e enuncia (lugar aprendente)".

Na segunda frase: "Vi na internet!", existe uma distância entre os três termos, pois se compararmos com a primeira frase, percebemos que o conhecimento transmitido pelo ensinante pode ser questionável, pois ouvimos com mais facilidade a mensagem enviada e também podemos dar ou não credibilidade para a fala deste sujeito; o que vimos, se torna mais difícil questionar porque

[...] a distância necessária entre o ensinante, o aprendente e o objeto de conhecimento ficou reduzida. No posicionamento aprendente diante do ensinante humano, facilita-se o trabalho de interpretação e, portanto, o trabalho de pensamento, na medida em que se introduz uma diferença entre o falado e o falante (Ibid., p. 64).

Se analisarmos, as informações disponibilizadas na Internet possuem mais influência ou tornam-se mais reais do que a palavra do sujeito ensinante, sendo que esta deixa mais espaço para a pergunta, pois é aberta ao diálogo. A partir desta discussão, é nítida a intensidade da cultura da convergência digital nas relações educativas e interpessoais.

4.5.3 Sujeito autobiógrafo

Ao trabalhar com o conceito de sujeito aprendente, o campo psicopedagógico não pode deixar de "[...] pensá-lo como devir, situando-o em tempo e história" (FERNÁNDEZ, 2001, p. 68). Então, a história não é compreendida como sinônimo de linearidade, uma vez que aprender é um reconhecimento da passagem do tempo, do processo em que se elabora a aprendizagem, o que implica na autoria, pois:

O ato de aprender supõe a historicidade do sujeito, pois historiar-se é quase sinônimo de aprender, pois sem esse sujeito ativo e autor que significa o mundo, significando-se nele, a aprendizagem irá converter-se na memória das máquinas, ou seja, em uma tentativa de cópia. (Ibid., p. 68).

Neste sentido, o pensamento freiriano dialoga em sintonia com Fernández, ao afirmar que

Acho que uma das boas coisas que um jovem, uma jovem, um adulto, um homem velho, qualquer um de nós tem como tarefa histórica, é assumir o seu tempo, integrar-se, inserir-se no seu tempo. Para isso, porém, mais uma vez, eu chamo a atenção dos moços para o fato de que a melhor maneira de alguém assumir o seu tempo, e assumir também com lucidez, é entender a história como possibilidade. O homem e a mulher fazem a história a partir de uma dada circunstância concreta, de uma estrutura que já existe quando a gente chega ao mundo. Mas esse tempo e esse

espaço têm que ser um tempo-espaço de possibilidade, e não um tempo-espaço que nos determina mecanicamente. [...] O futuro não é um pré-dado. Quando uma geração chega ao mundo, seu futuro não está predeterminado, preestabelecido. [...] O futuro é algo que se vai dando, e esse "se vai dando" significa que o futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro; por isso, então, a história é possibilidade e não determinação (FREIRE, 1991, p. 90).

Percebemos a necessidade da compreensão da realidade, procurando analisar a relação entre o futuro e o passado para entender o que se passa nos processos de aprendizagem, pois "[...] aprender é construir espaços de autoria e, simultaneamente, é um modo de ressituar-se diante do passado" (FERNÁNDEZ, 2001, p. 69).

A leitura da realidade “[...] não é só dado objetivo, o fato concreto, senão, também, a percepção que o homem tem dela” (FREIRE, 1977, p. 32). Assim,

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar [...]. Ninguém luta contra forças que não entende, cujas formas e contornos não discirna; [...] A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer (FREIRE, 1977, p. 48).

Pertinente também lembrarmos Paulo Freire no que diz respeito ao "compromisso do profissional com a sociedade", sempre resultante de uma racionalização crítica do sujeito frente a uma realidade inacabada. A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. É preciso saber-se no mundo e, se a forma pela qual se está no mundo condiciona a consciência deste estar. Não existindo a reflexão inexistente também a possibilidade de transpor os limites que são impostos pelo próprio mundo e comprometer-se com a sua transformação.

Parafraseando Aulagnier, Fernández (2001) aborda sobre a importância dos sujeitos se constituírem como biógrafos da sua própria história diante da cultura da convergência digital em que estão inseridos. Em contrapartida, com as inovações tecnológicas, os sujeitos sentem dificuldade em criar suas autonarrativas, pois, ao receberem informações da internet, por exemplo, nesta a narração já vem determinada, estereotipada, promovendo fragilidades nos processos de autoria e inibindo a capacidade de reinvenção dos saberes.

Então, frente à cultura da convergência digital e os aparatos tecnológicos que nos é proporcionada, é preciso potencializar o uso das máquinas transformando-as em um recurso didático-pedagógico, pois é necessário “[...] construir tempo dentro do tempo” e, portanto, construir-nos humanos dentro da vertiginosidade do tempo” (Ibid., p. 71). Aos ensinantes e aprendentes que se caracterizam como os imigrantes e nativos digitais, cabe vislumbrar as

possibilidades tecnológicas sob o olhar de um forasteiro, na tentativa de contemplar o novo como algo diferente e frente ao novo, que se sintam desafiados a desvelar o desconhecido, mas sem perder de vistas as relações instituídas no passado e sua singularidade.

4.5.4 Geração *Internet*

Abordamos a chamada geração *Internet* descrita por Tapscott (2010) na obra “A hora da geração digital”. Compreende os jovens com faixa etária entre 11 e 31 anos de idade que realizam várias atividades ao mesmo tempo: assistem filmes em telas de duas polegadas e usam os celulares de modo diferenciado, porque o e-mail tornou-se algo ultrapassado. O *Facebook* é acessado constantemente, inclusive no trabalho e se observarmos, em suas telinhas estão ativos os programas de mensagens instantâneas ou o *Skype* está sempre ativo ao fundo. São conhecidos também como a Geração do Milênio ou Geração Y.

Ao estabelecermos uma comparação entre os imigrantes digitais e a geração *Internet*, os primeiros estão se tornando cada vez mais “cibersofisticados” (TAPSCOTT, 2010, p. 19), pesquisando na Wikipédia, realizando compras sem sair de casa e consultando seu *Smartphone* diariamente, como se fosse um ritual sagrado, pois estão envolvidos pela cultura de convergência digital. Entretanto, o que difere estes grupos é o fato dos jovens terem afinidade natural com as tecnologias, parecendo que não há nada de interessante para se fazer quando não se tem acesso a *Internet*.

É notável a busca instintiva pela *Internet*, pois tem o prazer de “[...] se comunicar, entender, aprender, achar e fazer muitas coisas” (Ibid., p. 19). Prova disto é que se os imigrantes digitais desejam assistir um filme, imediatamente vão ao cinema; a geração *Internet* entra no *Youtube* e tem acesso ao tipo de filme desejado sem sair para fora de casa. No cotidiano diário, ao entrar no carro, os imigrantes digitais necessitam da comunicação presencial através da conversa com os seus passageiros; já a geração *Internet*, senta no banco de trás e conversa com as pessoas que estão no mesmo carro via mensagem de celular ou bate-papo. A tecnologia passa a ser o deleite desta Geração e demonstram aptidão e desenvoltura com tudo o que é digital.

Nesta descrição, atentamos para o modo que a geração *Internet* se comporta, parecendo serem “pessoas de outro mundo”, seres diferentes, pois demonstram uma maneira diferenciada em colaborar no setor de trabalho, não possui o mesmo conceito de carreira

profissional; no âmbito da educação, os professores percebem que os jovens não conseguem se concentrar por muito tempo, principalmente no momento da explanação de algum tema. O autor em evidência diz que

Algo está acontecendo aqui. A Geração Internet amadureceu. O fato de ter crescido em um ambiente digital causou um impacto profundo no seu modo de pensar, a ponto de mudar a maneira que o seu cérebro está programado. E, embora apresente desafios significativos para os jovens – como lidar com uma quantidade vasta de informações ou garantir o equilíbrio entre o mundo digital e o mundo físico –, essa imersão digital em geral não os prejudicou. Foi algo positivo. Essa geração é mais tolerante em relação à diversidade racial e é mais esperta e rápida do que as gerações anteriores. Esses jovens estão remodelando todas as instituições da vida moderna, do local de trabalho ao mercado, da política à educação, até chegarem à estrutura básica representada pela família (Ibid., p. 20).

No âmbito da gestão, esta Geração está abordando uma nova forma de trabalho, baseada no viés da colaboração, derrubando a hierarquia rígida e obrigando as empresas a repensar aspectos relativos a remuneração, desenvolvimento de ações e supervisão de talentos. Como consumidores, eles estão adquirindo os aparelhos tecnológicos mais sofisticados; na educação, estão reivindicando uma mudança no modelo pedagógico, que passa de uma abordagem focada no professor para um modelo centrado no estudante e na colaboração; no seio da família, as relações ocorrem de modo virtual – pais e filhos se comunicam via internet na mesma casa; no que se refere a sociedade como um todo, a atividade cívica está se tornando um novo e poderoso tipo de ativismo social.

A nível de curiosidade, Tapscott (2010) diz a geração Internet é diferente pois é descendentes dos filhos da Geração da Pós-Segunda Guerra Mundial, denominados de *Baby boomers* nos Estados Unidos. Essa é a geração que remete a explosão de natalidade pós-guerra, e isto ocorre nos Estados Unidos, enquanto no mundo houve uma explosão demográfica ainda superior, com 81 milhões de membros.

