

AS COREOGRAFIAS DIDÁTICAS ENTRE O PRESENCIAL E O VIRTUAL E A [RE]CONSTRUÇÃO DE NOVOS SABERES DA DOCÊNCIA SUPERIOR

Danilo Ribas Barbiero – UFSM

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta algumas contribuições para o campo da Docência na Educação Superior, envolvendo a [re]construção dos seus *saberes*. É oriundo de uma dissertação de mestrado, com a seguinte questão de pesquisa: Quais as repercussões das experiências de Docência Presencial (Dp) e Docência Virtual (Dv) na formação do professor universitário? A questão geral originou o seguinte objetivo Investigar as repercussões das experiências de Dp e Dv na formação do professor universitário.

O fenômeno em estudo envolve os professores da Educação Superior atuantes na Dp e na Dv, o qual nos permite pensarmos em um possível processo de [trans]formação docente por meio da [re]construção dos *saberes da docência*. Sinalizamos ainda, a construção de *novos saberes* neste processo formativo: o *Saber* relacionado às possibilidades educativas da *WEB* e *Saber* relacionado com a utilização/integração das TDIC no processo de ensino-aprendizagem. Este artigo é constituído por: Introdução, *Design* metodológico, Marco teórico, Interloquções entre o referencial, o pesquisador e as narrativas, Considerações finais e Referências.

1. DESIGN METODOLÓGICO

A questão de pesquisa se direciona aos seguintes campos de estudos: a formação de professores, a Docência na Educação Superior, envolvendo o estudo e as inter-influências de Coreografias Didáticas¹ na Dp e na Dv e o processo [trans]formativo dos professores. O estudo possui os seguintes objetivos específicos: a) Analisar as experiências significativas narradas pelos professores universitários de Dp e na Dv e as possíveis influências em sua [trans]formação, b) Compreender os marcadores estratégicos presentes nas Coreografias Didáticas relatadas e a sua transposição/reconstrução da Dp

¹ O conceito de Coreografia Didática, na Docência, envolve os contextos presencial e virtual de ensino-aprendizagem. Neste estudo, transpomos o constructo Coreografia Didática para a Docência na Educação Superior. Uma Coreografia Didática de uma aula universitária presencial ou virtual inicia no seu processo de planificação e finaliza com a verificação da aprendizagem do estudante pelo docente.

para a Dv e vice-versa e c) Identificar as possíveis inter-relações entre as Coreografias Didáticas apresentadas na Dp e na Dv a partir das experiências relatadas.

Para coletar as informações da pesquisa, de abordagem qualitativa, cunho narrativo, realizamos entrevistas narrativas com professores da Educação Superior, atuantes concomitantemente no curso de graduação em Arquivologia e no curso de Pós-Graduação-Especialização a Distância-Gestão em Arquivos, ambos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Os professores foram selecionados por meio de critérios específicos. Em etapa anterior à realização das entrevistas, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da UFSM.

Conforme Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97), as entrevistas narrativas estão divididas nas seguintes etapas: a) Preparação, b) Iniciação, c) Narração central, d) Fase das perguntas e e) Fala conclusiva. Quanto a realização das entrevistas, do grupo formado por 11 professores, 9 atendiam aos requisitos estabelecidos para o estudo, sendo que 8 docentes participaram da pesquisa.

Para analisarmos o conjunto informacional da pesquisa utilizamos a metodologia de análise Análise Textual Discursiva, doravante ATD. O desenvolvimento da ATD ocorre por meio de etapas e o seu produto, o *metatexto*, emerge a partir de uma sequência de componentes.

Ao apresentar a ATD, Moraes (2003, pp. 191-192) destaca quatro focos, sendo que os três primeiros constituem um ciclo. São estes:

- *Desmontagem dos textos* ou *unitarização*, implicando na análise minuciosa dos achados, subdividindo-os ou fragmentando-os até se chegar a unidades constituintes.
- *Estabelecimento de relações* ou *categorização*, ou seja, combinar e classificar as unidades obtidas na fase anterior para que possam ser reunidas em grupos mais complexos, ou seja, em categorias de análise.
- *Captação do novo emergente*, frente aos achados do estudo e combinando a análise das etapas anteriores, torna-se possível a sistematização do todo, permitindo que novos fatos emirjam, produtos de nova combinação de informações, constituindo-se em um *metatexto*, resultante de todo o processo.
- *Processo de auto-organização* ou *auto-organizativo*, racionalizado e planejado como um sistema de ideias aberto, a partir do qual novas concepções poderão

surgir. Os resultados finais, fecundos e novos, não podem ser previstos com exatidão pela imprevisibilidade dos próprios dados, bem como dos limites e possibilidades emergentes ao longo de todo o processo.