4.5.5 A Geração Baby Boom

Conforme afirma Tapscott (2010), *Baby boomer* são pessoas nascidas entre 1946 e 1964, e isto remete a explosão de natalidade que foi intensa nos Estados Unidos, no Canadá e na Austrália. As famílias optaram em ter filhos depois da guerra, pois milhares de rapazes serviam em outro continente, motivo que impedia o fato de ter filhos. Com a estabilidade econômica, a paz e a prosperidade difusas, ter um grande número de filhos era possível do

ponto de vista financeiro, considerando que as famílias americanas no ano de 1957, tinham em média 3,7 filhos. Com a imigração chegando nos Estados Unidos, houve a explosão populacional, tornando os filhos da sociedade Pós-Guerra uma força cultural e sociopolítica. Os *Baby boomers* poderiam ser conhecidos como “Geração da Guerra Fria”, de “Geração do Crescimento Econômico” ou de qualquer outro nome que os ligasse à sua época.

4.5.6 Transições: de Baby Boom para a Geração TV

Com a revolução das comunicações, presidida pela ascensão do aparelho televisivo, houve uma modificação na vida dos *Baby boomers*. Antes do aparecimento da TV as famílias se concentravam ao entorno do rádio para ouvir as notícias e músicas de sua preferência. A TV passou a ser a “novidade do século”, pois as pessoas tinham a oportunidade de ver e ouvir outras pessoas que estavam longe (TAPSCOTT, 2010).

Em síntese, a televisão adentrou o cotidiano familiar, tornando-se uma poderosa tecnologia de comunicação, destronando o rádio e os filmes Hollywoodianos. Quando o movimento americano apresentou suas reivindicações com os direitos civis, foi a televisão que serviu de mensageira e mobilizadora. Durante o protesto da Guerra do Vietnã feito pelos *Baby boomers*, lá se faziam presentes o registro televisivo e para a referida Geração, a TV transformou a juventude em um evento.

4.5.7 Gerações X: Baby Bust (Retração da Natalidade)

Nos 10 anos após o *baby boom*, as taxas de natalidade diminuíram ocasionando 15% um número maior de nascimento. Por esta razão o nome *Baby Bust* (Retração da Natalidade), no entanto, o termo não foi sucesso, pois as pessoas eram chamadas de Geração X, alusão ao título de um romance de Douglas Coupland. Segundo Tapscott (2010, p. 25): “O X diz respeito a um grupo que se senta excluído da sociedade e que, ao entrar no mercado de trabalho, descobriu que seus irmãos e irmãs mais velhos haviam ocupado todas as vagas”.

A geração X é definida por Tapscott (2010, p. 25-26) como: “[...] agora adultos entre 32 e 43 anos de idade – são comunicadores agressivos e extremamente centrados na mídia.

São o segmento mais velho da população cujos hábitos de uso de computadores e da internet se parecem com os da Geração *Internet*”.

De acordo com as informação de Tapscott (2010), a geração X estão entre os mais bem-instruídos, pois enfrentaram as maiores taxas de desemprego nos Estados Unidos, perfazendo o total de 10,8% no período de novembro-dezembro de 1982, embora os últimos integrantes da geração X tenham visto a taxa o desemprego atingir classes menos abastadas e alguns dos salários baixos a partir da Depressão da década de 1930.

4.5.8 A repercussão da Geração Baby Boom – Geração Internet, Geração Y ou Geração do Milênio (1977-1997)

No contexto norte-americano em que surgiu estas denominações, após 1978 os *Baby boomers* começaram a ter muitos filhos, fato este, pois em 1997, o número de crianças entre 5 a 9 anos de idade era quase equivalente ao número de adultos entre a faixa etária de 34 anos. Segundo Tapscott (2010), o número de crianças era 19.854.000 e os adultos totalizavam 20.775.000.

Abaixo, para sintetizar as informações de Tapscott (2010) sobre as gerações, elaboramos uma tabela:

Tabela 33 – Quatro gerações 1946-1997

GERAÇÕES	PERÍODO
Geração <i>Baby Boom</i>	A partir do mês de janeiro de 1946 a dezembro do mesmo ano – 19 anos, totalizando 77,2 milhões de crianças ou 23% da população dos Estados Unidos.
Geração X	A partir do mês de Janeiro de 1965 a dezembro de 1976 – 12 anos, produzindo 44,9 milhões de crianças ou 15% da população dos Estados Unidos. É conhecida também como <i>Baby Bust</i> .
Geração <i>Internet</i>	A partir do mês de janeiro de 1977 a dezembro de 1997 – 21 anos, produzindo aproximadamente 81, 1 milhões de crianças ou 27% da população dos Estados Unidos. Também chamada de Geração do Milênio ou Geração Y.
Geração <i>Next</i>	A partir do mês de janeiro até os dias atuais (para o autor era o ano de 1997). Chamada de Geração Z. A letra Z é a abreviação de <i>Zapping</i> (TAPSCOTT, 2010) e advém do verbo zapear, que significa mudar rápida e repetidamente de canal de televisão, ouvir música e acessar a <i>Internet</i> ao mesmo tempo.

Resgatamos agora o elemento c) da ambiência positiva para adentrarmos na epistemologia dialógico-afetiva: que nas relações com o outro e consigo mesmo, os sujeitos sejam movidos pela dimensão afetiva em sintonia com o diálogo. Ressaltamos o referido elemento, pois os nativos digitais, os ensinantes-aprendentes, a geração da Internet são contemplados como diferentes e por terem um comportamento peculiar, sofrem preconceito por parte da sociedade. Tapscott (2010) apresenta 10 dez ideias recorrentes sobre a geração *Internet*:

- 1^a) A geração Internet é rotulada pelos leigos de “burros”, pois os sobreviventes das gerações anteriores afirmam ser mais inteligentes quando tinham a mesma idade dos “internetes”.
- 2^a) São viciados em Internet e “perdem tempo” na frente do computador ao invés de ter uma vida social ativa como praticar esportes e atividades de lazer.
- 3^a) Não tem vergonha, pois expressam o que pensam nas redes sociais.
- 4^a) Estão no mundo à deriva e não possuem foco para escolher um caminho.
- 5^a) Eles roubam.
- 6^a) Intimidam amigos através da Internet.
- 7^a) São violentos.
- 8^a) Serão maus funcionários, pois não possuem ética profissional.
- 9^a) São rotulados como narcisistas.
- 10^a) Eles não estão nem aí.

A síntese das ideias do autor, possibilita a compreensão da concepção otimista que possui referente à Geração Internet que tantos outros estudiosos a “crimina”. Para ele, “[...] esses jovens emancipados estão começando a transformar todas as instituições da vida moderna. Desde o local de trabalho até o mercado, desde a política, passando pela educação, até a unidade básica de qualquer sociedade – a família –, eles estão substituindo uma cultura de controle por uma cultura de capacitação” (TAPSCOTT, 2010, p. 16). No que se refere às transformações cerebrais desta Geração:

Há muitos motivos para acreditar que o que estamos vendo é o primeiro caso de uma geração que está crescendo com conexões cerebrais diferentes das da geração anterior. Há cada vez mais evidências que os integrantes da Geração Internet processam informações e se comportam de maneira diferente porque de fato desenvolveram cérebros funcionalmente diferentes dos de seus pais (Ibid., p. 42).

Acreditamos a Geração Internet é interpretada de modo equivocado por causar desestabilidade e desconforto às estruturas rígidas. Essa resistência existente às novas formas de ser, estar, pensar, agir *no* e *com* o mundo.

A fala da professora “Rosa” remete ao seguinte excerto: “A tecnologia é bela, útil e fascinante mas só se permanece ao serviço do homem e não o faz tornar-se escravo dela” (PELUSO, 1998, p. 104). Nesta direção, a professora também comenta na continuidade da entrevista que as tecnologias podem gerar uma sobrecarga de trabalho, o que a deixa incomodada pelo fato de estar “*plugada o tempo todo*”.

Em relação ao *Twitter*, o professor “Piloto” diz:



Sobre as redes sociais, de modo geral, “O Geógrafo” se posiciona:

“[...] eu não estou adequado as necessidades e exigências das relações humanas que se fazem através do Face. [...] aí volta-se um pouco ao Pequeno Príncipe. Na verdade, quando você entra, você tem compromisso com as relações. Isso é muito sério também. [...] As relações humanas Edenise, elas tem uma exigência que não é pouca coisa. Porque se você não tem nenhuma conveniência, nem é conveniente, não é relevante que você se esparrame em relações humanas. Não sei qual é a importância disso. É importante que você tenha algumas relações humanas que sustente a tua vida. Não é essencial para a tua vida, porque nas relações humanas quando você se relaciona com alguém afetivamente, quando há uma relação próxima, você tem que se sentir que isso é um benefício pra tua vida, senão não adianta. Senão, não tem muito sentido”.



“Então, não há necessidade de, não há necessidade de você ter muitos amigos, tem que ter amigos que são amigos, basta. Não precisa ter muitos amigos. Basta ter uma pessoa que diga que você ama... Não precisa ter três, quatro, cinco pessoas que ama. Basta que se tenha uma e que seja, realmente suficiente para você viver. É, não, porque, é... Não precisa muitas, muitas coisas. Não precisa muitas felicidades, porque aliás não existe. Basta uma felicidade e é completa, então, não é possível, então... Isso que, mas isso faz parte do ser humano. O ser humano, de repente, ele [...] se relaciona com outro, com outro, com outro, mas é uma relação periférica”.

A fala do professor revela que as relações estabelecidas nas redes sociais são periféricas. Neste sentido:

A relação com os outros pode e será mediada sempre mais por objetos, nosso estado de consciência será mais facilmente alterado e alterável por comando, mas o tema de fundo, as necessidades e os afetos, expressos diversamente, serão os mesmos. O mesmo ódio e amor, a mesma necessidade de ser reconhecidos, amados e de amar inclusive se sofrermos transformações radicais das modalidades expressivas e pudermos, quiçá desiludidos do “outro”, fugir para uma gratificante Realidade Virtual, coisa que até hoje fizemos igualmente com a imaginação (SIMONELLI, 1998, p. 93).

Tendo em vista a realidade virtual que pode ser entendida como uma “fuga”, é necessário compreender a diferença entre fiction e realidade:

É precisamente a capacidade de reconhecer o limite entre fiction e realidade o verdadeiro problema enquanto demasiado amiúde as carências afetivas são compensadas com sonhos ilusórios, com a consequência de tornar sempre mais difícil as relações interpessoais. (PELUSO, 1998, p. 102).

Em relação **a integração das redes sociais para o ensino**, apenas o professor “Geógrafo” não compartilha desta prática e assevera:

“[...] mas efetivamente é, para o ensino: não tenho. Mas, para algumas comunicações apenas administrativas. Então, não efetivamente em termos de pedagógicos”.



A professora “Rosa” defende que integrar as tecnologias aos processos de ensino é uma grande evolução, pois afirma:

“Eu acho ótimo porque a gente tem a oportunidade de conversar. Até agora eu estava pensando que não mandei mensagem para uma orientanda de TCC que eu tenho que conversar com ela, então é uma possibilidade que tu tem hoje. Tu nunca teve tanta possibilidade de contato com as pessoas como tem hoje, então eu acho que isso é uma grande evolução”.



Muito à vontade, o professor “Vaidoso” relata suas experiências de integração das redes sociais nas práticas pedagógicas que desenvolve:



“Eu uso [...] os grupos fechados no Facebook e dá tranquilo, o pessoal olha e dá tranquilo. Eles visualizam, pegam os materiais lá, dá para fazer, só que o que está ao alcance de fazer é criar o grupo e disponibilizar matérias. A dificuldade é essa: conceitual, de saber, como você faz. Tornar isso que você disponibiliza e mostra em algo de ensino, então eu envio mensagens, eu envio textos, eu envio dicas, ok, até aí nós vamos. Agora transformar isso aí em ensino, nós não sabemos fazer, é esse problema, é uma parte do caminho, usam redes para isso e para aquilo, agora como isso se transforma em ensino nós não chegamos a isso ainda. Esse é o nosso limite por aquilo que veio antes, porque nós não temos conceito para fazer isso funcionar. Transformar isso em algo eu não sei”

Da mesma forma, à vontade, o professor “Piloto” diz:

“É, hoje o Face é mais popular e dá pra usar, dá para integrar mais. É o que eu mais tenho usado mesmo”.



Percebemos que o Facebook é a rede social que faz parte das experiências de integração das tecnologias dos professores entrevistados. Segundo Caritá, Padovan e Sanches (2011) “as redes sociais podem motivar as pessoas a buscar o conteúdo desejado e fazer desses ambientes, repositórios de objeto de aprendizagem, salas de discussões e trocas de conhecimento”. É necessário ter cuidado para que as redes sociais, como o *Face* não se torne

um espaço restrito a avisos das disciplinas, divulgação de eventos científicos e repositório de materiais; estas devem proporcionar que o estudante aproveite o seu tempo na rede para aprofundar seus conhecimentos.

Nessa direção, é importante que as pessoas reflitam sobre a importância e os benefícios que terão ao participarem de processos interativos proporcionados pelas redes sociais.

No que diz respeito a **intercomunicação com estudantes e colegas via redes sociais e correio eletrônico**, destacamos as principais falas:



“O E-mail com o tempo vai desaparecer, e eu acho que não leva muito tempo, a comunicação mudou de lugar. O jeito de comunicar está mudando, se o jeito de comunicar está mudando, então você professor tem que fazer outra coisa. A televisão é genial, a televisão é fabulosa para a percepção dessas coisas. Porque se a forma de comunicar está mudando, como você age? Tá mudando não só na escola e os professores, está mudando no mundo lá fora, economia, tecnologia. O que muda o mundo não é escola é essa ideia que te mostrei, o que muda o mundo é a tecnologia, então essa percepção: a comunicação está mudando, então eu tenho que ser outro”.

O professor “Geógrafo” diz que utiliza preferencialmente o *E-mail*. Considerando os adventos tecnológicos adentraram os espaços formais e informais da educação, podemos fazer a seguinte analogia proposta por Favarin (2014): se fizemos dos computadores nossa “moradia virtual”, a *Internet* pode ser considerada como os muros que cercam esta morada. Geralmente, encontramos nos muros das moradias as famosas “pixações” em que são expressas frases de protesto, assinaturas pessoais ou de um determinado grupo e até mesmo declarações de amor. Assim sendo, na “vida virtual” estas manifestações de amor, ódio, impressões pessoais estão sendo expostas ou “postadas” nos murais do *Facebook*. Isso comprova que a nossa sociedade está intimamente conectada às tecnologias, por isso, torna-se urgente a inserção das tecnologias no âmbito formativo a fim de potencializar os processos de ensino e aprendizagem.

Esta analogia vai ao encontro do que o professor “O Vaidoso” se refere quando diz que “[...] o jeito de comunicar está mudando”.

Ao abordarmos sobre as **repercussões da utilização das redes sociais nos processos de aprendizagem**, o professor “Vaidoso” afirma com toda a certeza:

“Não sei quais são as repercussões, [...], pode ser que alguns mobiliza, e alguns produzam efeitos, mas aí é outro tema”.



Em contrapartida, o professor “Geógrafo” não apresenta em sua narrativa clareza sobre as repercussões das tecnologias no âmbito educacional:

“Não, acho que tem um benefício, mas eu não saberia julgar aí. Não consigo fazer alguma análise assim. Até que ponto aquilo que você faz é uma atividade que foi proveniente de um processo de reflexão”.



Em relação a esta informação requerida, ambos os professores desconhecem sobre as repercussões das redes sociais nos processos de aprendizagem: “O Vaidoso” defende esta ideia por não ter o controle dos efeitos produzidos pelas estratégias metodológicas utilizadas e o professor “Geógrafo” pelo fato de não integrar as tecnologias em suas práticas pedagógicas.

É notável que a utilização das redes sociais na formação inicial do pedagogo ainda é uma discussão controversa, pois apesar da aderência à integração tecnológica, os professores apresentam resistências ao utilização das mesmas ou de outros recursos, seja por desconhecimento do funcionamento dos mesmos, resistência ou julgamento de incapacidade

de realizar uma transposição didática de seus conteúdos para um meio que não seja a sala de aula presencial e seus recursos tradicionais.

Fizemos uma pesquisa sobre a utilização das redes sociais mais frequentadas pelas estudantes são: *Facebook*⁴⁴, *Google +*⁴⁵, *LinkedIn*⁴⁶, *WhatsApp*⁴⁷ e *Youtube*⁴⁸.



Gráfico 13 – Redes sociais mais utilizadas pelos professores

Questionamos se estas redes sociais eram integradas nas aulas. As respostas evidenciaram que sim, não e em parte:

Estudante 1: “Não”.

Estudante 2: “Sim e não, acabam utilizando apenas o face, mas como um canal de comunicação ou de compartilhamento de materiais”.

Estudante 3: “Sim, inicialmente tentamos no Moodle; mas algumas ferramentas são confusas, por exemplo quanto há uma pergunta, só poderíamos responder um a um e as respostas não ficavam próxima a pergunta feita, as vezes tínhamos que esclarecer duvidas num grupo fechado do face, para depois trabalhar no Moodle, isso ocorreu em AVEA; durante meu estágio de anos iniciais, também recorremos a grupos fechados no face, é mais rápido”.

⁴⁴ É um Site e serviço de rede social que foi lançado no ano de 2004. É a maior rede social do mundo.

⁴⁵ É uma rede social construída para agregar serviços do Google, como: Google Contas, Fotos, PlayStore, Youtube e Gmail.

⁴⁶ Ferramenta profissional que auxilia o usuário a construir a sua identidade profissional online, possibilita o contato com colegas de classe e trabalho, proporcionando oportunidades profissionais.

⁴⁷ É um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular sem pagar por SMS.

⁴⁸ Site que permite que os seus usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital.

Mediante Tapscott (2010), a tecnologia está influenciando a maneira como os jovens pensam e se comportam, no entanto, acaba se tornando uma via de mão dupla, pois o modo como estes jovens pensam e se comportam “[...] está influenciando e moldando a própria internet” (TAPSCOTT, 2010, p. 69). O autor ainda reitera que o conhecimento está fluindo com mais liberdade através da *Internet*.

Pela fala das estudantes, as redes sociais são integradas em alguns momentos, no entanto, o seu uso é reduzido apenas à comunicação e o compartilhamento de materiais. Grupos do *Facebook* são criados para deixar algum aviso, esclarecer dúvidas e postar materiais, ao invés de serem utilizados para problematizar as temáticas das disciplinas trabalhadas e promover avanços nos processos de ensino e aprendizagem.