Por meio da ATD, construímos um esquema categorial, do qual, neste artigo, abordamos a categoria Transposição/Reconstrução de marcadores estratégicos das Coreografias Didáticas na Dp e na Dv e as subcategorias Incursão na EaD e Saberes da Docência

2. MARCO TEÓRICO

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

As enormes mudanças dos meios de comunicação e da tecnologia foram acompanhadas por profundas transformações na vida institucional de muitas organizações e abalaram a transmissão do conhecimento e, portanto, também suas instituições. (p. 9).

Em síntese, interpretando as explicações de Marcelo García (1999, pp. 25-26) sobre a formação de professores, a fase de pré-treino é marcada por experiências prévias de ensino vivenciadas enquanto alunos pelos candidatos professores. A fase de formação inicial é onde ocorre a preparação formal em uma instituição de ensino, onde o futuro professor se apropria de conhecimentos pedagógicos, das disciplinas e realiza as práticas de ensino. A fase de iniciação corresponde ao período dos primeiros anos do exercício profissional do professor, no qual os docentes aprendem na prática, em geral por meio de estratégias de sobrevivência. A fase da formação permanente inclui todas as atividades planejadas pela instituição e pelos professores com a finalidade de permitir o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento do ensino dos docentes.

As reflexões desses autores possibilitam uma visão panorâmica da educação contemporânea, na qual os AVEA e as TDIC estão sendo incorporados gradativamente no trabalho docente, em contextos presenciais e

virtuais, evoluindo as formas tradicionais de ensinar e aprender. A partir deste cenário podemos pensar os reflexos da evolução tecnológica na formação de professores.

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

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

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

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

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

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

O espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados. O lugar se torna território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados. (2008, p. 185).

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

Na mesma lógica, podem constituir-se, para Maciel (2012) em *Ambiência* [trans]formativa. Resta-nos questionar sobre as condições

institucionais para isto e também as condições formativas da pessoa/profissional envolvidas no ambiente.

Sobre a didática, a definição de Antonio Carlos Gil nos apresenta uma visão geral, integrando os aspectos históricos e atuais:

O termo *didática* deriva do grego *didaktiké*, que tem o seu significado de arte de ensinar. Seu uso difundiu-se com o aparecimento da obra de Jan Amos Comenius (1592-1670), *Didactica Magna* ou *Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*, publicada em 1657. (GIL, 2009, p. 2).

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

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

Nas Coreografias Didáticas, os professores são os coreógrafos dos contextos de aprendizagem dos seus estudantes. Os docentes organizam as coreografias (as estratégias de ensino-aprendizagem), que postas em ‘cena’, orientam a aprendizagem dos estudantes. O professor “marca os tempos, ritmos, passos e espaços, estabelecendo assim as coordenadas a partir das quais o artista (estudante) vai desenvolver as suas capacidades pessoais”. (PADILHA *et al* , 2010, p. 5).

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

- 1) A Antecipação: neste nível, os docentes fazem um levantamento das aprendizagens que desejam que seus estudantes adquiram para então iniciar o planejamento das atividades de ensino pertinentes às referidas aprendizagens. Este componente se relaciona com a competência do professor no planejamento das atividades dos estudantes.

- 2) A colocação em cena: é a forma como os docentes utilizam os recursos e as condições para o ensino, composta pelas ações e dinâmicas que estes colocam em prática. A competência relacionada a este componente é a manutenção da coerência entre o pensamento e a ação, entre planejamento e prática.
- 3) O modelo base da aprendizagem: considerado como a sequência de operações mentais ou atuações práticas que o educando tem de executar para alcançar a aprendizagem. A competência relacionada a este componente é a capacidade do professor identificar as fases que constituem esse processo e propiciar as condições para que os estudantes mobilizem as operações necessárias para sua aprendizagem.
- 4) O produto da aprendizagem do aluno: este é o que será resultante da sequência de operações (mentais e/ou práticas) desenvolvidas pelo aprendiz. A competência relacionada a este componente é uma docência centrada na aprendizagem.