Os professores fazem uso das seguintes redes sociais:

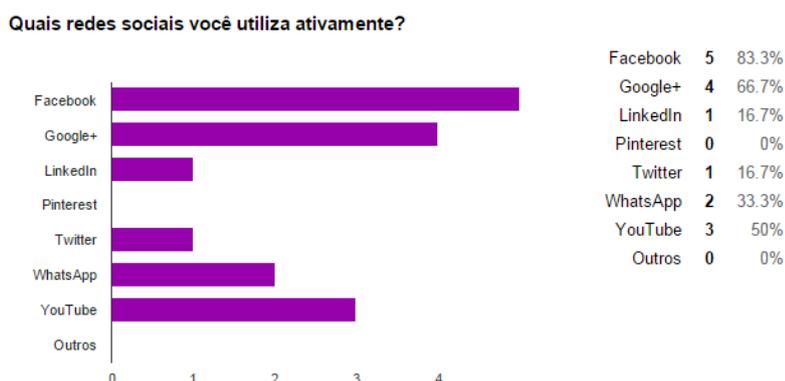


Gráfico 14 – Softwares mais utilizados pelos professores

Conforme o exposto, temos em ordem de preferência o *Facebook*, o *Google +*, o *Youtube*, *WhatsApp* e *Twitter*⁴⁹. Os professores e estudantes não fizeram menção do *Pinteres*⁵⁰.

Os docentes externaram se integraram ou não as redes sociais para fins de ensino e aprendizagem. Descreveram o seguinte:

⁴⁹ Rede social que permite que os usuários enviem atualizações pessoais, contendo apenas texto.

⁵⁰ Uma ferramenta visual que possibilita encontrar ideias para todos os projetos e interesses.

Professor B: “*Também para fins de ensino e aprendizagem*”.

Professor C: “*Facebook - grupo da disciplina compartilhando tudo... Inclusive comunicação WhatsApp - grupo da disciplina para comunicação ágil*”.

Professor D: “*Sim, formando grupos fechados, apresentando conteúdos via rede social*”.

Professor E: “*Somente para algumas informações relativas à elaboração de atividades avaliativas*”.

Conforme os excertos acima, foi possível identificar que os docentes integram às suas aulas as redes sociais, entretanto, como uma forma para agilizar a comunicação e compartilhar informações. O professor B, afirma utilizar as redes sociais para fins de ensino e aprendizagem, mas não descreve de que modo isto acontece em sua prática pedagógica.

Através do perfil dos sujeitos, identificamos que os estudantes podem ser pertencentes a Geração Internet e a Geração X ou *Baby Bust* e os professores são identificados como a Geração X ou *Baby Bust*, conforme classificou Tapscott (2010).

O referido autor, concluiu que a Geração *Internet* e os seus pais usam a tecnologia de modos diferenciados: por exemplo, a televisão foi a mídia característica da Geração *Baby Boom*, mas a Geração *Internet* não apenas assiste a ela; eles a escutam enquanto estão conversando com amigos e navegando na *Internet*. Ainda mais:

Agora, eles estão transformando a internet em um lugar no qual as pessoas podem se comunicar, colaborar e criar juntas, e logo você poderá acessar tudo isso da palma da sua mão. Demos uma olhada na ascensão dos sites de rede social. Como vimos, essa pode ser a nova base para a internet (TAPSCOTT, 2010, p. 90).

Em concordância com as concepções de Tapscott (2010), acreditamos que estudantes e professores estão utilizando a *Internet* de modo diferenciado: professores cada vez mais reservados e estudantes cada vez mais permissivos quanto ao seu uso. Percebemos que as redes sociais precisam ser utilizadas como um instrumento de mediação pedagógica para tornar as aulas mais atrativas e prazerosas, na tentativa de sintonizar estes polos antagônicos para fins de ensino e aprendizagem.

No questionário, solicitamos às estudantes que indicassem nomes de professores que integraram as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Foram indicados treze professores; destes foram contatados sete professores efetivos, pois os demais eram cinco

substitutos, dois docentes orientados e uma professora não estava no país, o que impediu que o contato fosse realizado.

A partir das indicações das estudantes, entramos em contato com estes professores para convidá-los a realizar as entrevistas narrativas, considerando o fato de que foram contemplados como docentes que integram as tecnologias digitais em suas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, os cenários educativos são permeados pelos desafios da cultura da convergência digital e carecem de uma formação apoiada na partilha de experiências que exploram, demonstram e analisam as possibilidades inovadoras da integração das TDIC na matriz curricular dos cursos.

Como os adventos tecnológicos adentraram os espaços formais e informais da educação, podemos fazer a seguinte analogia: se fizemos dos computadores nossa "moradia virtual", a *Internet* pode ser considerada como os muros que cercam esta morada. Geralmente, encontramos nos muros das moradias as famosas "pixações" em que são expressas frases de protesto, assinaturas pessoais ou de um determinado grupo e até mesmo declarações de amor. Assim sendo, na "vida virtual" estas manifestações de amor, ódio, impressões pessoais estão sendo expostas ou "postadas" nos murais do Facebook⁵¹. Isso comprova que a nossa sociedade está intimamente conectada às tecnologias, por isso, torna-se urgente a integração das tecnologias no âmbito formativo a fim de potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

Esta nova geração de ensinantes-aprendentes, tendo em vista o contexto tecnológico no qual está inserido, apresentam comportamentos e características que os diferenciam dos jovens das gerações anteriores, por exemplo: comunicam-se essencialmente através de mensagens, *Chats* e *E-mails*; em suas comunicações utilizam os famosos *Emotions* e abreviaturas, reduzindo o tempo da escrita; são mais interativos; são seletivos na aprendizagem, dando privilégio ao que lhes é mais significativo; socializam e passam a ser socializados sob a perspectiva da partilha e envolvimento.

Diante disso, podemos afirmar que o paradigma de estudante para o qual os contextos de formação foram preparados estão se modificando. Nessa direção, é necessário que os educadores renovem o sistema de ensino que estão inseridos para dar respostas a esta demanda social.

Neste trabalho, buscamos analisar os documentos legais que subsidiam os cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia quanto à aproximação do conceito de cultura de convergência digital e tecnológica. Esta análise ocorreu mediante a compreensão da ênfase

⁵¹ Rede social lançada no ano de 2004, na qual os usuários publicam, compartilham, comentam e curtem informações disponibilizadas no meio virtual.

dada à formação do pedagogo nas políticas públicas de formação de professores; da importância dada pelas políticas públicas de educação, específicas a formação de professores, aos processos auto[trans]formativos do pedagogo na cultura digital.

Ao analisarmos os PPP dos Cursos de Pedagogia, percebemos que há uma preocupação em promover uma aproximação da cultura digital no currículo, no entanto, ainda existem fragilidades que desencadeia o afastamento desta perspectiva, pois encontramos apenas uma disciplina, intitulada Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação com 60h que compõe o Núcleo de estudos básicos da matriz curricular. Os PPP dos Cursos estão em consonância com as DCN no que se refere à carga horária mínima exigida, contudo, não localizamos nenhum objetivo que contemple a formação para a fluência tecnológica do futuro pedagogo, sendo esta um aspecto considerado importante nas diretrizes.

Em relação às disciplinas complementares, não encontramos na listagem disponibilizada nos *Sites* do Curso de Pedagogia e no PPP, as que contemplem a integração das TDIC. No entanto, sabemos da existência de uma DCG que não consta nos *Sites* dos Cursos, mas que é ofertada aos estudantes, como é o exemplo da disciplina: Ensino-Aprendizagem em Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem de 30h, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha.

Nos currículos, também não são especificadas todas as disciplinas complementares. Existe apenas a carga horária total que precisa ser cumprida nas DCG, pois não há como prever quais disciplinas serão ofertadas nos semestres.

Com relação às políticas públicas, mais precisamente às Resoluções que foram analisadas, constatamos uma ênfase significativa dada à formação do pedagogo, pois busca-se um perfil docente e discente comprometido com as (trans)formações sociais. Estão explicitadas categorias como "democrática", "participativa", "autonomia" que evidenciam um modelo de gestão almejado e, no que se refere à formação de professores, busca-se uma formação baseada na dimensão humana, entretanto, a dimensão tecnológica é abordada brevemente e de forma minimalista.

Da mesma forma, nos PPP, percebemos que não está explícito um modelo de gestão, e sim, encontram-se de maneira implícita algumas concepções através das expressões "democrática" e "participativa", o que implica em formas de gestar.

Concluimos que o PPP somente desempenhará a função de instrumento de organização pedagógica das instituições educativas se for construído coletivamente com o objetivo de potencializar os processos de ensino e aprendizagem na cultura digital. A

participação da comunidade nas formas de gestar é imprescindível neste processo, pois implica na construção de novas possibilidades de construção do projeto o que pode desencadear a (trans)formação da realidade frente os desafios propostos pela cultura digital.

De modo geral, as tecnologias digitais estão sendo integradas minimamente na formação do pedagogo em práticas que contemplam a utilização das redes sociais como meio para problematizar as temáticas abordadas e do ambiente virtual como um espaço de mediação pedagógica-tecnológica. Com exceção de um professor, os docentes entrevistados dominam quase todas as ferramentas básicas de informática como: processador de textos, editor de desenhos, planilhas eletrônicas, banco de dados, Multimídia e *Internet*, possibilitando o desenvolvimento de habilidades para o enriquecimento da prática pedagógica.

Em relação às experiências de integração das tecnologias digitais e da *WEB*, de maneira geral, os Cursos de Pedagogia têm contemplado minimamente esta prática pedagógica; dos quatro professores entrevistados, apenas um não insere as TDIC em seu planejamento, no entanto, percebemos que há uma incompreensão sobre o que é integrar e utilizar. Entendemos que a integração é diferente da utilização – todos os docentes utilizam as tecnologias, seja o lápis, o quadro, o papel, o Notebook, o *DataShow*, entre outras. Contudo, nem todos integram as tecnologias em suas práticas, pois integrar implica em utilizar uma tecnologia como um recurso didático-pedagógico para potencializar os processos de ensino e aprendizagem.