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

Sobre a Docência na Educação Superior, o propósito da nossa revisão conceitual se distancia da ideia de construir uma definição precisa, e sim, apresentar uma concepção geral e aberta, situada em um contexto onde o ensino e a aprendizagem se modificam constantemente devido às mudanças sociais, culturais e principalmente tecnológicas de uma sociedade pós-moderna. Vamos, portanto, ao encontro aos *saberes da docência*, constituídos frente essas mudanças socioculturais e tecnológicas. Neste sentido, por compreendermos que a Docência é um conceito complexo, que envolve a revisão de elementos teóricos de mais de um campo de estudos, neste estudo,

não ignoramos tal fato, porém nos propomos mirar a Docência a partir das construções teóricas que compreendem a Docência enquanto ação complexa e dos *saberes docentes*. Com relação ao *Saber*, nos orientamos pela definição de Maurice Tardif (2000), atribuindo a seguinte noção:

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

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

[...] atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais atividades são regidas pelo mundo de vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica o fato da atividade docente não se esgotar na dimensão técnica, mas remete ao que mais pessoal existe em cada professor. (p. 372).

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

Na Docência, parte destas [des]construções se efetiva frente às situações imprevistas que surgem nos espaços educacionais onde *interagem* professores e aprendizes. Estas situações possibilitam aos professores [re]construírem os *saberes da experiência*. Neste sentido, Cunha (2010), afirma que “a docência é um processo que se constrói permanentemente, aliando o espaço da prática com o da reflexão teorizada”. (2004, p. 526).

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

ensino-aprendizagem.

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

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

Em relação à Docência Complexa, Cunha argumenta:

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

A partir da leitura dos saberes de Tardif (2010), Gauthier (2010) e Cunha (2010), é possível percebermos que a Docência, independente do nível de educação, é complexa por si, pois assume uma configuração que se modifica de acordo com as relações estabelecidas pelo professor com a instituição

educacional, com a sua profissão, com os seus colegas e com os seus aprendizes, sejam estes presenciais ou virtuais. Percebemos ainda que esta configuração se torna mais complexa a partir do momento em que o docente passa a atuar em outras modalidades para além da Dp , ou seja, na Dv.

Considerando a complexidade da Docência, destacamos as suas principais características e configurações a partir das modalidades de Educação Presencial e a EaD. Neste sentido, considerando os objetivos desta pesquisa e a realidade investigada, abordamos a Dp e a Dv.

Neste sentido, ao percebermos a Docência enquanto uma fusão de *saberes*, tecidos pelo professor a partir de experiências em diferentes modalidades educativas, a compreendemos a partir da analogia da palavra modelagem no campo artístico, no qual o escultor transforma a matéria bruta, maleável para criar a sua obra. Sendo assim, a *Docência* é modelada, seus *saberes* [re]construídos a partir das modalidades educativas e das configurações que, da modalidade de educação, a Docência assume.

Na Dp, o processo de ensino-aprendizagem ocorre em um espaço físico delimitado, comumente, uma sala de aula ou um laboratório de uma instituição educacional, seja esta uma escola ou uma universidade. Neste espaço físico, o professor e os aprendizes presenciais interagem em tempo real. Tradicionalmente, para ministrar a sua aula, o professor utiliza de tecnologias tradicionais como o quadro e o giz, sendo que alguns docentes entendem que para dar aula é preciso somente o professor em interação com os aprendizes. A interação ocorre em tempo real, síncrona, face a face, com o professor interagindo com um aprendiz ou com um grupo de aprendizes.

Compreendemos a Docência Presencial Combinada (Dpc), enquanto uma configuração da Dp na Educação Superior na qual os professores ministram suas disciplinas combinando momentos presenciais com momentos virtuais, síncronos ou assíncronos. Na Dpc, o professor da Educação Superior, que atua na Docência Presencial, passa a utilizar o Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) para construir e conduzir parte de suas aulas, combinando momentos presenciais com momentos virtuais, mediados por AVEA.

Compreendemos por Dv o exercício das atividades referentes ao processo de ensino-aprendizagem no âmbito da modalidade EaD. Na Dv, em

geral, as aulas ocorrem por meio de um AVEA. Para Maria Elizabeth B. de Almeida (2003), os Ambientes Digitais de Aprendizagem² permitem: “[...] integrar múltiplas mídias e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos”. (p. 5).

Na Dv, a interação entre o professor e os aprendizes virtuais ocorre por meio das ferramentas do AVEA, que possibilitam a comunicação síncrona (em tempo real) ou assíncrona (em tempos diferentes). Na Dv, professores e tutores a distância interagem com os aprendizes por meio do AVEA, possibilitando o compartilhamento de conhecimentos entre os profissionais e a [re]construção de *saberes docentes*. Desta forma, o trabalho docente é realizado por mais de um profissional. Este panorama tem motivado alguns estudiosos a problematizar questões referentes à forma de organização e as condições do trabalho na Dv. Neste sentido, os estudos sobre a Polidocência, termo cunhado por Daniel Mill, favorecem a compreensão do trabalho do professor e do tutor a distância na Dv. Destacamos que a Polidocência, na concepção do autor, não é a Dv, e sim uma categoria para compreender a “docência realizada por um coletivo de trabalho na EaD, mediada pelas TDIC” (MILL, 2012, p. 67), onde cada parte do trabalho docente é realizada por um trabalhador distinto.

Entendemos por Docência Virtual Compartilhada (Dvc) a Docência no contexto da EaD, na qual os atores no processo de ensino-aprendizagem são o professor e o tutor a distância. Na Dvc, há o Conhecimento Compartilhado e a Aprendizagem Colaborativa Docente (BOLZAN, 2002), envolvendo a confluência dos saberes de professor e de tutor a distância. Assim, a Dvc é caracterizada pela imersão no universo da EaD, o trabalho docente compartilhado e a Mediação Pedagógica Virtual (MACIEL, SILUK, 2006).

3. INTERLOCUÇÕES ENTRE O REFERENCIAL, O PESQUISADOR E AS NARRATIVAS

² Termo utilizado pela autora com equivalência aos AVEA.

Sobre a subcategoria *Incursão na EaD*, envolvendo a entrada do professor na Dv, as narrativas dos docentes confluíram em dois pontos: as experiências na EaD e na Dv são *divisores de água* na trajetória docente e no trabalho docente. Os docentes ainda consideraram que a modalidade de educação a distância exige mais trabalho e dedicação dos professores. Neste sentido, afirmam os professores, identificados por minerais cristalizados na natureza:

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

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

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

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

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

A subcategoria *Saberes da Docência* (CUNHA; GAUTHIER; TARDIF, 2010), envolve a [re]construção e a emergência de *saberes docentes* a partir das experiências na Dp e na Dv. Com relação aos nossos achados, observamos que os *saberes docentes* foram [re]construídos na própria experiência, a partir de necessidades específicas de cada professor.

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

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

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

Observamos que os docentes entrevistados apresentavam conhecimentos em diferentes níveis nas TDIC, em etapa antecessora à experiência na Dv. Assim, os recursos relacionados às tecnologias analógicas e tecnologias digitais marcavam presença nas atividades de ensino-aprendizagem dos professores, no que diz respeito à Dp. Entretanto, a partir da experiência na Dv, observamos uma [re]significação do uso de determinados recursos digitais assim como a aprendizagem de novas ferramentas, possibilitando novos olhares frente ao uso de TDIC na Dp.

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

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

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

A utilização de um ambiente virtual de ensino-aprendizagem também foi destacada enquanto uma experiência representativa para a maioria dos docentes entrevistados, sendo que a maior parte do grupo de professores, antes da entrada na Dv, não apresentava conhecimentos específicos no *Moodle*. Observamos que as experiências na Dv, exigindo do docente a utilização do AVEA, TDIC e da *WEB*, proporcionaram a [re]construção de *saberes específicos* da Docência, como o *Saber* relacionado às possibilidades educativas da *WEB* e o *Saber* relacionado às possibilidades de integração/utilização das TDIC no processo de ensino-aprendizagem. Assim,

notamos que, o processo de [re]construção dos referidos *saberes* se confirma empiricamente.

Com a categoria *As inter-relações entre as Coreografias Didáticas na Dp e na Dv*, identificamos as possíveis inter-relações entre as Coreografias Didáticas na Dp e na Dv a partir da comparação entre os elementos presentes nas narrativas em dois *níveis* das Coreografias Didáticas: *A Antecipação* e *A colocação em cena*.

Com relação ao nível *A Antecipação*, quadro 1, observamos todos os elementos da coreografia da Dv influíram na Dp:

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

Quadro 1: Comparação entre as coreografias a partir do nível *Antecipação*.

Quanto à planificação das aulas, os professores notaram a importância de ter uma visão global do desenho da disciplina, a partir da experiência na Dv. Consideramos também, que a referida experiência possibilitou aos docentes em diferentes fases da carreira, um novo olhar sobre a *WEB*, no que diz respeito à localização e a disponibilização de materiais didáticos em meio digital, como textos, imagens, *e-books* etc.

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

Com relação às influências da Dp sobre a Dv, notamos que, todos os elementos do nível *A Antecipação*, em alguma medida, influem, levando em consideração, os *saberes docentes* construídos na Dp, acionados na [re]construção de Coreografias Didáticas para a Dv.