É muito comum perguntarmos a algum professor: “Como você integra as tecnologias?” e ouvirmos a seguinte resposta: “Eu utilizo o *DataShow*, *Notebook* e também criei um grupo no *Facebook*, no qual disponibilizo materiais, compartilho notícias e informações se haverá ou não aulas. Tenho o hábito de utilizar o ambiente virtual e nele posto materiais de leitura e atividades para os estudantes”. Percebemos aqui uma postura adaptativa aos adventos tecnológicos e não uma atitude de integração, pois integrar o *Facebook* e o ambiente virtual não consiste em disponibilizar materiais e fazer deles um mero repositório de textos. Integrar pressupõe metas de convergência digital: o ambiente virtual e as redes sociais podem ser mediadas por estratégias didáticas virtuais que potencializem a construção do conhecimento, diferente do que se faz atualmente: uma transposição da educação presencial para a modalidade a distância.

Consideramos a ambiência pedagógica-digital como a interação entre os estudantes e as tecnologias, sendo estas um instrumento sociocultural – tanto no modo presencial quanto virtual, implicando direta ou indiretamente no desenvolvimento do processo de ensino e

aprendizagem. Os elementos que configuram este tipo de ambiência nos processos formativos iniciais são as interações que estão sendo construídas, alteradas e reorientadas a partir da comunicação com os estudantes, principalmente na mediação pedagógica-tecnológica estabelecida, considerando o diálogo e a afetividade como elementos que devem perpassar a configuração da formação inicial do pedagogo na cultura de convergência digital.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. A. R. **Educação a distância e ensino presencial:** convergência de tecnologias e práticas educacionais. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre:** imagens e autoimagens. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BATISTA, S. R. **Um diálogo entre comunicação e educação:** a formação inicial de professores em sociedades midiáticas. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Traduzido por Lucie Didio. Brasília: Plano, 2007.

BARBIERO, D. R. **Entre o Presencial e o Virtual:** Movimentos em Direção a Novos Saberes da Docência Superior. 2013. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

_____. **Gênese e desenvolvimento dos saberes pedagógico-tecnológicos na docência em arquivologia (UFSM) frente à convergência digital.** 2015. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

_____; MACIEL, A. M. R. **As coreografias didáticas entre o presencial e o virtual e a [re]construção de novos saberes da docência superior.** 2013, p. 1-19.

BARRETO, R. G. Novas tecnologias na educação presencial e a distância II. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003, p. 109-118.

BATISTA, S. H. S. S. e cols. **Tempo de SARESP:** lições de um espelho. São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://pcsjcampos.blogspot.com.br/2009/03/licoes-de-um-espelho.html>>. Acesso em: 22 jul. 2014.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 10. ed. Vozes: Petrópolis, 2012.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.

BORBA, M. B. B. Narrativas de docentes universitários/professores de instrumento: construção de significados sobre cibercultura. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

BORTOLAZZO, S. F. A geração digital como identidade cultural na contemporaneidade. In: **X ANPED Sul**. 2014. p. 1-18.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394. **Diário Oficial da União - DOU**. Brasília: DF, 21 dez, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 jul. 2012.

_____. Ministério da Educação (MEC) Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União – DOU**. Brasília, DF, 18 de Fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2014.

_____. Resolução CNE/CP n. 1. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União – DOU**. Brasília, DF, 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2014.

_____. Resolução n. 4. Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União – DOU**. Brasília, DF, 13 de julho de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2014.

_____. Parecer CNE/CP n. 2. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério**. Brasília, DF, 5 de maio de 2015. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/docs/CP002.15%20DCN%20FORM%20PROF%20MAGISTERIO%20ED%20BASICA.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

_____. Resolução CP/CNE n. 2. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União – DOU**. Brasília, DF, 01 de julho de 2015b. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/public/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2015-07-01.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

CAMPOS, F. A. C. **Tecnologias da informação e da comunicação e formação de professores: um estudo em cursos de licenciatura de uma universidade privada.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CARITÁ, E. C.; PADOVAN, V. T.; SANCHES, L. M. P. Uso de redes sociais no processo ensino-aprendizagem: avaliação de suas características. **Relatório de pesquisa.** Ribeirão Preto: 2011. p. 1-10.

CASTRO, A. M. B.; MACIEL, A. M. R.; ISAIA, S. M. A. Ambiência humano-tecnológica em contextos biossistêmicos. Um design conceitual. In: **Anais.** 27^a Jornada Acadêmica Integrada JAI. Santa Maria: UFSM, 2012.

_____. **Formação inicial de pedagogos na modalidade EaD: ambiências, competências e práticas.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência: novos temas, novas atitudes.** São Paulo: Cortez, 2014.

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Revista Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, p. 182-186, set/dez. 2008.

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DIURNO. **Projeto Político Pedagógico.** Santa Maria, 2007a. Disponível em: <<http://pedagogiadiurno.wordpress.com/ppp/>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NOTURNO. **Projeto Político Pedagógico.** Santa Maria, 2007b Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20PEDAGOGIA%20NOTURNO/>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, n. 116, Campinas: Editores Associados, n.116, p. 245-262. jul. 2002.

DA ROCHA, A. M. **Implicações da convergência digital e tecnológica na Formação e desenvolvimento profissional docente nos Cursos de licenciatura e na educação básica.** 2014.

_____; BOLZAN, D. P. V. **A cultura de convergência digital e a inclusão sociocultural: Interconectando formação e prática docente.** 2015.

DAVÍDOV, V; SHUARE, M. **La Psicología y Pedagogia em La URSS.** Moscú: Progreso, 1987, 1988 p. 316-337.

DÍAZ-BARRIGA, A.; MIRANDA, A. B. L. Metodología de la investigación educativa. In: JÍMENEZ-VÁSQUEZ, M. S. **El objeto de estudio y El estado del arte.** Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación. Tlaxcala: UATx, 2014, p. 69-106.

DTCOM. **Os formatos da educação a distância.** 2014. Disponível em: <www.dtcom.com.br>. Acesso em: 09 jun. 2015.

FAVARIN, E. A. **[Trans]formação do pedagogo/gestor para uma gestão educacional inovadora.** Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

FAVERO, J.; CERVI, G. Tecnologias digitais e formação inicial docente na contemporaneidade: articulações, desafios e possibilidades. In: **X ANPED Sul.** 2014. p. 1-19.

FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). Formação continuada e gestão da educação. In: FERREIRA, N. S. C. **Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 17-42.

_____. Formação continuada e gestão da educação: In: a arte de pensar ameaçada. BARROSO, J. **A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 117-143.

FERREIRA, N. S. C.; BITTENCOURT, A. B. (Org.). Formação humana e gestão da educação: a arte de pensar ameaçada. In: FERREIRA, N. S. C. **Formação humana, práxis e gestão do conhecimento.** São Paulo: Cortez, 2009. p. 51-82.

FREITAS, H. A. **Saberes docentes pedagógicos computacionais e sua elaboração na prática.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ensino de Ciências)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Coleção Pesquisa Qualitativa (Coordenação de Uwe Flick). Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

FERREIRA, N. S. C.; BITTENCOURT, A. B. (Org.). Formação humana e gestão da educação: a arte de pensar ameaçada. In: FERREIRA, N. S. C. **Formação humana, práxis e gestão do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 51-82.

_____. Formação continuada e gestão da educação. In: BARROSO, J. **A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 117-143.

_____; BITTENCOURT, A. B. (Org.). Formação humana e gestão da educação: a arte de pensar ameaçada. In: FERREIRA, N. S. C. **Formação humana, práxis e gestão do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 51-82.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Cartas a Guiné-bissau**: registros de uma experiência em processo. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991 1995.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, 1987.

_____; SHOR, I. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **À Sombra desta Mangueira**. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

_____. **Educação**: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). et al. **O educador**: vida e morte. Escritos sobre uma espécie em perigo. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002b, p. 89-101.

_____. **Professora, sim; Tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, M. T. A. Janelas sobre a utopia: computador e internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, n. 32, 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009, p. 1-14.

GIMENO SACRISTÁN, J. et. al. Educar por competências: o que há de novo? In: GIMENO SACRISTÁN, J. **Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13-63.

HENZ, C. I. **Dialogando sobre cinco dimensões para (re)humanizar a educação**. [s./n.]. Disponível em: <<http://gepfaccat.files.wordpress.com/2012/10/dialogando-sobre-cinco-dimensc3b5es-para-rehumanizar-a-educac3a7c3a3o-celso-ilgo-henz.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2014.

_____. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos: pesquisa-formação permanente de professores. In: VIII Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: por uma Pedagogia dos direitos humanos. **Anais**. Bento Gonçalves: IFRS: 2014a.

_____. **“Dialogus”**: Formação Permanente, Humanização e Cidadania. In: VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas (VI EIPE), 2014b, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2014. p. 47-52.

HENZ, C. I.; FREITAS, L. M. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos: uma possibilidade de pesquisa entrelaçando os círculos de cultura freireanos e a pesquisa-formação. In: XVII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire – Educar com seriedade, sim, mas com Alegria. As classes populares na escola Pública. **Anais**. Santa Maria: UFSM, 2015.

HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. A. **Dialogar e amar**: ensinando/aprendendo para ser mais. **Políticas Educativas**. v. 6, n. 2, p. 101-117, 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/viewFile/45659/28839>>. Acesso em: 17 out. 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. Trad: ALEXANDRIA, S. 2. ed. S. Paulo: Aleph, 2009.