Acreditamos que, em um primeiro momento, os *saberes* dos professores, tecidos na Docência Presencial, confluídos aos saberes relacionados ao uso dos recursos do *Moodle*, construídos nas capacitações,

constituem a base para a atuação na Dv, envolvendo os diferentes *saberes docentes* e corroborando com a visão de docência como ação complexa (CUNHA, 2010).

Com relação ao nível *A colocação em cena*, quadro 2, observamos inter-influências nas formas de interação entre as coreografias.

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

Quadro 2: Comparação entre as coreografias a partir do nível *A colocação em cena*.

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que as experiências de Dp e Dv interferem na formação do professor da educação superior, sendo por meio destas que os docentes avaliam e [re]constroem os seus *saberes*. Outras ações institucionais, como as capacitações tecnológicas e cursos de formação continuada também agem na direção do desenvolvimento dos professores, porém, não com a mesma intensidade que as experiências manifestadas na *Docência*, que refletem no

savoir-faire docente. Com o estudo que originou este artigo, identificamos os elementos presentes nos diferentes *níveis* das coreografias didáticas na Dp e na Dv. Ainda, identificamos as inter-relações entre a Dp e a Dv, onde, marcadamente, os elementos como a planificação e material didático recebem novos olhares a partir das experiências na Dv.

Sinalizamos a importância da UFSM, por meio das suas unidades de ensino em investir em mais ações voltadas para a criação de programas de formação e desenvolvimento profissional dos professores atuantes na Dp e na Dv, sendo relevante que estas ações possam se integrar, contemplando a dimensão pedagógica e a tecnológica em relação à [re]construção de *saberes da docência*.

Sobre as nossas proposições, relacionadas aos objetivos específicos da pesquisa, constatamos que a experiência na Dv possibilitou aos docentes, o desenvolvimento dos seus *saberes* a partir de reflexões produzidas no *desenho* e na condução de aulas mediadas pelo *Moodle*. Constatamos ainda, que a Dp exige Coreografias Didáticas diferentes da Dv, devido às especificidades das modalidades educativas. Também é relevante destacarmos que tanto os tutores a distância quanto os monitores – estudantes que acompanham os professores na Dpc -, são agentes na [re]construção dos *saberes docentes*. Desta forma, a Dv é um *instância* para o compartilhamento de conhecimentos e para a aprendizagem colaborativa, no qual os professores se formam para e na *Docência*, considerando as experiências significativas e envolvendo a interlocução com outros *atores*.

Ao retomarmos a questão de pesquisa, acreditamos com a realização deste estudo, que as experiências na Dp e na Dv influem diretamente na formação dos professores, criando condições para a aprendizagem docente e a [re]construção de *saberes*, por meio da reflexão sobre as práticas e das mudanças nas estratégias de ensino-aprendizagem.

Acreditamos, na medida em que mais professores passem a atuar concomitantemente na educação presencial e na EaD, a *Docência* torne-se ainda mais complexa, exigindo do professor respostas aos novos desafios, em direção à construção de *novos saberes*. No entanto, sinalizamos que não se trata apenas de um compromisso de aprendizagem pelo docente e sim, da

instituição, na construção de uma ambiência (trans)formativa (MACIEL, 2012), favorecendo as condições ao desenvolvimento profissional dos professores.

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

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

REFERÊNCIAS

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

BAERISWYL, F. New choreographies of teaching in higher education. In: **V CONGRESO IBEROAMERICANO DE DOCENCIA UNIVERSITARIA**, Espanha, Valência, 2008. Disponível em: http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=157&Itemid=8. Acesso em: 20 de jun. 2012.

BAUER, M. W.; JOVCHELOVITCH, S. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. cap. 4.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. **Decreto N° 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004_2006/2005/decreto/D5622.htm. Acesso em: 17 jan. 2012.

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

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

_____. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Revista Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, pp. 182-186, set/dez. 2008. Disponível em: http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/vol12n3/182a186_art03_cunha.pdf. Acesso em: 20 jun. 2012.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

_____. **Docência Virtual: uma visão crítica.** São Paulo: Papirus, 2012.

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

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

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

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

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

PADILHA, M. A. S. *et. al.* Ensinagem na Docência Online: um olhar à luz das Coreografias Didáticas. **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana.** Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. v. 1, n. 1, p. 1-12, 2010. Disponível em: <<http://www.repositorios.ufpe.br/index.php/emteia/issue/view/1>>. Acesso em: 20 de jun. 2012.

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

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13. 2000. Disponível em: <educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02>. Acesso em: 20 jan. 2013.

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

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

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