JOVCHELOVITCH; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2012.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Caminhar para si**. Tradução: Albino Pozzer. Porto Alegre: EdiPUC, 2010.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999. Campinas. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300009>. Acesso em: 30 jun. 2014.

LARA, R. C.; QUARTIERO, E. M. **Impressões digitais e capital tecnológico: o lugar das TIC na formação inicial de professores**. 2011, p. 1-17.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LEMKE, A. K. **A relação de estudantes de pedagogia com as mídias e as suas implicações para a prática de ensino**. 2010, p. 1-19.

LOPES, R. P.; FÜRKOTTER, M. **Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no currículo formal dos cursos de formação de professores das universidades públicas paulistas**. 2010, p. 1-5.

MACIEL, A. M. R. **Formação na docência universitária? Realidade e possibilidade na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta**. 2000. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), em convênio com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, SP). Santa Maria, 2000.

_____. Verbetes. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. v. 2. Brasília: INEP, 2006, p.351.

_____. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Org.). **Pedagogia Universitária tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Editora UFSM, 2009, p. 63-77.

MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. In: MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 11-65.

_____. Prefácio. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso: 2015.

_____. Ensino híbrido. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso: 2015.

_____. Novas tecnologias e mediação pedagógica. In: MASSETO, M. T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 133-173.

MINAYO, M. C S. (Org.) et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

NOGUEIRA, V. S. **Práticas pedagógicas na educação a distância: deslocamento de memórias e de sentidos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

OLIVEIRA, C. C. **Qualificação para o trabalho no capitalismo contemporâneo: as tecnologias da informação e comunicação na formação docente inicial da UFMG**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

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, 2008.

PELUSO, A. **Informática e afetividade: a evolução tecnológica condicionará nossos sentimentos?** Bauru: EDUSC, 1998.

PÉREZ GOMEZ, A. **Educação na era digital: a escola educativa**. P. Alegre: Penso, 2015.

PRENSKY, M. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. On the Horizon (NCB) University Press, v. 9, n. 5, out, 2001. Disponível em: <<http://docs.google.com/document/d/1XXFbstvPZIT6Bibw03JSsMmdDknwjNcTYm7j1a0noxy/mobilebasic>>. Acesso em: 05 mai. 2013.

_____. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Conjectura**, v. 15, n. 2, p. 201-204, 2010. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/335/289>>. Acesso em: 04 jun. 2013.

_____. **From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning**. United States: Corwin, 2012.

QUADROS, A. M. **Práticas educativas e tecnologias digitais de rede: novidade ou inovação?** 2013. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RIBEIRO, M. H.; **Práticas de letramento digital na formação de professores**. 2012. 236f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

ROSSATO, R. Práxis. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 325-327.

SANTOS, V. S.; BEHRENS, M. A.; JUNGES, K. S.; LIMA, A. A. **Formação de professores numa visão complexa com o auxílio das tecnologias**. 2010, p. 1-17.

SANTOS, E. T. **Do aprender ao ensinar: significados construídos pelo futuro docente no aprendizado com e sobre as tecnologias digitais**. 2012. 336f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

SCHLEMMER, E. Metodologias para educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. In: BARBOSA, R. M. (Org). **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 29-49.

SCHNEIDER, M. P. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas**. 2007. 199 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SCHNOOR, A. S. L. **Aprendendo a ser aprendente: novos modos de ser na contemporaneidade**. 2011. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIMONELLI, C. Temor e entusiasmo por uma eventual mudança antropológica determinada pelas novas tecnologias. In: PELUSO, A. **Informática e afetividade: a evolução tecnológica condicionará nossos sentimentos?** Bauru: EDUSC, 1998.

SONEGO, A. H. S. **A integração das tecnologias educacionais em rede e a convergência entre as modalidades no processo ensino-aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SOUZA, J. S. **Cultura digital e formação de professores: possibilidade e vivências entre professores em formação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2011.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital**. Rio de Janeiro: Cortez, 2010.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA. **Reforma curricular Del Palm de Estudios Del Doctorado en Educación. Ffacultad de Viencias de La Educación**. Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2010, p. 28.

VALENTE, J. A. (Org.). **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: Gráfica Central da UNICAMP, 1993.

_____. A Espiral da Aprendizagem e as Tecnologias da Informação e Comunicação: Repensando Conceitos. In: JOLY, M. C. R. A. (Org.). **A Tecnologia no Ensino: Implicações para a Aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002a, p. 15-37.

VECCHIA, A. M. D. Afetividade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 325-327.

VIEGAS, L. T.; ROZEK, M. **Aprendizagem em ambientes virtuais no curso de Pedagogia**. 2010, p. 1-14.

VIEIRA, M. P. A. EAD e os desafios do magistério. In: OLIANI, G.; MOURA, R. A. (Org.). **Educação a distância: gestão e docência**. Curitiba: CRV, 2012.

VIERA-TREVISAN, N.; DA ROCHA, A. M. **Resiliência docente: ambiência [trans] formativa na educação superior**. Curitiba: CRV, 2014.

APÊNDICES

Apêndice A – Carta de apresentação da pesquisadora à Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno



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

Santa Maria, 03 de novembro de 2014.

Para: Prof^ª. Dr^ª. Graziela Escandiel de Lima

Assunto: Carta de apresentação da pesquisadora à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno

Prezada Coordenadora:

Apresento-lhe a aluna Edenise do Amaral Favarin, Mestranda em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A mesma desenvolve o projeto de dissertação intitulado: “Auto[trans]formação do pedagogo na cultura da convergência digital: novos processos formativos a partir da epistemologia dialógico-afetiva” sob a minha orientação.

Considerando a possibilidade de termos essa conceituada instituição educativa como contexto de pesquisa, vimos esclarecê-la sobre o tema, objetivos, metodologia, procedimentos e instrumentos, bem como sobre o envolvimento de estudantes e professores.

Em caso de aceitação da nossa proposta, solicitamos que o termo de autorização seja assinado para darmos prosseguimento aos contatos e agendamentos junto à instituição.

Desde já, agradeço a sua atenção.

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

Apêndice B – Carta de apresentação da pesquisadora à Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia Noturno



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

Santa Maria, 24 de outubro de 2014.

Para: Prof^ª. Dr^ª. Estela Maris Giordani

Assunto: Carta de apresentação da pesquisadora à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia Noturno

Prezada Coordenadora:

Apresento-lhe a aluna Edenise do Amaral Favarin, Mestranda em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A mesma desenvolve o projeto de dissertação intitulado: “Auto[trans]formação do pedagogo na cultura da convergência digital: novos processos formativos a partir da epistemologia dialógico-afetiva” sob a minha orientação.

Considerando a possibilidade de termos essa conceituada instituição educativa como contexto de pesquisa, vimos esclarecê-la sobre o tema, objetivos, metodologia, procedimentos e instrumentos, bem como sobre o envolvimento de estudantes e professores.

Em caso de aceitação da nossa proposta, solicitamos que o termo de autorização seja assinado para darmos prosseguimento aos contatos e agendamentos junto à instituição.

Desde já, agradeço a sua atenção.

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

Recebido
24.10.2014
Estela Maris Giordani
COORD. CURSO PEDAGOGIA
NOTURNO

Apêndice C – Autorização Institucional entregue à Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Graziela Escandiel de Lima, Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno, declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa acima e concordo em autorizar a execução da mesma nesta Unidade de Ensino. Sei que a qualquer momento posso revogar esta autorização, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento pelas informações e declarações fornecidas durante a pesquisa.

Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno

Coordenação Pedagogia Diurno
Centro de Educação-UFSM

Apêndice D – Autorização Institucional entregue à Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia Noturno



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Estela Maris Giordani, Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia Noturno, declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa acima e concordo em autorizar a execução da mesma nesta Unidade de Ensino. Sei que a qualquer momento posso revogar esta autorização, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento pelas informações e declarações fornecidas durante a pesquisa.



Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia Noturno

Estela Maris Giordani
COORD. CURSO PEDAGOGIA
NOTURNO / CE



Apêndice E – Termo de Autorização Institucional entregue à Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno



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

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Ilma. Sr.^a

Prof.^a Dr.^a Graziela Escandiel de Lima

Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno

Prezada Coordenadora:

Solicitamos a sua autorização para a realização do projeto de pesquisa intitulado “Auto[trans]formação do pedagogo na cultura da convergência digital: novos processos formativos a partir da epistemologia dialógico-afetiva” junto a essa conceituada unidade de ensino da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Este projeto tem como objetivo geral investigar experiências significativas desenvolvidas na auto[trans]formação do pedagogo na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no que se refere à convergência digital, explicitada nas propostas curriculares, nas estratégias pedagógicas e, conseqüentemente, nas práticas educativas de estágio e da WEB nos cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia diurno e noturno, tendo como objetivos específicos: a) Caracterizar as novas gerações de ensinantes-aprendentes-autores na cultura de convergência, aproximando-as de uma epistemologia dialógico-afetiva; b) Analisar os documentos legais que subsidiam os cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia quanto às relações estabelecidas com a ideia de educação na cultura de convergência digital; c) Identificar experiências de integração das tecnologias digitais e da WEB nos cursos de licenciatura, em disciplinas curriculares obrigatórias e optativas; e d) Descrever prováveis elementos da ambiência pedagógica digital que atuem como facilitadores para a integração da cultura de convergência e da epistemologia dialógico-afetiva nos processos formativos.

A pesquisa será do tipo qualitativa, baseando-se em narrativas e o seu delineamento prevê: a) informações por meio de **questionários exploratórios**, respondidos por meio eletrônico (*google docs*) pelos professores e estudantes que estão atuando e atuaram durante o 1º e 2º semestre do ano de 2014; e b) **entrevistas narrativas individuais**, aprofundando as questões abordadas, desenvolvidas com professores voluntários que atendam ao mesmo critério.

As informações, depois de organizadas e analisadas, poderão ser divulgadas e publicadas, contudo mantendo o anonimato dos sujeitos pesquisados.

Esclarecemos que a presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. Consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão e institucionais, por envolver o esclarecimento acerca de um tema que vem sendo abordado no meio adolescente e escolar, devido o impacto das redes sociais virtuais nas relações interpessoais.

Esperamos, com esta pesquisa, colaborar para os estudos sobre a auto[trans]formação do pedagogo na cultura da convergência digital, considerando a cultura da convergência digital e a epistemologia dialógico-afetiva como eixos centrais a serem investigados.

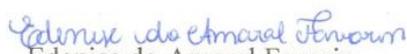
Qualquer informação adicional poderá ser obtida no Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, situado à Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 2º andar – Sala Comitê de Ética - Cidade Universitária - Bairro Camobi - CEP 97105-900 - Santa Maria/RS ou através do telefone (55) 3220 9362, fax: (55) 3220 8009 ou e-mail: <cep.ufsm@gmail.com>.

A qualquer momento, poderão ser solicitados esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de coerção, a sua autorização poderá ser retirada. Os pesquisadores estão aptos a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa ou não.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos, contudo, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de sua Instituição. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados. Na eventualidade da participação nesta pesquisa causar qualquer tipo de dano aos participantes, os pesquisadores comprometem-se a reparar este dano, ou prover meios para a reparação. A participação será voluntária, não forneceremos por ela qualquer tipo de pagamento.



Prof^ª. Dr^ª. Adriana Moreira da Rocha
Orientadora responsável



Edenise do Amaral Favarin
Pesquisadora

Apêndice F – Termo de Autorização Institucional entregue à Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia Noturno



Recebido
29.10.2014
Estela Maris Giordani
COORD. CURSO PEDAGOGIA
NOTURNO / GE

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

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Ilma. Sr.^a
Prof.^a Dr.^a Estela Maris Giordani
Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia Noturno

Prezada Coordenadora:

Solicitamos a sua autorização para a realização do projeto de pesquisa intitulado “Auto[trans]formação do pedagogo na cultura da convergência digital: novos processos formativos a partir da epistemologia dialógico-afetiva” junto a essa conceituada unidade de ensino da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Este projeto tem como objetivo geral investigar experiências significativas desenvolvidas na auto[trans]formação do pedagogo na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no que se refere à convergência digital, explicitada nas propostas curriculares, nas estratégias pedagógicas e, conseqüentemente, nas práticas educativas de estágio e da WEB nos cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia diurno e noturno, tendo como objetivos específicos: a) Caracterizar as novas gerações de ensinantes-aprendentes-autores na cultura de convergência, aproximando-as de uma epistemologia dialógico-afetiva; b) Analisar os documentos legais que subsidiam os cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia quanto às relações estabelecidas com a ideia de educação na cultura de convergência digital; c) Identificar experiências de integração das tecnologias digitais e da WEB nos cursos de licenciatura, em disciplinas curriculares obrigatórias e optativas; e d) Descrever prováveis elementos da ambiência pedagógica digital que atuem como facilitadores para a integração da cultura de convergência e da epistemologia dialógico-afetiva nos processos formativos.

A pesquisa será do tipo qualitativa, baseando-se em narrativas e o seu delineamento prevê: a) informações por meio de **questionários exploratórios**, respondidos por meio eletrônico (*google docs*) pelos professores e estudantes que estão atuando e atuaram durante o 1º e 2º semestre do ano de 2014; e b) **entrevistas narrativas individuais**, aprofundando as questões abordadas, desenvolvidas com professores voluntários que atendam ao mesmo critério.

As informações, depois de organizadas e analisadas, poderão ser divulgadas e publicadas, contudo mantendo o anonimato dos sujeitos pesquisados.

Esclarecemos que a presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. Consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão e institucionais, por envolver o esclarecimento acerca de um tema que vem sendo abordado no meio adolescente e escolar, devido o impacto das redes sociais virtuais nas relações interpessoais.

Esperamos, com esta pesquisa, colaborar para os estudos sobre a auto[trans]formação do pedagogo na cultura da convergência digital, considerando a cultura da convergência digital e a epistemologia dialógico-afetiva como eixos centrais a serem investigados.

Qualquer informação adicional poderá ser obtida no Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, situado à Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 2º andar – Sala Comitê de Ética - Cidade Universitária - Bairro Camobi - CEP 97105-900 - Santa Maria/RS ou através do telefone (55) 3220 9362, fax: (55) 3220 8009 ou e-mail: <cep.ufsm@gmail.com>.

A qualquer momento, poderão ser solicitados esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de coerção, a sua autorização poderá ser retirada. Os pesquisadores estão aptos a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa ou não.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos, contudo, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de sua Instituição. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados. Na eventualidade da participação nesta pesquisa causar qualquer tipo de dano aos participantes, os pesquisadores comprometem-se a reparar este dano, ou prover meios para a reparação. A participação será voluntária, não forneceremos por ela qualquer tipo de pagamento.



Prof^ª. Dr^ª. Adriana Moreira da Rocha
Orientadora responsável



Edenise do Amaral Favarin
Pesquisadora

Apêndice G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **“Auto(trans)formação do pedagogo na cultura de convergência digital: novos processos a partir da epistemologia dialógico-afetiva”**, com o objetivo de investigar experiências significativas desenvolvidas na formação inicial do pedagogo na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no que se refere à convergência digital, explicitada nas propostas curriculares, nas estratégias pedagógicas e, conseqüentemente, nas práticas educativas de estágio e da WEB nos cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia, diurno e noturno.

Você poderá contribuir desde agora, de acordo com os seguintes procedimentos:

- 1) Ler este Termo de Esclarecimento.
- 2) Após a leitura, assinalar a opção “concordo”, se decidir participar.
- 3) Responder o formulário que segue, com questões gerais sobre o seu perfil e a seguir, questões específicas que irão traduzir a sua opinião.

A sua participação é muito importante para nós, mas o(a) deixamos livre para parar de responder o questionário a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Em nenhum momento você será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar na pesquisa. O banco de dados será construído de forma a assegurar o sigilo. Não há riscos pessoais envolvidos nesta pesquisa. Você estará auxiliando com a sua participação, permitindo que conheçamos as experiências de integração das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e da WEB nos processos formativos das licenciaturas em Pedagogia e na atuação dos pedagogos em formação na Educação Básica, mediante estágios,

oficinas e outras atividades. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Adriana Moreira da Rocha ou Edenise do Amaral Favarin, pelo telefone (55) 3220 8023, no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Poderá, também, entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria: Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 2º andar. Sala Comitê de Ética. Cidade Universitária, Bairro Camobi. CEP 97105-900. Santa Maria – RS. Tel.: (55) 3220 9362 - Fax: (55) 3220 8009. E-mail: <cep.ufsm@gmail.com>.

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

Prof^a. Edenise do Amaral Favarin

Apêndice H – Questionários exploratórios destinados aos professores e estudantes

Dialogando com os professores sobre tecnologias digitais

1 - Sexo:

- Feminino
- Masculino

2 - Qual a sua idade?

3 - Indique qual a sua última formação acadêmica/titulação concluída:

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

4 - Indique o nome do curso de sua formação inicial (graduação):

5 - Qual o vínculo que você possui com a UFSM?

6 – Qual o vínculo que você possui com a UFSM?

- Professor Titular, portador do título de doutor
- Professor Adjunto, portador do título de doutor
- Professor Assistente, portador do título de mestre
- Professor Auxiliar, graduado ou portador de título de especialista
- Professor Substituto
- Professor Visitante

7 - Quais os cursos de licenciatura que você atua/atuou na UFSM?

- Artes Visuais - Licenciatura em Desenho e Plástica
- Ciências Biológicas - Licenciatura e Bacharelado
- Ciências Sociais – Licenciatura – Noturno
- Dança - Licenciatura
- Educação Especial – Licenciatura – Diurno
- Educação Especial – Licenciatura – Noturno
- Educação Física – Licenciatura
- Filosofia - Licenciatura
- Física - Licenciatura – Diurno
- Física - Licenciatura – Noturno
- Geografia - Licenciatura
- História - Licenciatura e Bacharelado
- Letras – Licenciatura - Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola – Noturno
- Letras – Licenciatura - Inglês e Literaturas de Língua Inglesa
- Letras – Licenciatura - Português e Literaturas de Língua Portuguesa
- Matemática - Licenciatura – Diurno
- Matemática - Licenciatura – Noturno
- Música - Licenciatura
- Pedagogia - Licenciatura – Diurno
- Pedagogia - Licenciatura – Noturno

- PEG - Programa Especial de Graduação
- Química - Licenciatura
- Teatro - Licenciatura

8 - Qual é a modalidade de ensino que atua/atuou na UFSM?

- Somente na Educação Presencial
- Somente na Educação a Distância
- Na Educação Presencial e na Educação a Distância

9 - Indique o número de anos em que atuou como docente na Educação Básica:

10 - Indique o número de anos em que atua como docente junto à UFSM:

11 - Indique o número de anos em que atua/atuou como docente na Educação a Distância: Caso não tenha experiência na modalidade EAD, coloque 0.

12 - Quais as funções que você exerceu na modalidade EAD?

- Não tenho experiência na EAD
- Coordenador de Curso
- Coordenador de Tutoria
- Professor
- Tutor Presencial
- Tutor a Distância
- Outros

13 - Na sua opinião, quais são os conhecimentos pedagógicos necessários para a elaboração de propostas didáticas em ambientes virtuais?

14 - Na sua opinião, quais são os conhecimentos tecnológicos necessários para a elaboração de propostas didáticas em ambientes virtuais?

15 - Descreva as estratégias de ensino e aprendizagem que você utiliza na docência presencial envolvendo as tecnologias digitais:

16 - Quais as contribuições para a docência presencial que você destaca a partir de suas experiências na modalidade EAD: OBS: Caso não tenha experiência, siga o exemplo: não tenho experiência em EAD.

17 - No centro de ensino em que você atua, tem acesso a internet?

- Sim
- Não

18 - No centro de ensino em que você atua, há laboratórios de informática?

- Sim
- Não

19 - Como você considera a estrutura e funcionamento dos equipamentos tecnológicos disponíveis no seu centro de ensino?

20 - Quais os recursos tecnológicos que você encontra disponíveis na UFSM para planejamento e elaboração de materiais didáticos: *Hardware*

- Computador
- Notebook
- DataShow
- Lousa Digital
- Câmera Digital
- Filmadora
- Outros

21 - Quais os recursos tecnológicos que você encontra disponíveis na UFSM para planejamento e elaboração de materiais didáticos: *Software*

- Sistema Operacional Windows
- Sistema Operacional Linux
- Aplicativos para processar textos
- Aplicativo para processar planilha de cálculo
- Aplicativo para processar banco de dados
- Aplicativo para processar apresentação gráfica e gerenciador de tarefas
- Aplicativo para gerenciamento de e-mails e contatos
- Outros

22 - Exemplifique como você já integra/integrou os recursos tecnológicos (hardware e software) selecionadas acima para seus planejamentos e elaboração de material didático:

23 - O que você entende por integração das tecnologias digitais na educação?

24 - Como você integra as tecnologias digitais para promover a aprendizagem colaborativa?

25 - Você já realizou algum curso de capacitação para a utilização do Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) - Moodle?

- Sim
- Não

26 - Com que frequência você utiliza/utilizou o Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) - Moodle em suas disciplinas de modalidade presencial?

- Nunca utilizei este ambiente virtual
- Esporadicamente utilizo este ambiente virtual
- Na maioria das vezes utilizo este ambiente virtual
- Sempre utilizo este ambiente virtual

27 - Se não utilizou o Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) - Moodle, quais as razões?

- Prefiro elaboração e recebimento de trabalhos impressos
- Considero uma ferramenta complicada
- Não conheço a ferramenta o suficiente e prefiro não ficar dependente de outra pessoa para o desenvolvimento das atividades
- Não sei como organizar e disponibilizar o conteúdo no Moodle
- Não consigo pensar em uma metodologia para atender o estudante utilizando o Moodle
- Há muita carga de trabalho para estruturação de uma disciplina

Devido as constantes falhas do servidor que gerencia a rede do Moodle

28 - Quais as atividades do Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) - Moodle são integradas na sua disciplina presencial?

- Atividade Hot Potatoes
- Base de dados
- Diário
- Enquete
- Escolha
- Ferramenta Externa
- Fórum
- Glossário
- Laboratório de Avaliação
- Lição
- Pesquisa
- Pesquisa de avaliação
- Questionário
- Tarefa
- Wiki - texto colaborativo
- Outros

29 - Quais os recursos do Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) - Moodle são integrados na sua disciplina presencial?

- Arquivo
- Conteúdo do pacote IMS
- Livro
- Página
- Pasta
- Rótulo
- URL - endereço de um recurso disponível em uma rede.

30 - Exemplifique as maneiras que você articula os recursos e atividades do Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) - Moodle em sua disciplina presencial?

31 - De acordo com a sua percepção, como as tecnologias podem mediar os processos de ensino e aprendizagem?

Dialogando com os estudantes sobre tecnologias digitais

1 – Sexo

- Feminino
- Masculino

2 - Qual a sua idade?

3 - Indique o nome do curso de sua formação inicial (graduação)

- Artes Visuais - Licenciatura em Desenho e Plástica
- Ciências Biológicas - Licenciatura e Bacharelado
- Ciências Sociais – Licenciatura – Noturno
- Dança – Licenciatura
- Educação Especial – Licenciatura – Diurno
- Educação Especial – Licenciatura – Noturno
- Educação Física – Licenciatura
- Filosofia – Licenciatura
- Física - Licenciatura – Diurno
- Física - Licenciatura – Noturno
- Geografia – Licenciatura
- História - Licenciatura e Bacharelado
- Letras – Licenciatura - Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola – Noturno
- Letras – Licenciatura - Inglês e Literaturas de Língua Inglesa
- Letras – Licenciatura - Português e Literaturas de Língua Portuguesa
- Matemática - Licenciatura – Diurno
- Matemática - Licenciatura – Noturno
- Música – Licenciatura
- Pedagogia - Licenciatura – Diurno
- Pedagogia - Licenciatura – Noturno
- PEG - Programa Especial de Graduação
- Química – Licenciatura
- Teatro - Licenciatura

4 - Qua turno você é matriculado no curso de graduação?

- Diurno
- Noturno

5 - Qual semestre você está cursando?

- 1º semestre
- 2º semestre
- 3º semestre
- 4º semestre
- 5º semestre
- 6º semestre
- 7º semestre
- 8º semestre
- 9º semestre
- 10º semestre
- Egresso

6 - O que você entende por integração das tecnologias digitais na educação?

7 - Qual é o seu nível geral de fluência tecnológica? Fluência tecnológica é o domínio do saber e saber fazer com as tecnologias digitais de um modo geral e das tecnologias educacionais em específico.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

8 - Você participa/participou de algum projeto de pesquisa na UFSM referente a integração das tecnologias digitais na educação?

9 - Qual (is) o (s) tipo (s) de projeto que você participa/participou na UFSM?

- Ensino
- Pesquisa
- Extensão

10 - Indique as atividades que o projeto desenvolve/desenvolveu integrando as tecnologias digitais.

11 - Você realizou o estágio supervisionado em:

- Educação infantil
- Anos iniciais do ensino fundamental
- Educação de jovens e adultos
- Outros

12 - Durante o estágio supervisionado, você desenvolveu propostas de ensino integrando as tecnologias digitais (TDIC e/ou WEB)? Conte essa experiência. Explique que atividades foram desenvolvidas durante o estágio referente a integração das tecnologias digitais.

13 - Você já realizou algum curso ou disciplina na modalidade a distância?

- Sim
- Não

14 - Após ter cursado a disciplina obrigatória Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) aplicadas a educação, você sente-se preparado para integrar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas?

- Sim
- Não
- Em parte

15 - Você já cursou alguma disciplina complementar de graduação (DCG) voltada para a integração das tecnologias digitais na educação?

- Sim
- Não

16 - Em caso afirmativo, qual o nome da DCG?

17 - Qual (is) a (s) contribuição (ões) desta DCG na sua formação?

18 - No centro de ensino em que você atua tem acesso livre à Internet?

Sim

Não

19 - No centro de ensino em que você estuda, existem laboratórios de informática adequados ao aprendizado das tecnologias digitais? Argumente quanto à estrutura física, tecnológica e política de funcionamento.

20 - Quais os recursos tecnológicos que os professores mais utilizam nas aulas? Tipos de equipamentos e funcionalidade dos mesmos para o ensino.

Computador

Notebook

Lousa Digital

Câmera Digital

Filmadora

Tablet

Mesa digital

Gravador digital

Projetor multimídia (data show)

Robótica

Outros

21 - Quais os softwares que os professores mais utilizam nas aulas? Tipos de Software

Sistema Operacional Windows

Sistema Operacional Linux

Aplicativos para processar textos

Aplicativo para processar planilha de cálculo

Aplicativo para processar banco de dados

Aplicativo para processar apresentação gráfica e gerenciador de tarefas

Aplicativo para gerenciamento de e-mails e contatos

Outros

22 - Com que frequência o Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) - Moodle foi utilizado em suas aulas presenciais?

Nunca foi utilizado nas aulas presenciais.

Esporadicamente foi utilizado nas aulas presenciais.

Na maioria das vezes foi utilizado nas aulas presenciais.

Sempre foi utilizado nas aulas presenciais.

23 - Que tipos de atividades no Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) - Moodle os professores utilizam nas aulas presenciais?

Atividade Hot Potatoes

Diário

Enquete

Glossário

Questionário

- Tarefa
- Wiki - texto colaborativo
- Outros

24 - Quais as hipermídias utilizadas por seus professores nas aulas?

- Internet
- TVs interativa
- Jogos
- Cinema 3D
- Vídeos interativos
- Outros

25 - Que propostas de trabalho são desenvolvidas pelos professores quando integram a TDIC em sala de aula?

26 - Indique o nome de um ou mais professores que integram/integraram as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas:

27 - Na sua opinião, como as tecnologias digitais podem contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem?

28 - Qual é o grau de confiança que você sente ter em relação a integração das tecnologias como recurso didático-pedagógico?

- Nada preparado
- Pouco preparado
- Razoavelmente preparado
- Bem preparado
- Muito bem preparado

29 - Quais redes sociais você utiliza ativamente?

- Facebook
- Google+
- LinkedIn
- Pinterest
- Twitter
- WhatsApp
- YouTube
- Outro

30 - Os seus professores integram/integraram as redes sociais para fins de ensino e aprendizagem? Em caso afirmativo, descreva experiências significativas: