UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EBENEZER TAKUNO DE MENEZES

**Para além dos usos das tecnologias digitais:
um estudo acerca da formação e atuação docente
no ensino superior de doutorandos do Programa de
Pós-Graduação em Educação da USP**

São Paulo
2018

EBENEZER TAKUNO DE MENEZES

**Para além dos usos das tecnologias digitais:
um estudo acerca da formação e atuação docente
no ensino superior de doutorandos do Programa de
Pós-Graduação em Educação da USP**

Versão Revisada

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Doutor

Área de Concentração: Formação, Currículo e
Práticas Pedagógicas

Orientação: Profa. Dra. Rita de Cassia Gallego

São Paulo
2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
371.124
M543p	Menezes, Ebenezer Takuno de Para além dos usos das tecnologias digitais: um estudo acerca da formação e atuação docente no ensino superior de doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP / Ebenezer Takuno de Menezes; orientação Rita de Cassia Gallego. São Paulo: s.n., 2018. 217 p. ils.; grafs.; tabs.; apêndice Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Ensino Superior 2. Formação de professores 3. Prática de ensino 4. Ensino e aprendizagem 5. Novas tecnologias da comunicação 6. Mediação pedagógica I. Gallego, Rita de Cassia, orient.
-

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Para além dos usos das tecnologias digitais: um estudo acerca da formação e atuação docente no ensino superior de doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP**. 217p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedico à Thais e ao Thiago

AGRADECIMENTOS

Conversar com uma pessoa, estabelecer um diálogo, participar de uma aula, rir ou chorar junto, compartilhar algo com alguém, questionar uma obra e seu criador são sempre encontros, formas de sermos algo a mais do que somos. É daí, desse contato entre iguais, semelhantes ou diferentes, que surgem as descobertas e, muitas vezes, as preciosidades, quase sempre em meio a colisões, disputas, colaborações ou união. Para comemorar esse algo a mais nos encontros que tive o privilégio de participar, agradeço:

À Rita de Cassia Gallego, por suas generosas acolhidas. Primeiro, como supervisora do Estágio Supervisionado em Docência do PAE na FEUSP, nas aulas de Didática I, permitiu minha primeira experiência docente em sala de aula e uma vivência memorável do cotidiano acadêmico junto aos alunos. Segundo, como orientadora e pesquisadora, acompanhou os momentos decisivos deste trabalho, contribuiu assertivamente com críticas e discussões fundamentais. Enfim, entrou para o meu *hall* de docentes de referência.

À Maria Isabel de Almeida, que sugeriu referências e importantes mudanças na pesquisa, todas relevantes, e que colaboraram para eu compreender melhor a formação docente superior.

À Núria Hanglei Cacete, que ofereceu discussões inesquecíveis em roda de conversa sobre a formação docente no Brasil, pelas contribuições de autores e de abordagens na pesquisa.

Ao Carlos Roberto Zibel Costa, que foi fundamental na compreensão da cultura contemporânea e pelo gosto contagioso de pensar sempre junto o nosso tempo.

Ao Romero Tori, por conceber as tecnologias como algo a mais, por buscar um ensino e um aprendizado que considera cada vez mais o aluno e sua autonomia.

Ao Adilson Citelli, por ser meu primeiro orientador, na especialização, por estar sempre presente nas reflexões teóricas da educomunicação e críticas do mundo contemporâneo.

À Vani Moreira Kenski, pelas contribuições iniciais e discussões envolvendo as tecnologias digitais.

À Olíria Mendes Gimenes, por ser colega de disciplina e por querer sempre ajudar nos momentos difíceis do doutorado.

Aos professores da FEUSP que me acolheram como aluno do doutorado, nas disciplinas, nos eventos acadêmicos e nos seminários da Preparação Pedagógica do PAE.

Aos professores Hugo, Glória, Camila, EMS, Carolina, Luiz, que concederam as entrevistas como doutorandos da FEUSP e docentes do ensino superior, viabilizando as narrativas presentes nesta pesquisa, e que, além do tempo dedicado e das várias interações realizadas, preenchendo formulários e questionários, respondendo e-mails, abriram suas vidas, revelaram memórias, contaram seus dramas e inquietações do presente, voltaram ao passado e projetaram o futuro.

Aos professores da FFLCH USP, da ECA USP e do PROLAM USP, que estão na minha trajetória acadêmica, na especialização e no mestrado, e sem os quais eu jamais conseguiria pensar a internet, a cultura e a política.

Aos colaboradores da secretaria da Pós-Graduação da FEUSP, em especial Marcelo, Bruna, Rosana e Antônio, que sempre foram atenciosos e prestativos.

À Thais Helena dos Santos, por ser muito companheira, sempre oferecendo algo a mais, e paciente, atenta ao que interessa à vida e apoiadora incondicional em todos os momentos da vida e deste trabalho.

Ao meu filho Thiago, que ficou no colo em um braço enquanto no outro eu digitava num celular parte do projeto de pesquisa, pelas diversas vezes que entendeu (ou não) que seu pai não poderia brincar ou participar dos passeios.

À Bete e ao João, que foram avós carinhosos ao cuidarem do Thiago, principalmente nos últimos dias de entrega desta tese.

À minha família, Ruica, Alexandra, Rafael, Matheus, Yaneiara, Nicole, Rogério, Fernanda, Sophie e Ana Marysa, por serem amigos e compreensivos em todos os momentos.

Ao amigo Marcelo Melo, que sempre me ensina a pensar pensando, e que me ajudou a escolher o tema desta tese, dentre outros, muito antes de eu dar forma ao projeto final de

pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da USP.

Ao amigo Moisés Arruda Franco, que me ajudou nos primeiros passos da filosofia, antes de qualquer graduação, para pensar sobre o mundo, a vida e as ideias, e infelizmente partiu.

A todos, agradeço carinhosamente.

*“[...] quanto mais conhecer, criticamente, as condições concretas, objetivas,
de seu aqui e de seu agora, de sua realidade, mais poderá realizar a busca,
mediante a transformação da realidade.”*

(FREIRE, 1997)

RESUMO

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Para além dos usos das tecnologias digitais: um estudo acerca da formação e atuação docente no ensino superior de doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

A cultura contemporânea é marcada pelas tecnologias digitais. No ensino superior, o conhecimento acadêmico é produzido, sistematizado e difundido numa sociedade que mantém uma relação cada vez maior com o digital. Nesta tese, examina-se essa cultura entre os doutorandos que lecionam no ensino superior. Foram entrevistados três docentes iniciantes e três experientes, selecionados no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). O objetivo da pesquisa desenvolvida foi analisar a formação docente na pós-graduação e a atuação docente no ensino superior para além dos usos das tecnologias digitais e perceber a concepção de cultura digital desses doutorandos, identificando semelhanças e diferenças entre os iniciantes e os experientes. Como hipótese, considerou-se que as tecnologias digitais são uma realidade para os doutorandos que iniciaram a carreira docente no ensino superior porque dominam seus usos, mas não é percebida criticamente como acontece entre os professores experientes. Para operacionalizar a análise, a cultura digital foi concebida a partir de Castells (1999), Lévy (1993) e Morin (2007) e foram adotadas as histórias de vida com entrevistas como método de investigação. Observou-se que iniciantes concebem a cultura digital mais como tecnologia e articulada com a atividade docente. Os experientes também concebem cultura digital mais como tecnologia, mas articulada com a formação e a pesquisa. Ambos ignoram a cultura digital como rede em potencial e como conhecimento estruturado rizomaticamente. A Pós-Graduação da FEUSP precisa de algo formal e específico para lidar melhor com o digital em seus cursos, e a colaboração entre iniciantes e experientes deve ser considerada porque se completam numa coletividade docente capaz de gerar uma diferença/singularidades de que precisamos como qualidade para enfrentar os desafios contemporâneos do ensino superior.

Palavras-chave: Ensino superior. Formação de professores. Prática de ensino. Ensino e aprendizagem. Novas tecnologias da comunicação. Mediação pedagógica.

ABSTRACT

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **In addition to the uses of digital technologies: a study about the training and teaching performance in the higher education of doctoral students of the Program of Post-Graduation in Education of USP**. Thesis (Doctorate). Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2018.

Contemporary culture is marked by digital technologies. In higher education, academic knowledge is produced, systematized and diffused in a society that maintains an ever greater relationship with the digital. In this thesis, this culture is examined among doctoral students who teach in higher education. We interviewed three novice teachers and three experienced, selected in the doctoral course of the Faculty of Education, University of São Paulo (FEUSP) Post-Graduation Program. The goal of the developed research was to analyze teacher training in graduate school and teaching practice in higher education in addition to the uses of digital technologies and realize the design of digital culture of these doctoral students, identifying similarities and differences between beginners and experienced. As a hypothesis, it was considered that digital technologies are a reality for the doctoral students who started the teaching career in higher education because they dominate its uses, but it is not critically perceived as it happens among experienced teachers. In order to operationalize the analysis, the digital culture was conceived from Castells (1999), Lévy (1993) and Morin (2007) and life stories were adopted with interviews as a research method. It was observed that beginners conceive the digital culture more like technology and articulated with the teaching activity. The experts also conceive digital culture more as technology, but articulated with training and research. Both ignore digital culture as a potential network and as a structured knowledge rhizomatically. FEUSP Post-Graduation needs something formal and specific to better handle digital in its courses, and collaboration between beginners and experienced must be considered because they are completed in a teaching group capable of generating a difference/singularities that we need as quality to meet the contemporary challenges of higher education.

Keywords: Higher education. Teacher training. Teaching practice. Teaching and learning. New communication technologies. Educational mediation.

IMAGENS

Figura 1: mapa conceitual de cultura digital.....	14
Figura 2: É aluno regular da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP?.....	23
Figura 3: Já atua como docente no Ensino Superior? Se sim, informe há quanto tempo desempenha esta função.....	24
Figura 4: mapa conceitual de cultura digital atualizado com Capítulos e suas articulações principais (docência em geral, formação docente na pós-graduação, atuação docente no ensino superior).....	49

TABELAS

Tabela 1: dados parciais da trajetória de vida dos doutorandos iniciantes e experientes no ensino superior.....	27
Tabela 2: categorias e subcategorias que organizam os trechos das entrevistas com os doutorandos.....	37
Tabela 3: artigos sobre formação e atuação docente superior.....	42
Tabela 4: teses e dissertações sobre formação e atuação docente superior.....	43
Tabela 5: artigos em periódicos A1 sobre formação e atuação docente superior.....	44
Tabela 6: trajetória de vida com destaque para “Surgimento da docência” e “Ideia diferente da docência”.....	57
Tabela 7: formação docente de iniciantes e experientes que atuam em IES.....	66
Tabela 8: atuação docente superior de iniciantes e experientes.....	97
Tabela 9: tecnologias digitais entre iniciantes e experientes envolvendo as subcategorias “Uso das tecnologias digitais” e “Ensino a distância”.....	129
Tabela 10: concepção de cultura digital entre iniciantes e experientes.....	145
Tabela 11: síntese da pesquisa com todas as categorias analisadas, destacando semelhanças e diferenças entre iniciantes e experientes.....	156
Tabela 12: síntese das entrevistas com os doutorandos.....	217

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
ECA USP	Escola de Comunicações e Artes da USP
FEUSP	Faculdade de Educação da USP
IES	Instituição(ões) de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOOC	<i>Massive Open On-line Course</i> (Curso On-line Aberto e Massivo)
PAE	Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da USP
PED	Programa de Estágio Docente
Poli USP	Escola Politécnica da USP
PROLAM USP	Programa de Pós-Graduação Integração da América Latina
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Unesp	Universidade Estadual Paulista

Unicamp

Universidade Estadual de Campinas

USP

Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
A formação docente no ensino superior.....	15
Do modo de realização da pesquisa.....	22
Do diálogo com a produção acadêmica.....	40
CAPÍTULO 1 - REDE EM POTENCIAL NA TRAJETÓRIA DE VIDA.....	50
Abrindo-se à coletividade.....	52
Vínculo forte com a docência em geral.....	57
A pesquisa como referência para a formação.....	61
CAPÍTULO 2 - SINGULARIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE SUPERIOR.....	64
Docência e formação pedagógica no ensino superior.....	66
Do espaço da Pós ao território da formação docente.....	70
Articulação entre pesquisa e docência.....	75
Abertura para a coletividade docente.....	81
Conhecimento estruturado rizomaticamente.....	88
CAPÍTULO 3 - DOCÊNCIA SUPERIOR PARA ALÉM DOS USOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	95
Autonomia na práxis da nova cultura acadêmica.....	97
O desafio da integração produtiva na mediação das tecnologias digitais.....	106
Da mediação ao protagonismo docente superior.....	113
Consolidando uma coletividade para a docência superior.....	119
CAPÍTULO 4 - ATUALIZAÇÃO DA CULTURA DIGITAL.....	128
A diferença na dissolução do sujeito cognitivo.....	129
O ensino a distância e outras redes.....	139
Concepção de cultura digital no plural.....	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS.....	164
APÊNDICES.....	170
APÊNDICE A – Convite aos doutorandos.....	170
APÊNDICE B – Questionário aos doutorandos.....	172
APÊNDICE C – Roteiro das entrevistas.....	175
APÊNDICE D – Síntese das entrevistas.....	178

INTRODUÇÃO

Não há dúvida de que a cultura contemporânea é marcada pelas tecnologias digitais¹ com seus dispositivos e aplicativos entranhados em nossas vidas. No ensino superior, mais do que uma realidade presente nas Instituições de Ensino Superior (IES) e entre seus alunos, essa cultura merece atenção crítica porque este grau de ensino lida com o conhecimento acadêmico que é produzido, sistematizado e difundido numa sociedade que mantém uma relação cada vez mais visceral com o digital em qualquer tempo e espaço. Trata-se de uma cultura que precisa ser examinada porque emerge do uso das tecnologias digitais nos diversos ambientes de trabalho, educação e lazer, que se estrutura em rede e se abre para o novo, muitas vezes desconhecido. Gostando ou não, voluntariamente ou não, nosso pensamento estrutura-se a partir do digital que se mistura às tarefas cotidianas. Se uma pessoa não usa ou desconhece um dispositivo e/ou aplicativo, talvez o vizinho, amigo ou colega de uma atividade o convide a conhecê-lo, ou o coloque numa situação que o conduzirá ao uso para se manter as relações sociais funcionando. No ensino superior, nas atividades acadêmicas, docentes e discentes têm trabalhos a realizar, prazos a cumprir, objetivos e afetos para lidarem, e as tecnologias digitais chegam, muitas vezes, equivocadamente como a solução para todos os problemas. A todo instante e em todos os espaços, as tecnologias digitais afetam as pessoas e estas também afetam as criações humanas quando produzem informação ou tecnologia, fazendo buscas, armazenando ou compartilhando coisas. Para além de todos esses usos, espera-se ou não que algo funcione de determinada forma, projeta-se o futuro, dúvidas ou certezas surgem nas relações humanas, criam-se valores, regras e até leis. Emerge daí uma cultura contemporânea humana que também é digital, nem puramente humana e muito menos puramente artefato tecnológico e digital. Nesta tese, examina-se essa cultura entre doutorandos que lecionam no ensino superior, desde os iniciantes, que estão no começo da carreira docente, até os mais

1 O termo “tecnologias digitais” será concebido nesta tese para referir-se a dispositivos, aplicativos e usos que transformam informação ou qualquer dado em zero e um para serem processados por *hardware* e *software* com ou sem rede; dispositivos como *tablets*, celulares, *smartphones*, *notebooks*, computadores etc.; aplicativos como Facebook, Wiki, Dropbox, YouTube, Google, Skype, Wix, WhatsApp etc.; usos como videoconferência, educação a distância, MOOC ou Massive Open Online Course (Curso Online Aberto e Massivo), conversas instantâneas, pesquisas na internet, colaboração online, assistir a vídeos, AVA (ambiente virtual de aprendizagem), leitura de versões online dos jornais etc. Às vezes, será usado “digital” ou apenas “tecnologias” sem o “digital”, mas sempre com o mesmo significado e pode referir-se também às TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação).

experientes, com vários anos de atuação. Esses doutorandos não apenas difundem por meio das aulas com seus alunos, mas também produzem e sistematizam o conhecimento acadêmico por meio de suas pesquisas, nas defesas de teses, na produção de artigos e nas participações em eventos. Identificou-se aí uma problemática: se nos cursos de formação docente, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, não há ainda algo formal e específico para lidar com tecnologias digitais e a cultura fomentada a partir de seus diversos usos, como vem sendo a relação dos docentes diante de alunos e instituições de ensino superior que têm cada vez mais as tecnologias digitais presentes? Será que o espaço-tempo da pós-graduação está sendo efetivamente utilizado para a formação do docente que vai atuar nas IES? Especificando mais: será que as tecnologias digitais e a cultura que emerge dos usos estão sendo contempladas na pós-graduação? Como os docentes em início de carreira lidam com o digital se comparados com os experientes? Como professores iniciantes e experientes do ensino superior lidam com a cultura digital que ainda está pouco presente nos programas de pós-graduação, em especial no doutorado? Iniciantes são mais ou menos críticos do que os experientes?

Interessado em entender a relação entre a cultura digital e o ensino superior, busquei profissionais da educação no local onde são formados e preparados formalmente para exercerem a docência: o curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)². Partindo de um universo de 587 alunos regulares matriculados no Programa, chegou-se a 369 doutorandos, excluindo os mestrandos. Por meio de formulários (APÊNDICE A – Convite aos doutorandos e APÊNDICE B – Questionário aos doutorandos) enviados por e-mail, obteve-se 45 respostas de interesse positivo em participar da pesquisa. Considerando agenda, tempo de atuação docente máximo e mínimo, chegou-se a seis doutorandos. Três professores estão iniciando a carreira docente com até dois anos de atuação no ensino superior. E três têm mais de sete anos de experiência nesse nível de ensino.

O objetivo geral da pesquisa foi perceber a concepção de cultura digital desses

2 O Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo será citado também como Programa de Pós-Graduação da FEUSP, como Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, que foi utilizado no título desta tese, sempre com o mesmo significado. Outras vezes será citado simplesmente como Programa ou Programa da FEUSP, sempre se referindo ao *stricto sensu*.

doutorandos da FEUSP que atuam como docentes em IES e identificar semelhanças e diferenças entre o professor iniciante e experiente. Para atingir este objetivo geral e amplo, considero o aprofundamento da pesquisa em dois grandes aspectos – formação e atuação docente – relacionados com a cultura digital e o tempo de docência, que se apresentam como três objetivos específicos: 1. Identificar as trajetórias de doutorandos – suas histórias de formação, surgimento da docência e início da atuação profissional – e as relações com as tecnologias digitais e a cultura que emerge de seus usos entre professores iniciantes e experientes; 2. Caracterizar as percepções dos doutorandos sobre a sua formação, incluindo os processos vivenciados no Programa de Pós-Graduação da FEUSP e as articulações com o digital na atuação docente superior; 3. Analisar aspectos da cultura digital e que se configuram como reflexões necessárias para atuação docente contemporânea.

Se uma preocupação for com a qualidade de ensino na docência, que passa por várias concepções teóricas, sendo assim um conceito polissêmico e controverso (TORRES; SOARES, 2014), já se percebe a relevância desse objetivo. Segundo as autoras, há três grandes acepções sobre qualidade: voltada para a transmissão de conteúdo humanístico e da cultura em geral; focada na relação custo-benefício; e centrada na transformação dos processos educativos. Herança da universidade medieval, a primeira acepção associa qualidade à transmissão de informação, um ensino unilateral e reprodutivista. A segunda preocupa-se com a produtividade, o tempo e o custo do produto numa lógica quantitativa, instrumental e competitiva. Nessa acepção marcada por uma perspectiva empresarial:

[...] a docência é concebida, principalmente, como transmissão rápida de conhecimentos apresentados em materiais de fácil leitura para os estudantes sem a adoção de metodologias ativas que estimulem o pensamento crítico e autoral, portanto, ela não é fundamental para a qualidade, e sim os recursos tecnológicos utilizados no seu ensino. (TORRES; SOARES, 2014, p. 38)

Portanto, pensar a docência superior e a qualidade de ensino envolve necessariamente uma preocupação com a cultura digital e suas concepções para não cair em processos reprodutivistas ou que visam apenas a produtividade. Não é possível buscar qualidade sem compreender claramente as escolhas conceituais e as perspectivas envolvendo o digital. Formar bem um professor para atuar nas IES exige um trabalho de pesquisa e

reflexão, centrado na transformação dos processos educativos, conforme a terceira acepção de qualidade, e que não ignore a cultura digital, se o que estiver em jogo for uma docência com pensamento crítico, autônomo e com capacidade de construir e reconstruir a sociedade e a si mesmo.

Para começar a entender a realidade presente nas IES, consultou-se os relatórios da *New Media Consortium* (NMC)³ sobre as tendências que podem transformar o ensino superior nos próximos anos e que se fundamentam em iniciativas na Universidade de Indiana, Universidade Stanford, Universidade da Pensilvânia e Universidade de Massachusetts, nos EUA; Universidade Kozminski, na Polônia; Universidade Curtine e Universidade de Queensland, na Austrália; Universidade Tecnológica de Nanyang, em Singapura; Universidade Internacional de La Rioja, na Espanha; Universidade de Edimburgo, na Escócia; Universidade Ryerson, no Canadá; Universidade de Oxford e Universidade de Cambridge, no Reino Unido; e no Brasil, Universidade Federal da Bahia, na Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Santa Catarina, para citar algumas das Federais; e Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, Universidade de Brasília, além de algumas particulares e confessionais, respectivamente, Universidade Positivo e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Entre as tendências globais (JOHNSON et al., 2016) e no Brasil (FREEMAN; ADAMS BECKER; HALL, 2015) destacam-se ocorrências e movimentos que podem afetar as práticas no ensino, na aprendizagem e na pesquisa. Entre as tendências globais, destacam-se: avanço da cultura de inovação com estímulo à criatividade, à capacidade de adaptação, à flexibilidade dos currículos e ao pensamento empreendedor; mudanças sobre como as IES trabalham, alterando as noções tradicionais de aprendizagem por meio de novos paradigmas centrados na aprendizagem *on-line*, no estímulo a trabalhos com colegas de outras áreas e na

3 *New Media Consortium* (NMC) é uma organização voltada para o futuro e as implicações da tecnologia emergente para as escolas, museus, universidades e sociedade. Fundada em 1993, reúne especialistas para desenvolver pesquisas amplas e periódicas. Para esta tese de doutorado, interessa **NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition** e **2015 NMC Technology Outlook for Brazilian Universities: A Horizon Project Regional Report** (mais informações da bibliografia em Referências) porque abordam a aplicação inventiva da tecnologia no ensino superior para superar os desafios no ensino, na aprendizagem e na investigação.

combinação entre educação formal e informal; reformulação dos espaços de aprendizagem para facilitar atividades interativas, interdisciplinares e de grupo com atenção à mobilidade, flexibilidade e uso de tecnologia; opção por aprendizagens mais profundas baseadas em problemas complexos, desafios e projetos para o protagonismo dos alunos; aumento da medição de dados da aprendizagem baseada em atividades *on-line* para a personalização da experiência e avaliação contínua de progresso; e o uso crescente de projetos de aprendizagem híbrida para aproveitar as melhores práticas de métodos presenciais e a distância. Entre as tendências nacionais, além de algumas globais que também ocorrem no Brasil, o relatório (FREEMAN; ADAMS BECKER; HALL, 2015) destaca: expansão do movimento Recursos Educacionais Abertos (REA) para o ensino, a aprendizagem e a pesquisa; surgimento de novas formas de estudos interdisciplinares como atividades simultâneas em campos aparentemente distintos para formular uma unidade coerente do conhecimento; mudança do perfil dos estudantes de consumidores de conteúdo para criadores que aprendem fazendo; aumento da colaboração entre IES com objetivos comuns em tecnologia, pesquisa e valores compartilhados.

Todas essas tendências no ensino superior envolvem, de alguma forma, o uso de tecnologias em espaços formais de difusão, produção e sistematização de conhecimento. Os usos das tecnologias digitais mais praticados em IES brasileira nos últimos anos, segundo o relatório do NMC (JOHNSON et al., 2016), são: computação na nuvem, publicação eletrônica, aprendizagens *on-line*, redes sociais, movimento *Bring Your Own Device*⁴ (BYOD), *flipped classroom*⁵, *learning analytics*⁶, aprendizagem móvel, realidade aumentada, tradução instantânea e laboratórios virtuais e remotos.

Essas constatações realizadas nas IES e as previsões para o futuro próximo faz pensar para além dos usos das tecnologias digitais. Mais do que o conhecimento técnico e operacional de dispositivos e aplicativos, numa lógica reprodutiva ou de produtividade, a pesquisa desenvolvida busca compreender a cultura fomentada diante dessas tendências, em

4 Traga seu próprio dispositivo (tradução nossa).

5 Sala de aula invertida (tradução nossa).

6 Análise da aprendizagem (tradução nossa).

situação de ensino superior. São tendências que consideram, querendo ou não, a formação dos futuros docentes nos cursos de doutorado na pós-graduação. Como professores iniciantes e experientes do ensino superior lidam com a cultura digital se nos cursos de pós-graduação ainda não têm algo formal e específico para lidar com as tecnologias digitais e a cultura fomentada a partir de seus diversos usos? Considerando os dois relatórios (JOHNSON et al., 2016) (FREEMAN; ADAMS BECKER; HALL, 2015), nota-se que a formação de docentes para as IES, oferecida nos programas de pós-graduação, não pode prescindir de conhecimentos sobre essas tendências e de uma percepção crítica da cultura atual. Com essa preocupação, o roteiro das entrevistas (APÊNDICE C – Roteiro das entrevistas) contemplou a questão “E, especificamente no doutorado, as tecnologias digitais tiveram alguma importância?” e, na análise dos dados, os trechos narrados foram verificados atentamente em resposta tanto a essa questão quanto a outras, que trouxeram alguma relação com o digital, revelando articulações com a formação e a atuação docentes.

Frente a tantas maneiras possíveis de lidar com as tecnologias digitais no ensino superior, a formação na pós-graduação e o doutorado devem se restringir à realização de pesquisa com seus conhecimentos específicos a uma determinada área? A questão torna-se relevante e complexa se o objetivo do pós-graduando for atuar como docente em uma IES que oferece diversos recursos tecnológicos para o corpo docente e discente. As tecnologias, conforme constatação nos relatórios, são uma realidade atual e vêm mudando a sociedade e seus cidadãos rumo a uma nova forma de habitar⁷ e que também ultrapassa os limites do uso simples e operacional da tecnologia. Diante das atuais transformações, o conhecimento

7 Habitar é um verbo normalmente utilizado para definir a ocupação de um território físico por um corpo vivo, dando a ideia de estar presente, permanecer, morar e povoar. Trabalhei com o termo no mestrado (MENEZES, 2008) para o campo da comunicação, da educação e da internet, dando a ideia de estar presente, permanecer, morar e povoar, não apenas como um corpo vivo, mas com mensagens, ideias, processos, hábitos e valores que circulam no ambiente digital em função de seus usuários e também habitantes. Nesse sentido, ter um perfil na rede social, montar um blog ou participar de um grupo em aplicativo de mensagens são formas de habitar. A primeira vez em que vi associar o verbo com a comunicação foi no título da disciplina “As formas comunicativas de habitar”, ministrada pelo professor e doutor Massimo di Felice, da ECA USP (Escola de Comunicações e Artes da USP), o que me motivou a adotá-lo no mestrado e também nesta tese. O interesse em pesquisar as tecnologias digitais na época foi estimulado por um curso ministrado pelo mesmo professor chamado “Realidades digitais, tecnologias comunicativas, mundo do trabalho: mudanças e novas oportunidades”, realizado em 2005 pelo Centro de Pesquisa da Opinião Pública em Contextos Digitais, CEPOP-ATOPOS, da ECA USP, com o apoio do *Circolo Laziale di San Paolo*.

pedagógico deve reconhecer e dialogar com a cultura contemporânea porque “a educação superior está longe de compreender a instrução digital como uma norma” (FREEMAN; ADAMS BECKER; HALL, 2015, p.7). A consequência dessa falta de compreensão é que muitos professores, segundo o relatório, acabam buscando em cursos informais a compensação de um despreparo em lidar com as tecnologias.

Para além da capacidade de usar os recursos digitais, observa-se uma mudança cultural em movimento que está fortemente ligada às tecnologias. Formas de pensar e de organizar informações e conhecimento não serão ou já não são as mesmas de alguns anos atrás. Com os avanços da internet e de seus complexos dispositivos e aplicativos, alfabetizar para o digital parece ser a primeira iniciativa da percepção, muitas vezes, apressada. É relevante instruir sobre as tecnologias e seus usos, mas há dúvidas se é o suficiente para o ensino superior e até mesmo para outros níveis de ensino. Apesar de abranger a compreensão das ferramentas como uma competência, o desafio de uma abordagem cultural e crítica para a educação diante do digital começa a surgir:

*This new category of competence is affecting how colleges and universities address literacy issues in their curriculum objectives and teacher training programs. Lack of consensus on what comprises digital literacy is impeding many institutions from formulating adequate policies and programs that address this challenge*⁸ (JOHNSON et al., 2016, p. 24).

Ou seja, os objetivos curriculares, a formação formal de professores e a formulação de políticas estão sendo afetados por uma ausência de consenso diante do que seria uma alfabetização digital. Esta tese de doutorado não se propõe a buscar um consenso, mas voltar-se para uma abordagem cultural dos usos. Proposta pela *American Library Association*, a definição para alfabetização digital pode ser:

the ability to use information and communication technologies to find, understand, evaluate, create, and communicate digital information, an

8 Esta nova categoria de competência está afetando como faculdades e universidades abordam questões de alfabetização nos seus objetivos curriculares e programas de formação de professores. A falta de consenso sobre o que compreende a alfabetização digital está impedindo muitas instituições de formular políticas e programas adequados para lidar com esse desafio. (tradução nossa)

*ability that requires both cognitive and technical skills*⁹ (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 2013).

Ou seja, o uso das tecnologias está mais relacionado à informação, exigindo tanto habilidades técnicas como cognitivas, e que serviriam para encontrar, compreender, avaliar, criar e comunicar a informação digital. Em outra perspectiva, mais ampla e holística, a *Joint Information Systems Committee* (JISC), uma organização britânica sem fins lucrativos para o ensino superior usar serviços e soluções digitais, enfatiza a importância do contexto acadêmico e define essa alfabetização como “*the capabilities which fit someone for living, learning and working in a digital society*”¹⁰ (JISC, 2015).

No uso das tecnologias de informação e comunicação, na primeira definição, encontrar, compreender, avaliar, criar e comunicar a informação digital são ações que só acontecem por meio de habilidades técnicas e cognitivas, o que parece ser mais ligado aos dispositivos e aplicativos. Na segunda definição, da JISC, embora seja mais abrangente do que a perspectiva de alfabetização ligada ao uso, as capacidades para viver, aprender e trabalhar são desenvolvidas numa sociedade compreendida como digital. Temos, portanto, uma perspectiva que busca o consensual, centrada no uso e que compreende a sociedade pelo digital. São definições que apontam para habilidades ou capacidades que precisam e podem ser desenvolvidas no ensino superior. Nessas abordagens, o digital é contemplado por competências que seriam adquiridas por um treinamento para os professores ficarem “habilitados” a usar as tecnologias.

Nesta tese de doutorado, o interesse afasta-se dessa perspectiva de alfabetização digital e avança numa abordagem cultural, num movimento crítico que ultrapassa os usos e as tendências, muitas vezes, passageiras e até determinadas por modismos e/ou interesses comerciais de mercado. Sabe-se das tendências tecnológicas, da importância dos usos e até das necessidades de uma alfabetização digital, mas a preocupação aqui se volta para a cultura forjada a partir do digital e que não pode ser ignorada no ensino superior. Buscando uma

9 A capacidade de usar tecnologias de informação e comunicação para encontrar, compreender, avaliar, criar e comunicar a informação digital, uma habilidade que requer tanto habilidades cognitivas quanto técnicas. (tradução nossa)

10 As capacidades de alguém para viver, aprender e trabalhar numa sociedade digital. (tradução nossa)

abertura para o novo e repensando “O que é preciso aprender” (LÉVY, 1999), o que poderia auxiliar a conceber a cultura digital entendida nesta tese?

O saber-fluxo, o trabalho-transação de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva mudam profundamente os dados do problema da educação e da formação. O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. Os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos. Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em “níveis”, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes “superiores”, a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimento emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva. (LÉVY, 1999, p. 158)

O trecho está no contexto em que Lévy discute a nova relação com o saber. Para ele, qualquer projeção de futuro deve considerar um exame da “mutação contemporânea da relação com o saber” (LÉVY, 1999, p. 157). Em síntese, deve-se considerar a velocidade de surgimento e renovação dos saberes; o trabalho cada vez mais entendido como aprender, transmitir e produzir conhecimentos; as funções cognitivas humanas (memória, imaginação, percepção, raciocínio) são modificadas, exteriorizadas e amplificadas pelas “tecnologias intelectuais”. Em busca dos novos espaços, emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, que se reorganizam, para precisar uma nova relação com o saber, a cultura digital deve permitir a cada um ocupar uma posição singular e evolutiva.

Olhando para a nossa história, percebe-se que o mundo está sempre mudando ou sofrendo “mutações”, como entende Lévy. Dependendo da descoberta ou da tecnologia, dos recursos e condições materiais, vivemos, pensamos, agimos e nos comunicamos de uma determinada forma. Habitamos o mundo de uma maneira específica e de alguma forma relacionada com as condições materiais e cognitivas. Com o alfabeto criado por volta do ano 700 a.C., tivemos a filosofia ocidental e a ciência como a conhecemos hoje (CASTELLS, 1999), mas foi preciso muito mais para a sua difusão:

A alfabetização só se difundiu muitos séculos mais tarde, após a invenção e difusão da imprensa e fabricação de papel. No entanto, foi o alfabeto que no

ocidente proporcionou a infraestrutura mental para a comunicação cumulativa, baseada em conhecimento. (CASTELLS, 1999, p. 413)

Essa “infraestrutura mental” dá indícios para se pensar o que poderia ser a cultura digital para além de qualquer uso ou treinamento que visa capacitar alguém para lidar com as tecnologias. Há um desenvolvimento material por meio da imprensa e do papel em combinação com a elaboração cognitiva do alfabeto que define a forma como habitamos o mundo com consequências, principalmente, no conhecimento aprendido, produzido e compartilhado. Avançando nessa perspectiva de desenvolvimento tecnológico e mental, inventou-se o rádio e a televisão. Outra condição material que permitiu novos modos de habitar o mundo e lidar com o conhecimento:

O que era fundamentalmente novo na televisão? A novidade não era tanto seu poder centralizador e potencial como instrumento de doutrinação. Afinal, Hitler mostrou como o rádio poderia ser um instrumento admirável de ressonância para mensagens de mão-única e com um só propósito. O que a TV representou, antes de tudo, foi o fim da Galáxia de Gutenberg, ou seja, de um sistema de comunicação essencialmente dominado pela mente tipográfica [...] (CASTELLS, 1999, p. 417).

Temos aí a “infraestrutura mental” ou a “mente tipográfica” em contato com um desenvolvimento que ofereceu novas condições materiais para habitar e difundir o conhecimento. Atualmente, vivemos o tempo das tecnologias digitais com a internet, as redes computacionais, os aplicativos, as redes sociais, os dispositivos móveis e todas as tendências globais e nacionais do ensino superior. Todas essas condições materiais criadas por nós, também são mantidas e difundidas por nós mesmos. Importante dizer que um desenvolvimento não anula, necessariamente, o outro. Os recursos e as facilidades tecnológicas na linha do tempo, muitas vezes, podem suplantam o desenvolvimento anterior, mas também podem manter uma situação de convivência, de convergência ou de mutação: a televisão mantém sua audiência com programas sendo difundidos também em plataformas de distribuição digital de vídeo; continuamos a ter livros impressos mesmo com os digitais sendo lidos em *tablets*, mas dificilmente fazemos leituras da mesma forma se temos, num aplicativo de leitura, dezenas de comentários de usuários sobre um determinado trecho do livro; ou se

aceitamos o convite para tecer algumas palavras motivadas por uma passagem que acabamos de ler; ou ainda, se temos na rede uma infinidade de comunidades trocando informações sobre uma personagem. Ao discutir os tipos de leitor (SANTAELLA, 2013) para refletir sobre os desafios da ubiquidade para a educação, essa noção de coexistência também aparece na mente e até pode oferecer uma conformação terceira de habitar e lidar com o conhecimento, diferente da nova e da anterior:

O segundo tipo de leitor, o movente, é filho da revolução industrial e do aparecimento dos grandes centros urbanos: o homem na multidão, que foi lindamente retratado pelo escritor norte-americano Edgar Allan Poe no seu conto com o mesmo título. É, portanto, o leitor do mundo em movimento, dinâmico, das misturas de sinais e linguagens de que as metrópoles são feitas. Esse leitor nasceu também com a explosão do jornal e com o universo reprodutivo da fotografia, cinema, e manteve suas características básicas quando se deu o advento da revolução eletrônica, era do apogeu da televisão. (SANTAELLA, 2013, p. 20)

Nessas “misturas de sinais e linguagens” que se dá na mente do leitor “movente”, segundo Santaella (2013), ainda não tem as redes computadorizadas de informação e comunicação, que passam a existir com o “leitor imersivo”:

É um leitor imersivo porque navega em telas e programas de leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis. Cognitivamente em estado de prontidão, esse leitor conecta-se entre nós e nexos, seguindo roteiros multilineares, multissequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a construir ao interagir com os nós que transitam entre textos, imagens, documentação, músicas, vídeo etc. (SANTAELLA, 2013, p. 20)

Partindo desse estado cognitivo de prontidão e de “nós e nexos” que permitem ao leitor “conectar-se”, buscou-se uma referência (LÉVY, 1993) para aprofundar e sistematizar o conhecimento do nosso tempo contemporâneo, e por entender a cultura digital como uma condição atual. Nesse sentido, Lévy se questiona quem é o sujeito pensante em meio a técnicas de transmissão e de dispositivos de armazenamento. Sua resposta parte de uma dissolução do sujeito cognitivo em que “o pensamento se dá em uma rede na qual neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistemas de escrita, livros e

computadores se interconectam, transformam e traduzem as representações” (LÉVY, 1993, p. 135).

Lévy, com essa noção, vai ao encontro da filosofia francesa de Gilles Deleuze e Michel Serres e de outros pensamentos afins e mobiliza conceitos e ideias para compreender pessoas e coisas sem distinção. Essa ideia filosófica é relevante para fazer emergir a diferença, algo novo e singular que pode modificar o todo. Lévy também contribui, nesta tese, com os “rizomas”, de *Mille Plateaux*¹¹, para revelar uma nova perspectiva que se opõe à visão tradicional de conhecimento como “classificações arborescentes”, aquela em que partindo de um determinado ponto (galhos) podemos chegar hierarquicamente a uma verdade (tronco). Enquanto, nessa visão tradicional, tende-se à unificação e à homogeneização que anulam e mutilam as diferenças, a perspectiva rizomática se desdobra em multiplicidade e se conecta a “estratos do ser totalmente heterogêneos” (LÉVY, 1993, p. 136). No rizoma, não há um centro porque qualquer ponto dele pode ser conectado a qualquer outro (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15), conforme o 1º e 2º Princípios de conexão e de heterogeneidade. A noção de conhecimento, nessa perspectiva, não parte de uma verdade única ou principal, mas sim de um acontecimento simultâneo a partir de qualquer ponto sob a influência de alguma diferença.

Falando das relações humanas e das coisas no mundo, Lévy lembra que, em *O Parasita*¹², “toda entidade revela-se como uma rede em potencial”. Mesmo que os domínios do humano e do objeto sejam examinados por ciências diferentes, podemos, segundo Lévy (1993), compreender que nos dois casos “trata-se de comunicações, interceptações, traduções, transformações efetuadas sobre mensagens” (LÉVY, 1993, p. 136). A partir dessa passagem, os seres e as coisas se misturam no mundo e se codificam em mensagens numa rede em potência.

As duas visões, de rizoma e de rede, são relevantes para dar destaque à diferença e à comunicação como potências inovadoras que busca-se na educação e, em especial, na

11 DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mille Plateaux. Capitalisme et schizophrénie**. Paris: Minuit, 1980. Nesta tese, utilizou-se a obra (DELEUZE; GUATTARI, 1995) traduzida e que pode ser conferida nas Referências.

12 SERRES, Michel. **Le Parasite**. Paris: Grasset, 1980.

formação e docência das IES. “Tudo que for capaz de produzir uma diferença em uma rede será considerado como um ator, e todo ator definirá a si mesmo pela diferença que ele produz” (LÉVY, 1993, p. 137). Nessa passagem, “tudo” e “todo” compreende de forma simétrica humanos e coisas, ou seja, as máquinas, como dispositivos e aplicativos, são feitas por nós, e elas, as coisas, também nos fazem quando nos ajudam no funcionamento da sociedade, em nossa história e no desenvolvimento de nossas habilidades, como acontece numa relação entre educação e tecnologias digitais. Em outras palavras, afetamos o mundo e este nos afeta. Nesta rede, a diferença pode surgir a partir de qualquer lugar ou mensagem, noção fundamental para uma percepção cultural e digital dos fenômenos educacionais no ensino superior: “Os dispositivos técnicos são portanto realmente atores por completo em uma coletividade que já não podemos dizer puramente humana, mas cuja fronteira está em permanente redefinição.” (LÉVY, 1993, p. 137)

Por permitir a multiplicidade de outras redes em potencial, nesta cultura, digital desde sua concepção, também há a propriedade da complexidade (MORIN, 2007) para constituir um entendimento dinâmico e interligado dos processos educacionais que envolvem o ensino superior, e que nunca se esgotam: “[...] a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico” (MORIN, 2007, p.13). Morin, partindo desse tecido que constitui o mundo, em vários momentos de sua obra, examina e desvenda a complexidade para além da nossa capacidade de cálculo. Ele afirma que essa noção à primeira vista é quantitativa por apresentar uma dose elevada de interações e de interferências entre um volume alto de unidades que desafiam nossa capacidade de cálculo. A complexidade, assim, também compreende incertezas, indeterminações e outras contingências. “A complexidade num certo sentido sempre tem relação com o acaso” (MORIN, 2007, p. 35).

A cultura digital, a partir desses percursos filosóficos, pode ser compreendida como uma rede em potencial num contexto de dissolução do sujeito cognitivo que se mistura às coisas, às tecnologias, aos dispositivos e aplicativos, num uso para educação, trabalho ou lazer. O pensamento nesta cultura acontece numa rede na qual humanos e coisas se interconectam em coletividade para comunicar, transformar e traduzir significações e

mensagens. A estrutura do conhecimento deixa de ser arbórea e se estrutura rizomaticamente, abrindo-se para a multiplicidade de outras redes em potencial, atualizando a cultura digital. O ator deixa de ser aquele sujeito cognitivo porque tudo, humano ou objeto, pode ser capaz de gerar a diferença, uma singularidade que se define a si mesma pela diferença que gera em toda a rede. A noção de Morin complementa a definição de cultura digital na consistência de um sistema aberto ao novo. Abre-se, assim, para a coletividade, capaz de auxiliar a ver melhor os fenômenos envolvendo formação e atuação docente em IES, muitas vezes carregados de indeterminações e incertezas. O mapa conceitual abaixo destaca as articulações da cultura digital, concebida nesta tese com o objetivo de operacionalizar a análise dos dados:

Figura 1: mapa conceitual de cultura digital.

Cultura digital, em síntese, é rede em potencial, emerge dos usos das tecnologias digitais em educação, trabalho ou lazer, estrutura rizomaticamente o conhecimento e abre-se para a coletividade, além de se atualizar por outras redes a partir de singularidades geradas por diferenças na coletividade, tudo num contexto de dissolução do sujeito cognitivo em que humanos e objetos se interconectam.

Operacionalizar essa noção de cultura digital com a análise das entrevistas se dá a

partir das abordagens elaboradas no roteiro de perguntas, envolvendo as trajetórias de vida, passando pela formação e atuação docentes. As perguntas foram focadas nesses temas e apenas no final da entrevista abordou-se as tecnologias digitais e a concepção de cultura digital, oferecendo a oportunidade aos doutorandos para trazerem antes o que era relevante para a docência, sem uma preocupação de atender ao pesquisador/entrevistador em suas inquietações sobre o digital. A escolha desse caminho ocorreu em função da problemática: Se nos cursos de formação docente, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, não há ainda algo formal e específico para lidar com tecnologias digitais e a cultura fomentada a partir de seus diversos usos, como vem sendo a relação dos docentes diante de alunos e instituições de ensino superior que têm cada vez mais as tecnologias digitais presentes? Hipótese: as tecnologias digitais são uma realidade para os doutorandos que iniciaram a carreira docente no ensino superior porque dominam seus usos, mas não é percebida criticamente como acontece entre os professores experientes.

A formação docente no ensino superior

Os doutores formados nos programas de pós-graduação *stricto sensu* são pesquisadores, mas prestam concursos ou participam de processos seletivos para assumirem a importante e complexa tarefa de formar profissionais na graduação em IES, espaço privilegiado onde todas as demandas e tendências da sociedade transitam e encontram docentes e discentes. Pesquisar esse tema é, em primeiro lugar, minha utopia¹³ de querer contribuir com a melhoria da qualidade do ensino superior; porque entendo que a tecnologia, se não resolver os problemas existentes, pode pelo menos abalar as bases de uma tradição acadêmica de modelo napoleônico¹⁴ que parece resistir a mudanças necessárias para

13 O termo “utopia” pode significar “simples aspiração ou sonho genérico, resolvendo-se em uma espécie de evasão da realidade vivida” e também como “uma força de transformação da realidade em ato” capaz de tornar-se em “autêntica vontade inovadora” e que busque os meios para a sua realização (ABBAGNANO, 1982). Adotaremos aqui o segundo sentido porque, embora esteja no registro de um sonho ou aspiração que evade da realidade, utopia como força é o momento para a ação e mudança.

14 Trata-se do modelo francês elitista (MOROSINI, 2006) que concebe de maneira utilitária o ensino superior, como uma escola profissionalizante voltada para a transmissão do saber e, “no Brasil, este foi o modelo originário de implantação do Ensino Superior desde o século XIX e, ainda hoje, pode-se dizer, é um dos modelos

compreender e atender seus alunos de graduação, garantindo uma formação mais articulada aos novos tempos e que também não seja apenas voltada para ao mercado:

Neste modelo o pressuposto é de que a universidade deve ser responsável pela formação de profissionais para o atendimento das necessidades da sociedade. Assim, a referência maior é o mundo do trabalho. (MOROSINI, 2006, p. 229)

O problema dessa herança está na sua racionalidade, que separa teoria e prática, e que interfere nos currículos e na formação e prática docentes:

[...] pode-se verificar que vários currículos universitários atuais seguem ainda a configuração em grade, proposta há *dois séculos*; conforme o modelo da racionalidade, separa a teoria da prática e distingue as disciplinas do básico e do profissionalizante com um conjunto de requisitos, pré-requisitos e outros, com a configuração de coleção. Agrupadas por ano ou semestre, as disciplinas são destinadas a um docente que fica responsável por uma parte do currículo; assim, individualmente, organiza seu plano de ensino e trabalha sua disciplina independentemente das demais. (ANASTASIOU, 2007, p. 50)

A síntese do modelo napoleônico se traduz numa visão de homem e de ciência moderna e uma das principais características é a racionalidade técnica fundada na lógica, na matemática e nas ciências empíricas (ANASTASIOU, 2007, p. 49). Embora haja iniciativas e tendências de mudanças, esse modelo identifica a universidade que temos hoje:

[...] o reforço e a rigidez do método que se torna tão ou mais importante que o objeto de estudo; o desconhecimento do homem como sujeito empírico e sua identificação como sujeito epistêmico; um conhecimento factual que não tolera interferência de valores, dicotomizando sujeito e objeto; a especialização produzindo conhecimento aprofundado de aspectos, porém sem obter processos integrativos; o senso comum tornado como superficial, ilusório e falso, buscando, em sua ruptura epistemológica, o salto qualitativo para o conhecimento científico. (ANASTASIOU, 2007, p. 49)

Se tomarmos a cultura digital, como a definimos, como rede em potencial,

predominantes na realidade brasileira” (MOROSINI, 2006, p. 229). O problema desse modelo está na visão moderna de ciência que é vista como “busca interessada no controle e domínio do universo natural e social, portanto, a serviço do desenvolvimento e do progresso” (ANASTASIOU, 2007).

dissolução do sujeito cognitivo, coletividade, saber rizomático, aberta à multiplicidade, que gera singularidade, aberta ao novo, percebe-se o distanciamento em relação a esse modelo mais rígido, fechado, que separa sujeito e objeto e sem processos integrativos. A universidade moderna trouxe importantes contribuições e não se trata de desvalorizá-la. Quero aqui confrontá-la com a cultura contemporânea a fim de fortalecer outra visão de homem e ciência na pós-modernidade. Segundo Anastasiou (2007), a universidade moderna não tolera a interferência de valores, dicotomiza sujeito e objeto, com especialização sem processos integrativos. Ora, na cultura digital, reconhece-se a interferência de valores com a dissolução do sujeito cognitivo; sujeito e objeto se interconectam em coletividade e não se dicotomizam; o conhecimento com estrutura rizomática pressupõe *a priori* a integração. Nessa discussão, diz Morin, quando aborda “A virada paradigmática” da ciência: “A imaginação, a iluminação, a criação, sem as quais o progresso das ciências não teria sido possível, só entravam na ciência secretamente: elas não eram logicamente identificáveis e epistemologicamente eram sempre condenáveis.” (MORIN, 2007, p. 55)

Aspira-se, portanto, a uma nova visão de universidade que pelo menos promova uma formação capaz de integrar significativamente o conhecimento:

Todas as ações integrativas auxiliam o estudante a construir um quadro teórico-prático global mais significativo e mais próximo dos desafios presentes na realidade profissional dinâmica e una, na qual atuará depois de concluída a graduação. (ANASTASIOU, 2007, p. 51)

Infelizmente, o modelo de formação tradicional da universidade moderna que temos ainda hoje no Brasil valoriza que “para ser professor universitário basta que o sujeito domine o conhecimento numa determinada área” (MIRANDA; NAVES; SILVA, 2012, p. 58). Esse modelo que forma e fornece professores para a graduação se constitui como a pós-graduação *stricto sensu* e que prepara, na verdade, pesquisadores para a vida acadêmica em uma área específica e disciplinar e visa desenvolver conhecimentos teóricos, práticos e metodológicos para a atividade de pesquisa e de produção de conhecimento.

O saber pedagógico parece ser compreendido como decorrência natural da atividade

de pesquisa ou da área em que o pesquisador atua e será especialista. Entretanto, no percurso da pós-graduação, o pesquisador formado desconhece:

Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como relação da disciplina com o projeto do curso, planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, lhes são desconhecidos. (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 26)

No artigo 66º do “Capítulo VI – Dos Profissionais da Educação” da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (BRASIL, 1996), afirma-se que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Mesmo que a LDB use a expressão imperativa “far-se-á” para a preparação do docente na pós-graduação, não há força legal de um dispositivo de formação e nem é condição para ingresso ou permanência na docência superior (SOARES; CUNHA, 2010, p. 582). Essa situação aparece na atuação docente de alguns doutorandos e ocorre porque:

[...] a referência legal, o artigo 52, inciso II da referida lei, que é levada em conta nos processos de regulação e avaliação institucional, estabelece, apenas, o percentual mínimo (cerca de 33%) de mestres e doutores no quadro funcional das Instituições de Ensino Superior (IES). (SOARES; CUNHA, 2010, p. 582)

Soares e Cunha advertem ainda que a LDB não aborda a concepção de docência que deve sustentar esse grau de ensino, deixando nebulosa a perspectiva dos saberes a serem mobilizados:

Tendo os programas centrado suas energias na formação para pesquisa, parece ter sido assumida a posição de que os saberes da investigação são suficientes ou se transformam, automaticamente, em saberes da docência. (SOARES; CUNHA, 2010, p. 582)

O problema dessa suposição de que os saberes da docência surgem a partir dos saberes da investigação é o comprometimento com a qualidade do ensino na graduação. Os

programas de pós-graduação formam pesquisadores que serão também professores e que ingressam na graduação para atuarem como docentes sem, necessariamente, ter o conhecimento específico sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Compreendido como “campo complexo de ação” (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 26), o trabalho docente no ensino superior exige um conjunto de atividades com elementos de natureza diversa diante de demandas específicas. Nessa ação é importante que os objetivos do trabalho docente não estejam mais assentados na transmissão de conhecimento, “mas na interação entre professor/aluno/conhecimento, fazendo da pesquisa uma referência para a formação dos estudantes universitários, futuros profissionais” (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 40). Essa referência da pesquisa aparece fortemente nas declarações dos doutorandos entrevistados em articulação com sua atuação docente. Mesmo diante da fragilidade na formação pedagógica, é na pesquisa que em parte o docente iniciante sente-se seguro em sua atuação. Já o experiente faz mais referência à sua atuação.

No “Capítulo IV – Da Educação Superior”, da LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 43º, há vários termos e passagens mostrando a “finalidade” desse nível escolar. Destaco o trecho “integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração” (BRASIL, 1996). Embora seja uma lei sem uma concepção de docência (SOARES; CUNHA, 2010, p. 582), a finalidade das IES passa pela integração de conhecimentos de cada geração e que entendo ser possível quando a formação pedagógica dos futuros professores garante aos alunos exercerem uma ação reflexiva e crítica para que uma estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento possa se efetivar e nesse sentido o conhecimento crítico da cultura digital bem como a percepção de uma universidade pós-moderna poderiam garantir melhor essa finalidade.

Diante das novas gerações de alunos da graduação, essa garantia pode ser maior ou menor dependendo do grau de conhecimento que se tem da formação pedagógica para atuar no ensino superior no contexto da cultura digital. Parece ser urgente e necessário investigar o conhecimento que temos da formação pedagógica porque como “campo complexo de ação” a docência não prescinde da cultura digital e dos elementos que a compõe.

Nesse sentido, para aprimorar a preparação para a docência, os programas de pós-graduação atendem à Portaria 76/2010 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em seu artigo 18 sobre “Estágio de Docência”. O documento define que o objetivo desse Estágio é a “preparação para a docência” e a “qualificação do ensino de graduação” (CAPES, 2010) e, nos programas de pós-graduação da Universidade de São Paulo (USP), há a iniciativa do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da USP. Nas outras universidades paulistas, também há programas com a finalidade de valorizar a formação para a docência no ensino superior. Na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), há o Programa de Estágio Docente (PED). Na Universidade Estadual Paulista (Unesp), há os Estágios de Docência.

O documento da Capes define o Estágio como “obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social”, obedecendo aos critérios: “I – para o programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado”; “III - as Instituições que não oferecerem curso de graduação deverão associar-se a outras Instituições de ensino superior para atender as exigências do estágio de docência”; “V - a duração mínima do estágio de docência será de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado e a duração máxima para o mestrado será de dois semestres e três semestres para o doutorado”; “VI - compete à Comissão de Bolsas CAPES/DS registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e o acompanhamento do estágio”; “VIII - as atividades do estágio de docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando”; “X – a carga horária máxima do estágio docência será de 4 horas semanais” (CAPES, 2010). O documento é voltado aos bolsistas da Capes, mas é assumido e praticado pelas universidades como referência de suas iniciativas para a formação de docentes.

Na USP, o PAE é regulamentado pela Portaria GR 3588, de 10 de maio de 2005, e destina-se exclusivamente a alunos de pós-graduação matriculados nos cursos de mestrado e doutorado da USP. Visa, como principal objetivo, “aprimorar a formação do pós-graduando para atividade didática de graduação” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2005). O PAE está organizado em duas etapas: Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em

Docência. Ou seja, além do Estágio como uma atividade prática, o programa desenvolve a atividade de Preparação que, de acordo com a unidade de ensino, assume pelo menos três modalidades: “Uma disciplina de Pós-Graduação oferecendo créditos, cujo conteúdo estará voltado para as questões da Universidade e do Ensino Superior; Conjunto de conferências, com especialistas da área de Educação, condensadas num tempo menor, tendo como tema as questões do Ensino Superior; Núcleo de atividades, envolvendo preparo de material didático, discussões de curriculum, de ementas de disciplinas e planejamento de cursos, coordenadas por professores” (Ibidem). A etapa de Estágio Supervisionado em Docência “é realizada especificamente em disciplinas de graduação, devendo o interessado se inscrever na Unidade de Ensino da área de conhecimento pertinente ao seu curso” (Ibidem). Ao final do Estágio, os participantes com “aproveitamento satisfatório” têm direito a um certificado e podem receber créditos, a critério da Comissão de Pós-Graduação. O PAE é opcional aos alunos de Pós-Graduação da Universidade, mas é obrigatório para aqueles que são contemplados pela Bolsa Demanda Social da Capes (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2005).

Iniciativas como o PAE da USP e o Estágio de Docência das outras universidades paulistas indicam, na verdade, uma resposta para o ensino superior cuidar também da formação pedagógica dos pesquisadores. Na LDB, considerando os Capítulos IV e VI, percebe-se que a “finalidade” do ensino superior exige ações como “criação”, “desenvolvimento”, “divulgação”, “aperfeiçoamento”, integração e promoção que devem agir sobre a cultura, a ciência e a técnica tanto sobre o homem como no meio em que este vive (BRASIL, 1996). Se essa “finalidade” passa por uma “autonomia didático-científica das universidades”, conforme o Parágrafo único do Art. 53º do “Capítulo IV – Da Educação Superior”, na LDB (BRASIL, 1996), é porque a formação para a pesquisa é tão importante quanto a formação para o ensino, garantindo efetivamente uma autonomia “científica” que seja, ao mesmo tempo, didática. Essa “finalidade” na LDB deve ser buscada por meio da “preparação” (Art. 66º) e da “valorização” (Art. 67º) da carreira docente, com associação entre teoria e prática (Art. 61º) e desenvolvimento “do espírito científico e do pensamento reflexivo” (Art. 43º), e que deve ocorrer em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

A LDB, entretanto, esbarra num modelo de formação tradicional fundado na premissa amplamente praticada de que para ser bom professor das IES basta dominar determinada área (MIRANDA; NAVES; SILVA, 2012, p. 58). E a partir dessa tensão, entre a lei e uma prática fundada na tradição, e uma vez que iniciativas como o PAE definem e acabam restringindo para apenas uma disciplina voltada para as questões do ensino superior ou um conjunto de conferências, ou ainda um núcleo de atividades, e todas essas atividades em combinação com o Estágio Supervisionado em Docência, cabem as questões já citadas e que trago aqui no contexto de tensão da formação docente: será que o espaço-tempo da pós-graduação está sendo efetivamente utilizado para a formação do docente que vai atuar nas IES? Especificando mais: será que as tecnologias digitais e a cultura que emerge dos usos está sendo contemplada na pós-graduação? Como os docentes em início de carreira lidam com o digital se comparados com os experientes? Como professores iniciantes e experientes do ensino superior lidam com a cultura digital que ainda está pouco presente nos programas de pós-graduação, em especial no doutorado? Iniciantes são mais ou menos críticos do que os experientes? São questões que esta pesquisa fez e que estão contempladas nesta tese.

Do modo de realização da pesquisa

Para viabilizar respostas às questões da pesquisa, o trabalho em campo começou na secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP que forneceu, em janeiro de 2017, a planilha dos pós-graduandos matriculados contendo 587 alunos regulares. Excluindo os mestrandos desta lista, obteve-se 369 e-mails de contato com perfil de interesse da pesquisa: alunos regulares do doutorado matriculados no Programa. Esse público interessa à pesquisa porque todos estão desenvolvendo suas pesquisas e alguns estão iniciando a carreira docente ou já possuem alguns anos de atuação em IES. O desafio foi encontrar doutorandos dispostos a compartilhar suas histórias por meio de uma entrevista interessada na sua formação e atuação docente, e que tivessem um tempo de atuação adequado à pesquisa.

O primeiro contato com os doutorandos foi realizado em 30 de março de 2017 e em 10 de abril de 2017, quando enviei e-mails (APÊNDICE A – Convite aos doutorandos) com o

objetivo de convidá-los a participarem da pesquisa. Além de me identificar, falei da pesquisa, do objeto de estudo, do perfil desejado e da possibilidade de compartilhar a história de formação e atuação docente deles na pesquisa. No convite, enviei um link de formulário com três questões fechadas e obrigatórias: se é “aluno regular da pós-graduação da Faculdade de Educação da USP”, se “atua como docente no ensino superior” e “há quanto tempo desempenha esta função” e o e-mail de contato.

Interessado na continuidade das interações, preocupei-me em criar um vínculo de confiança desde a mensagem inicial enviada sem consentimento, pois seria o primeiro contato. Por isso, fracionei os interesses enormes, com várias questões e necessidades de informações, e decidi apostar numa sequência de interações para o futuro. Então, para começar, pensei em poucas questões para criar uma relação com poucos compromissos por parte do doutorando e que, ao mesmo tempo, o sensibilizasse para a pesquisa e seus objetivos envolvendo a docência.

Até o dia 27 de abril de 2017, recebi 45 respostas pelo formulário, conforme gráfico abaixo:

Figura 2: É aluno regular da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP?

Apesar de eu ter filtrado os doutorandos, fiz a pergunta para confirmar que todos os selecionados fossem efetivamente alunos regulares do doutorado e também para identificar no futuro entrevistado a importância do seu perfil. Apenas um dos 45 respondeu que era aluno da

UFBA.

Dentre os 44 que responderam serem alunos do doutorado na FEUSP, todos confirmaram a atuação no ensino superior, informando o tempo que desempenham a função como docente, conforme gráfico abaixo:

Figura 3: Já atua como docente no Ensino Superior? Se sim, informe há quanto tempo desempenha esta função.

Para todos os 44 doutorandos dispostos a compartilhar suas histórias de formação e atuação docente, entre 7 e 11 de maior de 2017, fiz uma segunda interação e enviei um questionário (APÊNDICE B – Questionário aos doutorandos) que ampliasse a coleta de dados da pesquisa com seis questões. Abordei nesse questionário, logo na primeira questão, como o doutorando gostaria de ser identificado. Até esse momento, eu tinha apenas o e-mail do doutorando, associado à informação de ser aluno regular e tempo de docência. Cheguei a colocar um campo para nome no formulário do Convite, mas a ideia era começar a chamar o doutorando pelo nome que desejasse e se sentisse mais seguro para participar das próximas etapas. Outras questões abordaram trajetória de formação e de atuação docente, relação com as tecnologias, entendimento sobre cultura digital e disponibilidade para entrevista. Até o dia 30 de maior de 2017, responderam ao questionário 17 doutorandos.

A ideia desse Questionário foi preparar o entrevistado com previsão das abordagens que representavam efetivamente os interesses da pesquisa. Ao mesmo tempo, deixar o

doutorando seguro para aceitar o compromisso de agendar e conceder um tempo do seu dia para a realização da entrevista. Para a pesquisa, o interesse em propor o Questionário foi ter uma narrativa como um registro escrito pelo próprio doutorando e que pudesse ser analisada futuramente em conjunto com a entrevista como um registro oral.

Entendo que ambas as narrativas, escrita e oral, podem convergir para um documento científico, conforme revisão sobre estudos autobiográficos e histórias de vida como metodologia de investigação científica na área de Educação, principalmente sobre formação de professores e profissão docente (BUENO et al., 2006):

Orientada para os campos profissionais, a abordagem biográfica suscita trabalhos de sociologia crítica, a partir da compilação de relatos de vida que servem para estabelecer trajetórias e percursos profissionais. (BUENO et al., 2006, p. 392)

Para as entrevistas, selecionei os doutorandos conforme as preferências das respostas sobre a disponibilidade de tempo já que todos os 17 doutorandos estariam dentro do perfil de interesse da pesquisa. Depois de várias tratativas e recusas diante da proximidade das férias de julho, consegui confirmar entrevista com seis doutorandos e revisei 19 páginas de respostas ao Questionário preenchido em maio de 2017 com o objetivo de preparar um roteiro de entrevista. Entre os dias 14 de junho e 17 de julho de 2017, consegui realizar a entrevista com cada um dos seis doutorandos, orientado pelo Roteiro (APÊNDICE C – Roteiro das entrevistas) que aprofundou as perguntas do Questionário.

Cinco entrevistas foram presenciais e realizadas na sala de estudos da Biblioteca da FEUSP, uma ocorreu por meio de videoconferência, usando o aplicativo Skype¹⁵, e todas foram gravadas, totalizando 516 minutos de áudio. Contratei a transcrição, que resultou em 188 páginas, e as revisei sincronizando áudio e texto transcrito, a fim de garantir a fidelidade de significados e de compreensão do contexto das falas. Todos os doutorandos autorizaram o registro em áudio antes do início das entrevistas e confirmaram os nomes de identificação que

15 Skype, lançado em 2003, é um aplicativo que permite a comunicação pela internet por meio de conexão de voz e vídeo, além da troca de mensagens de textos e do compartilhamento de arquivos, conforme <https://pt.wikipedia.org/wiki/Skype> (visitado em 15/12/2017).

deveriam aparecer na pesquisa.

Dentre os seis entrevistados, olhando para o tempo de atuação como professor no ensino superior, três atuam há pelo menos dois anos como docentes em IES e três são mais experientes, atuando há mais de sete anos. Olhando para o tempo no doutorado, quatro estão no início e dois estão terminando a Pós-Graduação. Os entrevistados foram considerados capazes de revelar estruturas da formação no doutorado, do início ao fim, e também da atuação docente, tanto do iniciante quanto do mais experiente, assim como as articulações que visamos investigar na cultura digital e que possam contribuir com o objetivo geral e específico da pesquisa. Abaixo, o quadro parcial¹⁶ da categoria “Trajetória de vida” com algumas informações, e que pode ser conferido completo em APÊNDICE D – Síntese das entrevistas.

Categorias / Subcat.	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado
Trajetória de vida	Hugo	Glória	Camila	EMS	Carolina	Luiz
Idade em junho de 2017	37 anos	40 anos	28 anos	38 anos	35 anos	43 anos
Graduação ¹⁷	Educação Física com licenciatura 2004 no Centro Universitário Fieo – UNIFIEO	Pedagogia 2005 na UEMG, Universidade do Estado de Minas Gerais	Pedagogia 2011 na USP de Ribeirão Preto	Matemática com licenciatura 2001 no Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis	Pedagogia 2004 na UFMG	Psicologia 1996 na Universidade de Mogi das Cruzes
Tipo de instituição na graduação/licenciatura	privada	pública	pública	público / privado	pública	privada
Especialização <i>o lato sensu</i>	gestão escolar, lutas e artes marciais	em tecnologia 2009 / o uso de tecnologias, de informação	nada	em matemática aplicada na UNESP de Bauri / 2002	nada	formação em psicanálise (extensão) / em saúde pública

16 Os trechos completos para melhor compreensão de sentido estão disponíveis no APÊNDICE D – Síntese das entrevistas.

17 Graduação indica o nome do curso, o ano de conclusão e a IES onde realizou.

		e comunicação como recurso educativo na formação profissional				
Mestrado ¹⁸	2010, investigou percepção sobre a carreira dos profissionais de Educação Física do programa Clube Escola	2013, estudou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROEJA	2015, abordou a formação de professores universitários	2010, em Ensino de Ciências e Educação Matemática	2008, examinou as relações de gênero e trabalho docente	2012, em linguística aplicada
Doutorado ¹⁹	2014, pesquisa como os professores lidam com a diferença no currículo cultural	2015, estuda políticas públicas em educação profissional de jovens e adultos	2016, analisa democracia e participação na escola	2016, examina como se ensina cálculo hoje no ensino superior	2016, pensa a jornada de trabalho docente com enfoque de gênero nos anos iniciais do fundamental	2014, explora o adoecimento psíquico do professor
Atuação docente superior atual (junho de 2017) ²⁰	2016 na Unisantana	2014 na UEMG	2014 na Universidade Pública (alterado) / 2016 na Universidade Privada (alterado)	2002 na FATEC	2009 na Universidade Federal de Lavras	2008 Anhanguera e UNIP

Tabela 1: dados parciais da trajetória de vida dos doutorandos iniciantes e experientes no ensino superior.

Alguns dos entrevistados pediram sua identificação pelo primeiro nome, pelo segundo ou por meio de uma abreviação com as iniciais. Também foi solicitado por um

18 Mestrado indica o ano de conclusão e o tema investigado.

19 Doutorado indica o ano de conclusão e o tema investigado.

20 Atuação docente superior atual (junho 2017) indica o ano de entrada e o nome da IES onde atua em junho de 2017.

doutorando o uso de “Universidade Pública” ou “Universidade Privada” no lugar do nome próprio de identificação da instituição, conforme o tipo onde o entrevistado atua ou atuou. Respeitou-se integralmente a todos os pedidos. A linha “Trajetória de vida”, na Tabela 1, indica os nomes dos entrevistados adotados na pesquisa. A linha “Graduação” mostra a formação que tiveram na graduação/licenciatura, o ano de conclusão e a IES onde a realizou. A linha “Tipo de instituição” destaca se a IES onde o doutorando se graduou/licenciou é privada ou pública. A linha “Especialização” apresenta as formações *lato sensu*. As linhas “Mestrado” e “Doutorado” indicam o ano de conclusão das respectivas formações *stricto sensu*. A “Docência superior” indica o ano da primeira experiência de atuação docente superior.

O referencial metodológico da pesquisa para lidar com a problemática da formação docente na pós-graduação para atuar em IES estruturou-se na primeira decisão: o tipo de pesquisa. Consultando vários autores (FLICK, 2004), (BOGDAN; BIKLEN, 1994), (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), (GIL, 2002) e afastando-se da abordagem exclusivamente quantitativa de investigação, optei por uma pesquisa qualitativa porque a considero a mais adequada para investigar a cultura digital entre os doutorandos, como uma realidade complexa, dinâmica e sem reducionismos, conforme o conceito esboçado com Castells (1999), Lévy (1993) e Morin (2007).

Quando se pensa o estudo dos fenômenos educacionais, situado entre as ciências humanas e sociais, como é o caso da formação docente superior, não se pode ignorar que na sua história sofreu forte influência das ciências físicas e naturais, que tradicionalmente construía o conhecimento científico do objeto de estudo fazendo uma análise apurada de variáveis isoladas do conjunto. Até hoje, alertam LÜDKE & ANDRÉ (1986), alguns livros de metodologia de pesquisa em educação apresentam a noção de variável como quantificável e que pode ser isolada, revelando certa filiação de estudo que pressupõe o conhecimento total do fenômeno a partir de suas variáveis básicas.

Ao longo dos anos, dos estudos em educação, percebeu-se que:

[...] poucos fenômenos dessa área podem ser submetidos a esse tipo de abordagem analítica, pois em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3)

Para atingir os objetivos da pesquisa nesta tese, adotei outra abordagem, afastando-se desses estudos com variáveis isoladas do conjunto e aproximando-se da abordagem mais qualitativa, porque visei compreender o fenômeno educacional da formação docente de doutorandos de maneira “inextricável” assim como se articula o que concebemos como cultura digital, rede em potencial, rizomático, com multiplicidade e sistema aberto ao novo, gerando uma diferença.

BOGDAN & BIKLEN (1994, p. 47) contribui nessa aproximação apresentando cinco características da investigação qualitativa: 1) o ambiente natural é a fonte direta dos dados e o investigador é o principal instrumento; 2) é essencialmente descrição; 3) o processo é mais importante do que o produto; 4) os dados tendem a ser analisados de forma indutiva; 5) o significado é vital.

Por analogia, a partir dessas cinco características, traço um paralelo nesta pesquisa sobre a formação docente de doutorandos na cultura digital: 1) o ambiente natural é o Programa de Pós-graduação da FEUSP e eu, como pesquisador e também doutorando, sou o principal instrumento dessa pesquisa porque sou o investigador responsável pela sua realização; 2) fiz a coleta de dados, as entrevistas, a leitura de documentos e de trabalhos de outros pesquisadores para elaborar essencialmente descrições a serem analisadas e que estão contempladas nesta tese; 3) o processo da pesquisa sobre a formação docente de doutorandos na cultura digital é mais relevante aqui do que seus eventuais resultados porque foi registrado nesta tese exaustivamente todos os trabalhos conceituais, as decisões metodológicas, as operações de coleta de dados e todas essas ações se constituem como movimento de uma trajetória; 4) a análise nesta tese partiu dos dados coletados nas entrevistas para fundamentar ideias e explicações sobre a formação docente superior na cultura digital e, portanto, num processo compreendido como indução; 5) a análise da percepção dos doutorandos se traduz

num significado vital e relevante para se compreender melhor a formação docente superior contemporânea.

Ao justificar a pesquisa qualitativa, FLICK (2004) explica que sua relevância atual deve-se ao fato da pluralização das esferas de vida e dos padrões de interpretação, exigindo uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões: “Os defensores do pós-modernismo argumentam que a era das grandes narrativas e teorias chegou ao final: as narrativas agora devem ser limitadas em termos locais, temporais e situacionais.” (FLICK, 2004, p. 18)

Nesta pesquisa qualitativa, portanto, fugindo de grandes narrativas, exploro a formação docente dos doutorandos que já atuam nas IES como iniciantes ou experientes em toda a sua globalidade, complexidade e sem reduções e que, ao mesmo tempo, esteja limitada no espaço-tempo e em situações específicas envolvendo o Programa de Pós-graduação e os aspectos da cultura digital que influenciam a ação docente. O contexto, portanto, estruturou e delimitou a coleta. Como entendo que a formação docente na pós-graduação é uma realidade complexa, ampla e dinâmica para se compreender em uma pesquisa de doutorado como esta, com limites de tempo e de recursos, focalizei nos doutorandos da FEUSP no primeiro semestre de 2017 como os principais sujeitos da pesquisa, conforme já se assinalou. A partir das trajetórias dos doutorandos que contemplaram suas histórias de formação e experiência profissional, entendo ser viável identificar e caracterizar os processos subjacentes relacionados à formação docente e à concepção de cultura digital tanto para o iniciante na carreira docente quanto para o mais experiente. Por envolver o contexto da cultura digital, entendida como bastante dinâmica, a formação docente para o ensino superior não será concebida como um fenômeno estático e isolado. Ao contrário, a formação docente será assim compreendida como extremamente mutável e dinâmica e que merece estratégias e cuidados para sua apreensão mais precisa. E assim, com esta pesquisa, atingir o objetivo geral de perceber a concepção de cultura digital de doutorandos da FEUSP que atuam como docente em IES e identificar semelhanças e diferenças entre o professor iniciante e experiente.

Trabalhar com o objetivo centrado na percepção numa pesquisa qualitativa

exploratória exige que a coleta de dados faça parte de um planejamento em que as abstrações sejam construídas à medida que os dados particulares recolhidos vão se agrupando (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Trata-se, portanto, de pesquisar a partir de casos individuais que se tecem e se inter-relacionam uns com os outros num processo de indução. Assim, não busquei confirmação de hipóteses, previamente construídas a partir de modelos teóricos, para serem testadas, porque eu ignoraria, se o processo fosse dedutivo, os novos contextos e as perspectivas sociais que surgem constantemente. Ter claro os dois caminhos metodológicos, dedução e indução, com escolha justificada da última, é importante para não se fracassar na diferenciação de objetos. Sobre essa decisão, FLICK (2004, p. 18) afirma: “[...] a pesquisa é, cada vez mais, obrigada a utilizar estratégias indutivas: em vez de partir de teorias para testá-las, são necessários conceitos sensibilizantes para a abordagem de contextos sociais a serem estudados.” (grifo do autor)

No desenvolvimento da pesquisa, com as primeiras leituras das transcrições das entrevistas, identifiquei as questões mais importantes para aprofundar, articulando conceitos sensibilizantes que chamei de categorias e subcategorias, e que analisei, num segundo momento, nos capítulos 1, 2, 3 e 4 desta tese.

Presumi com essas categorias/subcategorias que não sabia ainda o suficiente para efetuar a investigação plenamente em toda a sua globalidade e complexidade diante dos dados coletados. Tratei como uma etapa anterior, aberta a um sistema que buscava conhecer e dar permissão ao novo, que foi se fechando e sendo especificada e tecida durante a sistematização dos dados das entrevistas, para dar significados às percepções dos doutorandos num nível raramente aparente: “Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51)

Por esse motivo, diferentes perspectivas individuais dos doutorandos foram contempladas como sujeitos da pesquisa, visando identificar as percepções em toda a sua dimensão a partir das histórias que poderiam contemplar os movimentos de formação e docência, considerando o tempo de atuação profissional, as relações com as tecnologias

digitais, visão de futuro e a concepção de cultura digital. Optei por estabelecer um diálogo capaz de trazer à tona a perspectiva dos pós-graduandos:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51)

O diálogo, sem neutralidade, foi realizado por meio de entrevistas porque é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, uma das principais técnicas de trabalho para a investigação, mas também na cultura digital se estabelece a rede em potencial pelas mensagens e suas representações interconectando em coletividade. Para utilizar essa técnica, tive vários cuidados. Procurei não forçar o entrevistado ao que eu queria. Cuidei também para não desrespeitá-lo na sua dignidade como sujeito, cidadão e docente. Tratei a todos como eu gostaria de ser tratado e isso é relevante porque também sou um doutorando com grande interesse na docência. As perguntas das entrevistas deram liberdade para a resposta e não forçaram para a perspectiva antecipada desta pesquisa ou para algo que me identifique, conforme podem ser conferidas no APÊNDICE C – Roteiro das entrevistas. Busquei, com diferentes perguntas, construir um todo que fosse uma imagem do meu objeto de estudo. Foi um processo que procurou “conhecer os seus limites e respeitar as suas exigências” (das entrevistas) (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33) para um uso adequado dessa técnica de coleta de dados.

Diferente da observação unidirecional e da aplicação simples de questionários, em que se estabelece certa relação hierárquica, na entrevista, “a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33). Na medida em que há um clima de estímulo e aceitação mútua, haverá informações autênticas fluindo. Daí a importância do investigador como principal instrumento participante. Percebi essa interação com atmosfera favorável à pesquisa durante todas as seis entrevistas realizadas (Hugo, Glória, Camila, EMS, Carolina, Luiz).

Num primeiro momento, atribuí ao processo cauteloso e respeitoso com que conduzi todos os contatos. Mas depois, ouvindo os registros em áudio e lendo as transcrições diversas vezes, percebi uma profunda identidade dos entrevistados comigo, seja porque eu também era um doutorando entrevistando outro doutorando, seja porque eu pesquisava e eles também, ou porque eu estava no Programa de Pós-Graduação da FEUSP do qual o entrevistado também fazia parte, seja porque a pesquisa envolvia o tema da docência com questões relevantes e preocupantes para a atuação profissional minha e deles. Ao ouvir confidências, desabafos, frustrações e expectativas como narrativas diferenciadas dos encontros acadêmicos comuns em seminários, colóquios e até em aulas cotidianas, a primeira impressão foi de frustração porque eu buscava certa objetividade, e por mais abertura e flexibilidade que eu permitisse, as narrativas pareciam extrapolar em subjetividades, fugindo do tema e dos objetivos desta pesquisa. Foi aí que a reflexão sobre a vida acadêmica e à liberdade intelectual (NÓVOA, 2014) me ajudou a olhar novamente para os dados coletados com outra perspectiva.

Criticando a “modernização” e suas ideologias na universidade e que estão empobrecendo o trabalho científico, Nóvoa forneceu subsídios à análise quando abordou a investigação em Educação, principalmente ao afirmar que a ideologia do “empreendedorismo” tende a reduzir a ciência a desenvolvimento tecnológico ou a exercícios aplicados frente a uma inspiradora e desejável diversidade de abordagens, métodos e formas de pensamento:

É estranho que, neste início do século XXI, quando as correntes científicas mais inovadoras procuram dinâmicas de convergência e de fertilização mútua, alguns investigadores estejam preocupados sobretudo com as questões da identidade e da 'disciplinarização' das ciências da educação. (NÓVOA, 2014, p. 18)

Com essa ideia de diversidade, com dinâmicas de convergência e de fertilização mútua, compreendi que estava lidando com informações autênticas das histórias de formação e atuação docentes dos entrevistados e que mereceram nesta tese o meu esforço analítico para examiná-las da forma mais adequada possível. Ou seja, imerso pela cultura digital também a partir do método porque nela, humano ou objeto, pode ser capaz de gerar a diferença, uma

singularidade que fertiliza a diversidade de abordagens, métodos e formas de pensamento tão relevante para a pós-graduação como espaço-tempo de formação docente.

Outra vantagem da entrevista em pesquisas qualitativas como a que descrevo aqui é a sua capacidade de captação imediata da informação desejada, podendo envolver qualquer pessoa e qualquer assunto, como foi o caso dos doutorandos selecionados. Dois deles (Luiz e Hugo) foram aprovados no processo seletivo de 2014. Um deles (Glória) está no Programa desde 2015. E três (Camila, EMS, Carolina) entraram no doutorado em 2016 e estão cursando as disciplinas para obter os créditos necessários. A entrevista permite ainda correções, esclarecimentos e adaptações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34), garantindo certa vitalidade ao diálogo e, conseqüentemente, a esta tese com dados coletados e relacionados aos objetivos da pesquisa.

A reciprocidade tende a ser maior quando a entrevista não é totalmente estruturada nem patronizada com a imposição de uma ordem rígida de perguntas. Quando se segue rigorosamente um roteiro de perguntas, cria-se uma situação de entrevista estruturada, com resultados mais padronizados. Nesta pesquisa com os doutorandos, afastei-me dos dois extremos porque busquei uma entrevista semiestruturada, “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Tomei essa decisão porque, por um lado, o esquema básico contribuiria para eu me concentrar na formação docente na cultura digital e, por outro, não seria aplicado rigidamente para permitir que as várias articulações envolvendo essa abordagem pudessem emergir e serem exploradas por mim, como entrevistador, para responder à questão da pesquisa: Como professores iniciantes e experientes do ensino superior lidam com a cultura digital que ainda está pouco presente nos programas de pós-graduação, em especial no doutorado?

Um cuidado importante nesse trabalho de entrevista foi o de evitar impor uma problemática (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35) pois, além de distorcer, poderia invalidar as informações recolhidas:

Muitas vezes, apesar de se utilizar de vocabulário cuidadosamente adequado ao nível de instrução do informante, o entrevistador introduz um questionamento que nada tem a ver com seu universo de valores e preocupações. E a tendência do entrevistado, em ocasiões como essas, é a de apresentar respostas que confirmem as expectativas do questionador, resolvendo assim da maneira mais fácil uma problemática que não é a sua. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35).

Esse cuidado se reflete nos dados coletados e mais especificamente no APÊNDICE D – Síntese das entrevistas. A partir desses cuidados envolvendo a entrevista e a relação do pesquisador com os doutorandos na abordagem do tema da formação docente na cultura digital, o roteiro foi planejado e guiou certa ordem lógica para abordar o tema junto aos doutorandos.

Todo o material coletado foi analisado de forma coerente e criativa, conforme proposta de LÜDKE & ANDRÉ (1986, p. 42). Esse trabalho, num primeiro momento, exigiu rigor intelectual e grande dedicação para sistematizar os dados. Como o volume era muito grande, envolvendo 188 páginas de transcrição (516 minutos de entrevistas), foi necessário o uso de aplicativo com banco de dados e dessa forma consegui retirar trechos das entrevistas em categorias e subcategorias para depois analisá-las separadamente, conforme essa organização. Depois de organizar os dados, após muitas leituras e releituras, chegando a 484 trechos relevantes, identifiquei categorias e subcategorias mais frequentes e, num processo de indução, cheguei às categorias Trajetória de vida, Formação, Docência, Tecnologias digitais e Cultura digital. Num primeiro momento, as categorias surgiram vagamente a partir do referencial teórico, e num segundo momento, na análise dos dados, elas emergiram para reforçar e/ou alterar as tipologias, favorecendo o aparecimento de novas concepções e focos de interesse.

Nesse trabalho, algumas categorias ficaram isoladas e, neste caso, considere:

Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados. Esses dados não devem ser desprezados, pois nem sempre a importância de um tópico pode ser medida pela frequência com que ocorre. Certas informações e observações, aparentemente isoladas e discrepantes, podem vir a se

constituir em importantes elementos na elucidação das questões do estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43).

As categorias e subcategorias, na verdade, estruturam-se como um sistema, refletindo os objetivos da pesquisa entendida como “inextricável” desde sua concepção na maneira de compreender o fenômeno examinado. Segundo Lüdke & André (1986, p. 43), uma categoria deve reunir itens homogêneos com uma lógica coerente para validar a integração dos seus itens. A categoria precisa ser exclusiva uma em relação às outras, permitindo facilmente uma diferenciação entre elas. É importante que os dados sejam classificados em uma ou outra categoria. Além desses parâmetros, é importante que seja passível de reprodução por outro juiz, ou seja, um segundo analista capaz de, a partir dos mesmos dados, chegar a um sistema semelhante de categorização. Finalmente, pensar num sistema de categorias significa compreendê-lo também como um processo dinâmico de revisão, podendo ser enriquecido com “aprofundamento, ligação e ampliação” sempre que visitar o material coletado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43). Isso foi exaustivamente realizado por meio de uma planilha que continha trechos e as categorias/subcategorias e depois num editor de texto. Depois de muitas leituras, cortes, mudanças de classificação, revisão das categorias/subcategorias, cheguei à síntese final e registrada abaixo:

Categoria	Subcategoria
Trajetória de vida	Surgimento da docência
Trajetória de vida	Ideia diferente da docência
Formação docente superior	Escolha pela docência
Formação docente superior	Escolha pela pesquisa
Formação docente superior	Expectativa com o doutorado
Formação docente superior	Contribuição do doutorado
Atuação docente superior	Primeira experiência em IES
Atuação docente superior	Docência em IES
Atuação docente superior	Relação com os alunos
Atuação docente superior	Mudança da ação docente
Atuação docente superior	Futuro do ensino superior
Tecnologias digitais	Uso das tecnologias digitais
Tecnologias digitais	Ensino a distância
Cultura digital	Concepção de cultura digital

Tabela 2: categorias e subcategorias que organizam os trechos das entrevistas com os doutorandos.

Para evitar um amontoado de informações difusas e frequentemente irrelevantes, adotei cinco procedimentos, conforme Lüdke & André (1986, p. 46): 1) a delimitação progressiva do foco do estudo; 2) a formulação de questões analíticas; 3) o aprofundamento da revisão de literatura; 4) a testagem de ideias junto aos sujeitos; e 5) o uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta. Assim, adotando esses procedimentos, formulei:

1) a delimitação progressiva do foco do estudo foi realizada por meio da concentração da atenção à concepção de cultura digital que se articulasse com a trajetória de vida, a formação, a docência, as tecnologias digitais e o tempo de atuação profissional, o iniciante e o mais experiente;

2) a formulação de questões analíticas se deu em: a. Na trajetória de vida do doutorando, como a docência ou a ideia diferente de docência surgiu e se articulou com a

formação? b. Na formação docente, como pesquisa e docência se articulam e encaminham para uma expectativa que se fez em contribuição ou não na Pós-Graduação da FEUSP, em especial no doutorado? c. Na docência em IES, como é possível uma mudança, considerando a primeira experiência, a consolidação (experiente) ou não (iniciante) da atuação e a relação com os alunos? Essa mudança se relaciona com uma visão de futuro? d. A cultura digital é concebida de que maneira na trajetória de vida, na formação e na docência?

3) o aprofundamento da revisão de literatura aconteceu quando, analisando os dados coletados, recorreremos constantemente ao estado da arte realizado para confrontar com outras abordagens e pesquisas afins;

4) a testagem de ideias junto aos sujeitos se deu na questão que envolveu cultura digital porque foi realizada no final e com a intenção de confrontar com uma concepção extraída desde a trajetória de vida, passando pela formação, até chegar à docência tanto do experiente quando daquele que inicia a carreira;

5) o uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta se deu quando resgatei tudo e organizei a escrita desta tese e que pode ser conferido nos Capítulos.

Nesta pesquisa, no início do doutorado, o objetivo era mapear os procedimentos praticados por docentes e discentes na busca pela formação inserida na cultura digital. Depois de aprofundar na literatura sobre formação docente, compreendi melhor a complexidade da ação docente e da dificuldade que enfrentaria ao querer examinar a realidade de dois grupos de pessoas com universos distintos como os professores e seus graduandos. Assim, foquei na formação exclusivamente do docente e na concepção de cultura digital que estivesse articulado com sua formação e atuação desde sua trajetória de vida e que pudesse ser diferenciada e melhor compreendida entre os iniciantes e os mais experientes por entender que estes, por hipótese, teriam maior capacidade crítica em lidar com o contemporâneo já que tinham um tempo maior de atuação nas IES.

Nesta pesquisa, sempre retornei aos posicionamentos teóricos e esse procedimento

serviu para a etapa de análise e interpretação dos dados porque “do ponto de vista empírico, para confrontar a visão teórica com os dados da realidade, torna-se necessário traçar um modelo conceitual e operativo da pesquisa” (GIL, 2002, p. 43). Nessa tarefa, aspectos da cultura digital foram apresentados assim como da compreensão crítica sobre a realidade da formação desenvolvida na pós-graduação. Como resultado desse trabalho mais abstrato, espero de forma mais geral contribuir para a pesquisa, seu planejamento, realização e controle. Conforme elaboração de Gil (2002):

O delineamento refere-se ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, que envolve tanto a diagramação quanto a previsão de análise e interpretação de coleta de dados. Entre outros aspectos, o delineamento considera o ambiente em que são coletados os dados e as formas de controle das variáveis envolvidas. (p. 43)

Também foi importante aprofundar na revisão da literatura e isso exigiu um retorno por meio de questões originadas durante a coleta e que puderam contribuir com a análise:

Quais os principais questionamentos apontados pela literatura sobre os temas selecionados? Quais os pontos comuns e os pontos divergentes entre o que aparece nesse e em outros estudos similares? O que tem sido negligenciado pela literatura sobre esse assunto? (LÜDKE; ANDRÉ, 1986. p. 47)

Em cada Capítulo faço tanto a questão da pesquisa quanto as questões da revisão da literatura, visando apontar os questionamentos e indicar aproximações e divergências, assim como as negligências que tentei abordar.

Por fim, o uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta significa estar atento no processo de coleta, quando muitas ideias e sugestões surgem sobre como analisar os dados coletados. Ou seja, ao mesmo tempo em que o pesquisador se esforça em coletar e descrever os dados, deve-se também registrar “observações, sentimentos e especulações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.47) para que não se percam até a fase final da análise porque podem elucidar boa parte das questões e proposições do estudo e que foram contempladas nos Capítulos.

Quando a coleta de dados estava praticamente encerrada, o pesquisador tem possíveis direções teóricas e parte para os achados da pesquisa. O primeiro passo foi construir categorias descritivas que podem se originar no referencial teórico, se mantendo ou se ampliando, como já antecipei. Divide-se o material sem, contudo, perder suas ligações para depois reunir componentes similares. A forma de codificação pode variar bastante dependendo dos objetivos da pesquisa. Cada categoria reúne subcategorias e estas classificam trechos retirados das entrevistas, permitindo a análise concentrada em cada Capítulo.

Do diálogo com a produção acadêmica

Para a revisão bibliográfica, considerou-se o tema da formação docente na pós-graduação associado às tecnologias digitais e identificou-se 10 artigos (Portal de Periódicos CAPES/MEC²¹) e 13 pesquisas (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD²²) sobre o tema. Esta etapa da pesquisa teve como objetivo realizar um levantamento de teses, dissertações e artigos sobre o tema, que já foi tratado em algumas pesquisas com diferentes abordagens. São poucas as investigações que abordam esse tema relacionado com as tecnologias digitais. Alguns critérios e decisões foram adotados como parâmetro de pesquisa e, assim, buscou-se artigos, dissertações e teses envolvendo os termos “formação docente superior”, “atuação docente superior”, “formação pedagógica” e “formação na pós-graduação” nos campos título, assunto e resumo. Mesmo o foco desta pesquisa sendo a formação docente na pós-graduação relacionada com a cultura digital, nas buscas, desconsiderou-se os termos “cultura digital”, “tecnologias digitais” ou “TIC” porque o interesse foi identificar os trabalhos acadêmicos pelos termos mais abrangentes e, dentre as produções encontradas, selecionar aquelas relacionadas ao digital. Também porque seria revelador constatar neste universo de trabalhos a existência ou não de uma preocupação com as tecnologias digitais.

Esse trabalho de revisão foi realizado no primeiro semestre de 2016 e considerou-se

21 Visitado entre 01/02/2016 e 20/04/2016 pelo endereço <http://www.periodicos.capes.gov.br>

22 Visitado entre 01/02/2016 e 20/04/2016 pelo endereço <http://bdtd.ibict.br>

o período de cinco anos, de 2011 a 2015, para contemplar as últimas pesquisas relevantes. O critério de exclusão recaiu sobre os trabalhos que, embora apresentassem os termos utilizados, focavam em licenciatura, estágio supervisionado na licenciatura ou na pedagogia, educação especial, educação infantil, educação básica, ensino fundamental, ensino médio, escola técnica, educação profissional, educação tecnológica, formação continuada de docentes, capacitação de docentes, trabalho docente, atuação pedagógica de docentes, curso de especialização, curso *lato sensu*, mestrado profissional, gestão educacional e coordenação educacional. Os trabalhos que focavam em docência foram desconsiderados quando não se concentravam no ensino superior e sim a outros níveis escolares. Assim, foi possível apurar com precisão as investigações interessadas no tema da formação e atuação docente superior. Quando a leitura dos campos título, assunto e resumo foram insuficientes para selecionar ou excluir, recorreu-se ao sumário e à introdução e essa decisão foi suficiente para identificar e precisar o tema.

No acervo do Portal de Periódicos CAPES/MEC, obteve-se 135 ocorrências de trabalhos. Após aplicar os critérios citados, identificou-se 10 trabalhos relacionados ao tema, conforme quadro abaixo:

Título	Tipo	Periódico	Referência
1. Los fundamentos pedagógicos que sustenta la práctica docente de los profesores que ingresan y egresan de la maestría en intervención socioeducativa	Artigo	Revista Iberoamericana de Educación Superior	(CAMACHO, 2015)
2. Reflexões sobre a formação do terapeuta ocupacional para o papel docente: experiência do programa de aperfeiçoamento de ensino – PAE	Artigo	Revista Terapia Ocupacional da USP	(ASSAD; FIORATI, 2013)
3. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu	Artigo	Educação e Pesquisa	(CORREA; RIBEIRO, 2013)
4. Professor de ensino superior: o entendimento a partir de narrativas de pós-graduandos em química	Artigo	Educação e Pesquisa	(QUADROS et al., 2012)
5. Formação e docência no ensino superior: uma meta-análise de artigos publicados em revistas brasileiras de educação	Artigo	Acta Scientiarum. Education	(SILVA; KLÜBER, 2012)
6. Programas de pós-graduação Stricto	Artigo	Enfoque: Reflexão	(COMUNELLO et al.,

Sensu em contabilidade: sua contribuição na formação de professores e pesquisadores		Contábil	2012)
7. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde	Artigo	Escola Anna Nery	(PRADO et al., 2012)
8. Percepção de alunos de Pós-Graduação em Zootecnia da FAEM/UFPEL a respeito de sua capacitação para a docência	Artigo	Educar em Revista	(VALENTE; RODRIGUES, 2012)
9. Formação pedagógica na pós-graduação em saúde no ambiente Moodle: um compromisso social	Artigo	Pro-Posições	(MORENO; SONZOGNO, 2011)
10. Pós-Graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG (1977-2006)	Artigo	Pro-Posições	(ZAIDAN et al., 2011)

Tabela 3: artigos sobre formação e atuação docente superior.

No acervo da BDTD, obteve-se 461 ocorrências de trabalhos. Após aplicar os critérios citados, identificou-se 13 trabalhos relacionados ao tema, sendo 9 dissertações e 4 teses, conforme quadro abaixo:

Título	Tipo	Instituição	Citação
1. A formação docente para o ensino superior no programa de mestrado em educação da UEL e a perspectiva de alunos oriundos do bacharelado	Dissertação	Universidade Estadual de Londrina	(RECHE, 2015)
2. Professores universitários: caminhos profanos	Dissertação	Universidade de São Paulo	(CUADRADO, 2015)
3. Docência na universidade: aprendizagem e desenvolvimento profissional docente no ensino superior	Dissertação	Universidade Presbiteriana Mackenzie	(PADULA, 2014)
4. A formação de professores para o ensino de Administração baseado em competências: possibilidades e desafios	Tese	Universidade de São Paulo	(VIEIRA, 2014)
5. Educação em engenharia: aspectos da formação pedagógica para o ensino em Engenharia Elétrica	Tese	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	(CARGNIN-STIELER, 2014)
6. Formação pedagógica no âmbito da pós-	Dissertação	Universidade Estadual de	(CHAVES, 2014)

graduação stricto sensu em educação física		Londrina	
7. A docência no ensino superior e a expansão universitária: tecendo saberes a partir das vozes do professor iniciante.	Dissertação	Universidade Federal de Ouro Preto	(CONCEIÇÃO, 2014)
8. Espaço formativo da docência: um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo	Tese	Universidade de São Paulo	(CONTE, 2013)
9. Um estudo sobre mudanças de concepções de estudantes de pós-graduação sobre o processo de ensino/aprendizagem a partir de uma atividade reflexiva curricular	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	(D'ÁVILA, 2013)
10. O espaço da formação docente nos programas de pós-graduação em enfermagem: uma revisão sistemática da literatura	Dissertação	Universidade de São Paulo	(SCORZONI, 2012)
11. Panorama da formação do professor em ciências contábeis pelos cursos stricto sensu no Brasil	Dissertação	Universidade de São Paulo	(LAPINI, 2012)
12. Ensino superior: percepção do docente de enfermagem quanto à formação pedagógica	Dissertação	Universidade de São Paulo	(NUNES, 2011)
13. Desafios da formação docente: estágio docência e a prática de ensino em administração	Dissertação	Universidade Federal de Lavras	(JOAQUIM, 2011)

Tabela 4: teses e dissertações sobre formação e atuação docente superior.

Além dessas bases, consultou-se o Qualis-Periódicos²³ a fim de identificar artigos focados na formação e atuação docente superior nas publicações consideradas A1, como o estrato mais elevado indicativo de qualidade. Para essa pesquisa, considerou-se o triênio 2015, 2016 e 2017, e foram selecionados seis artigos:

23 O Qualis-Periódicos é um sistema que classifica os periódicos utilizados pelos programas de pós-graduação para divulgação de sua produção científica por meio de artigos acadêmicos e oferece acesso pelo endereço <https://sucupira.capes.gov.br> (visitado no segundo semestre de 2017). O processo de classificação é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados que, como resultado, fornece na internet uma busca e lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação. Esse trabalho, realizado e atualizado anualmente, enquadra os periódicos em estratos indicativos da qualidade: A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C, com peso zero.

Título	Tipo	Periódico	Referência
1. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração?	Artigo	Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	(LOURENÇO; LIMA; NARCISO, 2016)
2. Políticas de formação de professores(as) universitários(as) em São Paulo e Catalunha: tendências e desafios	Artigo	Educação e Pesquisa	(LEANDRO DA SILVA, 2017)
3. O desenvolvimento profissional dos professores da educação superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência	Artigo	Educação & Sociedade	(PRYJMA; OLIVEIRA, 2016)
4. Pesquisa como princípio educativo na docência universitária: território de ensino e aprendizagem	Artigo	Cadernos de Pesquisa	(NÓBREGA-THERRIEN et al., 2015)
5. (Inter)disciplinaridade e transversalidades: o projeto de formação superior da Universidade Federal do ABC	Artigo	Ciência & Educação (Bauru)	(XAVIER; STEIL; MENA-CHALCO, 2017)
6. Desenvolvimento profissional de docentes da educação superior em enfermagem: ressignificando experiências	Artigo	Educação em Revista	(MATTOS; MONTEIRO, 2017)

Tabela 5: artigos em periódicos A1 sobre formação e atuação docente superior

Os trabalhos tratam da formação e atuação docente superior e a seleção de artigos, dissertações e teses aponta para quatro abordagens específicas que podem ser distribuídas pelas seguintes categorias: a) concepção pedagógica no ensino superior; b) preparação para a docência no ensino superior; c) ser docente no ensino superior; e d) aspectos institucionais no ensino superior. Embora seja possível categorizar as produções acadêmicas, esse trabalho não teve a intenção de simplificar a globalidade do fenômeno nem de reduzir suas características e articulações, mas de indicar a complexidade do tema e riqueza de propriedades e relações para lidar com a pesquisa desenvolvida. O tema da formação e atuação docente no ensino superior já foi tratado com diferentes abordagens e teve o PAE como um programa reconhecido como essencial para a formação docente, capaz fortalecer a preparação pedagógica nos cursos de mestrado e doutorado na USP, principalmente a etapa do Estágio Supervisionado em Docência. Sobre as tecnologias digitais, 12 trabalhos dos 29 selecionados têm alguma preocupação de relacionar com a docência, mas quase sempre breve e pontual. As investigações foram desenvolvidas em diferentes instituições nas áreas de Administração, Bioquímica, Contabilidade, Educação, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Elétrica,

Química, Saúde, Terapia Ocupacional e Zootecnia.

a) A concepção pedagógica no ensino superior aparece como sendo mais tradicionalista e comportamental (CAMACHO, 2015), curricular tradicional (MORENO; SONZOGNO, 2011), técnica e instrumental (CORREA; RIBEIRO, 2013a), baseada em competências (VIEIRA, 2014) ou fundada em discussões com uma variedade de noções (CUADRADO, 2015).

b) Os trabalhos que abordam a preparação para a docência no ensino superior focam nas disciplinas e práticas necessárias para a formação pedagógica (CORREA; RIBEIRO, 2013a) (D'ÁVILA, 2013), nas vivências em um seminário que aborda metodologias ativas (PRADO et al., 2012), na avaliação sobre a formação (ZAIDAN et al., 2011), na trajetória de aprendizagem (PADULA, 2014), no Estágio, mais especificamente no PAE e nas atividades desenvolvidas (ASSAD; FIORATI, 2013) (CONTE, 2013), na articulação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos, vendo o PAE como uma oportunidade de se aproximar de questões sobre o processo de ensino e aprendizagem (SCORZONI, 2012), na percepção de que a preparação deve ser contínua (NUNES, 2011), no ponto positivo do estágio de docência (VALENTE; RODRIGUES, 2012), considerado ótima ferramenta de ensino e que necessita de acompanhamento mais efetivo (JOAQUIM, 2011).

c) Outros trabalhos tratam do ser docente no ensino superior, quando os alunos se imaginam professores com mais atenção à pesquisa e às atividades que a dinamizam (QUADROS et al., 2012), quando experimentam o sentimento de insegurança e desconforto (VALENTE; RODRIGUES, 2012), quando consideram uma realização pessoal (ECHE, 2015), quando percebem a docência diante de disciplina extracurricular voltada para a formação didático-pedagógica (CARGNIN-STIELER, 2014) e quando revelam não ter recebido formação pedagógica na pós-graduação (CONCEIÇÃO, 2014).

d) Por fim, há trabalhos que abordam aspectos mais institucionais no ensino superior, investigando as propostas dos programas de pós-graduação (SILVA; KLÜBER, 2012), as políticas públicas para a pós-graduação, que se voltam mais para a pesquisa (CORREA; RIBEIRO, 2013b), a contribuição do mestrado para a docência por meio do exame de

publicações e atuação profissional (COMUNELO et al., 2012), a cobrança de órgãos e agências de fomentos que obriga docentes e alunos a darem mais importância à pesquisa (CHAVES, 2014), os métodos adotados pelos programas de pós-graduação para formar professores (LAPINI, 2012).

Com relação às tecnologias digitais, os artigos indicam que a escola é desafiada a incorporar o uso na formação dos alunos (ZAIDAN et al., 2011) e que é possível vivenciá-las na construção de conhecimento (ASSAD; FIORATI, 2013). Outros artigos colocam as novas tecnologias ao lado do mercado quando aborda as cobranças do docente pela revisão de sua competência e saberes (COMUNELO et al., 2012) ou quando as consideram recursos a serem incluídos no trabalho docente. Um artigo, por abordar a pós-graduação num AVA, aprofunda o uso das TIC nos processos de ensino e aprendizagem e como proposta para os cursos de graduação (MORENO; SONZOGNO, 2011).

Dentre as teses e dissertações, um trabalho traz a fala de um professor que reconhece “blogs, vídeos, meios interativos a distância” como novo local de diálogo e como alternativa às aulas expositivas (CARGNIN-STIELER, 2014, p. 84). Em outra produção acadêmica, bem pontual, temos apenas a digitalização da informação aparecendo como impacto para o mercado e para as comunidades (CONTE, 2013, p. 49). Vendo as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) de forma mais articulada com o ensino superior e a formação dos professores de Administração, há uma tese que as entende como ferramentas de trabalho e que podem desenvolver novas formas de ensino e aprendizagem mais eficazes (VIEIRA, 2014). Uma investigação mostra, dentre outras conclusões, que a atenção dos alunos é prejudicada pelos aparelhos tecnológicos como *tablets* e celulares e, ao mesmo tempo, reconhece que o professor deve repensar sua prática e sua concepção de educação diante de um novo perfil de aluno (CONCEIÇÃO, 2014). Outro trabalho fala do processo de formação docente ligado às novas tecnologias, mas ignora seu uso em sala de aula (CHAVES, 2014). Uma dissertação, ao abordar as tecnologias digitais, fica mais na preocupação com a presença ou não numa disciplina num programa de mestrado ou doutorado (LAPINI, 2012). Uma dissertação, dentre outras preocupações, aborda pontualmente o acesso ao conhecimento com as novas tecnologias (PADULA, 2014). Uma tese, preocupada com o espaço formativo da docência,

diz que os recursos tecnológicos exigirão do professor mais que conhecimento específico de qualquer conteúdo ensinado (CONTE, 2013, p. 24).

Nesta pesquisa, a ênfase será na formação docente no doutorado como uma preparação para a docência, e sem ignorar a atuação docente porque o objetivo foi perceber a concepção de cultura digital desses doutorandos da FEUSP que atuam como docente em IES e identificar semelhanças e diferenças entre os iniciantes e os experientes. Como a coleta dos dados empíricos a partir das histórias contemplam as estratégias de formação, as trajetórias profissionais e a visão de futuro sobre o ensino superior, a ênfase também se dará na abordagem do ser docente. Nota-se que a maioria das pesquisas anteriores foram desenvolvidas numa área específica e esta pesquisa segue essa tendência com foco no Programa de Pós-Graduação em Educação da USP. Enquanto a maioria dos trabalhos anteriores que abordaram a preparação para a docência superior voltou-se para investigar as disciplinas, os seminários e os estágios, esta pesquisa desenvolvida se concentra nas histórias que possam contemplar as estratégias de formação e atuação docente, as trajetórias profissionais e a visão de futuro sobre o ensino superior que os doutorandos pretendem praticar. Enquanto alguns trabalhos trataram da concepção pedagógica, o desafio, na pesquisa desenvolvida, foi identificar a posição teórica na relação entre cultura digital e formação docente para atuar nas IES e contribuir, assim, para os programas de pós-graduação, visando a melhoria da qualidade do ensino. Mais do que trazer uma ou várias concepções pedagógicas, o objetivo dessa pesquisa foi trazer referenciais teóricos e reflexões que possam justamente auxiliar a pós-graduação a pensar a ação docente superior na cultura digital. Com relação às tecnologias digitais, as pesquisas anteriores consideraram os usos na formação dos alunos, na construção do conhecimento e na formação do professor. Nesta pesquisa, entretanto, não se concentra nas tecnologias digitais nem nos usos; e também não se tratou como um aspecto da formação docente superior. O digital é articulado com o todo da docência superior porque a abordagem é cultural.

Esta tese está organizada em quatro Capítulos, que se articulam entre si para apresentar a concepção de cultura digital entre os doutorandos iniciantes e experientes na docência no ensino superior e para responder aos objetivos geral e específicos. O Capítulo I

trata da trajetória de vida dos doutorandos, com ênfase no surgimento da docência em geral, independente do nível de ensino. Por meio de duas subcategorias, “Surgimento da docência” e “Ideia diferente da docência”, que organizam as narrativas, mostra-se a relação forte com a docência em geral, que se constitui como outra rede em potencial que atualiza a cultura digital, embora iniciantes e experientes lidem ou não com o digital. O Capítulo 2 mostra que a outra rede em potencial da docência em geral se efetiva na formação docente para o ensino superior como singularidade de uma coletividade na cultura digital. Por meio das subcategorias “Escolha pela docência”, “Escolha pela pesquisa”, “Expectativa com o doutorado” e “Contribuição do doutorado”, que organizam as narrativas envolvendo a formação para a docência no ensino superior, verifica-se que essa rede em potencial é efetivada na Pós-Graduação da FEUSP com a pesquisa, as disciplinas, o PAE e outras atividades acadêmicas. Experientes trazem relação mais forte com a pesquisa, que estrutura rizomaticamente o conhecimento na perspectiva da cultura digital. Iniciantes voltam-se mais para as disciplinas e o PAE, de onde emergem os usos das tecnologias digitais. No Capítulo 3, a atuação docente no ensino superior é examinada desde a primeira experiência docente superior no passado, a consolidação da carreira no presente, a relação com os alunos, as possibilidades de mudança e, por fim, as projeções de futuro, revelando que todos, iniciantes ou experientes, estão envolvidos com as tecnologias digitais, formando outras redes, e que gera diferença/singularidades para a coletividade docente. No Capítulo 4, a análise é sobre as tecnologias digitais e a cultura digital trazida pelos doutorandos quando questionados diretamente sobre esses temas. Os doutorandos trazem o digital para além dos usos das tecnologias, envolvendo a pesquisa, as disciplinas, o PAE, a formação e a atuação docentes. Considera-se, por fim, que a Pós-Graduação da FEUSP precisa de algo formal e específico para lidar melhor com o digital e a colaboração entre iniciantes e experientes deve ser considerada porque se completam como coletividade docente superior e que pode gerar uma diferença/singularidade de que precisamos como qualidade para enfrentar os desafios do ensino superior diante das tecnologias digitais cada vez mais presentes.

A partir da pergunta focal “Como vem sendo a relação de professores do ensino superior, iniciantes e experientes, diante de alunos e instituições que têm cada vez mais as

tecnologias digitais presentes?”, é possível atualizar o mapa conceitual de cultura digital, considerando os Capítulos e suas articulações para uma visão geral da tese:

Figura 4: mapa conceitual de cultura digital atualizado com Capítulos e suas articulações principais (docência em geral, formação docente na pós-graduação, atuação docente no ensino superior).

CAPÍTULO 1

REDE EM POTENCIAL NA TRAJETÓRIA DE VIDA

A narrativa não entrega os ‘fatos’, mas as ‘palavras’: a vida recontada não é a vida. Essa constatação tão simples e, ao mesmo tempo, tão difícil de se compreender, tão forte é a ilusão do realismo da linguagem, merece ser constantemente lembrada. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361)

O objetivo neste Capítulo é tratar da trajetória de vida dos doutorandos com ênfase no surgimento da docência em geral, independente do nível de ensino. Por meio de duas subcategorias, “Surgimento da docência” e “Ideia diferente da docência”, que organizam as narrativas, demonstra-se a relação forte dos doutorandos com a docência, que se constitui como outra rede em potencial, atualizando a cultura digital (Figura 4), embora iniciantes e experientes lidem ou não com o digital. O desafio desse trabalho é inicialmente metodológico porque não é simples olhar para o outro, no caso o olhar deste pesquisador sobre os doutorandos. Para não cair nas armadilhas do preconceito, é preciso pensar esse olhar criticamente, para além do modo de realização da pesquisa, apresentada na Introdução. Para essa tarefa, recorre-se às discussões envolvendo histórias de vida.

A discussão envolvendo história de vida tem possibilitado ampliar questões teórico-metodológicas e outras perspectivas de pesquisas (SOUZA, 2007). Tomar a narrativa como perspectiva de pesquisa e de formação pode aproximar memória e trajetória de professores e aprendizagens da docência tendo por base as histórias de vida e que tem no Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE-FEUSP) as primeiras experiências de pesquisas com essa abordagem (SOUZA, 2007, p. 60). Os trabalhos na pós-graduação em educação e a criação de outros diferentes grupos afins no Brasil contribuíram para a ampliação de pesquisas com as histórias de vida. Em rede internacional, a partir dos anos 2000, essa abordagem diversificou-se e ampliou-se com o diálogo entre pesquisadores no processo de formação e profissionalização docente com a denominação de pesquisa (auto)biográfica e que foi adotada em diferentes edições do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA) (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011).

No campo da produção historiográfica, a Nova História surgida na França, segundo Souza (2007), trouxe uma mudança metodológica na pesquisa e que defendia “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos”, ampliando a noção de documento histórico com as fontes orais (SOUZA, 2007, p. 62). O marco teórico dessa abordagem está na Escola dos Annales, movimento que reúne historiadores em torno da edição da revista dos Annales e que contestava a historiografia tradicional:

No processo de valorização das fontes orais estava a crença de que a maior homenagem que os historiadores e, em especial, os historiadores da educação, poderiam prestar aos excluídos era o de transformar suas memórias em história, buscando memórias sociais que recuperassem os sentidos das vozes ausentes. (SOUZA, 2007, p. 62)

Nesse contexto de contestação e de uma nova postura historiográfica, o desenvolvimento tecnológico contribuiu para o registro dos relatos orais com o gravador e as fitas magnéticas por volta da década de 40 do século XX. Essas tecnologias garantiram que as memórias fossem registradas num suporte material para além do tempo da coleta e permitiu questionar as narrativas dominantes:

O reconhecimento da legitimidade dessas fontes para a pesquisa em História permitiu que vozes, até então silenciadas pela História tradicional, reivindicassem o direito de falar, o que expôs o fato de que a História é, também, um campo de tensão e disputa. (SOUZA, 2007, p. 63)

Os doutorandos que entrevistei, gravando em dispositivo móvel, constituíram as fontes orais para esta pesquisa desenvolvida que buscou nas suas memórias examinar como lidam com o digital, que está cada vez mais presente entre os alunos e nas instituições de ensino superior e nos programas de pós-graduação, nos cursos de formação docente, não há nada formal e específico para lidar com as tecnologias digitais. Não os considero excluídos, no sentido dos Annales, mas me interessa as memórias com narrativas que possam revelar aspectos da cultura contemporânea e que possam estar num “campo de tensão e disputa” na formação e na atuação docente no ensino superior. Afinal: “A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura”

(SOUZA, 2007, p. 63).

Abrindo-se à coletividade

Como método de investigação qualitativa e como prática de formação, as histórias de vida identificam nas trajetórias de professores diversas questões de interesse para a pesquisa educacional (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011). O interesse nas histórias de vida não é encontrar uma “verdade” preexistente na biografia, mas sim, mediante o processo de biografização, estudar como os indivíduos dão forma e sentido às experiências vividas. Nessa grafia da vida, é relevante examinar como elaboram a consciência histórica do que viveram:

Aqui a noção de *grafia* não se limita à escrita produzida em uma língua natural (oral e escrita), mas amplia a investigação fazendo entrar outras linguagens no horizonte da pesquisa e das práticas de formação: fotobiografias, audiobiografias, videobiografias e abre-se para a infinidade de modalidades na web: blogs, redes, sites para armazenar, difundir e praticar formas de contar, registrar a vida e até mesmo de viver uma vida virtual [...]. (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 371, *italico do autor*)

Na pesquisa realizada, a grafia ficou restrita às falas dos doutorandos nas entrevistas como elaboração da formação e da atuação docente a partir do roteiro de questões que elaborei. Visando produzir conhecimento a partir dessa grafia, meu ponto de partida metodológico entende o ser humano com toda a sua pluralidade e complexidade para permitir que uma coleta de dados de indivíduos possa ser analisada visando um sentido coletivo de formação e de atuação docente no ensino superior:

A principal implicação do paradigma hermenêutico/compreensivo para a produção de conhecimento é a emergência de uma concepção científica mais acessível à pluralidade do saber humano, ao mesmo tempo em que reconhece a perspectiva da complexidade como estruturante da existência do ser no mundo. Nestes termos, a memória aparece como elemento fundamental na articulação de sentidos entre o individual e o coletivo. (SOUZA, 2007, p. 64-65)

Assim, o trabalho de análise com paradigma compreensivo, tendo a história de vida como subsídio de investigação, examina o fenômeno social da formação e da docência a partir de textos transcritos porque foram gerados a partir dos registros orais gravados nas entrevistas, e que devem ser analisados e interpretados como grafias contextualizadas na pesquisa desenvolvida para terem sentido.

Nesse posicionamento de análise, outro movimento metodológico se filia à Escola de Chicago, de ruptura com a modernidade, com o abandono da noção iluminista de objetividade e acolhida da subjetividade:

Do ponto de vista metodológico, a abordagem biográfico-narrativa assume a complexidade e a dificuldade em atribuir primazia ao sujeito ou à cultura no processo de construção de sentido. Ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiossincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo. Mas, ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades também únicas. (SOUZA, 2007, p. 65-66)

Contemplar a complexidade é coerente a partir da concepção de cultura digital que expus e parece ser a escolha mais adequada para a construção de sentido original e singular, embora também inacabado e permeado de idiossincrasias e de componentes pessoais. Mas desconfio que ao construir subjetividades a partir dos referentes que estão no coletivo também seja possível criar realidades que reconstroem esse mesmo coletivo e seus referentes. Haveria, assim, a possibilidade de transformação que interessa a esta tese como utopia. O caráter transformador das histórias de vida é fator que motiva explorar esse recurso e também porque se tornou indispensável a uma coletividade pela existencialidade (JOSSO, 2007):

As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto. (JOSSO, 2007, p. 413)

Quando se olha a cultura digital concebida nesta pesquisa, verifica-se que a coletividade abre-se a partir da rede em potencial, do uso das tecnologias digitais ou do conhecimento estruturado rizomaticamente, assumindo papel fundamental na compreensão

das tecnologias digitais para além dos usos. É na existência singular-plural que a cultura digital é partilhada. Além de contemplar o agir e o viver junto como possibilidade de uma coletividade, Josso reforça a existência pela trama original, que advém do singular:

A existencialidade é abordada por meio de uma trama totalmente original – porque singular – no seio de uma humanidade partilhada. É por isso que em nossas pesquisas com histórias de formação eu emprego frequentemente a expressão de nossa existência singular plural. (JOSSO, 2007, p. 420)

A capacidade de transformar advém do conceito de formação experiencial, atribuído à equipe de Genebra e ao movimento internacional das histórias de vida em formação, porque:

[...] efetua-se a partir da construção da narração da história da formação de cada um, da narração das experiências com as quais o autor-ator aprendeu, da sua maneira de operar escolhas, de se situar em suas pertencas e de definir seus interesses, valores, aspirações. (JOSSO, 2007, p. 420)

A partir dos referenciais de Souza (2007) e Josso (2007), as subcategorias “Surgimento da docência” e “Ideia diferente da docência” da categoria “Trajetória de vida” foram analisadas, visando identificar a coletividade aberta a partir de uma rede em potencial e que possa gerar a diferença, algo singular numa “trama totalmente original” (JOSSO, 2007, p. 420). Essa rede em potencial será importante para evidenciar que ela se efetiva na formação docente no Programa de Pós-Graduação da FEUSP. Ambas as subcategorias se articulam na história de formação dos doutorandos e dão forma e sentido às experiências por eles vividas quando resgatam e/ou esquecem na memória o surgimento da docência, grafia individual e singular que não prescinde do referente coletivo e plural, porque os doutorandos, todos eles, vivem a Pós-Graduação, o doutorado, a formação e a atuação docentes com suas pesquisas, realizando as disciplinas, participando de eventos e de outras atividades acadêmicas, além de atuarem nas IES em suas aulas como iniciantes ou experientes, e decidiram elaborar e compartilhar suas narrativas. Eu, como pesquisador, trabalhei uma escuta sensível desde a condução das entrevistas, guiado pelos objetivos da pesquisa e roteiro que criei, passando pela revisão das transcrições, a seleção de trechos, a categorização e análise. Mas essa escuta não é

neutra porque também sou doutorando com biografia e, ao conduzir esta pesquisa, trago também uma grafia marcada pela minha história. A partir desses referenciais e parâmetros, situo mais precisamente o olhar da pesquisa sobre as narrativas dos entrevistados. Na tabela abaixo, retomo os registros principais com destaque para as subcategorias “Surgimento da docência” e “Ideia diferente da docência” e a indicação de trechos parciais²⁴:

Categorias / Subcat.	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado
Trajetória de vida	Hugo	Glória	Camila	EMS	Carolina	Luiz
Graduação ²⁵	Educação Física com licenciatura 2004 no Centro Universitário Fieo – UNIFIEO	Pedagogia 2005 na UEMG, Universidade do Estado de Minas Gerais	Pedagogia 2011 na USP de Ribeirão Preto	Matemática com licenciatura 2001 no Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis	Pedagogia 2004 na UFMG	Psicologia 1996 na Universidade de Mogi das Cruzes
Tipo de instituição na graduação/ licenciatura	privada	pública	pública	público /privado	pública	privada
Especialização o <i>lato sensu</i>	gestão escolar, lutas e artes marciais	em tecnologia 2009 / o uso de tecnologias, de informação e comunicação como recurso educativo na formação profissional	nada	em matemática aplicada na UNESP de Bauru / 2002	nada	formação em psicanálise (extensão) / em saúde pública
Mestrado ²⁶	2010, investigou percepção sobre a carreira dos profissionais	2013, estudou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional	2015, abordou a formação de professores universitários	2010, em Ensino de Ciências e Educação Matemática	2008, examinou as relações de gênero e trabalho docente	2012, em linguística aplicada

24 Os trechos completos para melhor compreensão de sentido estão disponíveis no APÊNDICE D – Síntese das entrevistas.

25 Graduação indica o nome do curso, o ano de conclusão e a IES onde realizou.

26 Mestrado indica o ano de conclusão e o tema investigado.

	de Educação Física do programa Clube Escola	com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROEJA				
Doutorado ²⁷	2014, pesquisa como os professores lidam com a diferença no currículo cultural	2015, estuda políticas públicas em educação profissional de jovens e adultos	2016, analisa democracia e participação na escola	2016, examina como se ensina cálculo hoje no ensino superior	2016, pensa a jornada de trabalho docente com enfoque de gênero nos anos iniciais do fundamental	2014, explora o adoecimento psíquico do professor
Atuação docente superior atual (junho de 2017) ²⁸	2016 na Unisantana	2014 na UEMG	2014 na Universidade Pública (alterado) / 2016 na Universidade Privada (alterado)	2002 na FATEC	2009 na Universidade Federal de Lavras	2008 Anhanguera e UNIP
Disciplinas atuais	Psicologia na Educação; Esportes Radicais; Políticas Educacionais na Unisantana	Didática I; Didática II; Organização da Educação Infantil na na UEMG	Filosofia, História e Sociologia (não é disciplina, mas unidade educacional com a ideia interdisciplinar de não separar os saberes num curso de Pedagogia) na Universidade Privada (alterado)	Cálculo I; Cálculo II; Fundamentos de Matemática; Metodologia da Pesquisa Científica e Tecnológica na FATEC	Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia; Sociologia e Formação Docente, Escola e Currículo; Educação e Pesquisa na Universidade Federal de Lavras	Psicologia da Educação, Homem, Cultura e Sociedade; Fundamentos Psicanalíticos, 1 e 2 na Anhanguera

²⁷ Doutorado indica o ano de conclusão e o tema investigado.

²⁸ Atuação docente superior atual (junho 2017) indica o ano de entrada e o nome da IES onde atua em junho de 2017.

Surgimento da docência	fui convidado / me encantou tudo isso	gostar da escola / a escola é algo bom	O trabalho em grupo / desafiavam a gente	gostava de matemática / comecei a me dedicar	Eu amava e ia ajudar	Eu via aquilo todo dia / nem havia o interesse em dar aulas
Ideia diferente da docência	não vou ser professor	isso vai acontecer comigo	pela parte argumentativa	não quero ser professor	não lembro se eu falava que eu ia ser professora	a disciplina que eu mais gostei

Tabela 6: trajetória de vida com destaque para “Surgimento da docência” e “Ideia diferente da docência”.

Vínculo forte com a docência em geral

Os doutorandos Hugo, Glória e Camila são docentes iniciantes porque começaram a lecionar em IES a partir de 2014. Teriam, assim, até dois anos de experiência profissional no ensino superior. Nas narrativas categorizadas como o “Surgimento da docência” e a “Ideia diferente de docência”, trazem os pais e a escola. A ideia de docência surge forte no relato como experiência formal de educação que tiveram na escola e muito ligada à relação com os pais.

Hugo lembra que sua mãe era professora do fundamental e que teve influência dela para se tornar professor. Entretanto, pressionado pelo pai a trabalhar, foi fazer o curso Técnico em Processamento de Dados e depois começou como professor quando recebeu um convite para dar aula de informática. Mesmo com essa atividade profissional, sentia vergonha em dar aula e quando escolheu fazer Educação Física pensou em trabalhar como técnico, preparador físico ou algo ligado a esporte; não pensou na docência. A licenciatura em Educação Física, entretanto, com “excelentes professores” mudou seu gosto: “Filosofia, História, me encantou tudo isso” (APÊNDICE D, “Surgimento da docência”, Hugo).

Glória conta que “o desejo de gostar da escola foi desde criança” (APÊNDICE D, “Surgimento da docência”, Glória) e lembra o fato de receber um “reforço positivo” das professoras com elogios que não tinha em casa. O fato de sua mãe ter contato com professoras ao trabalhar “em casa de família” reforçou seu sentimento porque ela (mãe) “sempre

demonstrou que a escola é algo bom”. Apesar da percepção positiva da escola, por volta dos 12 anos, quando dividia com a mãe a tarefa de ir às reuniões de pais dos irmãos mais novos, Glória passou a não querer ser professora quando viu uma chorar depois de ser humilhada por pais de alunos: “Se eu for uma professora, isso vai acontecer comigo” (APÊNDICE D, “Ideia diferente da docência”, Glória). Então fez Contabilidade no ensino médio e depois fez vários cursos de informática. A ideia de não ser professora começou a mudar quando foi convidada a ser monitora e instrutora de informática: “Eu gosto de informática”. Fez cursinho pré-vestibular e entrou na Pedagogia.

Camila explica seu gosto pela docência: “o vínculo afetivo que eu tive com a escola durante a minha formação básica foi fundamental” (APÊNDICE D, “Surgimento da docência”, Camila). Sua mãe é professora da educação básica e contribuiu para esse sentimento: “ela também tinha esse vínculo com os alunos dela”. Entretanto, Camila foi fazer Direito e depois História: “quando eu comecei a pensar na faculdade, eu queria muito Direito pela parte argumentativa” (APÊNDICE D, “Ideia diferente da docência”, Camila). Desistiu das escolhas e foi então fazer graduação em Pedagogia e se justifica pela lembrança positiva da escola: “O trabalho em grupo [...] Eles (os professores) desafiavam a gente”.

Os doutorandos EMS, Carolina e Luiz são mais experientes porque atuam há mais de sete anos, ou seja, começaram suas carreiras como docentes do ensino superior antes de 2009. Em suas narrativas, reafirmam o gosto pela área em que atuam hoje. Mesmo não querendo ser professor na época, EMS enfatiza que foi fazer Matemática porque “gostava de Matemática”; Carolina, embora relembre do desejo de outra profissão (médica e jogadora) e não se recorde de querer ser professora, justificando como automática a escolha pela Pedagogia no vestibular, usa em vários momentos os termos “eu amava” ou “eu adorava” ajudar a tia no maternal; mesmo escolhendo Psicologia, Luiz lembra que pensou em fazer licenciatura em História, a disciplina que mais gostava desde o fundamental, e hoje se vê mais como um professor de Psicologia.

“Eu não quero ser professor” (APÊNDICE D, “Ideia diferente da docência”, EMS), pensou EMS, lembrando dos primeiros dias de aula na licenciatura em Matemática, quando

um professor falou: “Então vocês serão professores [...]”. O que EMS queria, na verdade, era estudar: “meu negócio era fazer Matemática”. Conformado, elaborou: “preciso criar condições para que eu trabalhe em algum lugar melhor [...] investi na minha carreira com intuito de ser professor no ensino superior”. O surgimento da docência se deu quando foi ser monitor, atendia aos alunos e alguns o elogiavam, e conseguiam entender suas explicações: “Foi aí que, talvez, eu comecei a me dedicar a estudar mais para dar aula e a me reconhecer como professor” (APÊNDICE D, “Surgimento da docência”, EMS).

Carolina lembra que sua mãe é pedagoga, tinha escola e a tia era professora do maternal: “Eu amava e ia ajudar ela (tia)” (APÊNDICE D, “Surgimento da docência”, Carolina). Apesar dessa relação positiva com a escola, conta: “quando eu era menor, eu falava que queria ser, ou médica, porque meu pai é médico, ou jogadora de vôlei” (APÊNDICE D, “Ideia diferente da docência”, Carolina). Ela se esforça em resgatar o surgimento da docência:

[...] não lembro se eu falava que eu ia ser professora também. Quando eu estava ajudando ela (a tia)? Eu adorava, mas eu não recorro de projetar e falar eu quero ser professora. Eu acho que fui no automático (vestibular para Pedagogia). (APÊNDICE D, “Ideia diferente da docência”, Carolina)

Luiz se recorda do pai falecido e ressalta que ele sempre contava algo da escola, demonstrava gosto pela História e lia todos os dias a *Enciclopédia Larousse*: “Eu via aquilo todo dia” (APÊNDICE D, “Surgimento da docência”, Luiz). Ele também explica: “Inicialmente nem havia o interesse em dar aulas, mas por trabalhar” referindo-se ao começo da carreira em Psicologia, que se iniciou como professor do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). E hoje: “me vejo mais como um professor”, confessa. Tentando lembrar de algo relacionado à docência que exerce hoje, recorda-se: “Antes de eu fazer a escolha pela Psicologia, eu pensei em fazer licenciatura em História, que foi a disciplina que eu mais gostei desde o fundamental e do médio” (APÊNDICE D, “Ideia diferente da docência”, Luiz). Apesar dessa preferência pela História, pesou a ideia de ter que se relacionar com os alunos: “Eu sei que talvez tivesse dificuldade de me inserir como professor; talvez tivesse dificuldade de lidar com grupos de alunos adolescentes”.

Pode-se induzir que os mais experientes situam-se nas narrativas apontando as áreas em que atuam. Olhando para o doutorado, nota-se a relação forte com os temas de pesquisa. EMS diz “meu negócio era fazer Matemática” e sua pesquisa no doutorado examina como se ensina cálculo hoje no ensino superior. Carolina fala “Eu amava e ia ajudar”, referindo-se ao auxílio oferecido no maternal, onde sua tia era professora, e sua pesquisa no doutorado aborda a jornada de trabalho docente com enfoque de gênero, nos anos iniciais do fundamental, mas no início da Pós-Graduação o foco era na educação infantil. Luiz lembra que “Inicialmente nem havia o interesse em dar aulas, mas por trabalhar”, referindo-se ao começo da carreira docente em Psicologia, e hoje sua pesquisa explora o adoecimento psíquico do professor. Enfim, se comparado com os iniciantes, que se posicionam trazendo narrativas que envolvem os pais e a escola, os experientes elaboram uma história de surgimento da docência mais articulada aos temas de pesquisa, entendida nesta pesquisa como diferença/singularidade gerada por uma coletividade que abre-se para o conhecimento estruturado rizomaticamente no ensino superior.

É importante destacar que os três iniciantes assim como os três experientes têm um vínculo forte com a docência observada na formação que tiveram: Hugo fez licenciatura; Glória e Camila fizeram Pedagogia; EMS fez licenciatura; Carolina fez Pedagogia; Luiz fez Psicologia. Esse vínculo talvez explique aparecer nas memórias os pais, a escola e as áreas de atuação. Os termos “fui convidado”, “excelentes”, “me encantou”, “reforço positivo”, “o desejo de gostar”, “algo bom”, “vínculo afetivo”, “um lugar gostoso”, “vínculo com os alunos”, “porque gostava”, “elogiavam”, “sempre tomei gosto”, “eu amava” e “gostava muito”, que aparecem na subcategoria “Surgimento da docência”, indicam que todos os doutorandos, iniciantes ou experientes, mantêm uma relação altamente positiva e afetiva com a docência narrada. Nesse vínculo forte, na perspectiva da cultura digital, é possível identificar uma rede em potencial que abre-se para a coletividade docente. Segundo Castells (1999):

Redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura. Embora a forma

de organização social em redes tenha existido em outros tempos e espaços, o novo paradigma da tecnologia da informação fornece a base material para sua expansão penetrante em toda a estrutura social. (p. 565)

Embora o interesse nesta pesquisa seja mais cultural do que técnico, identificar uma rede em potencial nesse vínculo forte com a docência é possível porque, mesmo existindo redes em outros tempos e espaços, “o novo paradigma da tecnologia da informação” permite atingir toda a estrutura social que, nesta pesquisa, envolve a formação docente no ensino superior. Mesmo sem os dispositivos e aplicativos que integram as tecnologias digitais, “a difusão da lógica de redes” é capaz de modificar processos e resultados no ensino superior e na formação dos professores. Abrir-se para a coletividade docente também é possível porque:

Redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho). (Ibidem, p. 566)

Nessa abertura de uma rede em potencial para uma coletividade docente, entende-se que é possível a expansão de forma ilimitada. Nesta pesquisa, entende-se que o vínculo forte com a docência permite também abertura para outras redes, em especial, a formação docente para o ensino superior realizada no Programa de Pós-Graduação da FESUP, que será examinada no Capítulo 2.

A pesquisa como referência para a formação

Hugo e Glória, como iniciantes, embora hoje formados respectivamente em Educação Física e Pedagogia, começaram a docência como professores de informática. Hugo fez cursos livres de informática e foi convidado a lecionar na mesma escola aos 14 anos, e depois, em outro convite, começou a lecionar numa escola estadual de Minas Gerais, onde conheceu um aluno, ex-detento, com muitas dificuldades, até de ligar o computador. Foi aí que Hugo descobriu que o aluno gostava dos Racionais MC's e sugeriu para a turma escutar algumas músicas do grupo durante uma atividade com o objetivo de estabelecer uma relação

mais harmoniosa com o aluno. Glória, sem condições de prestar vestibular, foi fazer cursos de informática, o que lhe rendeu um convite para ser monitora, e depois instrutora, na mesma escola onde frequentou: “Eu senti uma necessidade enorme de estudar, muito, porque, embora eu soubesse usar o computador, para ensinar eu tinha que ter um conhecimento mais aprofundado” (APÊNDICE D, “Surgimento da docência”, Glória). Essa vivência a fez estudar mais informática e também para o vestibular, o que lhe rendeu ingresso no curso de Pedagogia da UEMG. O uso das tecnologias digitais, na perspectiva da cultura digital, foi importante para esses doutorandos iniciantes chegarem à docência, permitindo tanto a Hugo quanto a Glória caminhos singulares de áreas, como Educação Física e Pedagogia, na formação inicial, e de pesquisa no doutorado. Hugo investiga como os professores lidam com a diferença no currículo cultural. Glória estuda políticas públicas em educação profissional de jovens e adultos.

Os doutorandos experientes não apresentaram termos ou qualquer informação passível de se relacionar às tecnologias digitais ou à cultura contemporânea marcada pelo digital. EMS leciona a disciplina Metodologia da Pesquisa Científica e Tecnológica, e Carolina leciona a disciplina Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia. Tais constatações poderiam suscitar alguma articulação com a cultura digital, mas ambos não trazem nas narrativas “Trajetória de vida” um desdobramento que seja possível ligar o digital ao termo “tecnologia” presente nas respectivas disciplinas. Assim, a trajetória de vida dos doutorandos experientes revela uma narrativa bastante envolvida, não com as tecnologias digitais, mas com os temas de pesquisa. Essa característica é muito importante porque busca-se justamente um olhar diferente dos experientes em comparação com os iniciantes, e a pesquisa com seus temas pode justamente fazer esse papel. É importante também porque que os objetivos do trabalho docente dos experientes não devem estar assentados na transmissão de conhecimento, “mas na interação entre professor/aluno/conhecimento, fazendo da pesquisa uma referência para a formação dos estudantes universitários, futuros profissionais” (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 40). Lembro a hipótese: “As tecnologias digitais são uma realidade para os doutorandos que iniciaram a carreira docente no ensino superior porque dominam seus usos, mas não é percebida criticamente como acontece entre os professores experientes”. Se todos, iniciantes e experientes, mantêm um vínculo forte com a docência,

como os relatos demonstram, o que identifica e diferencia os experientes é justamente essa relação forte, afetiva e positiva com a docência em articulação com a pesquisa e seus temas. Se cultura digital é rede em potencial, emerge dos usos das tecnologias digitais, estrutura rizomaticamente o conhecimento e abre-se para a coletividade docente, além de se atualizar em outras redes a partir de singularidades geradas por diferenças na coletividade, tudo num contexto de dissolução do sujeito cognitivo em que humanos e objetos se interconectam, neste Capítulo, conclui-se que os doutorandos mantêm relação forte, altamente positiva e afetiva com a docência narrada como uma outra rede em potencial, que atualiza a cultura digital, e que abre-se para a coletividade docente. A diferença é que os iniciantes trazem, nessa grafia, os pais e a escola, e dois entrevistados (Hugo e Glória) chegam à coletividade docente pelo uso das tecnologias digitais. Os experientes chegam pelo conhecimento estruturado rizomaticamente pelo vínculo com a pesquisa e os temas desenvolvidos.

No próximo Capítulo 2, novos nós são integrados à coletividade docente, agora como formação docente para o ensino superior no Programa de Pós-Graduação da FEUSP, revelando a diferença/singularidades na pesquisa, na realização das disciplinas, no Estágio Supervisionado em Docência do PAE e em outras atividades acadêmicas. Dando sequência, no Capítulo 3, novos nós são integrados à coletividade docente superior pela atuação docente em IES, que também gera diferença/singularidades para a coletividade docente superior e para outras redes, atualizando a cultura digital outra vez. Essa imagem poderia, numa leitura tradicional, ser compreendida como um *looping*²⁹, num círculo repetitivo e infinito. Entretanto, a coletividade docente superior na cultura digital gera diferença/singularidades formando outras redes, atualizando a cultura digital (Figura 4), não em círculo repetitivo, mas em espiral³⁰, dando espaço para o novo no ensino superior, tanto com relação a novas formas de usar as tecnologias digitais como no conhecimento docente para atuar no ensino superior.

29 *Looping* “lembram laçadas”, segundo o **Grande Dicionário Houaiss**, em <https://houaiss.uol.com.br> (visitado em 10/12/2017), dando a ideia de circularidade e repetição, muito comum em programação de aplicativos em que se escreve rotinas com códigos e instruções para executar determinado processamento que se repete conforme a necessidade do usuário.

30 Espiral, na geometria, é “curva plana, definida para todos os valores do ângulo polar ou somente para os valores positivos, gerada por um ponto móvel que gira em torno de um ponto fixo (chamado polo), afastando-se ou aproximando-se deste segundo uma lei determinada”, segundo o **Grande Dicionário Houaiss**, em <https://houaiss.uol.com.br> (visitado em 10/12/2017). Difere do *looping* porque, embora tenha curvas e giros que lembram a noção de circularidade e repetição, traz a propriedade de afastamento ou distanciamento. Além dessa definição, espiral, em sentido figurado no mesmo Dicionário, pode ser “processo ascendente difícil ou impossível de deter”. Nesta tese, espiral combina as duas noções como metáfora para a cultura digital.

CAPÍTULO 2

SINGULARIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE SUPERIOR

O objetivo neste Capítulo é demonstrar que a rede em potencial da docência em geral, examinada no Capítulo 1, se efetiva na formação docente para o ensino superior como outra rede em potencial de uma coletividade docente superior na cultura digital. Por meio das subcategorias “Escolha pela docência”, “Escolha pela pesquisa”, “Expectativa com o doutorado” e “Contribuição do doutorado”, que organizam as narrativas da categoria “Formação docente superior”, verifica-se que essa rede em potencial é efetivada no Programa de Pós-Graduação em Educação da USP (Figura 4), tendo a pesquisa, as disciplinas, o PAE e outras atividades acadêmicas como diferença/singularidades. A questão que conduziu esse Capítulo foi: o espaço-tempo da Pós-Graduação da FEUSP está sendo efetivamente utilizado para a formação do docente que vai atuar nas IES? Especificando mais: será que as tecnologias digitais e a cultura que emerge dos usos estão sendo contempladas nesta formação? Com esse foco, examina-se as subcategorias e observa-se que experientes revelam relação mais forte com a pesquisa, que estrutura rizomaticamente o conhecimento, e iniciantes voltam-se mais para as disciplinas e o PAE, de onde emergem os usos das tecnologias digitais. No quadro abaixo, pode-se conferir trechos parciais³¹ da análise:

	Iniciantes			Experientes		
Formação docente superior	Hugo	Glória	Camila	EMS	Carolina	Luiz
Escolha pela docência	não fiz nada voltado especificamente para o ensino / vou ser professor de educação física escolar (primeiro ano da faculdade)	fui aprendendo a lidar com as pessoas, comecei a ter mais segurança / o desafio já foi ter o domínio do conhecimento	A minha prioridade é minha formação docente	um erro que eu cometo quando eu faço uma disciplina aqui na Educação (FEUSP)... é de ter esse caráter prático para minha aula	fui prestar o vestibular e foi uma coisa automática	penso em fazer uma licenciatura ainda
Escolha pela	entrei num	Têm outras	sai do meu	Aproveitar um	No curso	o que eu mais

31 Os trechos completos para melhor compreensão de sentido estão disponíveis no APÊNDICE D – Síntese das entrevistas.

pesquisa	grupo de pesquisa da faculdade, na área de educação física escolar (primeiro ano da faculdade)	pessoas que eu me inspiro	emprego para fazer iniciação científica e aí eu pesquisava professores universitários na graduação... a mesma pesquisa que eu fiz no mestrado	pouco dessa dificuldade (falta do gosto dos alunos pela Matemática) para tentar, pelo menos, no ambiente em que eu trabalho, resolver esse problema.	(Pedagogia), fui me descobrindo mais voltada para a pesquisa	faço é pensar na questão do processo ensino/aprendizagem. Eu vejo as duas coisas andarem juntas (docência e pesquisa no doutorado)
Expectativa c/ doutorado	quando fui fazer o doutorado, tinha a expectativa (de fazer)... Docência no Ensino Superior, uma disciplina. Vai me ensinar a ser professor?	ouvir a experiência docente dos professores, mas não aqueles relatos que eles fariam para uma apresentação acadêmica. Ouvi-os da mesma forma que eu estou sendo ouvida aqui	para eu entrar na universidade pública e eu continuar fazendo o que eu quero, eu preciso do doutorado / Eu gostaria da mesma dedicação que eu tive no mestrado	aproveitar o que eu estou fazendo, o meu trabalho com a pesquisa	consolidando o doutorado nessa área que quero, que é educação infantil e gênero, acho que consigo falar que vou assumir isso porque tem a ver com minha área	se as disciplinas podem ser escolhidas pelo professor e se essas disciplinas são mais relacionadas com a área de formação do professor, a segurança com certeza é muito maior.
Contribuição do doutorado	ele (o doutorado) me ajudou muito por conta do PAE que eu participei / a gente pedia para os alunos o portfólio digital e vinham trabalhos maravilhosos	Tive a oportunidade de ser monitora pelo PAE / escolhi (disciplina Ambientes Virtuais de Aprendizagem) porque não tem como um professor fugir / o que o doutorado faz? Eu vejo que ele me obriga a aperfeiçoar o conhecimento que eu tenho a respeito de tecnologias	(O que você percebeu como relevante no doutorado para você atuar como docente?) Nada. / Eu trabalho / Os questionamentos da pesquisa e das disciplinas eu levo para a sala de aula.	(O que foi importante até agora para atuar como docente?) o doutorado, eu não percebi. Não percebi, apesar de eu estar na Faculdade de Educação / Se eu pensar em termos de pesquisa, da minha pesquisa, aí sim, porque eu tenho lido muita coisa sobre o ensino de cálculo	No doutorado, o que pode contribuir para docência? Como uma proposta do curso, não dá conta. Mas o que eu tento aproveitar, nessa formação, é a partir dos outros professores e professoras, como eles organizam a aula, como preparam a avaliação, como pegam um texto para	no doutorado eu tive a percepção da importância do aprofundamento, da articulação teórica, dessa coisa muito séria de quando a gente ensina uma ciência, de nós buscarmos os clássicos... trabalhar referências importantes, responsáveis da nossa área

					discutir	
--	--	--	--	--	----------	--

Tabela 7: formação docente de iniciantes e experientes que atuam em IES

Docência e formação pedagógica no ensino superior

A formação de docentes para atuar no ensino superior pode acontecer em diversos lugares e meios, formais e informais, como oficinas, palestras, cursos, seminários, livros, artigos e outros materiais de apoio. São práticas formativas de caráter mais instrumental e técnico (ALMEIDA, 2012):

Em que pese a importância dessas ações e as contribuições que agregam às práticas docentes, elas são marcadas pelo caráter episódico, centram-se no professor e nas suas práticas de maneira individual e não dão conta de propiciar o aprofundamento dos conhecimentos e da reflexão específicos da docência, limitando-se a fomentar práticas formativas de caráter mais instrumental e técnico. (p. 113-114)

Essas iniciativas deixam a cargo do professor as transformações de suas ações de ensino e desresponsabiliza as instituições com relação à formação docente superior. Segundo Almeida (2012), “Passar do âmbito das transformações individuais para o das mudanças institucionais representa uma alteração de paradigma no desenvolvimento das políticas universitárias” (Ibidem, p. 114) se o objetivo for a qualidade do ensino a partir da formação pedagógica que desenvolva a profissionalidade docente superior.

A qualidade de ensino, neste sentido, passa por várias concepções teóricas, sendo assim um conceito polissêmico e controverso, como já mencionado na Introdução. Se há três grandes acepções sobre qualidade (TORRES; SOARES, 2014): voltada para a transmissão de conteúdo; focada na relação custo-benefício; e centrada na transformação dos processos educativos, cabe questionar qual a cultura digital se aproxima. A primeira tende a ser mais reprodutivista e, neste caso, as tecnologias digitais e a cultura fomentada a partir dos usos tenderiam a simplesmente manter o que já existe na docência superior. Um docente poderia usar as tecnologias passando a ideia de qualidade sem, entretanto, provocar qualquer mudança

em sua prática no ensino superior. A segunda preocupa-se mais com a produtividade e, neste caso, a centralidade é a lógica quantitativa, instrumental e competitiva. Um docente poderia usar as tecnologias digitais para uma “[...] transmissão rápida de conhecimentos apresentados em materiais de fácil leitura para os estudantes sem a adoção de metodologias ativas que estimulem o pensamento crítico e autoral [...]” (TORRES; SOARES, 2014, p. 38). A terceira acepção concebe qualidade de ensino como “fenômeno multidimensional”:

[...] faz referência à capacidade do profissional formado pela universidade, de contribuir para a (re)construção da sociedade e de si, numa perspectiva da práxis, naturalmente dentro de circunstâncias determinadas. (TORRES; SOARES, 2014, p. 38).

O cerne nessa terceira acepção, segundo as autoras, é a práxis, a formação científica e política dos profissionais, pressupondo uma reflexão coletiva sobre o projeto político pedagógico. Olhar para as tecnologias digitais e seus usos é, de certa forma, posicionar-se diante da qualidade pela “lógica quantitativa, instrumental e competitiva”. É bastante comum identificar, nesta acepção, falas exaltando o mérito de qualquer aumento para valorizar a quantidade de algo no lugar de sua qualidade. Ou que simplesmente adota-se aplicativos e dispositivos para melhorar o ensino quando, na verdade, há simples reprodução de conhecimento, caso da primeira acepção. Olhar para além dos usos das tecnologias digitais é entender a qualidade de ensino como fenômeno capaz de transformar as práticas de ensinar e aprender como diferença/singularidades geradas na cultura digital. A formação docente superior de qualidade deve ir ao encontro de uma práxis transformadora para a (re)construção contínua da coletividade docente e, especificamente, do doutorando. As percepções dos doutorandos devem passar por esse controle de compreensão da qualidade de ensino.

Nesse contexto, a USP, fundada em 1934, é uma instituição pública de ensino superior que integra o sistema universitário brasileiro e

[...] não está imune às tendências presentes na sociedade contemporânea, pautadas pela lógica dos interesses hegemônicos orientados pelo mercado e pelo consumo, a qual requer uma formação cada vez mais rápida e voltada principalmente para as demandas advindas da esfera da produção, perdendo

de vista o caráter político, humanista e emancipador necessário à formação humana que deve ser propiciada pela universidade pública. (ALMEIDA, 2012, p. 117)

A formação humana na universidade pública depende, em parte, da formação pedagógica dos docentes que atuam na universidade. Com essa preocupação, em 2004, criou-se os Grupos de Apoio Pedagógico (GAPs) com o objetivo de “contribuir para a valorização do ensino de graduação e oferecer apoio pedagógico às atividades docentes” (ALMEIDA, 2012, p. 121). Reunindo docentes voluntários, estruturou-se 12 GAPs, um por unidade, e um GAP Central, “cuja função era organizar ações mais amplas no cenário da Universidade” (p. 121). Nesse contexto de valorização do ensino na graduação e de reflexão sobre processos de construção pedagógica, em 2007, foi criado o Curso de Pedagogia Universitária³² e os Seminários de Pedagogia Universitária, sob acompanhamento do GAP Central e da Pró-Reitoria de Graduação. Nas três edições do Curso, participaram cerca de 500 professores, o que corresponde a 10% do corpo docente da Universidade (ALMEIDA; PIMENTA, 2011). As turmas foram constituídas por docentes da USP de diversas áreas de conhecimento com foco na atuação pedagógica pessoal, organizacional e no trabalho coletivo, incluindo atividades presenciais e a distância. O objetivo orientador do curso foi:

estimular o desenvolvimento de intervenções no cotidiano visando efetivar o papel da pedagogia no ensino superior e compreender, renovar e valorizar o seu lugar nas práticas de coordenação pedagógica e de atuação docente nos contextos institucionais, a partir de diagnóstico efetivado com os grupos de trabalho (Programa do Curso de Pedagogia Universitária 2007/2008/2009, mimeografado, apud ALMEIDA, 2012, p. 124)

Essas iniciativas foram voltadas para os docentes da USP, em serviço, e também aos estudantes de pós-graduação da Universidade porque “entendia que as temáticas eram pertinentes também aos futuros professores universitários em processo de formação” (Ibidem, p. 126). Ações como essas, no interior da universidade, não são isoladas. No marco do Espaço

32 Em 2007, já no final do mestrado na USP, fiz a minha inscrição no Curso de Pedagogia Universitária e concluí todas as atividades, somando 184 horas de carga horária, o que me despertou para a temática da formação docente superior e, posteriormente, para elaborar uma problemática considerando a cultura digital nesta tese de doutorado.

Europeu de Educação Superior³³, resultado da vontade política de 48 países, por ocasião do Processo de Bolonha, criado em 1999, quatro programas institucionais de formação continuada para professores universitários apresentam traços marcantes e comuns de políticas para o ensino superior e que são apresentados por Almeida (2012): “mostram-se fortemente influenciados pelas diretrizes do Processo de Bolonha [...]”; “ocupam um lugar institucional [...]”; “desenvolvem uma multiplicidade de linhas de formação capazes de contemplar as necessidades dos professores e das unidades”; “orientam a formação na perspectiva da adequação das práticas docentes – e, em consequência, as das instituições – às diretrizes de Bolonha”; “valorizam a formação continuada nos processos de avaliação docente e também para a progressão na carreira docente” (p. 154). Assim, a qualidade na formação dos estudantes na graduação passa também pela formação dos docentes do ensino superior.

No Brasil, vários documentos e outros, a exemplo dos Planos Nacionais de Pós-Graduação, de responsabilidade da Capes, “concebem a formação do docente universitário como consequência natural da formação do pesquisador. Essa concepção parece estar vinculada ao princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa.” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 582). Verifica-se também que (ANASTASIOU, 2011):

[...] existem programas de pós-graduação que não sistematizam saberes para a docência universitária, e, quando o fazem, essa iniciação se reduz a uma disciplina sobre Metodologia de Ensino Superior, com carga horária média de 60 horas, insuficiente para tal formação, ainda que ressalvemos sua importância. (p. 68)

Essa formação de pesquisador se dá nos programas de pós-graduação, principalmente nos cursos *stricto sensu*. Se o objetivo maior é formar pesquisadores na pós-graduação, que tem a pesquisa como eixo de sua estrutura de funcionamento, com suas linhas de pesquisa, é relevante questionar sobre a formação docente superior no Programa de Pós-Graduação em Educação da USP.

33 Mais informações no site <http://www.ehea.info> visitado em 03/01/2018.

Do espaço da Pós ao território da formação docente

O Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP³⁴ foi criado em 1971 e desde sua criação foram defendidas em torno de 1.500 teses e 1.700 dissertações. Mantém, em média, 120 docentes credenciados e 575 alunos regulares, matriculados nos cursos de mestrado, doutorado e doutorado direto. É reconhecido pela CAPES com o código 33002010001P6 e o resultado da avaliação é homologado pelo Conselho Nacional de Educação a cada 4 anos, sendo que, em 2017, o conceito do Programa foi 5 (cinco)³⁵. O Programa é organizado em seis áreas de concentração: Cultura, Filosofia e História da Educação; Educação Científica, Matemática e Tecnológica; Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças; Educação, Linguagem e Psicologia; Estado, Sociedade e Educação; e Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas. Ainda segundo a Apresentação no site, o objetivo do Programa é:

[...] formar docentes com capacidade de reflexão crítica sobre seu campo de atuação, assim como pesquisadores capazes de produzir e divulgar conhecimentos a respeito dos fenômenos educacionais em curso no país. Assim, propõe-se a produzir conhecimentos capazes de fecundar novas práticas educativas, o que vem sendo feito mediante trabalhos de pesquisa preocupados com formulações teórico-práticas capazes de subsidiar ações consistentes. Tal intenção ganha concretude por meio da: 1) proposição de teorias e práticas inovadoras; 2) formação de profissionais bem preparados para intervir no campo da docência, da pesquisa e da gestão pública em todos os níveis de educação, incluindo os ambientes não formais; 3) busca de cooperação entre os pesquisadores e os sistemas de ensino, especialmente os públicos; 4) divulgação nacional e internacional do conhecimento produzido e; 5) aprofundamento das relações e parcerias internacionais nos campos da pesquisa e da formação. Em síntese, tem como finalidades: 1) desenvolver pesquisas e formar pesquisadores na área da educação, abrangendo temas relativos aos sistemas de ensino, nos seus diversos níveis e modalidades, e às múltiplas esferas sociais nas quais a educação se faz presente; 2) formar professores-pesquisadores para o ensino superior.³⁶

34 Apresentação do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP no link <http://www3.fe.usp.br/pgrad> visitado em 12/01/2018

35 Dados obtidos na Plataforma Sucupira, em www.capes.gov.br (visitado em 10/12/2017). O link direto <http://bit.ly/33002010001P6> mostra mais informações da avaliação da Pós-Graduação em Educação da FEUSP.

36 Apresentação do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP no link <http://www3.fe.usp.br/pgrad> visitado em 12/01/2018

Destaca-se o papel fundamental de “formar docentes com capacidade de reflexão crítica sobre o seu campo de atuação, assim como pesquisadores capazes de produzir e divulgar conhecimentos a respeito dos fenômenos educacionais em curso no país” além de “desenvolver pesquisas e formar pesquisadores na área da educação” e “formar professores-pesquisadores para o ensino superior”. Segundo a Apresentação, portanto, o Programa é espaço de formação para a pesquisa e também para a docência. Segundo o Regulamento do Programa de Pós-Graduação da FEUSP³⁷, no período de 48 meses³⁸, os alunos de doutorando com título de mestre precisam cumprir o mínimo de 160 unidades de crédito, sendo 32 em disciplinas e 128 na elaboração da tese³⁹. Considerando que cada unidade de crédito equivale a 15 horas de atividade programada, ao final do curso, o aluno de doutorado cumpre uma carga horária de 2.400 horas⁴⁰.

Na perspectiva da cultura digital, o Programa da FEUSP insere-se na coletividade docente gerando singularidades e abrindo-se para outras redes. Por essa perspectiva, a docência em geral abre-se para a docência no ensino superior como outra rede. A Pós-Graduação da FEUSP é o espaço de formação docente superior dos seis doutorandos entrevistados, que estão num contexto de dissolução do sujeito cognitivo, onde humanos e objetos se interconectam, conforme perspectiva da cultura digital. Examinar os espaços de formação do professor do ensino superior permite compreender melhor as narrativas envolvendo “Escolha pela docência”, “Escolha pela pesquisa”, “Expectativa com o doutorado” e “Contribuição do doutorado” porque evidenciam a coletividade docente gerada a partir da diferença/singularidades da docência em geral como rede em potencial. Mesmo que não seja de maneira universalizada, os espaços formais de formação, como o Programa de Pós-Graduação da FESUP, possuem propriedades e objetivos que envolvem relações, políticas e vários aspectos institucionais e contribuem para mapear as bases epistemológicas que

37 Disponível em <http://www4.fe.usp.br/pos-graduacao/institucional/normas-e-regimento>

38 Esse prazo sobe para 60 meses para os alunos sem o título de mestre (doutorado direto).

39 Para estudantes do doutorado sem o título de mestre (doutorado direto), é exigido 192 unidades de crédito, sendo 64 em disciplinas e 128 na elaboração da tese.

40 Ao final do curso, o aluno de doutorado direto cumpre uma carga horária de 2.880 horas.

sustentam as diferentes experiências de formação na qualificação da educação superior (CUNHA, 2010a). Embora não seja objetivo dessa tese aprofundar nos espaços de formação, mas sua inserção na coletividade docente que se abre a partir da cultura digital, interessa essa abordagem a partir do momento em que aparecem nos trechos das entrevistas referências ao Programa, e que podem ajudar na compreensão e significação das falas. Embora o “Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP” não seja citado nos trechos, aparecem outros termos como “doutorado”, “PAE” e “Educação” que poderiam ser tomados como lugar de formação docente superior: “ele (o doutorado) me ajudou muito por conta do PAE” (Hugo); “Tive a oportunidade de ser monitora pelo PAE” (Glória); “No doutorado, eu não estou tendo essa oportunidade” (Camila); “faço uma disciplina aqui na Educação” (EMS); “doutorado e mestrado não dão conta de fazer a formação docente” (Carolina); “no doutorado eu tive a percepção da importância do aprofundamento” (Luiz).

O Programa da FEUSP insere-se no contexto maior que inclui instituições públicas e privadas, institutos e centros universitários, e que atuam oferecendo formação docente superior como cursos de especialização para a docência universitária; cursos de mestrado e doutorado com uma disciplina de metodologia do ensino superior; Estágio de Docência, instituído pela Capes; as redes interinstitucionais para formação docente; e os programas de pós-graduação em educação com candidatos de outras áreas interessados em pedagogia universitária, docência para atuar em IES, didática e muitos outros temas relacionados à formação docente. Todo o trabalho desenvolvido nesses espaços “Envolve a formação nos espaços/cursos que qualificam os sujeitos a disputar/manter a condição de docente da educação superior” (CUNHA, 2010b, p. 45).

Nesta pesquisa realizada, o interesse recaiu nos sujeitos que frequentam os cursos de doutorado e os seis entrevistados (Hugo, Glória, Camila, EMS, Carolina e Luiz) se enquadram neste perfil porque estão matriculados no Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP. Além disso, Glória, Camila e Carolina fizeram Pedagogia e buscam com suas teses um aprimoramento docente. Hugo e EMS fizeram Educação Física e Matemática, respectivamente, e ambos fizeram licenciatura. Luiz, embora não tenha feito licenciatura, entende que teria uma formação mais sólida se tivesse essa formação e na sua pesquisa

investiga o adoecimento psíquico do professor. Hugo, Glória e Camila mantêm forte relação com o PAE, mais especificamente a fase do Estágio Supervisionado em Docência. Todos buscam uma formação docente, conforme se observou na trajetória de vida, explorada no Capítulo 1.

Cunha (2010b) elege a concepção de “lugar” e sua interface com as expressões “espaço” e “território” para dar significado contextual à formação em um espaço. Para a cultura digital, o interesse é indicar que o espaço da Pós se constitui em território para a coletividade docente, de onde se abre rede em potencial, usos das tecnologias e estrutura rizomaticamente o conhecimento. É justamente este território que gera diferença/singularidades para sustentar a ideia de cultura digital para além dos usos das tecnologias digitais. Segundo a autora (CUNHA, 2010b), os interesses de profissionalização docente:

Tomam o espaço do trabalho como possível para estudos e reflexões sobre suas práticas, acompanhadas das necessárias bases teóricas, que lhes façam compreender os seus fazeres. Afinal, não há profissão sem saberes e conhecimentos próprios e esses têm de ter um reconhecimento social e institucional para sua legitimação. Se a docência é uma profissão, há de ter uma base de conhecimentos que a legitime. (p. 51)

Nessa visão, portanto, o espaço garante a possibilidade de formação na universidade, mas não sua concretização porque:

[...] a universidade é identificada como um espaço de formação docente, inclusive pelas prerrogativas legais que tem. Porém, o fato de ser o espaço da formação, não significa que, necessariamente, se constitua em um lugar onde ela aconteça. (CUNHA, 2010b, p. 53)

Para um espaço se transformar em lugar, na perspectiva Cunha, é preciso haver a dimensão humana, com atribuição de sentido. Lugar é um espaço ocupado com algum significado. Assim, “Quando nossa subjetividade atribui sentido aos lugares, eles se tornam parte de nós mesmos. Eles constroem nossa história e neles deixamos parte de nós” (CUNHA, 2010b, p. 55).

O Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP é reconhecido nas entrevistas como lugar por meio da atribuição de significados que apontam para a formação docente em articulação com as histórias dos seis doutorandos. O Programa é lugar de formação porque, neste espaço, os sujeitos interagem, e são beneficiados, vivem experiências, deixam suas marcas, valorizam e percebem relações diversas. Avançando nessa concepção de “lugar”, com pouca articulação com a coletividade docente na cultura digital, e de sua interface com a expressão “território”, percebe-se um salto qualitativo para gerar a diferença/singularidades. Nas palavras de Cunha, aponta-se para uma cultura, com estabilidade e a alteração de fronteiras:

Mas transformaremos esses lugares em territórios quando firmamos ações, como uma cultura, delineando processos decisórios e visões epistemológicas que se tornem preponderantes. Os territórios têm certa estabilidade e a alteração de suas fronteiras é sempre resultado de lutas concorrenciais. (CUNHA, 2010b, p. 56)

Para os objetivos da pesquisa, de analisar a formação docente na pós-graduação e a atuação docente no ensino superior para além dos usos das tecnologias digitais, num primeiro momento, busca-se explicitar os significados atribuídos ao Programa de Pós-Graduação da FEUSP na formação docente dos futuros professores por meio das histórias de formação e atuação docente e das narrativas envolvendo as subcategorias definidas. Tais significados podem caracterizar o lugar do Programa como espaço ocupado na FEUSP e, num segundo momento, perceber o lugar como território, com destaque para as propriedades relacionadas ao poder na construção de sentido. No entendimento de Cunha, o território é uma concepção que vai além dos significados, revelando sua ligação com o poder dos sujeitos:

O espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados. O lugar se torna território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados. (CUNHA, 2010b, p. 56)

Explicitar os valores e os dispositivos de poder de quem atribui os significados contribui com esta pesquisa porque revela que não existem territórios neutros na formação e

localiza onde iniciantes e experientes lidam com as questões de formação. O Programa de Pós-Graduação da FEUSP é território porque nele firmam-se ações, delineiam-se processos decisórios e visões epistemológicas com lutas concorrenciais a partir das narrativas dos doutorandos: “A gente está tentando entender como que esses conceitos poderiam contribuir na prática pedagógica” (Hugo), “escolhi (disciplina Ambientes Virtuais de Aprendizagem) porque não tem como um professor fugir [...]” (Glória), “não adianta a docência, se você não tem a pesquisa” (Camila), “Às vezes ela (disciplina) não vai servir para nada; serve para o meu conhecimento” (EMS), “No doutorado, o que pode contribuir para docência? Como uma proposta do curso, não dá conta. Mas o que eu tento aproveitar, nessa formação, é a partir dos outros professores e professoras, como eles organizam a aula, como preparam a avaliação, como pegam um texto para discutir” (Carolina), “Se no começo eu era mais aquele professor que valorizava o laço, o vínculo, hoje eu continuo sendo esse que valoriza a qualidade do vínculo, mas eu posso, com certeza, conduzir o aluno a uma formação mais articulada, mais contextualizada, mais embasada com maior suporte teórico” (Luiz).

O território da Pós-Graduação da FEUSP na formação docente insere-se na cultura digital porque, embora não apresente explicitamente envolvimento com as tecnologias digitais e com a cultura fomentada a partir dos usos, gera diferença/singularidades que a conecta numa coletividade docente, como demonstrado no Capítulo 1. A Pós-Graduação, não sendo neutra, é território onde se firmam ações, delineiam-se processos decisórios e visões epistemológicas com lutas concorrenciais e que permite conectar-se a outras redes, atualizando a cultura digital, conforme análise das narrativas envolvendo as subcategorias “Escolha pela docência”, “Escolha pela pesquisa”, “Expectativa com o doutorado” e “Contribuição do doutorado”.

Articulação entre pesquisa e docência

As subcategorias “Escolha pela docência” e “Escolha pela pesquisa” reúnem, respectivamente, trechos com inclinações dos doutorandos para a docência ou para a pesquisa quando narram suas formações. Definiu-se assim porque o Programa de Pós-Graduação da FEUSP, assim como muitos pelo Brasil, concentram as energias na formação para a pesquisa

e “parece ter sido assumida a posição de que os saberes da investigação são suficientes ou se transformam, automaticamente, em saberes da docência” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 582). Haveria nesta lógica, apresentada na Introdução, o domínio da pesquisa sobre a docência, um saber pedagógico dependente da investigação, um conhecimento qualquer que surge da pesquisa e que serve aos professores para atuarem nas IES.

É relevante perceber como a formação docente superior se estrutura entre os doutorandos entrevistados porque a cultura digital se dá em coletividade e, ao abrir-se para a multiplicidade de outras redes em potencial, apoia-se nos saberes que não deveriam ser estruturados numa simples transmissão de conhecimento, mas na interação professor/aluno/conhecimento que faz da “pesquisa uma referência para a formação” (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 40). Nas declarações dos doutorandos entrevistados é possível observar como trazem a formação pelas escolhas entre pesquisa e docência por meio das duas subcategorias. Os experientes se apresentam mais críticos em relação à formação que descrevem, revelando um pensamento complexo capaz de problematizar as informações que articulam pesquisa e docência: EMS fala de “erro” referindo-se ao seu “caráter prático” e engaja na coletividade docente sua pesquisa, que examina como se ensina cálculo hoje no ensino superior; Carolina se reconhece mais pesquisadora, investigando a jornada de trabalho docente com enfoque de gênero nos anos iniciais do fundamental e, ao mesmo tempo, traz a percepção do desejo da “experiência docente”; Luiz, preocupado com carreira mais sólida e com a formação específica para professor, critica sua trajetória com início em Psicologia e liga esse desejo ao tema voltado para os professores na pesquisa porque examina o adoecimento psíquico do professor. Os iniciantes, ao tratarem da formação, não trazem uma narrativa complexa e crítica como a desenvolvida pelos experientes: Hugo apoia-se nos grupos de pesquisa; Glória traz pessoas que a inspiram; Camila trata da formação, unindo docência e pesquisa. Pode-se concluir que a referência da pesquisa na formação docente se exhibe pela crítica e aqui percebe-se que se realiza num olhar dos mais experientes.

Hugo, o primeiro iniciante analisado, admite: “não fiz nada voltado especificamente para o ensino” (APÊNDICE D, “Escolha pela docência”, Hugo). Ele faz referência a cursos de especialização voltados para a docência, mas, ao mesmo tempo, recorda-se que optou por

fazer licenciatura, além do bacharelado, e no primeiro ano decidiu: “vou ser professor de educação física escolar”. A decisão incluiu também sua entrada num grupo de pesquisa da faculdade na área de educação física escolar. Essa memória corrobora com o doutorado porque agora também integra um grupo de pesquisa, que estuda a filosofia da diferença em Deleuze e Derrida⁴¹, visando contribuir para a prática pedagógica e também para sua pesquisa, que questiona como os professores lidam com a diferença no currículo cultural.

Glória, outra iniciante, lembra dos espaços onde trabalhou como secretária e aprendeu “a lidar com as pessoas” (APÊNDICE D, “Escolha pela docência”, Glória) e da ONG onde atuou como instrutora de informática e assumiu o desafio de dominar o conhecimento. Essa narrativa se atualiza no doutorado quando relaciona sua inspiração acadêmica às pessoas, profissionais docentes:

Mas por que eu vou? Primeiro, graças a Deus. Segundo, porque tem uma ex-professora minha da graduação que falou para mim: ‘faz um mestrado’. E ela fez o doutorado dela em Montreal e desde então ela me chama. (APÊNDICE D, “Escolha pela pesquisa”, Glória)

Camila, a terceira iniciante analisada, narra sua prioridade, que é a formação docente, e articula essa posição com a pesquisa: “não adianta a docência, se você não tem a pesquisa” (APÊNDICE D, “Escolha pela docência”, Camila) e assim tende a se aproximar dos experientes por ligar pesquisa à formação docente. Desde a graduação, incluindo o estágio que fez, quando usa o termo “lá” para se referir ao lugar onde fez a graduação, na USP Ribeirão Preto, repete o mesmo termo que usou no mestrado: “eu vivi a graduação”. Essa vivência valoriza a prática docente e seu intenso acompanhamento: “[...] tudo que a gente defende que um professor tem que fazer, durante os meus estágios, os meus professores fizeram a gente fazer. [...] A gente teve um acompanhamento constante durante todos os estágios.”

Por outro lado, problematizando mais as informações que articulam pesquisa e docência, os experientes convergem. EMS, um deles, privilegia o lugar da prática docente e

41 O doutorando refere-se, respectivamente, a Gilles Deleuze e Félix Guattari.

entende essa postura como falha: “[...] um erro que eu cometo quando eu faço uma disciplina aqui na Educação (FEUSP) [...] é de ter esse caráter prático para minha aula. Às vezes ela não vai servir para nada; serve para o meu conhecimento” (APÊNDICE D, “Escolha pela docência”, EMS). Essa postura é articulada com a pesquisa e EMS: “Aproveitar um pouco dessa dificuldade (falta do gosto dos alunos pela Matemática) para tentar, pelo menos, no ambiente que eu trabalho, resolver esse problema” (APÊNDICE D, “Escolha pela pesquisa”, EMS).

Carolina, outra experiente, aponta o vestibular, a iniciação científica e o concurso, e todos parecem apontar para a sensação: “eu queria ter a experiência de docente” (APÊNDICE D, “Escolha pela docência”, Carolina). A percepção ganha concretude quando reconhece que não se imaginava professora e menos ainda do ensino superior: “fui fazer duas iniciações científicas e minhas colegas que já eram professoras [...] No curso (Pedagogia), fui me descobrindo mais voltada para a pesquisa” (APÊNDICE D, “Escolha pela pesquisa”, Carolina).

Luiz, o último experiente analisado, critica seu início em Psicologia na busca por uma carreira mais sólida:

[...] ter iniciado a minha carreira [...] não em Psicologia, mas em alguma licenciatura [...] penso em fazer uma licenciatura ainda [...] talvez tivesse uma carreira um pouco mais sólida [...] quando eu falo de licenciatura, falo de uma formação específica para ter me tornado professor, exclusivamente professor. (APÊNDICE D, “Escolha pela docência”, Luiz)

Esse desejo de Luiz se articula com sua pesquisa voltada para “o adoecimento psíquico do professor” (APÊNDICE D, “Escolha pela pesquisa”, Luiz).

Na perspectiva da cultura digital, observa-se que nessas subcategorias “Escolha pela docência” e “Escolha pela pesquisa” os doutorandos experientes se diferenciam na formação docente e se inserem na coletividade docente, tendo a pesquisa como referência maior. A dimensão coletiva parte de uma docência em geral voltada para qualquer nível, formal ou não, como uma rede em potencial, para se atualizar numa outra rede como docência, agora não em

geral, mas para o ensino superior, que abre-se para uma coletividade docente superior, em parte, gerada por diferença/singularidades oferecidas na instituição do Programa de Pós-Graduação da FEUSP histórica e socialmente localizada na cultura contemporânea.

Diante da análise que constata essa diferenciação na formação docente, considera-se fortemente fortalecer a coletividade docente superior com

[...] alternativas de formação continuada, utilizando as novas tecnologias de comunicação e informação, a pesquisa-ação e as tutorias de professores experientes aos iniciantes, que possibilitariam o compartilhamento das práticas docentes, entre outras. (SOARES; CUNHA, 2010, p. 580)

No estudo que buscou compreender a representação dos coordenadores dos programas de pós-graduação em Educação de duas universidades públicas acerca da docência universitária e de sua formação, “vincula o ensino à pesquisa, reconhecida por alguns como forma de desenvolver no estudante a reflexão crítica, a capacidade de problematizar e a autonomia” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 598). Reforça, nessa tese, que a perspectiva da cultura digital pode ser um caminho de mudança porque considera a rede, o uso das tecnologias e o conhecimento estruturado rizomaticamente, abrindo-se para uma coletividade docente que seja crítica, com autonomia e capacidade de problematizar, mas que também gere diferenças/singularidades para outras redes, atualizando a própria cultura digital e contemporânea. Entre os doutorandos entrevistados, principalmente entre aqueles com mais experiência docente, emerge justamente a centralidade da pesquisa, ficando em consonância com a concepção de docência limitada:

A visão de docência como portadora de saberes do campo educacional se expressa mediante formulações genéricas, como transposição didática, capacidade didática ou que defendem a importância desses saberes, sem que sejam exemplificados ou nomeados, sinalizando uma frágil reflexão coletiva sobre os mesmos. (SOARES; CUNHA, 2010, p. 598)

Nesse sentido, o saber docente pode ser compreendido estratégico e desvalorizado (TARDIF, 2012) porque, enquanto sistema socialmente organizado de produção de

conhecimento, a pesquisa está ligada ao sistema de formação e educação em vigor por meio de instituições, como as universidades, que desenvolvem o trabalho de pesquisa, ensino e produção de conhecimentos. Temos, assim, uma rede de instituições e de práticas sociais e educativas para dar acesso aos saberes disponíveis:

A existência de tal rede mostra muito bem que os sistemas sociais de formação e de educação, a começar pela escola, estão enraizados numa necessidade de cunho estrutural inerente ao modelo de cultura da modernidade. Os processos de produção dos saberes sociais e os processos sociais de formação podem, então, ser considerados como dois fenômenos complementares no âmbito da cultura moderna e contemporânea. (TARDIF, 2012, p. 34)

Como os novos conhecimentos impõem-se como um fim em si mesmo e o valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside em sua capacidade de renovação constante, vive-se na contemporaneidade uma lógica de produção subordinada aos novos conhecimentos:

Por isso mesmo, aquilo que se poderia chamar de dimensão formadora dos saberes, dimensão essa que tradicionalmente os assemelhava a uma Cultura (*Paideia, Bildung, Lumières*) e cuja aquisição implicava uma *transformação* positiva das formas de pensar, de agir e de ser, é lançado para fora do círculo relativamente limitado dos problemas e questões cientificamente pertinentes e tecnicamente solucionáveis. (TARDIF, 2012, p. 35, *itálico do autor*)

Embora o foco seja no ensino fundamental e médio, a discussão de Tardif é importante porque indica um processo de cisão entre os saberes humanos na universidade, que ele denomina de “visão fabril dos saberes”, promovendo uma divisão social do trabalho intelectual:

Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção de saberes sem nenhuma relação entre si. Ora, é exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e de ensino. (Ibidem)

Todo saber, diz Tardif, “insere-se numa duração temporal que remete à história de sua formação e de sua aquisição” (Ibidem, p. 35). Ora, nesse processo, “o novo surge e pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é reatualizado constantemente por meio dos processos de aprendizagem” (Ibidem, p. 36). Daí a ideia de produção de saberes ser complementar e inseparável da noção de formação com base em saberes, colocando os docentes estrategicamente numa posição “tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes” (Ibidem, p. 36). Tardif encerra parcialmente a discussão depois de aprofunda no saber docente como plural, fruto do amálgama da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Este último considerado “núcleo vital do saber docente” (Ibidem, p. 54) porque os saberes experienciais não são como os demais; “são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (Ibidem, p. 54). Nessa perspectiva, religar saberes é importante para surgir o novo, uma diferença/singularidades com domínio da experiência na atuação docente superior dos doutorandos aqui analisados.

Assim, na pesquisa desenvolvida com os doutorando experientes e iniciantes na docência superior, busca-se a coletividade docente possível, reatualizada por uma cultura digital que contemple a atuação docente superior e as tecnologias digitais para além dos usos. Entende-se que o Programa de Pós-Graduação em Educação da USP e outros pelo Brasil possam se aprimorar tendo algo formal e específico para lidar não apenas com as tecnologias digitais, mas com a cultura fomentada a partir de seus diversos usos, conectando pesquisa, formação e atuação docente superior.

Abertura para a coletividade docente

Analisando as subcategorias “Expectativa com o doutorado” e “Contribuição do doutorado”, nota-se que os iniciantes apoiam-se nos grupos de pesquisas, nas pessoas que inspiram ou na noção de ligação forte entre pesquisa e docência. E o PAE simboliza uma contribuição altamente positiva do doutorado, embora não seja exclusivo do Programa de Pós-Graduação em Educação, mas oferecido em todos os programas da USP. O PAE é o Programa

de Aperfeiçoamento de Ensino da USP e destina-se exclusivamente a alunos de pós-graduação matriculados nos cursos de mestrado e doutorado da USP. O principal objetivo é “aprimorar a formação do pós-graduando para atividade didática de graduação” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2005). O PAE está organizado em duas etapas: Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência. Nas narrativas, a referência ao PAE são todas com relação ao Estágio. Pela pouca experiência docente que os iniciantes acumulam, o PAE é onde a docência mais se realiza como formação voltada para o ensino superior. Ao tratarem da “Contribuição do doutorado” para a docência, Hugo e Glória, dois dos entrevistados iniciantes, trazem nas narrativas as tecnologias digitais associadas ao PAE ou a uma disciplina. Quando associadas ao PAE, estão ligadas ao Estágio. Essa ocorrência pode não ser coincidência porque iniciaram a docência como professores de informática, conforme o Capítulo 1, e essa experiência pode ter despertado certo interesse nas tecnologias digitais tanto no Estágio do PAE quanto na disciplina escolhida. Nas falas dos iniciantes, o PAE aparece associado a termos como “aprendi”, “ajudou muito” (Hugo), “tive oportunidade” (Glória). A relação de Camila com o PAE é semelhante a dos colegas e pode ser expressada em “eu vivi essa universidade”, o que aponta para uma narrativa em que o Estágio do PAE se mostra como positivo entre todos os iniciantes.

Considerando que os alunos do ensino superior, dos cursos de graduação onde os doutorandos devem atuar, possuem grande familiaridade no uso de diversos dispositivos e aplicativos digitais, com diferentes lógicas de interação, o aparecimento das tecnologias digitais junto ao PAE e às disciplinas sugere uma tendência bastante favorável porque as situações de ensino mediadas pelas tecnologias digitais vão ao encontro dos interesses dos alunos, de seus hábitos e expectativas de uma sociedade em rede. Mas essa visão é limitada aos artefatos tecnológicos. A qualidade na educação, numa perspectiva cultural e digital defendida nesta tese, não pode ignorar a relevância de uma formação docente e pedagógica que busque valorizar um posicionamento teórico intenso diante do digital. Articulada com a educação contemporânea e suas potencialidades, a noção de qualidade no ensino (BATES, 2015) pode ser definida como *“teaching methods that successfully help learners develop the*

knowledge and skills they will require in a digital age”⁴² (p. 413). É relevante considerar conhecimentos e habilidades exigidos na era digital quando há uma preocupação com a qualidade de ensino porque não se trata de competências para usar as tecnologias digitais, pura e simplesmente. Trata-se de considerar o espaço-tempo digital na educação com toda a sua potencialidade para a formação docente de doutorandos na cultura digital. Entre nove passos para um ensino de qualidade, o mesmo autor recomenda dominar a tecnologia mesmo que esta seja passageira, pois seus princípios permanecem. Seu argumento é que o domínio da tecnologia nos permite ganhar tempo e atingir mais objetivos educacionais (BATES, 2015, p. 388). Se as tecnologias digitais, entendida como dispositivos e aplicativos, podem desaparecer por serem passageiras, entende-se que é no humano e não na máquina que se deve concentrar os esforços, principalmente se a preocupação for educacional, até porque os princípios, com suas lógicas, expectativas, contribuições e diversas relações não residem nas coisas, mas sim em quem as pensa. Dominar as tecnologias digitais na contemporaneidade ultrapassa os usos e pode, segundo o autor, poupar tempo e garantir mais objetivos educacionais, o que pode contribuir para a formação docente na pós-graduação.

A formação na pós-graduação *stricto sensu*, embora seja voltada mais para a pesquisa como se constata pelas narrativas dos doutorandos, tem iniciativas com o objetivo de garantir a formação docente e pedagógica, como o PAE na USP. Segundo dados⁴³ apurados do primeiro semestre de 2012 ao segundo semestre de 2015, quase 5 mil alunos, mestrandos e doutorandos, participaram por ano do programa organizado em duas etapas (Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência), envolvendo 47 unidades em toda a USP. A existência de um programa com essa dimensão e voltado justamente para a formação pedagógica de pós-graduandos corrobora com a citação dos doutorandos. É certo que alguns dos mestres e doutores formados nos programas da USP usam os conhecimentos aprendidos e focam suas carreiras como pesquisadores e vão atuar em laboratórios, em institutos de

42 “Métodos de ensino que com êxito ajudam os alunos a desenvolver os conhecimentos e habilidades exigidos na era digital”. (tradução nossa)

43 Informações sobre número de alunos, mestrandos e doutorandos, que participaram do PAE entre o primeiro semestre de 2012 e segundo semestre de 2015, fornecidas pela Comissão Central do PAE da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, por meio de mensagens trocadas pelo e-mail pae@usp.br entre janeiro e maio de 2016.

pesquisa e outros espaços voltados para a inovação e o avanço no conhecimento em áreas específicas. Outros têm interesses no mercado, atuando na indústria, no comércio e nas prestadoras de serviços. Entretanto, uma importante parcela dos pós-graduandos vai atuar nas IES como pesquisador e docente acadêmico, necessitando justamente da formação pedagógica e docente. Enfim, mestres e doutores tem uma atuação profissional diversificada, mas aqueles que se voltam para o ensino, com interesse em atuar como professor em IES, vão precisar de conhecimentos específicos vinculados ao PAE.

O iniciante Hugo lembra do Estágio do PAE pela qualidade do retorno dos alunos nas atividades de avaliação: “a gente pedia para os alunos o portfólio digital e vinham trabalhos maravilhosos” (APÊNDICE D, “Contribuição do doutorado”, Hugo). Além dessa percepção positiva dos alunos da graduação, reconhece no Estágio: “Eu aprendi com o meu orientador a sistematização de uma aula, o início, meio e fim. Posso falar (que aprendi) aquilo que eu senti falta no início”⁴⁴. Hugo fez dois semestres de Estágio e atribui ao PAE a maior contribuição para sua formação docente: “ele (o doutorado) me ajudou muito por conta do PAE que eu participei”. Hugo tinha a expectativa de fazer a disciplina Docência no Ensino Superior e se questionava “Vai me ensinar a ser professor? Como é?” (APÊNDICE D, “Expectativa com o doutorado”, Hugo). Ele já está terminando sua tese e não teve oportunidade de fazer a disciplina porque, segundo ele, “não deu tempo”. Essa narrativa traz uma expectativa que vem ao encontro daquela envolvendo o PAE, porque em ambos os casos indicam a Pós-Graduação da FEUSP como território que gera diferença/singularidades rumo a uma coletividade docente na cultura digital.

Glória, outra iniciante, traz na sua narrativa reconhecimento semelhante, reforçando a coletividade docente da cultura digital na Pós-Graduação: “Tive a oportunidade de ser monitora pelo PAE e acompanhei minha orientadora durante um ano” (APÊNDICE D, “Contribuição do doutorado”, Glória). Sua expectativa no doutorado é de “ouvir os professores, ouvir a experiência docente dos professores”, e alerta:

44 O “início” citado por Hugo é referência ao começo de sua carreira docente no ensino superior e que será explorada no Capítulo 3 sobre docência.

[...] mas não aqueles relatos que eles fariam para uma apresentação acadêmica. Ouvi-los da mesma forma que eu estou sendo ouvida aqui. Como eles contornaram certas situações? Como eles resolveram certos problemas? Como eles lidaram com isso? Porque eles têm anos de teorias. Têm muitos professores que são coerentes com a teoria que eles estudam. Como eles lidaram com as dificuldades, com os desafios? [...] (Isso não aparece?) Não. É como se fosse assim: já nasceu professor. Pronto. (APÊNDICE D, “Expectativa com o doutorado”, Glória)

Outra contribuição do doutorado para a docência foi a disciplina Ambientes Virtuais de Aprendizagem:

[...] quero me aprimorar para quando eu voltar a atuar como professora [...] eu tenho que usar todo o conhecimento que eu adquiri na área de tecnologia e aprender mais, por que eu vejo que quanto mais recursos tecnológicos tiver ao meu dispor, ele traz benefícios para a pesquisa que eu estou fazendo. Então o que o doutorado faz? Eu vejo que ele me obriga a aperfeiçoar o conhecimento que eu tenho a respeito de tecnologias para usar aquilo tudo em benefício da pesquisa, do meu aprendizado e do meu progresso, tanto como pesquisadora, como docente ou como ser humano. (APÊNDICE D, “Contribuição do doutorado”, Glória)

As tecnologias digitais apareceram, portanto, entre dois dos iniciantes (Hugo e Glória) quando abordam a formação docente superior. Entretanto, a principal diferença entre eles é que, em Glória, há uma elaboração mais articulada e consciente entre a formação docente superior e as tecnologias digitais num contexto mais cultural, motivada pela disciplina escolhida e pela expectativa de benefícios para a pesquisa, o aprendizado e o progresso pessoal. Hugo fala que “a gente” pedia o portfólio digital referindo-se ao professor responsável pela disciplina com quem fez o Estágio do PAE. Entende-se que a iniciativa foi positiva como experiência docente superior e que permitiu a Hugo incorporar as tecnologias digitais na atuação docente conjunta, em parceria, ele como estagiário e o professor como supervisor. Na perspectiva da cultura digital, limita-se, neste caso, ao uso das tecnologias digitais. Glória, em outra percepção, justifica a escolha da disciplina e acaba articulando as tecnologias digitais à atuação docente superior, à formação docente, à pesquisa no doutorado

e à própria vida por meio dos verbos “escolhi”, “quero me aprimorar”, “tenho que usar”, “aprender mais”, “eu vejo”, “para usar aquilo tudo”. Essa articulação verbal ultrapassa as tecnologias digitais, permitindo uma leitura para além dos usos, envolvendo “um professor” (outros professores), “professora” (a própria professora Glória), “ele” (os recursos tecnológicos), “ele” (o segundo refere-se ao doutorado ou à Pós-Graduação como território), “da pesquisa”, “do meu aprendizado”, “do meu progresso”, “como pesquisadora”, “como docente”, “como ser humano”. Glória estaria, assim, mais consciente da cultura digital, percebendo a importância das tecnologias digitais e da cultura fomentada a partir dos usos porque as passagens (outros professores, “como pesquisadora”, “como docente”, “como ser humano”) inserem a doutoranda entrevistada numa rede em potencial da docência em geral, do ensino superior, e também porque tudo, humano (professora Glória) ou objeto (recursos tecnológicos), num contexto de dissolução do sujeito cognitivo, pode ser capaz de gerar a diferença/singularidades numa coletividade docente superior “em benefício da pesquisa, do meu aprendizado e do meu progresso” (Glória) como um conhecimento estruturado rizomaticamente.

Com outra percepção entre os iniciantes e sem trazer as tecnologias digitais, Camila usa o termo “Nada” (APÊNDICE D, “Contribuição do doutorado”, Camila) para responder à questão interessada na contribuição para a docência superior: “O que você percebeu como relevante no doutorado para você atuar como docente?”. Ela explica a percepção negativa do doutorado, lembrando o mestrado:

No mestrado, eu estava com bolsa. E aí eu vivi essa universidade (USP). Então eu fiz quatro ou cinco estágios PAE. Pelo Programa de Formação de Professores, eu acompanhava muitas aulas e isso impactou na docente que eu sou. [...] Eu acompanhava uma professora (no mestrado, PAE). Isso daqui dela é bacana. Eu usava. Eu acompanhei inclusive a minha orientadora, duas vezes, em duas disciplinas que ela dava um dia e no outro. Eu conseguia ver, perceber a diferença de duas turmas na mesma disciplina, no mesmo programa. Ela atuando, tendo a mesma linha de pensamento que eu. No doutorado, eu não estou tendo essa oportunidade. Eu trabalho⁴⁵. (APÊNDICE D, “Contribuição do doutorado”, Camila).

45 Camila refere-se à jornada dupla de trabalho (das 8h às 17h e das 18h às 23h).

Camila tem a expectativa de prestar concurso público: “para eu entrar na universidade pública e eu continuar fazendo o que eu quero, eu preciso do doutorado” (APÊNDICE D, “Expectativa com o doutorado”, Camila). Ela também apresenta a expectativa ligada ao gosto pela sua pesquisa: “tenho mais uma oportunidade de mergulhar de cabeça em alguma coisa que eu não domino”. Camila entende sua formação docente pelo compromisso com a pesquisa, que exige dedicação que lhe falta por não ter bolsa, e associado a uma ação docente futura por meio de concurso para entrar numa universidade pública. As contratações de doutores por meio de editais nas universidades públicas federais e estaduais é uma realidade a ser considerada e que foi trazida pela iniciante Camila. Nesses processos, o conhecimento da área ou da disciplina específica é o que conta prioritariamente, assim como a produção científica, técnica, artística e cultural da área. Alguns editais colocam a experiência docente como condição para inscrição e outros até incluem a pontuação desse quesito junto com a prova de títulos e de produção⁴⁶ e, quando há a “prova didática”, raramente realiza-se um exame adequado sobre a competência didática para o ensino na graduação (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 25). Nesse contexto, o valor da formação docente e pedagógica fica bastante reduzido, mas insere Camila na coletividade docente superior.

Assim, os iniciantes esperam mais da formação docente superior enquanto que os experientes, como se observará adiante, esperam mais de suas pesquisas. Ou seja, os iniciantes trazem nas narrativas uma preocupação maior com a formação docente superior e encontraram no Estágio PAE e nas disciplinas a realização como contribuição do doutorado. Pode-se dizer que todos os iniciantes estão inseridos na cultura digital pela coletividade docente superior, mas apenas Glória parece ter consciência dessa realidade.

46 No Edital da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), por exemplo, na “Tabela dos valores, superior e inferior, da pontuação-máxima atribuível na avaliação de cada um dos quesitos da Prova de Títulos”, observa-se que “Títulos acadêmicos” permite “Faixa de pontuação-limite” que vai “De 10 a 40” contra “De 15 a 40” para o quesito “Experiência docente” ou “De 20 a 40” para o quesito “Produção científica, técnica, artística e cultural na área”. Mais em Edital nº 420 de 1º de agosto de 2016. Diário Oficial da União, Número 148, 3 de agosto de 2016, p. 68.

Conhecimento estruturado rizomaticamente

Analisando as subcategorias “Expectativa com o doutorado” e “Contribuição do doutorado”, nota-se que os experientes trazem nas narrativas mais a pesquisa que desenvolvem em conexão com a prática docente superior. E fazem isso pensando na prática com os alunos (EMS, Luiz) ou na escolha das disciplinas no ensino superior (Carolina). Os experientes não citam nem o PAE nem as tecnologias digitais e nesse sentido estariam fora da cultura digital pela coletividade docente superior. O doutorado parece não contribuir com a formação docente superior dos experientes, por algumas falas, embora as disciplinas sejam consideradas importantes e professores, aulas e bancas sirvam de inspiração, por outras falas. A pesquisa desenvolvida pelos entrevistados aparece como contribuição dominante do doutorado para a formação docente superior. Trata-se de uma narrativa diferente se comparada com a dos iniciantes. O PAE e a atividade de Estágio não são citados, assim como as tecnologias digitais, que não aparecem em nenhuma fala. Numa primeira análise, EMS se aproxima de Camila porque ambos respondem, respectivamente, “Não percebi” e “Nada” em resposta a uma questão que busca extrair a contribuição do doutorado para a docência no ensino superior. Essa leitura é reforçada mesmo quando EMS elogia as disciplinas que escolheu: “muito legal” e “eu começava a associar um pouco com o que eu faço”; “foi interessante”, mas o foco era o “ensino fundamental”. Numa segunda análise, percebe-se que EMS usa o termo “não” relacionado às “disciplinas” quando pensa se o doutorado o fez mudar algo para a docência, e diante dessa percepção negativa apresenta uma reflexão positiva com “sim” associado “em termos de pesquisa”. Mesmo reconhecendo que “ainda não aconteceu” uma mudança na sua atuação docente superior, justifica-se “porque eu tenho lido muita coisa sobre o ensino de cálculo”. Carolina tende a essa percepção quando afirma que o mestrado e o doutorado “não dão conta de fazer a formação docente”, o que a faz aproveitar a Pós-Graduação na FEUSP mais como inspiração “nas práticas dos professores”. Luiz também se inspira nas aulas, nos professores e nas bancas de defesa que assistiu, mas destoa dos outros doutorandos, iniciantes ou experientes, ao dizer que o doutorado trouxe “aprofundamento” e “articulação teórica” sem associar ao PAE, às tecnologias digitais, às disciplinas ou à pesquisa que desenvolve.

EMS, um dos experientes, responde “Não percebi, apesar de eu estar na Faculdade de Educação (FEUSP)” (APÊNDICE D, “Contribuição do doutorado”, EMS) diante da questão “O que foi importante até agora (no doutorado) para atuar como docente?”. Apesar dessa resposta, completa dizendo que fez uma disciplina no Instituto de Psicologia e que “foi muito legal porque a gente discutia a construção do conhecimento por várias perspectivas [...] eu começava a associar um pouco com o que eu faço”. Acrescenta ainda:

Eu fiz uma outra aqui na Educação (FEUSP) também que foi interessante [...] Porém, o foco da disciplina, os exemplos que o professor usava estavam muito no ensino fundamental [...] o que me ajuda muito é participar do grupo de pesquisa. (APÊNDICE D, “Contribuição do doutorado”, EMS)

Sobre o ensino superior, mesmo diante da questão “O doutorado fez mudar algo para a docência?”, EMS reforça:

Se eu pensar em termos de disciplinas, talvez não [...] Se eu pensar em termos de pesquisa, da minha pesquisa, aí sim, porque eu tenho lido muita coisa sobre o ensino de cálculo [...] uma mudança efetiva, ainda não aconteceu. (APÊNDICE D, “Contribuição do doutorado”, EMS)

Nessa formação no doutorado, EMS espera que sua pesquisa contribua com a prática docente:

De aproveitar o que eu estou fazendo, o meu trabalho com a pesquisa. Mas não era a primeira opção, talvez não fosse estudar ensino de cálculo. Mas eu quis juntar um pouco das coisas. A orientadora achou que era bacana e a gente está seguindo por essa linha. [...] Hoje na minha prática com os alunos, essa é minha preocupação. Mas assim, se a gente olhar as pesquisas na área de educação matemática, por exemplo, já tem um leque de preocupação de outros pesquisadores em relação ao ensino de cálculo. (APÊNDICE D, “Expectativa com o doutorado”, EMS)

Essa expectativa é coerente com o que EMS narra sobre o doutorado, quando aponta a sua pesquisa, e não as disciplinas, trazendo alguma contribuição.

Carolina, outra experiente na atuação como docente em IES, responde à questão da

contribuição com a ressalva “doutorado e mestrado não dão conta de fazer a formação docente” e explica como o doutorado contribui para ela:

[...] o que eu tento aproveitar, nessa formação, é a partir dos outros professores e professoras, como eles organizam a aula, como preparam a avaliação, como pegam um texto para discutir [...] me inspirar nas práticas dos professores, até nos ruins para saber o que não fazer [...] Me inspirar na experiência deles para aperfeiçoar a minha prática docente. (APÊNDICE D, “Contribuição do doutorado”, Carolina)

Carolina acredita que terá mais autonomia na escolha das disciplinas quando terminar o doutorado porque:

[...] consolidando o doutorado nessa área que quero, que é educação infantil e gênero, acho que consigo falar que vou assumir isso porque tem a ver com minha área [...] Durante muito tempo eu fiquei assim indo para lá e para cá. (APÊNDICE D, “Expectativa com o doutorado”, Carolina)

Essa consolidação parece desencontrar o que apontou como contribuição do doutorado porque disse que o curso não dava conta de uma formação docente e o que fazia era se inspirar nas práticas e experiências dos professores. Entretanto, essa leitura seria possível ao lado de outra: “não dá conta. Mas o que eu tento aproveitar, nessa formação, é a partir dos outros professores e professoras” (APÊNDICE D, “Contribuição do doutorado”, Carolina). Em síntese, manifesta a maturidade de reconhecer a insuficiência da Pós-Graduação da FEUSP e superá-la, aproveitando a partir da docência no ensino superior como coletividade, da prática docente que tem oportunidade de entrar em contato no doutorado por meio das aulas e do contato com outros docentes.

Experiente na docência em IES, Luiz também percebe a contribuição do doutorado por meio dos professores: “é de eu ter assistido as aulas, ter conhecido os professores, ter assistido algumas bancas de defesa de doutorado”. Explica ainda que:

[...] no doutorado eu tive a percepção da importância do aprofundamento, da articulação teórica, dessa coisa muito séria de quando a gente ensina uma ciência, de nós buscarmos os clássicos [...] trabalhar referências importantes,

responsáveis da nossa área [...] você ficar até seduzido pela maneira como alguém aborda o assunto, discute uma temática, apresenta uma ideia [...] Se no começo eu era mais aquele professor que valorizava o laço, o vínculo, hoje eu continuo sendo esse que valoriza a qualidade do vínculo, mas eu posso, com certeza, conduzir o aluno a uma formação mais articulada, mais contextualizada, mais embasada com maior suporte teórico. (APÊNDICE D, “Contribuição do doutorado”, Luiz)

Luiz, em sua narrativa, preocupa-se com a escolha das disciplinas: “se as disciplinas podem ser escolhidas pelo professor e se essas disciplinas são mais relacionadas com a área de formação do professor, a segurança com certeza é muito maior”. Sua queixa é porque na instituição onde trabalha isso não acontece e muitas vezes o professor ministra uma disciplina sem relação com a área de formação: “[...] é necessário fazer um trabalho intelectual muito grande para poder dominar essa disciplina. Então, a segurança aumenta conforme é possível a gente poder escolher a disciplina” (APÊNDICE D, “Expectativa com o doutorado”, Luiz).

Assim, sobre a questão se o espaço-tempo da Pós-Graduação da FEUSP está sendo efetivamente utilizado para a formação do docente que vai atuar nas IES, o que pode ser dito é que os doutorandos trazem em suas narrativas as pesquisas, os estágios, as disciplinas e outras atividades acadêmicas. Com uma narrativa mais complexa, que problematiza as informações, envolvendo docência no ensino superior e pesquisa desenvolvida no doutorado, os mais experientes lidam criticamente com a formação docente. A referência da pesquisa na formação docente superior, identificada no Capítulo 1, agora se ratifica pela crítica e pelas respectivas problemáticas já apresentadas, realizando-se mais entre aqueles com mais tempo de atuação docente no ensino superior. Talvez por isso que o PAE, como atividade de estágio que aproxima o pós-graduando da prática docente, não seja tão importante nas narrativas a ponto de desaparecer. O mesmo não acontece entre os iniciantes que trazem com força o PAE. O doutorado, pelas narrativas, parece não contribuir com a formação docente superior entre os experientes, mas, ao mesmo tempo, os entrevistados falam das disciplinas, dos professores, das aulas e das bancas como inspiração, indicando e reforçando a ideia de uma postura mais crítica sobre a própria formação entre os experientes. Pode-se cogitar um pensamento contraditório entre os mais experientes, mas abandona-se essa percepção quando se percebe que os doutorandos lidam de forma articulada com as duas noções (de contribuição ou não do

doutorado), revelando uma capacidade complexa de abordar sua própria formação. A pesquisa aparece como a contribuição efetiva do doutorado para a formação docente superior e por isso os experientes esperam mais de suas pesquisas, conectando-as com o tempo maior de atuação docente que possuem no ensino superior, foco do próximo Capítulo. Ao mesmo tempo, com essa diferença/singularidades materializada na pesquisa, gerada numa coletividade docente superior, abre-se para estruturar rizomaticamente o conhecimento na universidade e, especificamente, na USP. As tecnologias digitais não aparecem. Entretanto, num olhar que vai para além dos usos das tecnologias, a cultura digital está presente entre os experientes e iniciantes pela rede em potencial, pela coletividade docente ou pelo conhecimento (Figura 4), querendo ou não, tendo ou não consciência dessa realidade contemporânea. A cultura digital, embora seja uma realidade para todos, apenas Glória, uma iniciante, mostrou ter consciência por meio da articulação das tecnologias digitais para além dos usos. Pensando a qualidade da formação docente superior, haveria mais chances de ocorrer uma práxis transformadora para a (re)construção contínua da coletividade docente por meio dessa consciência.

Freire (1997), quando diferencia a concepção bancária da humanista, oferece grande destaque à consciência. O homem, como ser incompleto, admira o mundo, está nele, e com ele está aberto a ele, podendo compreendê-lo e transformá-lo. Na concepção bancária, “a consciência do homem é algo espacializado, vazio, que vai sendo preenchido com pedaços de mundo que se vão transformando em conteúdos de consciência” (FREIRE, 1997, p. 14). Nessa visão distorcida, a consciência é uma caixa vazia que vai sendo preenchida por pedaços de mundo e daí a ideia de educação bancária como a ação “de depositar fatos, informações semimortas, nos educandos”, que só podem “pacientemente, receberem os depósitos, arquivá-los, memorizá-los, para depois repeti-los” (FREIRE, 1997, p. 14). Não se espera isso para uma compreensão do digital e da cultura fomentada a partir dos usos.

Por outro lado, a educação humanista:

Diante de cada situação problemática com que se depara, sua consciência intencionada vai captando as particularidades da problemática total, que vão sendo percebidas como unidades em interação pelo ato reflexivo de sua consciência, que se vai tornando crítica. (FREIRE, 1997, p. 17)

Longe de ser uma caixa vazia e passiva, a consciência intencionada abre-se para o mundo, e este, como mundo da consciência, pode ser problematizado, refletido, criticado e transformado. Nessa perspectiva, a consciência não é passiva, mas inquieta, e busca as particularidades da “problemática total” para se tornar crítica na percepção das unidades em interação pelo “ato reflexivo”. Glória, consciente do seu mundo, da sua condição de docente superior iniciante, da sua história com a informática, da sua atual situação no Programa de Pós-Graduação como doutoranda, quer se “aprimorar”, para quando “voltar a atuar como professora”, “para usar todo o conhecimento” que adquiriu na área de tecnologia e “aprender mais”, para beneficiar a “pesquisa”, o “conhecimento” das tecnologias, do “aprendizado”, do “progresso” pessoal, da “pesquisadora”, da “docente”, do “ser humano”. Nessa elaboração de Glória, com a consciência intencionada, é possível reconhecer forte articulação entre educação e tecnologias que aponta para um conhecimento estruturado rizomaticamente, que não estabelece início nem fim para o saber porque “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37, *italico do autor*). Propondo uma pedagogia rizomática (LINS, 2005), para uma ciência nômade inserida numa ética e estética da existência com puro devir, Lins explica que:

Uma pedagogia rizomática assemelha-se, ao mesmo tempo, a um prolongamento de nosso cérebro, a um desenvolvimento eclodido de nossa consciência, a uma consciência fluida que se estende em todas as direções, ou em nenhuma, embaralhando os códigos unitários e a linearidade que empobrecem a imaginação e afugentam os devires. Consciência, pois, que se nutre de outras consciências produtoras de devires inconscientes, engendrando uma desterritorialização e abrindo-se ao novo, ao impensável do pensamento, num espaço de criação em que os alunos se tornam os próprios rizomas. (LINS, 2005, p. 1244-1245)

Embora voltado para a educação infantil, Lins articula rizoma e consciência, atribuindo a esta a capacidade de se nutrir de outras consciências, abrindo-se ao novo. Glória, embora não seja a mais experiente no tempo de atuação docente superior, é a mais velha entre os iniciantes. Começou a carreira docente como instrutora de informática quando ainda não pensava em Pedagogia. Depois dessa experiência, interessou-se pela educação e prestou a UEMG, concluindo em 2005. Em 2009, decidiu fazer uma especialização em tecnologia e o

seu trabalho de conclusão de curso foi sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação como recurso educativo na formação profissional. No mestrado, passou a estudar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). E agora, no doutorado, estuda políticas públicas em educação profissional de jovens e adultos. Chegar ao doutorado a partir de experiências que antecedem a graduação e ainda revelar algum gosto e articulação com o digital não é exclusividade de Glória, mas é com ela que identificou-se tal compreensão. Não é possível explicar a articulação com as tecnologias digitais senão por uma lógica rizomática de organização do conhecimento em uma consciência intencionada e fluida. Essa consciência, na concepção humanista, é fundamental para uma atuação docente superior na cultura digital, que será analisado no próximo Capítulo.

CAPÍTULO 3**DOCÊNCIA SUPERIOR PARA ALÉM DOS USOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Pensando na atuação docente no ensino superior de iniciantes e experientes, examina-se agora os trechos das entrevistas dos doutorandos que foram organizadas nas subcategorias “Primeira experiência em IES”, “Docência em IES”, “Relação com os alunos”, “Mudança da ação docente” e “Futuro do ensino superior” da categoria “Atuação docente superior”. O objetivo agora é evidenciar que todos, iniciantes ou experientes, estão envolvidos com as tecnologias digitais desde a primeira experiência docente superior no passado, a consolidação da carreira no presente, a relação com os alunos, as possibilidades de mudança e, por fim, as projeções de futuro, e como essa atuação, como outra rede em potencial, atualiza a cultura digital e gera diferença/singularidades para uma coletividade docente no ensino superior. A questão que conduz esse Capítulo é: Como vem sendo a relação de docentes do ensino superior diante de alunos e instituições de ensino que têm cada vez mais as tecnologias digitais presentes? Como os docentes em início de carreira lidam com o digital se comparados com os experientes? Iniciantes são mais ou menos críticos do que os experientes? Com essas questões, analisou-se os trechos das entrevistas da categoria “Atuação docente superior” e o quadro abaixo, elaborado para uma referência rápida, organiza os trechos parciais⁴⁷:

	Iniciantes			Experientes		
Atuação docente superior	Hugo	Glória	Camila	EMS	Carolina	Luiz
Atuação docente superior atual (2017)	2016 na Unisantana	2014 na UEMG	2014 na Universidade Pública (alterado) / 2016 na Universidade Privada (alterado)	2002 na FATEC	2009 na Universidade Federal de Lavras	2008 Anhanguera e UNIP
Disciplinas	Psicologia na	Didática I;	Filosofia,	Cálculo I;	Educação,	Psicologia da

47 Os trechos completos para melhor compreensão de sentido estão disponíveis no APÊNDICE D – Síntese das entrevistas.

atuais	Educação; Esportes Radicais; Políticas Educacionais na Unisantana	Didática II; Organização da Educação Infantil na UEMG	História e Sociologia (não é disciplina, mas unidade educacional com a ideia interdisciplinar de não separar os saberes num curso de Pedagogia) na Universidade Privada (alterado)	Cálculo II; Fundamentos de Matemática; Metodologia da Pesquisa Científica e Tecnológica na FATEC	Trabalho, Ciência e Tecnologia; Sociologia e Formação Docente, Escola e Currículo; Educação e Pesquisa na Universidade Federal de Lavras	Educação, Homem, Cultura e Sociedade; Fundamentos Psicanalíticos, 1 e 2 na Anhanguera
Primeira experiência em IES	2016 na Unisantana/ positiva / resp. discip. / ouvir alunos / ajuda outro colega / pediu portfólio digital	2014 na UEMG / preocupação era ser coerente / dez anos de docência como instrutora de informática	2014 na Universidade Pública (alterado) / muito segura / para eu ensinar a ligar o computador, acessar o AVA	2002 na FATEC para tecnólogos mas era superior / positivo / aprender a dar aula dando aula	2008 Universidade Federal de Lavras / bastante insegura / desafio imenso / não dar prova	2008 Anhanguera e UNIP / prova institucional / eu fazia era simplesmente o que a universidade exigia, mas a um custo
Docência em IES	nada	caminho é este	curso interdisciplinar / ideia não é separar / tenho mais respaldo / mediar	minha preocupação hoje é motivar os caras a aprenderem (cálculo) / maior fator para mim é a autonomia /	muito trabalho / Não tem um aprofundamento / correndo atrás /	preparar os alunos para o Enade / várias ferramentas / a grande mudança aí acho que é o aprofundamento
Relação com os alunos	contribuir para a formação deles / fugia até do próprio conteúdo programático curricular / ser mais duro / cada grupo com um tema / leva a gente para a prática	alunos que eram individuais / me deixar levar pelos argumentos deles / vou tirando aquelas carapaças / compreender o contexto	Expliquei para ela / diferença que eu faço / afetividade / conhecimento, o conteúdo é do aluno. É direito dele. É uma conquista dele, que ele faria pela internet	Quando eu levo alguns elementos da história, surte efeito	sempre tive uma boa relação, mas nos últimos anos tem essa questão da tecnologia, celular em sala / os alunos têm voz / abrir mais a um diálogo	principal contribuição que a Psicologia me deu, é a qualidade da relação professor/aluno /

Mudança da ação docente	regrear um pouco/ ajuste / acomp. mais de perto do portfólio digital /	antes daquela pessoa ser um aluno, ela é um ser humano / A crítica que eu faço a mim, a maneira como eu falo com o aluno /	estou trilhando o caminho que eu quero / não tem caminho certo / experiência que te modifica	não estou sabendo criar o gosto deles pela Matemática	conseguia fazer relações /	instrumento que nos avalia semestralmente
Futuro do ensino superior	não tenho muitas expectativas positivas / eu pretendo ingressar no ensino público superior. / É triste constatar isso / (uso das tecnologias) vai estar bombando / relação humana se perde	mas eu quero ter um trabalho também voltado para as pessoas que não têm condição de ingressar em uma universidade	Cada vez mais como mediadora / não vai servir para a universidade / o mundo digital vai te permitir algumas coisas	Eu fico imaginando o papel do professor daqui para frente.	investimento grande na educação a distância / olho com desconfiança / não avança no debate / tem uma riqueza / tecnologias que exigem maior autonomia / o que era bom sem a tecnologia / tecnologia para enriquecer	muitas disciplinas presenciais estão se tornando disciplinas interativas / para o futuro, o professor talvez possa se tornar, em parte, prescindível / pode melhorar a qualidade da nossa profissão / melhor cenário... pior cenário

Tabela 8: atuação docente superior de iniciantes e experientes.

Autonomia na práxis da nova cultura acadêmica

O exercício da crítica como fim do ensino superior se faz na pós-graduação como formação, conforme o Capítulo 2, mas é na atuação docente superior que se realiza junto com o poder de criar significados por meio da pesquisa, do ensino e da extensão, além de ações de produção de conhecimento, de (re)construção da sociedade e dos novos desafios e demandas que surgem no contexto da cultura digital. Para compreender esse novo horizonte que ultrapassa os espaços de formação, entrando na atuação docente superior e nas IES, vale a atenção ao conceito de uma nova cultura acadêmica que:

“[...] considere o direito do acesso a uma *formação* que garanta aos estudantes o desenvolvimento de uma postura frente ao saber, que supere a especialização estreita, problematize as informações e garanta a sua formação como cidadão e profissional cientista compromissado com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade; que possibilite o desenvolvimento do *pensamento autônomo*, substituindo a simples transmissão do conhecimento pelo *engajamento* dos estudantes num processo que lhes permita *interrogar o conhecimento elaborado, pensar e pensar criticamente*; que enseje a *resolução de problemas, estimule a discussão*, desenvolva *metodologias de busca* e de construção de conhecimentos (ensinar com pesquisa); que *confronte os conhecimentos* elaborados e as pesquisas com a realidade; *mobilize visões inter e transdisciplinares* sobre os fenômenos e aponte e possibilite a *solução de problemas sociais* (ensinar com extensão) (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 22-23, *itálico das autoras*).

Essa nova cultura exige, portanto, formação para aplicar o conhecimento em prol de toda a sociedade, que só pode ser estruturado rizomaticamente, e que desenvolva também o pensamento autônomo, que confronte os conhecimentos com a realidade e que mobilize visões sobre os fenômenos para a solução de problemas sociais. Portanto, uma autonomia que se faz na e para a coletividade. Nesse contexto, a formação do docente do ensino superior na pós-graduação precisa ser adequada para a essa nova cultura acadêmica. Entretanto, a pós-graduação *stricto sensu* prepara pesquisadores para a vida acadêmica em uma área específica visando desenvolver conhecimentos teóricos e metodológicos para a atividade de pesquisa e de produção de conhecimento, e o conhecimento pedagógico parece ser compreendido, de forma equívoca, como decorrência natural da pesquisa ou da área em que atua, conforme apresentado na Introdução e confirmado no Capítulo 2. Por outro lado, a atuação docente superior, compreendida na cultura digital e na nova cultura acadêmica, pode contribuir positivamente com uma coletividade docente superior. Corrobora com essa percepção o fato de que todos os doutorandos, iniciantes ou experientes na docência superior, estão envolvidos com as tecnologias digitais e com a cultura fomentada a partir dos diversos usos na atuação docente superior.

A “Primeira experiência em IES” é uma subcategoria que se refere ao passado do doutorando e indica que a maioria começou a carreira docente superior num estabelecimento público (Glória, Camila, EMS, Carolina) e um iniciante (Hugo) e um experiente (Luiz)

começaram a docência numa instituição privada, indicando uma dimensão organizacional de atuação docente abrangente, e que não se restringe a um ou outro tipo. Nota-se que os três iniciantes estruturam suas narrativas sobre o início da carreira docente com base nos alunos e nos sentimentos envolvidos nesta relação. Os experientes, embora também abordem os alunos, elaboram narrativas voltadas mais para a atividade docente.

O iniciante Hugo considera que teve êxito no início da carreira e traz uma narrativa preocupada com a disciplina e com os alunos, demonstrando pensamento autônomo que exigiu confronto com a realidade:

Os planos de trabalho [...] eu montei meio que por minha conta olhando para outras faculdades [...] tentando dar uma coerência para o conteúdo, tentando também ouvir os alunos para ver se eu não repetia coisas. (APÊNDICE D, “Primeira experiência em IES”, Hugo)

Glória, outra iniciante, também traz uma narrativa que revela preocupação com os alunos que se dá pelo confronto com a realidade em sala de aula:

A minha primeira preocupação era ser coerente porque os alunos conheciam os outros professores. [...] explicitar para eles que eu não tinha a pretensão de substituir [...] eu estava ali para desenvolver o melhor trabalho que eu pudesse. E que contava muito com a colaboração deles, no sentido de eles me avaliarem, de eles mandarem sugestões. (APÊNDICE D, “Primeira experiência em IES”, Glória)

A iniciante Camila, quando fala do seu início de carreira, assim como os outros iniciantes, reforça uma preocupação com os alunos e deixa aparecer uma narrativa contraditória que, na verdade, revela um pensamento autônomo que mobilizou visões sobre a situação diante dos alunos para a solução de problemas na sala de aula: “eu estava muito segura por conta da minha formação” e “De certo modo, eu estava muito insegura” (APÊNDICE D, “Primeira experiência em IES”, Camila). Os sentimentos se referem, respectivamente, à diversidade dos alunos e à sua pouca idade da docente, com 25 anos nessa experiência:

Eu tinha alunos que tinham acabado de sair do colegial, tinham dezessete para dezoito anos. Nunca tinham entrado numa universidade. E eu tinha alunos com mestrado nos Estados Unidos. E eu tinha que dar a mesma aula. Eu tinha um tempo com aqueles alunos e eu tinha que trabalhar a mesma coisa com todos eles [...] eles se assustaram e eu tive que de algum modo provar, comprovar para eles que eu tenho a metade da idade de vocês, em alguns casos a mesma titulação que vocês, mas eu tenho alguma coisa a oferecer. (APÊNDICE D, “Primeira experiência em IES”, Camila)

O experiente EMS traz, em sua narrativa, o gosto pela docência articulado com a decisão de ser docente: “Então era tranquilo. Assim, eu gostava. Desde quando eu estava na faculdade, que eu estava fazendo licenciatura, e eu decidi que eu ia ser professor” (APÊNDICE D, “Primeira experiência em IES”, EMS). Ele também traz a sua maior dificuldade, que era dar aula:

Eu acho que a dificuldade que eu tive é aprender a dar aula. Por mais que a gente frequente a escola por vários anos. Por mais que a gente frequente, dar aula é um aprendizado. Então eu acho que eu comecei a aprender a dar aula dando aula. (APÊNDICE D, “Primeira experiência em IES”, EMS)

EMS foca ainda nas referências de outros professores, reforçando uma noção de autonomia em coletividade, ou seja, que não é individual ou isolada: “Eu fui muito com base nos professores que eu mais gostei na graduação. Então, como é que eles faziam? Eu procurava fazer mais ou menos igual” (APÊNDICE D, “Primeira experiência em IES”, EMS).

Carolina, outra experiente, fala que ficou “bastante insegura” no início de sua carreira no ensino superior quando teve que lidar com duas disciplinas (Sociologia e Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia) que não tinha conhecimento: “Foi um desafio imenso para mim porque eu não tinha nenhuma dessas discussões [...] o número de estudantes em sala (cerca de 60) é uma coisa que me inquieta bastante” (APÊNDICE D, “Primeira experiência em IES”, Carolina). Apesar da insegurança, concebe na memória como um “desafio”.

O experiente Luiz, que começou no ensino superior em duas instituições privadas, foca sua narrativa numa prova institucional que avaliava o aluno e também o professor,

despertando um olhar crítico sobre o contexto:

[...] era um instrumento que deixava as duas partes sob um certo estresse [...] isso prejudicava um pouquinho o relacionamento, o laço entre professor e aluno. Ficava muito objetivo o conteúdo para você ministrar porque depois seria cobrado. (APÊNDICE D, “Primeira experiência em IES”, Luiz)

No início da carreira docente no ensino superior, os iniciantes trazem, portanto, mais os alunos enquanto que os experientes voltam-se mais para a atividade docente, e nesse contexto, aqueles são mais envolvidos com as tecnologias digitais do que estes. Embora todos os docentes sejam iniciantes e estejam no passado em suas narrativas, o olhar dos experientes já se exhibe carregado pelos anos de prática docente superior, anunciando narrativas elaboradas com força da experiência docente e não concentrada nos alunos como ocorre com os iniciantes. Os experientes, EMS e Luiz, não trazem em suas narrativas algo que possa ser relacionado ao digital neste momento inicial da carreira.

Se a atuação docente no ensino superior é “campo complexo de ação” (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 26) porque requer um conjunto de atividades com elementos de natureza diversa diante de demandas específicas, como constata-se desde a formação até esse início de carreira docente superior, é na coletividade docente aberta, na cultura digital, que se pode vislumbrar a diferença/singularidades, passando por todas as dimensões da práxis docente, profissional, pessoal e organizacional (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 26). A dimensão profissional está relacionada à formação inicial e continuada; a dimensão pessoal envolve as relações de envolvimento e compromissos com a docência na realização do trabalho; e a dimensão organizacional relaciona-se às condições de viabilização do trabalho e aos padrões a serem atingidos. São dimensões da docência superior que se articulam numa “concepção ecológica” para garantir a um professor a capacidade de “desenvolver uma cultura profissional que lhe assegure a possibilidade de ser, individual e coletivamente, um agente de mudança” e que saiba não só o que fazer e como fazer, mas também por que e para que fazê-lo (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 27). Espera-se que essas dimensões sejam campo de domínio tanto do iniciante quanto do experiente.

Ao discutir a indissociabilidade entre teoria e prática na atividade docente (PIMENTA, 2012), evidencia-se que o trabalho do professor é práxis porque a prática que se faz de ensino-aprendizagem exige um processo de formação que se articula com a atividade de ensinar, entendida como “o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social” (PIMENTA, 2012, p. 95). Essa transformação da práxis dialoga com a terceira acepção de qualidade do ensino, examinada no Capítulo 2, como “fenômeno multidimensional” que “faz referência à capacidade do profissional formado pela universidade, de contribuir para a (re)construção da sociedade e de si, numa perspectiva da práxis” (TORRES; SOARES, 2014, p. 38).

Nesse sentido, de entendimento da teoria e da prática docente como unidade indissociável, a ação do professor pode ser complexa (CUNHA, 2010a) e aponta para um campo teórico que necessariamente passa e repassa pela formação pedagógica na pós-graduação, e pelo início da docência superior, e porque não pela docência em geral, analisada no Capítulo 1, como numa espiral, acrescentando à coletividade docente superior. Segundo a autora, discutindo sobre os saberes dos professores e os critérios para seu agrupamento, há sempre o privilégio de algum núcleo: saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica (inter-relações sociais e culturais), referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação (trabalho coletivo, de formação entre os pares e parcerias com outros atores), relacionados com a ambiência da aprendizagem (conhecimento das condições e das múltiplas possibilidades), relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos (habilidade de leitura da condição cultural e social dos estudantes), relacionados com o planejamento das atividades de ensino (prática pedagógica efetiva com objetivos, métodos e propostas), relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades (aprendizagem significativa embasada nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes), relacionados com a avaliação da aprendizagem (retornam a trajetória, os objetivos e o desenvolvimento dos alunos com posicionamento valorativo) (CUNHA, 2010a, p. 21-22).

São saberes que integram a dimensão pedagógica da docência e de sua complexidade

porque se articulam entre si com dependências recíprocas dentro de uma racionalidade docente que seja capaz de justificar as ações realizadas:

Saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado 'aprender fazendo'. Antes disso, eles requerem uma base consistente de reflexão teórica que, numa composição com as demais racionalidades, favoreça o exercício da condição intelectual do professor. (CUNHA, 2010a, p. 23)

É a partir desses saberes que o professor exerce sua autonomia, distanciando-se de uma ação isolada, individual, autoritária, alienante e/ou manipuladora. Assim,

[...] alcançar a autonomia é meta que quer reforçar, no professor, a condição de sujeito dos processos que protagoniza, num embate permanente com as políticas que pretendem reduzi-lo a uma condição operacional. (CUNHA, 2010a, p. 24)

A autonomia se dá no embate permanente e com os saberes articulados para conceber uma docência responsável por suas ações e que “acione dimensões cognitivas, culturais e subjetivas” (CUNHA, 2010a, p. 25). Diferente de outras profissões, em que se valoriza certa especialização para se integrar ao mundo do trabalho numa lógica taylorista, a docência exige saberes numa autonomia que a concebe como profissão complexa que “não abre mão da dimensão da totalidade” (CUNHA, 2010a, p. 25) justamente esperada na formação pedagógica da pós-graduação. Entretanto, segundo a autora, a lógica do “quem sabe fazer sabe ensinar” (que deu sustentação no recrutamento de docentes), a definição “natural” de currículos por profissionais de suas respectivas áreas e o valor significativamente maior do conteúdo específico frente ao pedagógico e das humanidades, dentre outras reflexões, fizeram o professor universitário constituir-se historicamente, tendo como base a profissão que exerce ou exerceu no mundo do trabalho (CUNHA, 2010a, p. 26-27). Importante perceber nos dados empíricos se as narrativas dos doutorandos tende mais para uma dimensão da totalidade com saberes que se articulam numa autonomia docente ou para uma lógica taylorista, e como essa articulação se relaciona com a cultura digital.

Percebe-se que, nas narrativas organizadas na subcategoria “Docência em IES” com o objetivo de trazer a consolidação da atuação docente dos doutorandos no ensino superior, entre os iniciantes, ou não há nada (Hugo), ou envolve os colegas de trabalho (Glória), ou uma percepção sobre o modelo de educação a distância (Camila). Sobre os colegas: “eles têm essa imagem de que a USP não é para eles. É como se fosse algo muito difícil; não é para qualquer um. Eu falei: é para nós; é para todos, e para quem quiser o caminho é este; mostrei” (APÊNDICE D, “Docência em IES”, Glória). Sobre o modelo:

Eu dou aula hoje numa universidade particular que tem um curso interdisciplinar [...] A ideia não é separar [...] tem os professores que elaboram os conteúdos desse material, que é diferente dos professores que são responsáveis por essas disciplinas, que é diferente de nós que somos os tutores [...] quem entra na sala de aula somos nós [...] eles têm uma videoaula, eles têm uma apostila, eles têm uma professora tirando dúvidas que não é necessariamente quem elaborou esse material, mas aos sábados eles têm uma aula presencial [...] Mas eu tenho mais respaldo hoje do que eu tinha na Universidade Pública (alterado) [...] Esse novo modelo da educação à distância, que é algo que eu acho bom. (APÊNDICE D, “Docência em IES”, Camila)

Glória e Camila, mesmo sendo iniciantes, ou seja, com pouco tempo para consolidar a docência no ensino superior, inclinam-se a saberes que se articulam numa autonomia docente e não para uma lógica taylorista. Glória, entendendo sua condição e trajetória de vida pessoal e profissional, busca colaborar com os colegas. Camila, abordando a educação a distância, exerce sua condição intelectual, posicionando-se diante do “novo modelo”.

O experiente EMS elabora sua narrativa em torno da pesquisa e traz, ao mesmo tempo, sua experiência com a docência, mais especificamente sua dificuldade: “Eu tenho dificuldade que me motivou também na pesquisa de doutorado. Então, como eu dou aula de cálculo, que é uma matéria muito técnica [...] como é que eu motivo esses caras a estudar cálculo?” (APÊNDICE D, “Docência em IES”, EMS)

Carolina, outra experiente na docência, aborda sua atuação no ensino superior numa narrativa que traz os trabalhos de coordenação (projetos de extensão, cursos para professores da rede, Pibid, Programa de Iniciação Científica Júnior para os estudantes do ensino médio)

ou uma crítica aos currículos dos cursos que ouviu na FEUSP: “está com leituras muito superficiais. Não tem um aprofundamento nos clássicos, por exemplo, e os estudantes estão sendo formados de uma forma muito superficial”. Como solução, propõe a si mesma: “ter um tempo para ler durante sua jornada de trabalho é importante” (APÊNDICE D, “Docência em IES”, Carolina).

O experiente Luiz estrutura sua narrativa em torno da avaliação, compara a instituição atual com outra onde não trabalha mais, elege uma preocupação, indica as ações institucionais e articula tudo com o trabalho do professor:

Eu trabalho na Anhanguera hoje como docente. Lá eu tenho uma condição de trabalho um pouco melhor comparado a UNIP que tinha essa exigência muito grande em função dessa prova institucional. Hoje o que tem de grande preocupação é preparar os alunos para o Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, que avalia o rendimento dos alunos nos cursos de graduação) [...] Essa (Enade) seria a principal (preocupação) e a faculdade tem criado várias ferramentas. São plataformas digitais que o aluno acessa para ele poder fazer atividades de preparo para o Enade. Faz exercícios, faz leituras e a participação nessa plataforma fica condicionada à nota final de semestre [...] O trabalho do professor é orientar, incentivar, motivar, monitorar, acompanhar, verificar aqueles que têm dificuldade no acesso, trazer algumas questões para a sala de aula. (APÊNDICE D, “Docência em IES”, Luiz)

Portanto, a subcategoria “Docência em IES” reúne trechos que narram saberes que se articulam numa autonomia docente no momento das entrevistas (junho, julho de 2017) e não no começo da docência superior. Num contexto de dissolução do sujeito cognitivo, a autonomia é importante porque gera diferença/singularidades. Os experientes estruturam suas narrativas relacionando a docência à pesquisa (EMS), trazendo trabalhos de coordenação, criticando os currículos e propondo soluções (Carolina), ou abordando as avaliações como Enade e as plataformas digitais que visam preparar os alunos (Luiz). Nesse contexto, as tecnologias digitais aparecem entre os iniciantes apenas com Camila e, entre os experientes, apenas com Luiz. Com Camila, o foco é o modelo de educação à distância. Com Luiz, o olhar é sobre as plataformas digitais, para que o aluno possa se preparar para o Enade. Assim, na “Docência em IES”, visando reunir trechos que envolvem uma consolidação ou não da

atuação docente superior, com saberes que integram a dimensão pedagógica da docência e de sua complexidade, o digital aparece pouco na quantidade de doutorandos (apenas dois dos entrevistados), mas muito articulado com a atuação docente superior, ou seja, revela um olhar: primeiro, para além dos usos das tecnologias digitais, envolvendo tanto a rede em potencial – que se inicia na docência em geral, passa pela formação docente superior no Programa de Pós-Graduação da FEUSP até chegar à atuação docente superior – quanto o conhecimento estruturado rizomaticamente, para abrir-se à coletividade docente superior com suas singularidades; segundo, abrangente porque os dois docentes são um iniciante e outro experiente; terceiro, que aciona “dimensões cognitivas, culturais e subjetivas” (CUNHA, 2010a, p. 25) dos docentes com outras singularidades, podendo conectar-se a outras redes. Aprofundando nessa perspectiva, a iniciante Camila não reduz a educação a distância ao uso da tecnologia ou dos recursos digitais, comumente vendidos como sinônimos de futuro, qualidade e eficiência. Seu olhar sobre a educação a distância envolve e destaca certa coletividade e o processo. A sua percepção docente, longe da lógica taylorista, ultrapassa os limites da sua especialização funcional para incluir o olhar sobre o conjunto de professores profissionais: “os professores que elaboram os conteúdos”; “professores que são responsáveis por essas disciplinas”; “diferente de nós que somos os tutores”; “professora tirando dúvidas”. Ela também extrai dessa percepção uma posição e marca sua narrativa com os adjetivos “novo” e “bom”, revelando-se como protagonista de um processo que não pode ser individual, mas essencialmente coletivo. O experiente Luiz, nessa perspectiva, também não reduz as plataformas digitais ao uso das tecnologias porque articula sua atividade docente com as ferramentas, quando explica que seu trabalho é “orientar, incentivar, motivar, monitorar, acompanhar, verificar” além de “trazer algumas questões para a sala de aula”.

O desafio da integração produtiva na mediação das tecnologias digitais

Olhar para além dos usos das tecnologias digitais significa identificar a autonomia na práxis na coletividade docente superior, como se demonstrou tanto no início da carreira docente como na sua consolidação, e também, como se pretende examinar agora, as mediações possíveis na docência superior compreendida na cultura digital. A ação docente,

nesse sentido, quando mediada pelas tecnologias, é uma “ação partilhada”. Trata-se de uma ação que:

Já não depende apenas de um único professor, isolado em sua sala de aula, mas das interações que forem possíveis para o desenvolvimento das situações de ensino. Alunos, professores e tecnologias interagindo com o mesmo objetivo geram um movimento revolucionário de descobertas e aprendizados. Essa formulação já mostra que a instrumentalização técnica é uma parte muito pequena do aprendizado docente para a ação bem-sucedida da mediação entre educação e tecnologias. (KENSKI, 2007, p. 105)

As situações de ensino criadas pelas interações precisam de um mesmo objetivo, que ultrapasse a instrução ou alfabetização digital, descartada na Introdução. Na cultura digital isso ocorre porque o desafio maior para os professores do ensino superior não é dominar os usos das tecnologias digitais, até porque muitos são habilidosos com os dispositivos e aplicativos digitais e com facilidade transitam entre os vários universos proporcionados pelo digital. O grande desafio é de integração de maneira produtiva e viável das tecnologias digitais “no processo de ensino-aprendizagem, no quadro dos currículos atuais, da situação profissional dos professores e das condições concretas de atuação” (KENSKI, 2007, p. 105-106) em cada instituição. Segundo Kenski (2007), mais importante que as tecnologias ou os procedimentos pedagógicos para a qualidade do aprendizado é “a capacidade de adequação do processo educacional aos objetivos que levaram você, pessoa, usuário, leitor, aluno, ao encontro desse desafio de aprender” (Ibidem, p. 46). Especificamente:

As mediações feitas entre o seu desejo de aprender, o professor que vai auxiliar você na busca por caminhos que levem à aprendizagem, os conhecimentos que são a base desse processo e as tecnologias que vão lhe garantir o acesso e as articulações com esses conhecimentos configuram um processo de interações que define a qualidade da educação. (KENSKI, 2007, p. 46)

A capacidade de adequação do processo educacional pode ser desenvolvida na formação do doutorando e se realiza como práxis na coletividade docente superior. Os objetivos estão ligados às trajetórias dos doutorandos e podem contemplar as histórias de

formação e de experiências profissionais. As mediações entre aluno, professor, conhecimento e tecnologias configuram um processo de interação capaz de definir a qualidade da educação e que pode acontecer na nova cultura acadêmica por uma autonomia na práxis docente quando esta está aberta à cultura digital. Essa abertura, exige o que Kenski (2007) chama de “ação partilhada” para que haja interações com o mesmo objetivo, gerando “um movimento revolucionário de descobertas e aprendizados” (Ibidem, p. 105).

A subcategoria “Relação com os alunos” visou reunir trechos para extrair da atuação docente superior de experientes e iniciantes o que fosse mais relevante na relação professor/aluno/conhecimento na perspectiva da cultura digital. Os iniciantes focam na relação com os alunos por meio da participação (Hugo), do diálogo (Glória) e do afeto (Camila) como vínculos diretos. Já os experientes narram a relação por meio de estratégias pedagógicas (EMS), metodologias lúdicas e participativas (Carolina) e da reflexão sobre a qualidade do laço entre professor e aluno (Luiz) como vínculos mediados.

O iniciante Hugo constrói a narrativa da relação com os alunos com base na participação:

[...] eu imaginei que poderia contribuir para a formação deles, que muitas vezes fugia até do próprio conteúdo programático curricular [...] vou falar de política então: o que vocês acham que está rolando no impeachment? Foi legal porque a galera vem, participa, porque é uma coisa que está quente, todo mundo tem uma posição. (APÊNDICE D, “Relação com os alunos”, Hugo)

Hugo também percebeu a participação numa disciplina em que ficou responsável:

Acabei dividindo alguns temas de estudo e cada grupo ficou responsável por um tema. Foi bacana porque eles se envolveram. A gente fez escalada, a gente fez rapel dentro da faculdade. (APÊNDICE D, “Relação com os alunos”, Hugo)

O retorno dos alunos foi lembrado por Hugo: “você é o primeiro professor que realmente leva a gente na prática para fazer os exercícios, vivenciar aquilo, porque tinha um

professor que estava só com o slide falando de esporte radical”. Apesar dessa memória positiva, Hugo também lembra das orientações dos colegas de trabalho: “você tem que ser mais duro, você não pode ser assim, senão eles fazem o que querem de você” (APÊNDICE D, “Relação com os alunos”, Hugo).

Glória, outra iniciante, traz uma narrativa marcada pelo temor da união dos alunos: “Se o professor comete um deslize, aqueles alunos que eram individuais [...] que não se uniam, [...] começam a reclamar e aí eles vêm juntos” (APÊNDICE D, “Relação com os alunos”, Glória). Ela alerta ainda sobre sua postura de diálogo com os alunos:

Há o risco de eu me deixar levar pelos argumentos deles (os alunos) às vezes. A gente ser generoso demais. Só que ao longo do tempo os próprios alunos vão sendo mais honestos. Se ele (o aluno) te chama com má intenção no início, ele vai percebendo que quem fica prejudicado é ele mesmo. (APÊNDICE D, “Relação com os alunos”, Glória)

Quando há o pedido de prorrogação de prazo de trabalhos, por exemplo, Glória usa a instituição e demonstra entender o aluno com limites. Essa postura com outras decisões, segundo Glória, a fez ser convidada para paraninfa das duas turmas que lecionou:

[...] depois eu descobri que essa seleção não era muito fácil porque eles tinham vários professores [...] Isso (escolha para ser paraninfa) foi muito pela coerência com o trabalho [...] fui sincera com eles o tempo todo [...] se o aluno não conseguiu ser bem-sucedido é porque tem algo por trás. É necessário compreender o contexto. Não basta simplesmente avaliar o aluno. (APÊNDICE D, “Relação com os alunos”, Glória)

A iniciante Camila destaca o afeto na relação com os alunos. Relata o caso de uma aluna que ela orientou pegar o currículo e levar na Prefeitura de São Paulo para fazer estágio:

Eu não liguei para ninguém. Eu só disse a ela o que qualquer pessoa poderia ter dito. Uns dias antes do casamento (Camila casou-se alguns dias antes de conceder a entrevistada), eu recebi um e-mail dela super fofo dizendo que ela conseguiu o estágio. E aí eu fiquei também muito orgulhosa porque a única coisa que eu fiz foi sentar, ouvir e pensar dentro do que eu sei o que poderia ajudá-la. (APÊNDICE D, “Relação com os alunos”, Camila)

Camila se justifica:

O que seria um sucesso? A minha turma está se formando na graduação. Mas o que eu sinto é que eles se formariam se eu estivesse lá ou não. A diferença que eu faço na vida deles e que eu possivelmente possa dizer: 'eu fui diferente por conta disso [...] é a questão da afetividade; é o relacionamento interpessoal'. (APÊNDICE D, "Relação com os alunos", Camila)

Nessa relação com os alunos, Camila lembra que uma aluna virou colega de trabalho na instituição onde trabalha:

Acho que o sucesso é isso. Eu conseguir dividir a sala de aula com eles. Não tem muito mais o que o professor almejar. O conhecimento, o conteúdo é do aluno. É direito dele. É uma conquista dele, que ele faria pela internet ou por aulas online. A minha diferença é o relacionamento interpessoal. (APÊNDICE D, "Relação com os alunos", Camila)

O experiente EMS, quando narra sua relação com os alunos, destaca estratégias pedagógicas na busca por significados:

Quando eu levo alguns elementos da história, surte efeito. É incrível como as pessoas se interessam pela história, são curiosas em saber o que aconteceu, como que era, como que não era. Eu falo um pouquinho e deixo eles procurarem também [...] tem outras técnicas, não sei se exclusivamente da educação matemática, mas tem outras que nem modelagem matemática, que eu tento utilizar. A gente pega um problema mais próximo do real e escreve ele matematicamente para resolver. Tem a resolução de problemas. Tem investigação matemática que eu tento levar para sala de aula e tento implementar com eles. Para aquele conhecimento que eles estão tendo contato tenha algum significado. (APÊNDICE D, "Relação com os alunos", EMS)

EMS valoriza sua atuação docente frente ao modelo de aula com definição, propriedades e demonstração de teoremas:

No curso que eu trabalho, de tecnologia, essa aula não funciona. É muito bom no IME (Instituto de Matemática e Estatística da USP), talvez na engenharia (curso). Mas dentro dessa área onde tem os aspectos mais práticos não funciona. Então eu tento buscar alguns problemas. Faço

algumas simplificações para eles poderem trabalhar com o problema. Deixo eles discutirem. (APÊNDICE D, “Relação com os alunos”, EMS)

Carolina destaca que sempre teve boa relação com os alunos, mas revela que se incomoda com o uso de celulares na sala de aula:

Tem aqueles que, em vez de xerocar o texto, usam no celular, pegam o texto e leem no celular ou no computador. Aí você não sabe se estão estudando, se estão olhando no Facebook ou se estão com o texto mesmo. [...] Mas como eu trabalho muito em grupo, vou passando nos grupos e dá para perceber aquela pessoa que está desconectada. Mas eu aprendi: Está um grupinho aqui; estão fazendo as coisas; estou passando; chegou mensagem do WhatsApp⁴⁸; a pessoa responde e volta aqui. Eu entendi que não tem jeito de lutar contra isso não. Mas me incomoda. Tem horas que eu falo. [...] Quando está numa discussão interessante, eu vejo que tem muita gente ali dispersa (com o celular), não está participando, aí eu chamo atenção. (APÊNDICE D, “Relação com os alunos”, Carolina)

Apesar desse incômodo e de suas intervenções, Carolina acrescenta à sua narrativa a percepção dos alunos:

Como eu faço a avaliação da disciplina todo o semestre, os retornos são bem positivos. Eles (os alunos) ressaltam exatamente isso, que é uma disciplina diferente das outras, que os alunos têm voz, que discutem, podem discutir, colocar opinião. E eu tento usar metodologias mais lúdicas também, mais participativas. Então isso eles elogiam bastante. (APÊNDICE D, “Relação com os alunos”, Carolina)

Carolina lembra que nem sempre deu voz aos alunos: “Mas isso é uma coisa que fui amadurecendo mais. No início, como falei, ficava muito presa ao texto, ficava falando do texto, e aos poucos consegui me abrir mais a um diálogo.” (APÊNDICE D, “Relação com os alunos”, Carolina)

Luiz, quando narra sua relação com os alunos, apoia-se na qualidade garantida pela contribuição da Psicologia:

48 WhatsApp, lançado em 2009, é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz e vídeo, e que permite trocar mensagens de textos, imagens, vídeos, documentos e outros arquivos, segundo <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp> (visitado em 27/10/2017).

Acho que essa foi a principal contribuição que a Psicologia me deu, é a qualidade da relação professor/aluno. Então, a Psicologia me dá condições para refletir sobre isso, olhar criticamente para isso, ou seja, uma qualidade nesse laço entre professor e aluno [...] poder receber esse aluno, entender qual a demanda dele. Entender que, eventualmente, ele possa fazer uma pergunta ingênua e tentar transformar isso numa pergunta um pouco mais contextualizada academicamente. Eu acho que isso faz o aluno se sentir respeitado e avançar numa articulação teórica um pouco mais cuidadosa. Eu acho que é o respeito, essa empatia pelo aluno. (APÊNDICE D, “Relação com os alunos”, Luiz)

Se todos os doutorandos olham para a relação com os alunos na atuação docente no ensino superior, os mais experientes a veem por mediações (estratégias, metodologias e reflexões), ou seja, nos trechos analisados não aparecem termos ou ideias que façam referência a um vínculo direto com os alunos da mesma forma que se identificou entre os iniciantes. Com menos experiência na atuação docente superior, nessa perspectiva de análise pela comparação na subcategoria, os iniciantes olham diretamente para a relação com os alunos, ou seja, constroem narrativas que expressam essa relação: “você é o primeiro professor que realmente leva a gente na prática”, referindo-se à fala de um dos seus alunos (Hugo); “Se ele (o aluno) te chama com má intenção no início, ele vai percebendo que quem fica prejudicado é ele mesmo” (Glória); “Eu só disse a ela o que qualquer pessoa poderia ter dito”, referindo-se a uma das suas alunas (Camila). Apesar das narrativas envolverem as interações professor/aluno sem considerar as tecnologias digitais nas questões das entrevistas, estas são consideradas e trazidas com força nas elaborações dos doutorandos. Por exemplo, “conhecimento” aparece associado a “internet” e “aulas online” (Camila). É pressuposto que as tecnologias digitais garante tudo aquilo que o professor poderia oferecer ao aluno em termos de conhecimento e conteúdo, e a diferença seria o “relacionamento interpessoal” (Camila). Nota-se também que “celular” e “computador”, como dispositivos tecnológicos digitais, aparecem associados a textos e leituras num contexto de dúvida na atuação docente: “você não sabe”; “se estão olhando” (Carolina). Como aplicativos tecnológicos digitais, Facebook e WhatsApp aparecem num contexto de compreensão e incômodo: “entendi que não tem jeito de lutar contra isso” (Carolina). Os dispositivos e aplicativos tecnológicos digitais estão, assim, num contexto maior de avaliação da disciplina pelos alunos: “eles

elogiam bastante”. Nenhum desses dispositivos ou aplicativos foi apontado simplesmente como positivo, mas incorporado à atuação docente superior, que aponta para uma coletividade, e é capaz de compreender as situações de ensino mesmo diante do incômodo, e de trazer o termo “diálogo” e o trecho “Eles (os alunos) ressaltam exatamente isso, que é uma disciplina diferente das outras, que os alunos têm voz, que discutem, podem discutir, colocar opinião” (Carolina) dissociados tanto dos dispositivos quanto dos aplicativos tecnológicos digitais. Entretanto, é interessante notar que estes recursos digitais são comumente associados a dar voz, promover a discussão, permitir a opinião e garantir o diálogo, reforçando a leitura para além dos usos das tecnologias digitais com o desafio da integração produtiva. A cultura digital, como rede em potencial, que estrutura rizomaticamente o conhecimento, e que emerge dos usos das tecnologias digitais, pode ser ignorada, mas nota-se claramente e com força que o ensino superior, com seus docentes, iniciantes ou experientes, vive esse fenômeno e não está enfrentando o desafio de integração com o digital de maneira formal e específica, restringindo as potencialidades das mediações em favor da qualidade do ensino, conforme a terceira acepção, (re)construindo a sociedade e a si com autonomia na práxis docente superior.

Da mediação ao protagonismo docente superior

Para compreender melhor a mediação na cultura digital, pode-se olhar para a nova realidade eletrônica, por meio da “tecnopsicologia” (KERCKHOVE, 2009), entendida como “o estudo da condição psicológica das pessoas que vivem sob a influência da inovação tecnológica” e que se preocupa com a tecnologia que “emula, estende ou amplifica o poder de nossas mentes” (KERCKHOVE, 2009, p. 23). Embora pareça uma simples abordagem, esse estudo permite compreender a maneira como se dá o protagonismo na cultura digital. No lugar de ver a televisão, diz Kerckhove (2009), apenas como “um difusor unilateral de materiais audiovisuais” pode-se vê-la como “extensão dos nossos olhos e ouvidos até os locais de produção das imagens” e assim “a televisão torna-se a nossa imaginação projetada para fora do nosso corpo, combinando-se numa teledemocracia consensual eletrônica” (KERCKHOVE, 2009, p. 23). Com a junção entre a televisão e os computadores, a localização do processamento da informação muda de dentro dos nossos cérebros para as telas

à frente dos nossos olhos, criando condições em que “[...] a interação, a capacidade que garante a nossa autonomia individual dentro da poderosa tendência da coletivização psicotecnológica é fornecida pelos computadores e ainda mais eficazmente pelas redes de computadores (KERCKHOVE, 2009, p. 23)”. Nessa perspectiva, não há mais uma relação passiva com a tela quando temos a interação como uma capacidade garantidora de nossa autonomia individual. Com os computadores e, pode-se dizer, todos os dispositivos tecnológicos digitais e atuais, há uma série de novas relações, de interfaces, fazendo com que as máquinas falem conosco e esperem respostas; que intensificam e aproximam as relações entre todas as tecnologias, alterando a psicologia humana; que estabelecem “uma mediação entre o sistema nervoso interno de indivíduos e os sistemas externos de processamento” (KERCKHOVE, 2009, p. 226-227).

Diante da relação entre docentes do ensino superior, discentes e conhecimento, a preocupação recai sobre como essas relações, mediadas pelas tecnologias digitais – algumas vezes presentes e outras vezes pressupostas – e que podem alterar a psicologia humana, se articulam na práxis docente superior, principalmente num contexto de dissolução do sujeito cognitivo em que humanos e objetos se interconectam. Pensando num protagonismo docente autônomo no interior da cultura digital, vê-se uma alternativa que transita entre consumir e produzir:

[...] agora que as máquinas estão processando palavras e informações por nós, talvez tenhamos que ter um olhar mais duro sobre a relação entre nossos meios e a percepção de nós próprios como consumidores e produtores autônomos de informação (KERCKHOVE, 2009, p. 227).

A práxis docente nessa cultura digital aparece, por analogia, no trecho da entrevista com Kerckhove (2009), realizada por Vinícios A. Pereira, que questiona sobre os modos como os jovens estão consumindo entretenimento e as pessoas se informam:

[...] Porque o maior entretenimento é o tempo real. Isso significa participação, interação, conexão imediatas. Conteúdos tradicionais como filmes e séries, e mesmo livros, continuam a ser usados, mas a ação real é onde eu estou, não em alguma ficção. Então, 'consumo' pode não ser a

palavra exata [...] Cada um de nós ocupa o centro de uma esfera eletrônica midiática que apresenta toda a informação, todo o tempo, em todos os lugares. McLuhan sugeriu que o meio é a mensagem e o usuário é o conteúdo. Isso é verdade: nós estamos no centro de uma imersão completa no ambiente dos *media* e da informação. As pessoas estão criando as suas próprias *networks*, das mais imediatas (família e amigos) até as globais, em blogs e softwares sociais. Você pode dizer que as pessoas criaram a sua própria informação coletivamente em sites como a Wikipédia” (KERCKHOVE, 2009, p. 245-246).

A práxis docente, portanto, na cultura digital, e mais especificamente na coletividade docente superior, se faz com protagonismo e tecnologias digitais, aceitando e enfrentando o desafio de atingir os mesmos objetivos em situações de ensino, num processo colaborativo integrado e adequado aos processos educacionais, para gerar aprendizados e descobertas, gerando a diferença/singularidades. Destacando esse movimento, “a ação real é onde eu estou” (a pós-graduação, quando em formação, ou os IES, quando em atuação docente superior) com “participação, interação, conexão imediatas” (os processos de ensino e aprendizagem) porque “estamos no centro de uma imersão completa no ambiente dos *media* e da informação” (rede em potencial abre-se para a coletividade docente) e “o usuário é o conteúdo” (docentes/discentes, em processos de ensino e aprendizagem, são o conhecimento estruturado rizomaticamente). Por isso é necessário o protagonismo docente com objetivos comuns, coletivamente engajado em sua autonomia na práxis docente, para (re)construir a sociedade e a si numa integração produtiva na mediação das tecnologias digitais.

Na subcategoria “Mudança da ação docente”, o objetivo é justamente identificar alguma possibilidade de mudança na atuação docente superior dos experientes e dos iniciantes e que seja relevante na cultura digital como protagonismo.

O iniciante Hugo fala que deveria ser mais formal e sistemático, com regras, cobrando mais, sendo menos amigo e parceiro, mantendo uma distância maior, porque na sua percepção seus alunos não estão interessados na Educação Física na escola e sim na academia, nos esportes e clubes: “Você tem um público meio difícil de trabalhar quando o assunto é fazer leitura, é discutir” (APÊNDICE D, “Mudança da ação docente”, Hugo). Com essa percepção, conclui:

Eu faria um acompanhamento mais de perto desse processo de construção (portfólio digital), que ficou muito distante. Se eu tivesse uma condição boa de trabalhar na universidade, no ensino público, acho que eu teria mais tempo para pensar melhor as ferramentas e realmente elas serem uma facilitadora do meu processo pedagógico com esses alunos. E até eles perceberem, como eu percebi aqui no estágio, que elas poderiam me ajudar. (APÊNDICE D, “Mudança da ação docente”, Hugo)

Glória, outra iniciante, constrói sua narrativa preocupando-se em lembrar que o aluno é antes um ser humano:

Agora na minha atuação docente, o que eu penso que vai mudar? Eu vou falar isso para os alunos. Eu vou deixar isso bem claro para eles, que o conteúdo é importante, que a avaliação é importante, os critérios têm que ser explicitados, mas antes daquela pessoa ser um aluno, ela é um ser humano. (APÊNDICE D, “Mudança da ação docente”, Glória)

Soma-se a essa percepção do aluno, a preocupação de Glória sobre sua expressão acadêmica em sala de aula:

Quando me preocupo em balizar teoria com a prática, eu tenho que me apropriar da teoria, apropriar os termos técnicos adequados, apropriar da terminologia para conseguir expressar o pensamento. Na sala de aula às vezes acontece isso, dependendo do tipo de aluno, se ele é um aluno que já vem de uma tradição cultural, o pai tem doutorado, a mãe, se ele escuta um professor falando um negócio muito simples, ele acha que aquele professor não sabe, não tem conhecimento. (APÊNDICE D, “Mudança da ação docente”, Glória)

A iniciante Camila destaca que não tem caminho certo para atuação docente superior:

A gente tem que deixar sempre as portas abertas e quanto mais experiências você tiver [...] Não experiência do tipo ‘estou lá para ganhar experiência para entrar no meu currículo’. A experiência que te modifica, que mexe em alguma coisa em você. É isso que precisa se garantir. É isso que o professor precisa garantir para si o tempo todo. (APÊNDICE D, “Mudança da ação docente”, Camila)

O experiente EMS reconhece certa dificuldade em sala de aula: “eu não estou

sabendo motivar os alunos a estudarem” (APÊNDICE D, “Mudança da ação docente”, EMS). Apesar da autocrítica, ele entende que está “plenamente preparado” para o lugar onde trabalha atualmente: “Mas eu não penso em ficar lá para sempre. Penso em prestar outros concursos, depois do doutorado, talvez ingressar numa outra universidade. Aí talvez eu precise me readequar a essa nova realidade” (APÊNDICE D, “Mudança da ação docente”, EMS).

Carolina, experiente, volta-se para seu processo pedagógico: “sinto que no começo eu era bastante presa ao material que eu estava usando [...] Depois, com o tempo, com a experiência, eu estava mais solta, conseguia fazer relações entre textos, trazer exemplos” (APÊNDICE D, “Mudança da ação docente”, Carolina). Sua vontade de mudar, entretanto, para diante de um contexto maior:

O que eu faria diferente é valorizar mais certos tipos de leituras, cobrar mais umas leituras mais densas. Mas também eu sei que sozinha não consigo resolver isso. Isso é uma questão geral da graduação. Não adianta eu na minha disciplina ficar dando livros e livros, sendo que o curso não está estruturado assim. (APÊNDICE D, “Mudança da ação docente”, Carolina)

O experiente Luiz traz a avaliação institucional e que, segundo ele, teve bom posicionamento se comparado com os outros professores:

Na Anhanguera, nós tínhamos e temos um instrumento que nos avalia semestralmente e eu obtive em alguns semestres um posicionamento legal entre todos os professores. Então, pensando numa avaliação objetiva, eu sempre tive boas avaliações. E informalmente com coordenadores, como alunos, tem sempre um elogio. (APÊNDICE D, “Mudança da ação docente”, Luiz)

Nota-se trechos marcados por uma relação com a instituição de ensino superior entre os experientes: “não penso em ficar lá para sempre” (EMS); “é uma questão geral da graduação” (Carolina); “o curso não está estruturado assim” (Carolina); “nós tínhamos e temos um instrumento que nos avalia” (Luiz). EMS traz o verbo “readequar”, entendendo que pode enfrentar uma “nova realidade” se for lecionar em outra IES. Carolina se manifesta valorizando “leituras mais densas” e se depara numa barreira institucional (da graduação e do

curso): “Mas também eu sei que sozinha não consigo resolver isso. Isso é uma questão geral da graduação”. Luiz indica que sua preocupação envolve a avaliação da instituição onde trabalha e qualquer mudança parece ficar condicionada a tal instrumento. Portanto, verifica-se com EMS, Carolina e Luiz, respectivamente, mudança de instituição onde atua, mudança que esbarra na instituição e mudança condicionada à avaliação institucional.

Os iniciantes olham para a própria atuação docente ao pensarem na mudança e não nas IES onde atuam, como acontece entre os experientes: “Eu faria um acompanhamento mais de perto desse processo de construção (portfólio digital)”, refere-se a uma docência que acompanhe mais de perto os alunos (Hugo); “antes daquela pessoa ser um aluno, ela é um ser humano”, explica como pretende conceber os alunos (Glória); “A experiência que te modifica”, destaca uma noção que precisa ser garantida para o docente do ensino superior (Camila).

Pensando no protagonismo docente no ensino superior e na cultura digital, não se pode ignorar os aspectos institucionais que marcam os experientes nem a atuação do docente iniciante. Os iniciantes, com menos experiência e, portanto, com nenhuma ou pouca consolidação docente e institucionalização da atuação, revelam-se mais flexíveis a mudanças. O digital que aparece aí já tem forte articulação com a atuação docente por meio da educação a distância, que não foi reduzida ao uso simples das tecnologias digitais, mas ampliado ao trabalho de equipe de professores para uma coletividade, sendo considerado, no contexto, um modelo novo e bom. Com relação às tecnologias digitais, percebe-se uma tendência afim porque consideram o acompanhamento e o pensamento docente para compreender os recursos digitais como facilitadores do processo pedagógico junto aos alunos. Ou seja, novas tecnologias digitais e novos alunos exigiriam outra atuação do docente. Olhando para a “Primeira experiência em IES”, confirma-se tal lógica porque nota-se maior envolvimento dos iniciantes com as tecnologias e as narrativas se estruturam com base nos alunos, reforçando essa leitura de maior chance de mudanças numa atuação partilhada.

Entretanto, se o critério for uma mudança articulada com a instituição, pensando nela como um território que pode ser tanto o programa de pós-graduação, como espaço de

formação, como a IES, como espaço de atuação, os experientes teriam mais consistência em seu protagonismo pelas narrativas. Os experientes, embora com menos envolvimento com as tecnologias digitais, elaboram narrativas mais voltadas para a atividade docente, conforme subcategoria “Primeira experiência em IES”. Esse olhar mais forte sobre a atividade docente é reforçado na subcategoria “Docência em IES” porque estruturam as narrativas relacionando a docência, ou à pesquisa, ou mostrando trabalhos de coordenação, ou criticando os currículos e propondo soluções, ou abordando as avaliações como Enade e as plataformas digitais, que visam preparar os alunos.

Consolidando uma coletividade para a docência superior

Nessa discussão sobre o protagonismo docente, a “cultura da convergência” (JENKINS, 2008) contribui para firmar e ampliar a percepção de coletividade docente superior na cultura digital. O pesquisador fala de comunidades possíveis na cultura digital. A cultura contemporânea é “onde as velhas e as novas mídias colidem, onde mídia corporativa e mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis” (JENKINS, 2008, p. 29). A abordagem aqui não se refere à convergência como processo tecnológico de unir funções dentro dos dispositivos. Trata-se de uma transformação cultural, quando consumidores são motivados a procurar novas informações e a fazer conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos. “A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com os outros” (JENKINS, 2008, p. 30). Embora seja um exame com raízes nas indústrias midiáticas e poderosos interesses econômicos, a discussão é fundamental para a compreensão da cultura digital diante da docência superior, principalmente porque “a convergência refere-se a um processo, não a um ponto final” (JENKINS, 2008, p. 43) e que afeta toda a sociedade. Pode-se dizer que a convergência está ocorrendo nos dispositivos, nas empresas, nas pessoas e, muito provavelmente, nas IES entre seus docentes e discentes, transformando as relações e a maneira deles de consumir informações e produzir conhecimento.

Quando Jenkins (2008) fala do *Survivor*⁴⁹, há uma preocupação em examinar como um grupo ativo de pessoas transforma a forma de consumir entretenimento por intermédio de comunidades de conhecimento que trabalham para “estragar” as surpresas do programa. Quando examina o *American Idol*, visa abordar a “economia afetiva” ou o que a indústria chama de “lovemarks”, mostrando tanto o lado da fidelidade como também o da crítica às empresas. Ao tratar da franquia de *Matrix*, explora a narrativa transmídia (*transmedia storytelling*)⁵⁰ e revela uma “estética que faz novas exigências aos consumidores e depende da participação ativa de comunidades de conhecimento” (JENKINS, 2008, p. 49). Quando Jenkins (2008) trata de *Star Wars* e de *Harry Potter*, percebe-se como a cultura participativa de fãs pode revitalizar o processo tradicional da cultura de massa em meio a conflitos envolvendo o controle sobre a propriedade intelectual dos produtores da mídia comercial. Essas e outras abordagens (JENKINS, 2008, p. 48-50) apontam para a ideia de inspiração e de reinvenção, muito importante para a formação docente superior, possível por meio da participação ou das culturas informais de aprendizado de “espaços de afinidades”, conceito trabalhado pelo professor James Paul Gee, da Escola de Educação Madison, da Universidade de Wisconsin:

[...] os espaços de afinidades oferecem poderosas oportunidades para o aprendizado porque são sustentados por empreendimentos comuns, criando pontes que unem as diferenças de idade, classe, raça, sexo e nível educacional: porque as pessoas podem participar de diversas formas, de acordo com suas habilidades e seus interesses; porque dependem da instrução de seus pares, de igual para igual, com cada participante constantemente motivado a adquirir novos conhecimentos ou refinar suas habilidades existentes; porque, enfim, esses espaços de afinidades permitem a cada participante sentir-se um expert, ao mesmo tempo que recorrem à expertise de outros. (JENKINS, 2008, p. 250)

A ideia não é fazer uma analogia direta dos “espaços de afinidades” com a sala de

49 É um *reality show* em que 16 competidores divididos em duas equipes são levados a uma área isolada e devem enfrentar os desafios impostos pelos produtores do programa (JENKINS, 2008, p. 48).

50 *Transmedia storytelling* pode ser entendido como “conceito que revela a transmissão de uma história, adequada e contada de forma diferente, em diversos tipos de mídia”, segundo <https://pt.wikipedia.org/wiki/Transmídia> (visitado em 10/12/2017).

aula no ensino superior nem adaptar tal oportunidade nos programas de pós-graduação. O fenômeno da convergência configura um futuro para a cultura digital forjada e viabilizada pelas tecnologias digitais e que vai para além do conhecimento técnico de dispositivos e aplicativos digitais que até poderiam surgir, e também ultrapassa a educação formal (faculdades, centros universitários, universidades), expandindo fronteiras com a rede em potencial, abrindo-se para outras redes, como “um abrir-se do homem para o mundo” (FREIRE, 1997, p. 16) como uma consciência inquieta, problematizadora e crítica, discutida no Capítulo anterior. Nessa perspectiva, a subcategoria “Futuro do ensino superior” foi criada para organizar trechos das entrevistas com os doutorandos que pudessem revelar uma narrativa com visão sobre o futuro na atuação docente de experientes e iniciantes.

O iniciante Hugo não tem expectativas positivas em relação ao futuro do ensino superior no Brasil: “Eu vejo meio sucateado mesmo, o ensino privado prevalecendo sobre o ensino público. A tendência de privatização das universidades, poucas vagas abrindo para professores do ensino público superior” (APÊNDICE D, “Futuro do ensino superior”, Hugo). Apesar da projeção negativa, pretende ingressar no ensino público superior e reconhece:

[...] o ensino superior privado ele dá acesso às pessoas. [...] Eu tive acesso ao ensino superior pelo ensino privado. Não dá para negar que ele contribui, mas da forma que ele vem se tornando não sei até que ponto ele vai realmente formar pessoas qualificadas na área. (APÊNDICE D, “Futuro do ensino superior”, Hugo)

Hugo faz essa elaboração em torno do ensino superior e revela outra percepção:

Todo mundo é trabalho e estudo. E aí essa defasagem. Eu tenho que correr muito atrás de colegas que tiveram outras oportunidades que eu não tive. Desde pequeno, eu trabalhei. Então, até hoje trabalho 40 horas e faço doutorado. Então é difícil. (APÊNDICE D, “Futuro do ensino superior”, Hugo)

Com relação ao uso das tecnologias digitais, Hugo entende que daqui a dez anos “vai estar bombando”. Ele traz na narrativa um caso em que viveu recentemente, formando cerca de 200 professores da área de Educação Física da rede Sesi: “mas eu não tive acesso pessoal

com esses caras”. O problema, ele acrescenta, é que está ficando raro “ouvir falar” esses professores, perdendo-se o “momento de descontração”. Hugo contrapõe essa visão a outra em que depois de um trabalho de formação “vai todo mundo lá jogar [...] tomar uma cerveja [...] sair para jantar juntos”. E lamenta:

Essa relação humana se perde porque o cara está lá no ponto e muitas vezes ele não fala porque está com vergonha de apertar e falar, não quer se expor e acaba mais distanciando do que aproximando as pessoas. Acho que esse é o futuro infelizmente. (APÊNDICE D, “Futuro do ensino superior”, Hugo)

Glória, outra iniciante, não sabe se vai conseguir colocar em prática o que pensa para o futuro:

Eu quero ter o momento na academia. Quero pesquisar, lecionar, estudar, orientar trabalhos. Acho isso importante. Mas eu quero ter um trabalho também voltado para as pessoas que não têm condição de ingressar em uma universidade, esse público que é o que eu estudo, que é o público da educação de jovens e adultos. Eu quero estar com eles na base ou em uma instituição social, para promover essas pessoas, para ajudá-las a se sentirem seres humanos mais completos, se sentirem dignos de usufruírem da cultura, dos bens que a humanidade construiu, não achar que aquilo é proibido para elas. Elas também podem. (APÊNDICE D, “Futuro do ensino superior”, Glória)

Glória se insere nesse futuro e entende que: “é a forma de integrar teoria e prática. Porque senão eu vou ficar teorizando, falando lindamente e não vou entender”.

A iniciante Camila se vê no futuro cada vez mais como mediadora:

O título pode ser de professor, de tutor, do que for, mas cada vez mais eu vejo a função do professor universitário como mediador e aquele que se especializar muito numa única coisa, não abrir seus horizontes, não vai servir para a universidade. (APÊNDICE D, “Futuro do ensino superior”, Camila)

Camila vê o futuro do ensino superior incluindo as tecnologias digitais e faz questão de dizer que gosta “muito do presencial” considerado “essencial”, e que não defende “um curso completamente online”. Sua narrativa envolvendo o futuro, inclui o digital naquilo que

o presencial não oferece:

A escola continua sendo um meio integrador, continua sendo um espaço de socialização depois da família, mas o mundo digital vai te permitir algumas coisas que a sala de aula por si só não permite. (APÊNDICE D, “Futuro do ensino superior”, Camila)

O experiente EMS lida com o futuro do ensino superior fazendo questões:

Eu fico imaginando o papel do professor daqui para frente. Como o professor vai trabalhar? Falo professor e estou falando de mim. Como me adaptar a esses novos ambientes, novos cenários? Será que vou ter uma sala de aula com cinquenta alunos? Vou ter que escrever no quadro? [...] Como vai ser essa atuação? Como é que eu vou trabalhar com essa massa de curso que tem surgido EAD? O que é um curso EAD? [...] Será que vou ter que ir para faculdade? Posso trabalhar de casa? Então eu vou gravar uma aula e o cara, quando ele quiser assistir minha aula, vai lá no canal e olha? Aí ele me procura, esporadicamente, para tirar dúvida. Não sei. Como essa realidade se adequa aqui ao nosso país? [...] Uma inquietação, uma preocupação: será que eu vou perder aula, não vou perder aula, como é que eu vou me adaptar a isso? (APÊNDICE D, “Futuro do ensino superior”, EMS).

Seu questionamento parte de uma realidade presente: “Muitos (alunos) não copiam mais a matéria. Tiram foto da lousa. Alguns pedem autorização. Eu não escrevo nenhuma bobagem, então não tem problema” (APÊNDICE D, “Futuro do ensino superior”, EMS). Com relação aos cursos a distância teve duas experiências opostas: “A experiência que eu tive ministrando uma disciplina EAD não é tão boa. A experiência que eu tive fazendo um curso EAD foi boa” (APÊNDICE D, “Futuro do ensino superior”, EMS).

Carolina, outra experiente, olha para o futuro e considera em sua narrativa o “investimento grande na educação a distância” na universidade privada e nas federais: “Não dá para falar educação a distância do mesmo jeito [...] mas nos últimos anos diminuiu bastante o recurso, a equipe. [...] Então, não sei até que ponto pode ter comprometido ou não”. E acrescenta: “observei na minha universidade cada vez mais professores usando os ambientes virtuais, mas também não consigo avaliar se foi bom [...]. Eu olho com desconfiança”. Carolina se justifica:

Eu acho que o presencial tem muitas potencialidades, mas tem muitos problemas e aí eu fico com medo da gente pegar os problemas do que temos a distância e trazer [...] para o presencial. [...] Os dois (presencial e a distância) têm seus lados positivos e negativos. [...] Mas eu acho que a proximidade facilita muita coisa. Não garante a qualidade mas ela facilita. Daí tenho receio de que o uso cada vez maior dessas tecnologias que exigem maior autonomia, exigem mais maturidade, possam trazer mais dificuldades para os estudantes. E já é complicado no presencial essa questão da autonomia, da maturidade. [...] Eu acho que vou sempre estar na busca de resgatar o que era bom sem a tecnologia, esse diálogo mesmo, esse aprofundamento. [...] Você faz um PowerPoint⁵¹, um Prezi⁵² superdinâmico, cheio de informação, mas ali na construção, na relação, no debate com os alunos, você continua tradicional do mesmo jeito. Isso é uma coisa que quero fugir, mas tentar usar a tecnologia para enriquecer o debate; não para substituir. (APÊNDICE D, “Futuro do ensino superior”, Carolina)

O experiente Luiz vê o futuro observando o que está acontecendo na Faculdade Anhanguera onde atua:

[...] muitas disciplinas presenciais estão se tornando disciplinas interativas. Então, elas ficam lá disponíveis na plataforma para o aluno fazer [...] para o futuro, o professor talvez possa se tornar, em parte, prescindível, o que já está acontecendo hoje, de certa forma. (APÊNDICE D, “Futuro do ensino superior”, Luiz)

Apesar da percepção negativa, Luiz reconhece outras possibilidades: “Por outro lado, eu acho que a gente pode melhorar a qualidade da nossa profissão a medida que a gente tem nas mãos uma ferramenta muito importante”. Luiz também traz a ideia de no futuro mudar suas condições de trabalho:

O melhor cenário seria em uma instituição pública, daí eu penso nas federais, estaduais, federais, inclusive FATEC e os Institutos Federais de Educação. Então é um grande objetivo. [...] E o pior cenário, que tenho conversado com alguns colegas, é continuar nessa luta com o ensino privado, que é uma coisa muito difícil porque praticamente todo semestre você corre

51 PowerPoint, lançado em 1990 pela empresa Microsoft, é um programa de computador utilizado para criação, edição e exibição de apresentações gráficas, conforme https://pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft_PowerPoint (visitado em 17/09/2017).

52 Prezi é um aplicativo utilizado para criar apresentações não lineares e que podem ser compartilhadas, conforme <https://pt.wikipedia.org/wiki/Prezi> (visitado em 10/08/2017).

o risco de ser demitido. (APÊNDICE D, “Futuro do ensino superior”, Luiz)

Os experientes, portanto, trazem a educação a distância quando projetam a docência superior para os próximos dez anos: “[...] será que eu vou perder aula, não vou perder aula, como é que eu vou me adaptar a isso?” (EMS); “olho com desconfiança” (Carolina); “o professor talvez possa se tornar, em parte, prescindível” (Luiz). A educação a distância pode se aproximar dos espaços de afinidade porque, a princípio, todos estariam com empreendimentos comuns da pesquisa e pontes poderiam ser criadas em torno de interesses, grupos de pesquisa, disciplinas, do PAE, dos estágios e de outras atividades acadêmicas. Entretanto, considerando os trechos analisados, todos os experientes possuem dúvidas e desconfianças nessas projeções. EMS relembra ter melhor experiência fazendo curso a distância do que lecionando. Carolina reconhece as “potencialidades” dessa modalidade de ensino e teme as dificuldades dos estudantes com a autonomia, defendendo o uso das tecnologias “para enriquecer o debate; não para substituir”. Luiz, embora entenda que o professor possa se tornar prescindível, vislumbra as possibilidades para atingir a qualidade da profissão usando as tecnologias e vê um cenário melhor nas instituições públicas em função de melhores condições de trabalho. Os iniciantes, por outro lado, não trazem o ensino a distância e olham para o futuro de maneira mais diversa se comparado com os experientes. Hugo traz uma preocupação com relação ao acesso ao ensino superior que o privado conseguiu promover, mas questiona este se vai realmente conseguir “formar pessoas qualificadas”. Glória se vê no futuro integrando teoria e prática, ou seja, dividindo seu tempo entre a universidade e um trabalho social com a educação de jovens e adultos, público da sua pesquisa, para que estes possam usufruir dos bens da humanidade. De certa forma, Glória se vê engajada no acesso também, senão ao ensino superior, pelo menos para jovens e adultos, como públicos de sua pesquisa, para que possam usufruir dos bens. Camila se vê cada vez mais como mediadora na sua atuação docente.

Pensando na relação com as tecnologias digitais, os experientes trazem projeções com a educação a distância e posicionam-se com dúvidas e desconfiança, mas, ao mesmo tempo, constroem narrativas que se inclinam para uma percepção mais elaborada da atuação

docente projetada para dez anos: EMS traz narrativa com experiência boa e ruim; Carolina revela temor com reconhecimento de potencialidades; Luiz entende que o professor pode se tornar prescindível, mas também atingir a qualidade na profissão. Se os espaços de afinidade aproximam-se do ensino a distância, o empreendimento comum poderia ser a percepção crítica ou até a consciência inquieta, conforme Freire (1997). Os iniciantes apresentam um olhar menos elaborado na comparação com os experientes, mas que também tende à crítica e a uma consciência inquieta: Hugo teme perder a relação humana com uso das tecnologias digitais porque está ficando cada vez mais difícil ouvir os professores que ajuda a formar e também porque receia perder os momentos presenciais de descontração. Camila se afasta da desconfiança e do temor e espera que o digital complete aquilo que o presencial não oferece. Glória não traz algo relacionado ao digital.

Voltando à questão desse Capítulo: Como vem sendo a relação de docentes do ensino superior diante de alunos e instituições de ensino que têm cada vez mais as tecnologias digitais presentes? Como os docentes em início de carreira lidam com o digital se comparados com os experientes? Olhando para a atuação docente superior, a primeira consideração é que a maioria dos doutorandos estão envolvidos com as tecnologias digitais se o olhar for sobre as cinco subcategorias, ou seja, envolvendo o início da carreira, a consolidação da atuação, a relação com os alunos, as possibilidades de mudança e o futuro. Nesta pesquisa, as cinco subcategorias envolve o passado, o presente e o futuro da docência superior como “campo complexo de ação” (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 26), e num contexto de dissolução do sujeito cognitivo, pode-se compreender iniciantes e experientes como complementares que passam por todas as dimensões da práxis docente, profissional, pessoal e organizacional (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 26). Se numa subcategoria específica não se encontra qualquer citação relacionada ao digital, em outra é possível observar certo envolvimento, indicando que na atuação docente superior as tecnologias digitais são consideradas por todos os entrevistados doutorandos, gerando diferença/singularidades justamente nas dimensões da docência, que se articulam numa “concepção ecológica” para garantir a um professor, protagonista de sua práxis, a capacidade de “desenvolver uma cultura profissional que lhe assegure a possibilidade de ser, individual e coletivamente, um agente de mudança” e que

saiba não só o que fazer e como fazer, mas também por que e para que fazê-lo (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 27). Da mesma forma, se um doutorando não traz uma referência ao digital numa determinada subcategoria, outro entrevistado pode fazê-lo porque o contexto contemporâneo é de dissolução do sujeito cognitivo. Num contexto em que humanos e objetos se interconectam, mesmo não havendo um estímulo por meio de perguntas diretas que garantam o digital nas narrativas, iniciantes e experientes revelam que estão muito envolvidos com as tecnologias digitais para além dos dispositivos, dos aplicativos e dos usos, consolidando uma coletividade para a docência superior na cultura digital, que se preocupa e se articula como algo formal e específico ligado ao digital, e que os programas de pós-graduação poderiam contemplar. E os iniciantes são mais ou menos críticos do que os experientes? Pensando no digital, os experientes trazem projeções com a educação a distância e posicionam-se com dúvidas e desconfiança, mas, ao mesmo tempo, constroem narrativas que se inclinam para uma percepção mais elaborada e crítica da atuação docente. Os iniciantes mostram um olhar menos elaborado na comparação com os experientes, mas que tende à crítica também.

CAPÍTULO 4

ATUALIZAÇÃO DA CULTURA DIGITAL

A categoria “Tecnologias digitais” foi organizada em duas subcategorias: “Uso das tecnologias digitais” e “Ensino a distância”. A categoria “Cultura digital” foi organizada apenas na subcategoria “Concepção de cultura digital”. Se, a partir das categorias “Trajetória de vida”, “Formação docente superior” e “Atuação docente superior”, analisadas nos Capítulos 1, 2 e 3, mostrou-se existência da cultura digital num olhar para além dos usos das tecnologias digitais, agora, neste Capítulo 4, examina-se o caminho inverso: a partir das categorias “Tecnologias digitais” e “Cultura digital” surge tanto a formação quanto a atuação docente superior. Importante destacar que até as categorias anteriores, as tecnologias digitais aparecem espontaneamente, sem estímulo direto, conforme as questões previstas (APÊNDICE C – Roteiro das entrevistas). Pela abordagem cultural desta pesquisa, concentrar as indagações envolvendo as tecnologias digitais para o final foi considerado importante na metodologia como um cuidado para o entrevistado não se preocupar em incluir a temática digital nas narrativas. O quadro abaixo foi elaborado como referência rápida dos trechos parciais⁵³ envolvendo as “Tecnologias digitais”:

	Iniciantes			Experientes		
Tecnologias digitais	Hugo	Glória	Camila	EMS	Carolina	Luiz
Uso das tecnologias digitais	eu montei o site da disciplina / me ajudou, para me orientar / rede social, sobre educação / estreita mais a relação do professor com o aluno / ninguém nunca tinha pedido isso para eles / Eu	beneficiar quanto prejudicar / é uma aliada / computador pela primeira vez / Usei tecnologia para... / entender um pouco... atuação / ambiente Wiki / me faz ganhar tempo / a	Eu não gosto muito do digital / eu uso porque... / avaliação constante / uso as versões online dos jornais...trabalho absurdo / você viaja de um planeta para o outro / usa muito o vídeo / tecnologia nos	tempo todo / eu comecei, efetivamente / tinha umas equações para digitar / no doutorado não / porque eu gosto / penso para a docência / para os alunos entenderem / em simular / ir conhecendo os softwares /	não precisa ter aula de informática / a gente usou pouquíssimo / Agora é bem diferente / eu tenho uma certa resistência / eu uso bastante /	não tive acesso / Depois da faculdade / mestrado foi espetacular / consegue organizar o seu pensamento / no doutorado, eu estou usufruindo um pouco mais ainda / minha qualificação

53 Os trechos completos para melhor compreensão de sentido estão disponíveis no APÊNDICE D – Síntese das entrevistas.

	tenho dificuldade ainda de perceber como que a tecnologia poderia contribuir / tem que usar a tecnologia	maneira como se ensina continua a mesma / alguma coisa para que essas pessoas possam participar	ajude a criar essa empatia /	esse movimento talvez facilite a compreensão de algumas coisas		teve a participação de um membro externo por Skype /
Ensino a distância	aliada para fazer bom uso / que ela vai prejudicar	levar para um ambiente virtual aquilo que eu considerei exitoso no ensino presencial / mapa conceitual da pesquisa	Eu os provoco. Eu tenho um combinado com eles / sinto melhor essa interação pelos portfólios / Se fosse presencial / Eu consigo ver... avaliação / sem a tecnologia, não iria permitir.	retorno dos alunos era muito ruim / consegui me organizar para participar /	eu auxiliava eles a transformar a disciplina num modelo virtual / também o AVA para o presencial / Eu usava a sala mais como um apoio / é uma coisa que gostavam / precisa ter alguns cuidados / não consegue aprofundar a discussão	Mas é cansativo / professor também é um vendedor de curso / educação como produto

Tabela 9: tecnologias digitais entre iniciantes e experientes envolvendo as subcategorias “Uso das tecnologias digitais” e “Ensino a distância”.

A diferença na dissolução do sujeito cognitivo

Na subcategoria “Uso das tecnologias digitais”, o objetivo foi reunir trechos que revelam o uso das tecnologias digitais pelos doutorandos entrevistados. O interesse, entretanto, não é no uso das tecnologias digitais, mas no que surge para numa abordagem cultural e crítica para a formação e atuação docente superior de iniciantes e experientes. Assim, interessa formas de pensar e de organizar informações e conhecimentos diante do digital no ensino superior, para gerar a diferença/singularidades no contexto de dissolução do sujeito cognitivo, e que possam atualizar a cultura digital.

Na sua atuação docente, o iniciante Hugo narra que montou o site da disciplina no Wix, um aplicativo que permite ao usuário montar um site sem conhecimentos técnicos. Publicou o cronograma, os temas que seriam trabalhados e os textos com links para baixar: “Eles (os alunos) acabavam usando, mas não tinha uma supervalorização” (APÊNDICE D, “Uso das tecnologias digitais”, Hugo). Apesar dessa percepção dos discentes, Hugo entende que a iniciativa foi boa para se organizar: “me ajudou, para me orientar, dar um norte do que eu teria que fazer, outros textos que eu poderia trazer para complementar”. Hugo usou esse recurso porque tinha a referência do professor no Estágio Supervisionado em Docência do PAE: “copiei, na verdade, o que ele fazia”. Sem relação direta com a disciplina que ministra, Hugo também usa a rede social Facebook para abordar o tema educação, curtir postagens e promover discussões:

Eu gosto, tem alunos que são mais envolvidos e sempre estão questionando, isso ajudava bastante. [...] Eu valorizo [...] acho que estreita mais a relação do professor com o aluno, mesmo não sendo uma ferramenta formalizada pelo ensino [...] acaba conhecendo aquele aluno a partir do que ele posta, dos comentários, você vai tendo uma ideia do que ele pensa, do que ele acredita, e isso ajuda a gente no dia a dia das aulas também. (APÊNDICE D, “Uso das tecnologias digitais”, Hugo)

Hugo já abordou assuntos envolvendo cotas raciais, leis e gastos com educação. Ele também pediu para os alunos trabalhos digitalizados e ficou surpreso: “Foi uma novidade porque ninguém nunca tinha pedido isso para eles”. Apesar desse envolvimento com as tecnologias digitais, Hugo confessa: “Eu tenho dificuldade ainda de perceber como que a tecnologia poderia contribuir [...] É mais utilizando a tecnologia como uma ferramenta para facilitar a minha vida enquanto professor”. Outra percepção de Hugo sobre as tecnologias digitais acontece no seu trabalho: “tem que usar a tecnologia, usar ferramentas, tem que ter parceria lá com a Microsoft para a gente usar todos os programas que eles têm lá, manda a pesquisa para o professor”. Essa pressão faz Hugo questionar: “Mas como eu posso trazer essa tecnologia a favor do meu conteúdo? Tá todo mundo usando (a tecnologia), mas está usando para quê? Com que fim?” (APÊNDICE D, “Uso das tecnologias digitais”, Hugo).

A iniciante Glória entende que as “tecnologias digitais têm várias potencialidades e

dependendo da maneira como elas forem utilizadas, podem tanto beneficiar quanto prejudicar as pessoas” (APÊNDICE D, “Uso das tecnologias digitais”, Glória). Diante desse alerta, destaca que “a tecnologia digital é uma aliada”: “Para o professor, ela é um recurso que pode ser utilizado em benefício do processo ensino-aprendizagem”. Essa percepção está associada ao primeiro contato que teve com informática:

Quando tinha dez anos, vi o computador pela primeira vez e naquela época teve uma palestra na escola e eles explicaram: ‘no futuro, quem não souber informática dança’. Aí colocaram uns bonequinhos dançando. Ali eu penso que pode ter sido a semente, porque para uma criança basta uma semente, e aquilo ficou na mente. É necessário aprender. (APÊNDICE D, “Uso das tecnologias digitais”, Glória)

Glória também usou as tecnologias digitais no seu doutorado para fazer trabalhos em grupo, coletar dados, fazer levantamentos de teses e dissertações, fazer mapa conceitual da sua pesquisa: “A tecnologia permeou a pesquisa do início ao fim”. Outro uso foi para elaborar um artigo: “O ambiente Wiki também tive a oportunidade de experimentar [...] uma colega minha e eu fizemos um artigo por meio do ambiente Wiki. Então fica registrado qual foi a contribuição dela, a minha, isso é importante”. Glória faz um balanço desse trabalho com as tecnologias digitais:

Eu vejo que as pessoas que tem algum receio ou dificuldade em usar, elas trabalham mais, elas perdem mais tempo. [...] Quando eu faço um trabalho online no espaço colaborativo, aquilo me faz ganhar tempo. Tenho que mandar aquele texto para uma outra colega, ela vai colocar a contribuição dela. Então, quando a gente usa esses recursos online, esses ambientes interativos, isso ajuda a gente a ganhar muito tempo. (APÊNDICE D, “Uso das tecnologias digitais”, Glória)

Outro alerta que faz é sobre as mudanças superficiais:

Mudou todo o aparato tecnológico, mas a maneira como se ensina continua a mesma. A revolução está muito mais na maneira como ela concebe o que é ensinar, o que é aprender, o que é avaliar, como avaliar, do que no recurso, no aparato que ela vai utilizar. (APÊNDICE D, “Uso das tecnologias digitais”, Glória)

No grupo de pesquisa em que Glória participa, há pessoas que estão fazendo doutorado sanduíche e muitas vezes não podem participar de uma reunião: “Elas vão ficar privadas da reunião? Não. Vamos usar o Skype, vamos usar o Hangouts⁵⁴, vamos fazer alguma coisa para que essas pessoas possam participar” (APÊNDICE D, “Uso das tecnologias digitais”, Glória).

Camila, outra iniciante, narra: “Eu não gosto muito do digital”. Apesar de expressar essa posição, reconhece:

Hoje eu uso porque você tem acesso a milhares de coisas do mundo a partir disso. Os meus alunos têm acesso. Eu consigo estabelecer um diálogo com um por um através disso (apontou o dedo para o notebook do entrevistador), diferente do que a gente consegue sem a tecnologia. (APÊNDICE D, “Uso das tecnologias digitais”, Camila)

Avaliando sua atuação docente no ensino superior, Camila reconhece que faz uso intenso:

[...] quando eles me mandam trabalhos semanalmente, a cada 15 dias, eles escrevem dois portfólios, dois trabalhos e me mandam digitalmente, eu consigo responder um por um [...] Se não tivesse o meio digital, se não tivesse o computador nessa interação, eu não iria fazer essa interação. Mas essa ideia do vai e volta, escreve, eu corrijo e devolvo, a gente não tem na sala de aula. Nós não temos. A gente entrega o trabalho para o professor no final do semestre e o professor corrige às vezes e devolve, às vezes não devolve. (APÊNDICE D, “Uso das tecnologias digitais”, Camila)

Camila enfatiza o valor da avaliação nesses usos:

A vantagem da tecnologia para mim é que a gente tem uma avaliação constante e é a avaliação mesmo no sentido do aluno ver o que ele está caminhando para ele poder ir modificando, que é uma coisa que a gente defende na educação, mas que eu não vejo como isso talvez possa ser efetivamente colocado em prática sem a tecnologia. Acho que ela tem essa vantagem. (APÊNDICE D, “Uso das tecnologias digitais”, Camila)

54 Hangouts, lançado em 2013 pela empresa Google, é uma plataforma de mensagens instantâneas e chat de vídeo, conforme https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Hangouts (visitado em 10/01/2017).

No seu doutorado, as tecnologias digitais também são utilizadas e neste caso é mais para o acesso:

Eu uso as versões online dos jornais. A minha pesquisa é com base digital. Quando uso uma base digital, eu consigo identificar algumas coisas. Por exemplo, as reportagens que saíram eu fiz uma análise de 10 reportagens sobre ocupação no ano passado, haviam depoimentos de professores, de sindicatos, não sei o que, mas não dos alunos. E era um movimento dos alunos. Mas não ouvia a voz (dos alunos). Se tivesse que ver em papel, daria um trabalho absurdo. Mas nunca fui muito ligada a isso (digital). Hoje o computador me serve para essa comunicação direta com meus alunos. E para obter informação. (APÊNDICE D, “Uso das tecnologias digitais”, Camila)

No ensino superior, Camila fala que usa bastante vídeo. Lembrando de um tipo de aluno com dificuldade, conta que é comum os professores se irritarem com ele e colocarem a culpa no próprio aluno:

Você passa o vídeo e os alunos ficam ‘nossa, é mesmo!’. Porque mostra a perspectiva de outra pessoa. Então, talvez a tecnologia nos ajude a criar essa empatia em alguns momentos a partir dessas histórias virtuais que a gente consegue apresentar por vídeo. (APÊNDICE D, “Uso das tecnologias digitais”, Camila)

O experiente EMS diz que as tecnologias digitais tiveram importância o “tempo todo” e o contato efetivo com o computador foi quando entrou na faculdade e começou a trabalhar na mesma instituição, na secretaria de alunos:

[...] precisei digitar um plano de ensino para um curso de extensão e tinha umas equações para digitar [...] Descobri que tinha uma ferramenta chamada *Equation* [...] Fui no *Help* e fui mexendo, procurando, pesquisando o que eu queria. (APÊNDICE D, “Uso das tecnologias digitais”, EMS)

No doutorado, EMS afirma que as tecnologias digitais não tiveram importância. Entretanto, relata:

Eu uso as tecnologias porque eu gosto [...] não tem relação com o meu doutorado [...] Hoje eu penso para a docência [...] como eu vou usar esse

software para dar aula. [...] eu uso, às vezes, para mim: resolver um problema, um exercício que eu quero discutir, para eu entender. E depois como eu faço isso para os alunos entenderem. (APÊNDICE D, “Uso das tecnologias digitais”, EMS)

EMS ressalta que gosta de dar movimento às aulas para os alunos:

Nas minhas aulas de cálculo, eu sempre levo os alunos ao laboratório de informática para gente discutir um pouco e dar movimento a algumas coisas que são paradas na lousa. Acho que são tarefas legais. A maioria (dos alunos) se interessa em simular, em girar alguma coisa, em rotacionar, empurrar. Eles acham legal. A maioria acha. E tem alguns que não acham legal. Então aí não sei exatamente o que fazer [...] Eu consigo movimentar uma reta, consigo ampliar um desenho, faço mexer um ponto. (APÊNDICE D, “Uso das tecnologias digitais”, EMS)

EMS revela que participa de eventos e de cursos para ir conhecendo, trabalhando e estudando os softwares:

[...] vendo a experiência de outras pessoas, lendo artigos [...] buscando outras experiências. Eu adaptei algumas coisas para mim e aplico nos alunos [...] consigo dar um caráter de movimento para as coisas, eu tiro da estática da lousa [...] esse caráter de dinamismo que eu consigo criar no computador [...] talvez facilite a compreensão de algumas coisas em determinadas situações. (APÊNDICE D, “Uso das tecnologias digitais”, EMS)

Carolina, outra docente experiente, conta que se formou em 1999, quando não havia tanto acesso à internet e as pessoas faziam aula de informática: “Hoje, dependendo da classe social você não precisa ter aula de informática. As pessoas vão aprender na prática. Agora, tem gente que não tem essa experiência em casa e vai fazer o curso de informática” (APÊNDICE D, “Uso das tecnologias digitais”, Carolina). Ela explica que “na graduação, a gente usou pouquíssimo também. Era mais mesmo para digitar trabalho, mandar e-mail, esses programinhas de conversa, ICQ⁵⁵”. Hoje, no doutorado, fez compartilhamento de texto pelo Dropbox⁵⁶, numa disciplina, mantém conversas com o grupo de pesquisa no WhatsApp para

55 ICQ é um dos primeiros programas de mensagens instantâneas para computador e que foi criado em 1996.

56 Dropbox, criado em 2007, é um serviço de armazenamento e de compartilhamento de arquivos e se baseia no

combinar reunião, compartilhar alguma notícia e até para agendar entrevistas e fazer “anotações virtuais” junto à orientadora. Carolina entrou na vaga da UAB e percebe o fato como uma “ironia” porque confessa: “tenho uma certa resistência com esses usos e inclusive com cursos a distância. Eu não acho que a presença garanta a qualidade, mas também a educação a distância tem que tomar muito cuidado com qualidade”. Suas suspeitas com o uso das tecnologias digitais e com a educação a distância está relacionado com a desconfiança de não haver garantias de aprofundamento e debate: “eu acho que a tecnologia nos coloca em contato com muito mais textos, livros, discussões, mas corre o risco de ficar muito superficial também”. Apesar dessa percepção, usa bastante as tecnologias digitais como mídia, especificamente vídeos:

[...] vamos discutir um tema, então falo para os alunos fazerem uma busca de vídeos que falam sobre isso e cada grupo vai trazer um vídeo. Aí eles levam o vídeo e a gente discute a partir dos vídeos. Isso eu faço bastante. [...] A interação, aprofundamento, a não superficialidade, eu acho que isso é um cuidado [...] traz o vídeo, traz a imagem ou vocês vão sair, filmar, fazer uma entrevista, isso eu uso bastante. Isso eu acho que cada vez mais porque são outras formas de comunicação. (APÊNDICE D, “Uso das tecnologias digitais”, Carolina)

O experiente Luiz explica que não fez pesquisa na faculdade usando a internet:

[...] as pesquisas todas eram (em) biblioteca, livro mesmo, até tínhamos pouca difusão dos artigos científicos. [...] Depois da faculdade, 2002 ou 2003, aí já tinha internet um pouquinho mais acessível a algumas pesquisas, troca de e-mail [...] Isso enriquecia muito, dos anexos, os grupos de conversa com os colegas que é um grupo de e-mails. Isso foi facilitando e enriquecendo um pouco mais a formação. (APÊNDICE D, “Uso das tecnologias digitais”, Luiz)

Com o mestrado, o uso das tecnologias digitais foi “espetacular”:

Encontrar livros digitalizados. Essa quantidade enorme de artigos científicos. A própria pesquisa no Google⁵⁷, que você consegue organizar o seu pensamento. Ele vai te ajudando, te conduzindo por algumas pesquisas. No

conceito de computação na nuvem, conforme <https://pt.wikipedia.org/wiki/Dropbox> (visitado em 01/11/2017).

mestrado, o auxílio de tecnologia foi uma coisa espetacular. (APÊNDICE D, “Uso das tecnologias digitais”, Luiz)

Essa percepção positiva de Luiz se mantém no doutorado:

[...] hoje, no doutorado, eu estou usufruindo um pouco mais ainda dessa questão de tecnologia. Eu tenho assistido muitas aulas dos professores da USP no YouTube⁵⁸ e em outras plataformas. Tenho assistido muita aula, resumos, conferências que acontecem na USP. Dá para assistir ao vivo ou gravar e assistir depois. Nossa, isso eu estou achando demais. (APÊNDICE D, “Uso das tecnologias digitais”, Luiz)

Na qualificação, Luiz teve a participação, na banca, de um membro externo por meio do Skype:

Isso foi uma coisa totalmente diferente para mim. E para o professor também porque era a primeira vez que ele participava usando o recurso. [...] Eu acho que eu me sentiria mais à vontade com o professor presente. No entanto, eu acho que para os objetivos da qualificação que realmente é poder ter uma boa revisão, avaliação, um bom apontamento do seu projeto de pesquisa, não deixou nada a dever, atendeu muito bem as minhas necessidades. (APÊNDICE D, “Uso das tecnologias digitais”, Luiz)

Além desses usos, Luiz também usa as tecnologias digitais em sala de aula: “O mínimo que eu uso realmente é o computador para fazer pesquisa, PowerPoint para poder preparar as minhas apresentações. Eu consigo conduzir muito bem.” (APÊNDICE D, “Uso das tecnologias digitais”, Luiz)

Os experientes parecem ter mais ações e estratégias para o aprendizado das tecnologias digitais, como, por exemplo, EMS que relata “fui mexendo, procurando, pesquisando o que eu queria”. Diante da dificuldade de compreender como a tecnologia

57 Google, lançado em 1997, refere-se ao serviço de busca na internet da empresa homônima, segundo https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Search (visitado em 12/12/2017), e cujo lema é “organizar a informação mundial e torná-la universalmente acessível e útil”, segundo <https://pt.wikipedia.org/wiki/Google> (visitado em 12/12/2017).

58 YouTube, lançado em 2005, é um site de compartilhamento de vídeos com grande variedade de filmes, vídeos e materiais caseiros, conforme <https://pt.wikipedia.org/wiki/YouTube> (visitado em 02/10/2017).

poderia contribuir, um caminho é aprender a usar e isso pode se dar no Estágio do PAE, entre os iniciantes. Nota-se que os experientes trazem uma narrativa mais completa e elaborada porque entendem que o aprendizado do uso das tecnologias digitais pode se dar pesquisando, mexendo, fazendo cursos, participando de eventos, trabalhando e estudando, vendo a experiência de outras pessoas, lendo artigos, fazendo aulas de informática, considerando a experiência em casa e usando porque gosta. Os experientes, portanto, estão mais próximos de formar uma rede e gerar uma diferença/singularidades na cultura digital. É importante ressaltar ainda o uso das tecnologias digitais pelo gosto, ideia presente entre os experientes, porque tal noção contribui para a dissolução do sujeito cognitivo que se mistura às coisas, às tecnologias, aos dispositivos e aplicativos.

Quando o olhar é para o doutorado, percebe-se mais semelhanças do que diferenças, com narrativas próximas entre iniciantes e experientes porque usam as tecnologias digitais para trabalhos colaborativos, de pesquisa e para atividades acadêmicas. Se os iniciantes usam para atividades em grupo, fazer artigo no ambiente Wiki e ter contribuição de pessoas, os experientes compartilham textos pelo Dropbox, realizam conversas pelo WhatsApp com o objetivo de combinar reunião, compartilhar notícias e agendar entrevistas, além de manterem orientador(a) informado(a) sobre a pesquisa. Em trabalhos de pesquisa, se os iniciantes usam as tecnologias digitais para coletar dados, levantar teses e dissertações, produzir mapa conceitual da pesquisa e ler versões online dos jornais, os experientes usam para ler livros digitalizados e artigos científicos, para organizar o pensamento, para assistir aulas de professores da USP no YouTube ou em outras plataformas, ao vivo ou gravado. Em atividades acadêmicas, se os iniciantes usam as tecnologias para garantir a participação em reunião de pesquisa por videoconferência, os experientes as usam para receber revisão e avaliação de tese de membro da banca de qualificação por meio do Skype, um aplicativo em rede que permite a videoconferência.

Se o foco é a atuação docente superior, também temos usos semelhantes das tecnologias digitais. Tanto iniciantes quanto experientes mantêm usos próximos das tecnologias digitais nos aspectos de organizar a disciplina, para manter a relação com os alunos, para avaliação e como recurso pedagógico. Os iniciantes organizam a disciplina

quando fazem sites e publicam cronogramas, temas, textos e links; usam para a relação com alunos para o estudante acompanhar e ir modificando sua formação, além de estreitar a relação discente, discutir temas ligados à educação e perceber o que pensam esses alunos pela rede social; para avaliação, usam para solicitar, receber, corrigir e devolver trabalhos digitalizados como portfólios, provas etc.; e como recurso pedagógico quando trazem histórias e criam empatia por meio de mídias como o vídeo. Os experientes organizam a disciplina quando usam as tecnologias digitais para pesquisar no Google, digitar equações e plano de ensino e preparar aula no PowerPoint; para a relação com alunos quando usam para mandar e receber mensagens/e-mails, para grupos de e-mails, para enviar anexos e realizar conversas; para avaliação quando envolve atividades como sair, filmar, fazer uma entrevista como outras formas de comunicação, e digitar trabalhos; e como recurso pedagógico quando resolve um problema, e busca-se adaptar e aplicar com os alunos para facilitar compreensão, além de dar aula, dar movimento, ampliar desenhos, fazer mexer um ponto e despertar interesse dos alunos, e também o uso como mídia para alunos pesquisarem vídeos e depois discutirem um tema em sala de aula.

Em todos os usos das tecnologias digitais no doutorado ou na atuação docente, e que nota-se mais semelhanças do que diferenças, observa-se humanos e coisas que se interconectam muito além da simples utilização de dispositivos e aplicativos, seja para a formação no doutorado ou para a atuação docente no ensino superior, incluindo seus respectivos aspectos. Observa-se que há um pressuposto, como no caso de Luiz quando se refere a pesquisas realizadas num aplicativo: “você consegue organizar o seu pensamento”. Verifica-se também um movimento rumo à coletividade, ultrapassando também qualquer simples reconhecimento de uso do digital, como se verifica em Glória, que utilizou para fazer trabalhos em grupo, ou em Carolina, que mantém conversas com o grupo de pesquisa e com sua orientadora.

Como percepção do uso das tecnologias digitais, nota-se uma tensão entre todos porque os iniciantes valorizam as tecnologias junto com as pressões para o uso e os experientes reconhecem as vantagens do acesso, mas com cautela. A percepção do uso entre os iniciantes tende a ser para ganhar tempo, evitar muito trabalho com o impresso se

comparado com leitura das versões online de jornais, para facilitar a vida do professor, para o processo de ensino-aprendizagem, para ter acesso, para estabelecer um diálogo, para responder à pressão de uso das tecnologias digitais, para mudar sem mudar, para mudar como concebe a docência diante da tecnologia, para registrar as contribuições dos autores com Wiki. Entre os experientes, a percepção do uso tende a ser de resistências aos usos, incluindo cursos a distância que precisam de cuidados com a qualidade, por não haver garantias de aprofundamento e debate; tende também para a percepção do risco de ficar superficial mesmo colocando em contato com muitos textos, livros e discussões. A percepção de tempo, de trabalho, de facilidade, do processo de ensino-aprendizagem, de acesso, de diálogo, de resposta à pressão, de mudanças, de docência e de registro de autoria, como aparece entre os iniciantes, e de resistência, de cuidados, de risco, de superficialidade e de contatos com textos e outros materiais, como aparece entre os experientes, estão no humano entendido como sujeito cognitivo que comunica, transforma e traduz suas mensagens e significações e que não podem prescindir das tecnologias digitais. É justamente aí que a dissolução do sujeito cognitivo se mistura às coisas, às tecnologias, aos dispositivos e aplicativos. Entretanto, nessa perspectiva, a dissolução do sujeito acontece de forma singular, gerando a diferença. Os iniciantes trazem uma narrativa ainda marcada mais pela formação enquanto que os experientes tendem a elaborar uma fala mais carregada de cuidados, críticas e resistências que apontam para uma práxis docente e que, no caso deles, somam bastante tempo de atuação se comparado com os iniciantes.

O ensino a distância e outras redes

Na subcategoria “Ensino a distância”, o objetivo foi reunir trechos que indicam o uso das tecnologias digitais pelos doutorandos entrevistados na modalidade a distância. Embora não seja o foco desta pesquisa, o interesse surgiu porque os doutorandos trouxeram diversas passagens para além dos usos das tecnologias digitais no ensino superior e que apontaram para a modalidade, e também porque reflete um contexto de mudanças nas IES. Se o interesse nesta pesquisa é numa abordagem cultural e crítica para o ensino superior, a elaboração entre educação e tecnologia numa modalidade de ensino não poderia ser ignorada. Assim, o ensino

a distância interessa nesta pesquisa como outra rede em potencial capaz de atualizar a cultura digital com outros usos, conhecimentos e singularidades.

O iniciante Hugo traz a preocupação com a substituição da formação presencial pelo ensino a distância:

Tem muito professor lá na rede que é novo. Nunca ouviu falar de currículo cultural, e discute só por videoconferência. Eu acho que ela é uma aliada para fazer bom uso da tecnologia, agora ela substituir a formação presencial [...] vai prejudicar (educação a distância) porque o custo é muito baixo. (APÊNDICE D, “Ensino a distância”, Hugo)

Ele entende que o custo para o presencial é alto, mas garante uma proximidade importante:

Eu me deslocar daqui para Ribeirão Preto fica caro [...] 20 pessoas para discutir um conceito [...] Surgem coisas naquele momento que é só naquele momento e nunca mais. E a sua fala me remete alguma coisa que eu já trago e eu levanto o braço e comento. Tem a questão dessa proximidade que nós necessitamos. (APÊNDICE D, “Ensino a distância”, Hugo)

Glória, outra iniciante, traz a ideia de levar para o ensino a distância o que foi bom no presencial:

Esse cuidado com o aluno, cuidado com o ser humano. É enxergar que o papel de aluno é um dos papéis, que a vida dela está toda interligada. Se aquele papel dela de aluno não está bem exercido, é porque tem outras coisas por trás. Para ele ter uma nota boa, tudo tem que estar em harmonia. [...] Eu entendo avaliação como um processo, não somente algo pontual. E tentar levar essa concepção para um ambiente virtual de aprendizagem. Que recurso que aquele ambiente me oferece para que eu possa fazer com que aquele aluno se sinta como se eu tivesse numa aula presencial? (APÊNDICE D, “Ensino a distância”, Glória)

A iniciante Camila elabora uma narrativa em torno do combinado firmado com os alunos:

O fórum (no AVA) é aberto. Todos conseguem ver. [...] Quando eu só agradeço, ótimo. Quer dizer que o seu comentário foi ok. Quando eu coloco uma pergunta, é que eu preciso que você responda a pergunta. Eu coloco na provocação e já tenho um combinado com eles. (APÊNDICE D, “Ensino a distância”, Camila)

Camila entende que essa relação estabelecida com os alunos é garantida por conhecê-los pessoalmente: “[...] a turma que eu dou aula, eu corrijo todas as atividades deles, de todas as disciplinas pelo AVA”. Além desse trabalho mais aberto junto ao fórum, Camila também acompanha individualmente cada aluno por meio dos portfólios:

[...] sinto melhor essa interação pelos portfólios que eles entregam, porque é privado. Sou eu e eles. [...] Eu consigo dialogar com eles, porque eles escrevem um trabalho privado, eu leio, consigo corrigir eventuais questões de português, de semântica, sem constrangê-los na frente da turma, sem riscar com a caneta vermelha. [...] Se fosse presencial, eu não ia conseguir passar tantos trabalhos para eles. E a devolutiva é instantânea. [...] Eu dou aula no sábado, no sábado seguinte eles têm que estar com isso (o trabalho) postado. Eu consigo ver até que ponto eu preciso retomar algum conteúdo da minha aula e eu já tive que retomar. [...] Me permite uma coisa que, presencialmente, sem a tecnologia, não iria permitir. (APÊNDICE D, “Ensino a distância”, Camila)

O experiente EMS atuou com o ensino a distância como professor e também como aluno. Como professor, teve uma impressão negativa e aponta a falta de adaptação dos alunos a essa modalidade de ensino:

A impressão que eu tenho é que nem todo mundo está adaptado a isso: de ter o hábito de entrar na plataforma, de pegar material, estudar, fazer exercício, reservar um tempo [...] a participação é mínima, o tempo é mínimo e a coisa não ia, não andava. Eles faziam uma disciplina em dependência, era uma faculdade particular, eles pagavam por isso e continuavam de DP. (APÊNDICE D, “Ensino a distância”, EMS)

Como aluno, entretanto, a experiência foi positiva:

Eu gostei porque consegui me organizar para participar do curso. Eu achava legal as discussões no fórum, por exemplo. Eu lia todo o fórum, eu participava [...] Percebi também que eu tinha que me empenhar [...] eu lia,

eu participava, eu imprimia o material, eu fazia os exercícios, me dedicava. [...] Fiz um outro também, em Rio Claro, que eu já não gostei muito. [...] o ambiente era um pouco bagunçado [...] eu não conseguia acompanhar muito bem algumas discussões. (APÊNDICE D, “Ensino a distância”, EMS)

Carolina, outra experiente, traz em sua narrativa o uso do AVA na educação a distância que passou a ser usado também no presencial:

Nessa vaga da UAB que eu entrei é para fortalecer os cursos a distância. [...] Eu era revisora pedagógica e coordenadora adjunta. [...] eles bolavam e eu auxiliava eles a transformar a disciplina num modelo virtual. [...] E aí abriu salas para os docentes do presencial, e aí eu usava também. Mas eu não inventava muita coisa não. Eu usava a sala mais como um apoio [...] fazia a sala bonitinha, mas eram os links dos textos. (APÊNDICE D, “Ensino a distância”, Carolina)

A percepção de Carolina sobre os alunos do presencial é de que eles não gostam de utilizar o AVA: “[...] já tentei fazer algumas atividades lá, mas os alunos do presencial não gostam [...] Eles falavam: 'nós vamos ficar falando no fórum se a gente pode conversar na sala, debater o assunto na sala'. Então não funcionava.” (APÊNDICE D, “Ensino a distância”, Carolina)

Sobre avaliação, a percepção foi positiva:

[...] eles postavam no AVA. Eu sempre pegava o trabalho e fazia comentários. Isso é uma coisa que gostavam muito [...] Falavam: 'tem professor que nem lê nosso trabalho'. Eu devolvia pelo AVA que tem uma ferramenta [...] Eu fazia isso no presencial. (APÊNDICE D, “Ensino a distância”, Carolina)

Diante dessa experiência com a educação a distância e presencial, Carolina faz alertas pois tanto entre alunos como entre professores começou discussão sobre faltar e colocar material no AVA.

Outro alerta que Carolina faz é sobre os materiais próprios para essa modalidade:

A gente vai organizar o AVA com uma estrutura e tem um texto base lá que é muito mastigado e aí você não consegue chegar num clássico, não consegue aprofundar a discussão porque a pessoa não tem o material, o livro original nas mãos ou material que precisa. [...] as pessoas começam a ler uma coisa mas não se aprofundam. Essa coisa do tipo de hipertexto: você vai aqui, ali e não aprofunda em nada, muitas vezes. Eu acho que a tecnologia tem isso: possibilita muitas coisas para os dois lados e aí você precisa muito de qualidade, de foco, de amadurecimento, de maturidade para você conseguir. Isso eu acho que é um desafio do curso superior. (APÊNDICE D, “Ensino a distância”, Carolina)

Luiz olha para a formação continuada promovida pela faculdade onde trabalha por meio de plataformas *on-line* chamadas de universidade corporativa com página inicial, cursos e medalhas:

Mas é cansativo porque, durante o semestre, além de preparar aula, ministrar todos aqueles afazeres, o tempo todo tem cursos de formação continuada para fazer. Toda semana aparece um curso em torno de quatro a seis horas para fazer [...] nós fazemos muitos cursos também da área comercial. Então, assim, eles consideram que o professor também é um vendedor de curso. [...] estamos vivendo a presença dessa tecnologia no nosso campo de trabalho. De alguma forma, estamos usando isso para poder otimizar um ganho, poder ganhar mais, poder tornar o professor um vendedor de cursos. Então eu vejo que é essa questão da educação no meio corporativo, a educação como produto. (APÊNDICE D, “Ensino a distância”, Luiz)

Nota-se, nesta subcategoria “Ensino a distância”, que a modalidade é trazida e tratada por iniciantes e experientes como uma realidade que se confronta com o ensino presencial, que exige cautela, e que contribui com a avaliação dos alunos na busca por uma diferença/singularidades na atualização da cultura digital.

Entre os iniciantes, a modalidade a distância e suas ferramentas como o AVA são aliadas, mas substituir a formação presencial pode prejudicar a formação de qualidade. Nota-se ainda a ideia de trazer para o a distância o que é bom no presencial, como o cuidado com o aluno, que tem uma vida toda interligada e que precisa ser considerada. Os iniciantes olham para o AVA buscando recursos para o aluno se sentir numa aula presencial. Entendem que é importante garantir sempre alguma relação presencial diante dessa modalidade. E, apesar do

custo baixo se comparado ao presencial, a modalidade a distância compromete a proximidade de que necessitamos. Os experientes trazem o ensino a distância e o elaboram de forma diferente na comparação com os iniciantes. Nota-se que não há o olhar atrelado ao presencial e a percepção é de que os alunos participam pouco, não gostam e precisam de adaptação. A participação dos alunos é percebida como mínima e o tempo nas atividades também é mínimo. Pode ser experiência negativa ou positiva, dependendo de como se adapta e se organiza como professor e aluno. Entendem que é preciso haver adaptação dos alunos para essa modalidade de ensino, a saber: entrar na plataforma, pegar material, estudar, fazer exercícios e reservar um tempo para dedicar-se. Há a percepção de que os alunos do presencial, diante do fórum no AVA, preferem as discussões em sala de aula. Há ainda a percepção de que o AVA possa permitir substituir a presença de alunos e também de professores, quando estes faltam por motivo qualquer. Ainda entre os experientes, o AVA precisa estar bem organizado para funcionar e também pode ser usado no ensino presencial como apoio, com links e outros recursos, mas sem muita invenção por parte do professor. Os materiais próprios para o AVA deixam o conteúdo sem aprofundamento e o hipertexto contribuiria para essa realidade pedagógica mais superficial. Há a percepção sobre a formação continuada (ou a universidade corporativa) promovida pela IES com cursos diversos e medalhas como algo “cansativo”, vendo o professor como vendedor de curso, para otimizar os ganhos, e colocando a “educação como produto”. Os experientes narram ainda que educação a distância possibilita para os dois lados (contribuir ou não) e para contribuir precisa de qualidade, foco e amadurecimento, sendo um desafio para o ensino superior.

Os iniciantes trazem ainda a percepção da avaliação como um processo e não como algo pontual. Entendem que nesta modalidade deve-se firmar combinados nas interações com agradecimentos, quando tudo está certo, e com provocações/questões, quando é preciso melhorar as elaborações. O fórum deve ser usado nas interações coletivas enquanto que o uso de portfólios e outros trabalhos deve se voltar para interações pessoais, sempre com o cuidado para não constranger os alunos diante dos colegas e para retomar aqueles conteúdos que não foram bem compreendidos. Os experientes trazem uma narrativa mais simples em que a avaliação é positiva quando há uma devolutiva, principalmente diante de docentes que não a

fazem.

Embora haja aproximações entre iniciantes e experientes, estes últimos tendem a um olhar mais crítico e preocupado com a qualidade. Nota-se esse olhar também sobre a formação continuada em plataformas de universidade corporativa que cansam os docentes e colocam a educação como um produto num contexto de lucro cada vez maiores. Entretanto, com relação à avaliação dos alunos, os iniciantes (mais especificamente a doutoranda Camila) estruturam uma narrativa bastante elaborada e cuidadosa. Assim, os iniciantes tendem para um cuidado maior nas interações com os alunos se comparados com os experientes que apenas destacam as devolutivas.

Concepção de cultura digital no plural

Na categoria “Cultura digital”, os trechos foram apenas organizados na subcategoria “Concepção de cultura digital”. O objetivo foi destacar a concepção de cultura digital dos doutorandos. Vale lembrar que até esse momento a cultura digital aparece como conceito operacional da pesquisa e agora deve aparecer como resultado de estímulo das questões previstas (APÊNDICE C – Roteiro das entrevistas). O quadro abaixo destaca trechos parciais⁵⁹ como referência rápida a partir das entrevistas para análise:

Cultura digital	Iniciantes			Experientes		
	Hugo	Glória	Camila	EMS	Carolina	Luiz
Concepção de cultura digital	o acesso que esses alunos têm hoje às tecnologias / tecnologias digitais que mantemos relações	esse momento que a gente vive	é tecnologia	está associado com tecnologia	estamos inseridos numa cultura que o aspecto digital faz parte dela	penso que estamos produzindo valores

Tabela 10: concepção de cultura digital entre iniciantes e experientes.

⁵⁹ Os trechos completos para melhor compreensão de sentido estão disponíveis no APÊNDICE D – Síntese das entrevistas.

O iniciante Hugo, ao ser questionado sobre o que entende por cultura digital, traz o acesso que os alunos têm à informação digitalizada: “cultura digital é você usar o acesso que esses alunos têm hoje às tecnologias, nos diversos suportes tecnológicos e que eles façam o uso para um fim” (APÊNDICE D, “Concepção de cultura digital”, Hugo). Ele entende que é papel do docente pedir e orientar trabalhos envolvendo o digital, mas é o aluno que vai dar um fim que pode ser o de entretenimento ou qualquer outro objetivo. Nessa abordagem, Hugo explica que esse acesso que “facilita a nossa vida” e “encurta caminhos” acaba nos fazendo um agente da cultura digital. Em outra tentativa de indicar o que compreende por cultura digital, Hugo fala: “compreendo ser tecnologias digitais que mantemos relações e fazemos uso delas, seja manuseando, lendo sobre, discutindo em roda de amigos”. Acrescenta ainda que mantém página no Facebook sobre questões relacionadas à educação e educação física, além de outra na web “com o cronograma das disciplinas do semestre para os alunos terem acesso” e de incentivar seus alunos a fazerem “um portfólio digital sobre as aulas do semestre” (APÊNDICE D, “Concepção de cultura digital”, Hugo). Atuando também com formação de professores, Hugo mantém grupos no WhatsApp para trocar arquivos e discutir a prática pedagógica, e utiliza as ferramentas do Office 365 na gestão dos trabalhos.

Glória, outra iniciante, diz que “cultura digital é esse momento que a gente vive” (APÊNDICE D, “Concepção de cultura digital”, Glória) de utilização dos recursos tecnológicos. Para ela, o momento é de leitura no livro, ou no *tablet* ou no computador, é de registro e compartilhamento: “uma sobrinha nasceu em outra cidade, uma pessoa da minha família filmou aquilo ali e mandou para mim por meio do Whatsapp, eu assisti”. Glória ressalta que é “uma concepção leiga” (APÊNDICE D, “Concepção de cultura digital”, Glória).

A iniciante Camila, diante da questão “o que entende por cultura digital?”, responde: “As tecnologias. Para mim cultura digital é tecnologia. Então a gente vai usar data show, computador, celular, *tablet*, para mim é isso”. Além de associar cultura digital às tecnologias digitais, Camila explica que são ferramentas para atingir um objetivo: “Um mundo de recursos para dar subsídio para o que eu quero fazer” (APÊNDICE D, “Concepção de cultura digital”, Camila).

O experiente EMS revela que nunca ouviu falar em cultura digital e que a primeira vez foi na entrevista: “Então a única coisa que eu consigo me remeter a cultura digital é o que está associado com tecnologia, que envolve a internet ou que envolve celular ou que envolve um *tablet*. Essas coisas, essas tecnologias” (APÊNDICE D, “Concepção de cultura digital”, EMS). Ele destaca que não é “muito digitalmente cultural”, que não tem rede social, que entrou no WhatsApp mas não gosta e está cansado dos grupos, que prefere usar a internet “no computador do que no celular”, e que usa muito para sua pesquisa e seu interesse em relação à matemática.

A experiente Carolina traz uma narrativa mais abrangente e conceitual:

Eu nunca pesquisei (cultura digital), para ser sincera, mas eu acho que estamos inseridos numa cultura que o aspecto digital faz parte dela. Não vejo que é uma coisa isolada da cultura que a gente vive. A cultura que a gente vive está imersa com esses aparatos culturais. Mas também eu acho que não é igual para todo mundo por uma questão geracional, por uma questão de classe social. [...] A gente acha que a internet está na casa de todo mundo e não está. As pessoas não sabem. Minha mãe há pouco tempo escreveu um texto a mão e digitava. Isso é uma habilidade que nem todo mundo tem. Hoje ela já consegue pensar e digitar. Isso não é uma coisa simples. Para as pessoas que estão crescendo, inseridas nessa cultura, é simples. (APÊNDICE D, “Concepção de cultura digital”, Carolina)

Carolina avança na elaboração com relação à educação infantil e é enfática ao dizer que as tecnologias atrapalham:

Essa discussão das tecnologias é uma coisa que me inquieta em relação a educação infantil. Eu acho que é uma conversa, não sei se posso dizer perigosa, mas as crianças hoje estão tão inseridas na tecnologia que eu acho que a gente tem que ter muito cuidado para levar isso para a escola. Eu venho de um movimento que valoriza o contrário: tenta resgatar o brincar livre da criança, a criatividade, a imaginação que muitas vezes eu acho que a tecnologia atrapalha. (APÊNDICE D, “Concepção de cultura digital”, Carolina)

Nessa narrativa, Carolina valoriza a instituição de qualidade de educação infantil e esta não deve ter tecnologia para as crianças pequenas até cinco anos:

Então, tecnologia para mim, dependendo do uso dela, é um problema. Se tem uma sala de vídeo numa escola de educação infantil, para mim é um problema. Porque o uso que se faz é: a professora vai descansar e vai colocar as crianças sentadas para ver um vídeo. Então, eu acho que a criança precisa ter um espaço com grama para brincar fora, mexer na terra, na água, na areia. Não precisa de celular a criança pequena. (APÊNDICE D, “Concepção de cultura digital”, Carolina)

Carolina lembra ainda que tem um documento na Prefeitura de São Paulo que fala do uso das tecnologias na educação infantil:

É um uso bem comedido. Você pega a máquina fotográfica e dá na mão da criança para você ver o olhar dela, da cidade, do bairro, da escola. Isso é uma coisa interessante. Muitas escolas de educação infantil têm *tablet* para criança e vão fazer atividades no *tablet*. Para mim é desnecessário. (APÊNDICE D, “Concepção de cultura digital”, Carolina)

Carolina ressalta ainda que a tecnologia “não é neutra” e depende do uso que fazemos dela: “tem dimensões positivas e negativas, nos aproxima das pessoas que estão longe e, ao mesmo tempo, nos afasta das que estão perto”. Para sua atuação docente, ela explica:

[...] a experiência com a maternidade foi importante para mim também porque são coisas que olho na criação dos meus filhos. Me ajudam a amadurecer em relação ao meu posicionamento com a infância. Então, eu penso a infância não só como a partir dos meus filhos, eu acho que eu tenho que ter um olhar maior também, porque são muitas as infâncias, varia por classe social, etnia. Eu acho que isso me ajuda a amadurecer também para levar essa discussão para o ensino superior. (APÊNDICE D, “Concepção de cultura digital”, Carolina)

O experiente Luiz fala que:

Quando penso em cultura digital, eu penso que estamos produzindo valores. Não só produzindo valores, saberes, conhecimentos, produzindo experiência, não só por meio de um contato físico e real, mas também utilizando tecnologia ou mediados por rede social, aplicativos. (APÊNDICE D, “Concepção de cultura digital”, Luiz)

Nota-se que os iniciantes compreendem que cultura digital é tecnologia, é usar o acesso que os alunos têm à informação digitalizada, que facilita a vida e encurta caminhos, para um objetivo. O docente orienta e tem objetivos, mas é o aluno que acaba definindo um fim. Além do acesso à informação, as tecnologias permitem a produção, a discussão e o compartilhamento. Essa concepção é compatível com uso que identificamos porque nas narrativas infere-se que as tecnologias são utilizadas para discussão com alunos em rede social, para produção e leitura de conteúdos da disciplina, para solicitação de portfólios e trabalhos sobre as aulas e para gestão das atividades docentes. Nota-se que é uma concepção mais atrelada à atuação docente, preocupada com o aluno, com a disciplina e as atividades pedagógicas, embora com alguma abrangência geral porque Hugo fala de “roda de amigos” e Glória envolve “sobrinha” e “família” nas elaborações.

Os experientes, por outro lado, trazem uma concepção que se articula mais com a formação, especificamente com a pesquisa no doutorado, e que tende a ser mais conceitual porque EMS fala que não se vê “muito digitalmente cultural”; para Carolina, o digital não está isolado da cultura, e que não é igual para todos; Luiz fala de produção de valores, conhecimentos e experiências. Nota-se ainda ausência de vínculos mais diretos com a atuação docente, como se identifica entre os iniciantes. A cultura digital, para os experientes, é associada à tecnologia, à internet, aos dispositivos e ao doutorado, porque se vincula aos temas das pesquisas. Essa concepção de cultura digital se consolida quando se extrai os usos para a pesquisa e para os interesses da matemática (doutorando EMS) e da educação infantil (doutoranda Carolina), além de ser discussão relevante para o ensino superior.

Se os alunos estão mais imersos no que entendemos por cultura digital, os doutorandos que entrevistamos como docentes iniciantes parecem estar mais próximos deles se comparado com os experientes. Essa proximidade é o que garantiria uma rede em potencial, abrindo-se à coletividade docente superior, gerando a diferença/singularidades para outras redes, atualizando a cultura digital em culturas digitais, no plural. Na perspectiva de território e de poder de construir significados, os experientes, como notou-se, inclinam-se mais à instituição e também para a atuação docente em articulação com a pesquisa, com os trabalhos de coordenação, passando pela crítica aos currículos e com soluções, incluindo as

avaliações. Essa amplitude narrativa não exclui, entretanto, a relação com os alunos que os experientes a fazem por meio de estratégias pedagógicas, metodologias lúdicas e participativas e da reflexão sobre a qualidade do laço entre professor e aluno, como também demonstrou-se. A cultura digital no plural certamente é realidade entre iniciantes e experientes. Mudanças que buscam melhorias da qualidade de ensino pela singularidade podem ocorrer com a atuação docente dos iniciantes, mas certamente teriam maior consistência com a ajuda dos experientes. Separados pelo tempo de atuação docente e pelas trajetórias de vida, talvez seja pela formação no doutorado o melhor caminho para um trabalho conjunto, para formar uma rede em potencial e assim gerar algo novo e singular numa coletividade docente superior. Pensando na relação da educação com a tecnologia como indissociáveis (KENSKI, 2007), o que se propõe aos docentes do ensino superior é:

[...] que não aprendam apenas a usar e produzir (tecnologias), mas também a interagir e participar socialmente e, desse modo, integrar-se em novas comunidades e criar novos significados para a educação num espaço muito mais alargado. (KENSKI, 2007, p. 67)

Em busca desses novos significados, num espaço muito mais alargado, que algo formal e específico na pós-graduação pode ajudar, atualizando a cultura digital e transformando completamente o ensino e a aprendizagem, afetando a formação de docentes para as IES. O espaço mais alargado pode ser o mundo, mas não aquele já acabado e pronto que nega a criatividade, submetendo a todos a um esquema rígido de pensamento (FREIRE, 1997). Num contexto de dissolução do sujeito cognitivo, em que humanos e objetos se interconectam, “o ponto de partida da busca se encontra no homem-mundo, isto é, no homem em suas relações com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1997, p. 12) e que abre-se a coletividade docente na cultura digital:

A concepção humanista e libertadora da educação, ao contrário, jamais dicotomiza o homem do mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. Não só respeita a vocação ontológica do homem de ser mais, como se encaminha para esse objetivo. Estimula a criatividade humana. (FREIRE, 1997, p. 15)

A capacidade humana de criar não apenas redes, mas usos diversos das tecnologias digitais e conhecimentos para a formação docente superior com ligação mais forte com a pesquisa porque oferece a crítica:

Tem do saber uma visão crítica; sabe que todo o saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. Sabe que não há saber sem a busca inquieta, sem a aventura do risco de criar. Reconhece que o homem se faz homem na medida em que, no processo de sua hominização até sua humanização, é capaz de admirar o mundo. É capaz de, despreendendo-se dele, conservar-se nele e com ele; e, objetivando-o, transformá-lo. (FREIRE, 1997, p. 15)

Na atuação docente superior, é na práxis que pode-se conceber as tecnologias para além dos usos, tendo a consciência da realidade com um sistema aberto ao novo:

Sabe que é precisamente porque pode transformar o mundo que o homem é o ser da praxis ou um ser que é praxis. Reconhece o homem como um ser histórico. Desmistifica a realidade, razão por que não teme a sua desocultação. Em lugar do homem-coisa adaptável, luta pelo homem-pessoa transformador do mundo. Ama a vida em seu devenir. É biófila e não necrófila. (FREIRE, 1997, p. 15)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início da pesquisa, concebeu-se a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais com aplicativos e dispositivos muito presentes em nossas vidas, e com um ensino superior mantendo uma relação forte com o digital para lidar com o conhecimento acadêmico que é produzido, sistematizado e difundido. Nesta tese, tentou-se examinar essa cultura entre os doutorandos que lecionam no ensino superior, desde os iniciantes, que estão no começo da carreira docente, até os mais experientes, com vários anos de atuação. O curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP foi escolhido para selecionar três docentes iniciantes, com até dois anos de atuação no ensino superior, e três experientes, com mais de sete anos de profissão. Buscou-se ultrapassar as tecnologias, os dispositivos e os aplicativos, para vislumbrar a cultura digital dos doutorandos como um movimento crítico, histórico e social que ultrapassa os usos e as tendências para buscar o novo e repensar o que é preciso aprender para uma nova relação com o saber (LÉVY, 1999). A cultura digital, assim, deve permitir a cada um ocupar uma posição singular e evolutiva na formação e atuação docente superior. Para que essa posição seja possível na formação e atuação docente superior, concebeu-se uma cultura digital passando pela “infraestrutura mental” (CASTELLS, 1999, p. 413) e pelo “leitor imersivo” (SANTAELLA, 2013, p. 20) até chegar e conectar aos “estratos do ser totalmente heterogêneos” (LÉVY, 1993, p. 136) numa “coletividade que já não podemos dizer puramente humana” (LÉVY, 1993, p. 137) e que se abre na “complexidade” (MORIN, 2007) para a singularidade e para outras redes, atualizando a cultura digital.

Afastando-se do modelo napoleônico, da separação entre teoria e prática, e da racionalidade técnica, que traduz numa visão de homem e de ciência moderna identificada na universidade que temos hoje (ANASTASIOU, 2007, p. 49), a cultura digital concebida é rede em potencial, dissolução do sujeito cognitivo, coletividade, saber rizomático, aberta à multiplicidade, gera singularidade e está aberta ao novo. “A imaginação, a iluminação, a criação” não eram logicamente identificáveis e epistemologicamente eram sempre condenáveis” (MORIN, 2007, p. 55) na modernidade. A visão pós-moderna de ciência e de homem é mais adequada à cultura digital porque reconhece a interferência de valores com a

dissolução do sujeito cognitivo; sujeito e objeto se interconectam em coletividade e não se dicotomizam; o conhecimento com estrutura rizomática pressupõe *a priori* a integração. Assim foi possível operacionalizar a pesquisa aqui desenvolvida e “construir um quadro teórico-prático global mais significativo e mais próximo dos desafios presentes na realidade profissional dinâmica e una” (ANASTASIOU, 2007, p. 51).

No trabalho de campo, reconheço certa frustração no início das entrevistas, quando busquei alguma objetividade dos doutorandos ao me apoiar no roteiro com 27 questões (APÊNDICE D – Roteiro de entrevistas) divididas no esquema básico de três subtemas (trajetória de vida, formação e atuação docente, e cultura digital), mas a perspectiva dos entrevistados prevaleceu na condução das falas, com intervenções contidas do pesquisador e maior liberdade do doutorando na estruturação das narrativas. Adotar as histórias de vida como metodologia de investigação científica na área de Educação esbarrou no desafio de encorajar a fala de doutorandos com atuação docente iniciante e experiente no ensino superior e por isso optei por ir a campo com certa segurança das questões de interesse elaboradas a partir do referencial teórico. Com a ideia de reconstruir as histórias de formação e atuação docente superior a partir da perspectiva dos entrevistados e delas extrair significados para a cultura digital, o esquema pergunta-resposta foi superado porque adotou-se a entrevista semiestruturada, “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34), evitando, assim, resultados padronizados. Destaco, portanto, a vantagem de trazer do entrevistado a linguagem espontânea, a estrutura narrativa com história plausível, com acontecimentos relevantes, numa perspectiva própria do narrador e que apontam para uma totalidade, aproximando-se da “entrevista narrativa” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Por outro lado, mesmo com as adaptações necessárias e intervenções contidas, houve certa diretividade com a seleção do tema e dos tópicos, na ordem de muitas perguntas e na verbalização das questões e, assim, conforme Jovchelovitch; Bauer, “o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice” (2002, p. 95). Pesquisas futuras envolvendo temática semelhante podem explorar a entrevista narrativa com maior precisão metodológica e comparar os resultados numa redução maior da diretividade.

Assim, a estruturação da pesquisa em torno do doutorando iniciante ou experiente na docência superior emergiu a partir do tempo de atuação docente dos entrevistados que aceitaram participar e que poderia remeter às discussões em torno da “carreira pedagógica” ou do “ciclo de vida” profissional dos professores (HUBERMAN, 2000), tratado como o percurso de uma pessoa em uma ou mais organizações. Nessa perspectiva, para cada faixa de tempo na carreira (1 a 3 anos, 4 a 6 anos, 7 a 25 anos, 25 a 35 anos, 35 a 40 anos) corresponde uma determinada fase (entrada ou tateamento; estabilização ou consolidação; diversificação ou ativismo e questionamento; serenidade ou distanciamento e conservantismo; desinvestimento) (HUBERMAN, 2000, p. 47). Nesta pesquisa desenvolvida, pretendeu-se, dentre os seis entrevistados, chamar de iniciantes aqueles três com menor faixa de tempo na docência superior e de experientes aqueles outros três doutorandos com maior experiência na carreira. Diante de uma possível correlação de enquadramento, vale a ressalva porque um acontecimento ou seus antecedentes são vividos e percebidos “de forma muito diversa” e “comporta uma constelação de facetas que varia de uma pessoa para outra” mesmo que vários entrevistados nomeiem como o mesmo nome uma determinada fase da carreira (Ibidem, p. 56). Portanto, buscou-se nesta pesquisa desenvolvida estruturar as narrativas dos doutorandos por meio de docentes iniciantes ou experientes, afastando qualquer generalização ou enquadramento.

O objetivo geral desta tese, portanto, foi perceber a concepção de cultura digital desses doutorandos da FEUSP que atuam como docente em IES e identificar semelhanças e diferenças entre o professor iniciante e experiente. Para atingir este objetivo geral e amplo, considerou-se o aprofundamento da pesquisa em dois grandes aspectos (formação e atuação docentes) relacionados com a cultura digital e o tempo de docência, que se apresentam como objetivos específicos: 1. Identificar as trajetórias de doutorandos – suas histórias de formação, surgimento da docência e início da atuação profissional – e as relações com as tecnologias digitais e a cultura que emerge de seus usos entre professores iniciantes e experientes; 2. Caracterizar as percepções dos doutorandos sobre a sua formação, incluindo os processos vivenciados no Programa de Pós-Graduação da FEUSP e as articulações com o digital na atuação docente superior; 3. Analisar aspectos da cultura digital e que se configuram como

reflexões necessárias para atuação docente contemporânea.

O quadro abaixo apresenta uma síntese da pesquisa desenvolvida com os resultados para cada categoria analisada, destacando semelhanças e diferenças:

Categorias	Iniciantes	Experientes
Trajetória de vida	<ul style="list-style-type: none"> Vínculo forte com a docência é rede em potencial que abre-se para a coletividade docente. 	
	<ul style="list-style-type: none"> Coletividade docente abre-se tanto para narrativas que trazem os pais e a escola como rede em potencial quanto para narrativas envolvendo uso das tecnologias digitais 	<ul style="list-style-type: none"> Coletividade docente abre-se para narrativas que trazem a pesquisa e os temas investigados como conhecimento estruturado rizomaticamente
Formação docente superior	<ul style="list-style-type: none"> Rede em potencial da docência em geral se efetiva na formação docente superior na Pós-Graduação da FEUSP como singularidade de uma coletividade docente superior 	
	<ul style="list-style-type: none"> Relação mais forte com disciplinas e PAE, de onde emergem os usos das tecnologias digitais. 	<ul style="list-style-type: none"> Relação mais forte com a pesquisa por meio de narrativa mais crítica, revelando um pensamento capaz de problematizar, e um conhecimento estruturado rizomaticamente.
Atuação docente superior	<ul style="list-style-type: none"> Atuação docente superior para além dos usos com práxis, mediação e protagonismo. 	
	<ul style="list-style-type: none"> Narrativas voltadas mais para os alunos, colegas de trabalho e modelo de educação a distância. Mais envolvidos com as tecnologias digitais. Relação com os alunos mais direta. Mudança da ação docente marcada por um olhar sobre a própria atuação. Projetam futuro de maneira mais diversa, mas com temor de se perder relação humana. 	<ul style="list-style-type: none"> Narrativas voltadas mais para a atividade docente de pesquisa, de coordenação e avaliação. Menos envolvidos com as tecnologias digitais. Relação com os alunos mais mediada. Mudança da ação docente marcada por uma relação mais institucional. Projetam futuro com a educação a distância, com dúvidas e desconfiança.
Tecnologias digitais	<ul style="list-style-type: none"> Atualização da cultura digital pelos usos no doutorado para trabalhos colaborativos, de pesquisa e de atividades acadêmicas e na atuação docente para organizar a disciplina, para manter a relação com os alunos, para avaliação e como recurso pedagógico; e para a modalidade de ensino a distância 	
	<ul style="list-style-type: none"> Aprender uso no Estágio do PAE. Percepção marcada pela formação e pelas vantagens. Ensino a distância com certa tensão com o presencial. 	<ul style="list-style-type: none"> Aprender uso de várias maneiras. Percepção marcada pela atuação e por resistências e cautelas. Ensino a distância com olhar mais crítico e até com relação à formação continuada.
Cultura digital	<ul style="list-style-type: none"> Concepção associada às tecnologias digitais, aos usos e objetivos. 	
	<ul style="list-style-type: none"> Cultura digital é tecnologia usada para um objetivo, é acesso, produção e compartilhamento. Concepção mais 	<ul style="list-style-type: none"> Cultura digital é mais do que tecnologia usada para um objetivo, é produção de valores, conhecimento e

	atrelada à atividade docente, preocupada com o aluno, a disciplina e as atividades pedagógicas, com alguma abrangência geral.	experiências. Concepção mais conceitual, voltada para a formação e pesquisa no doutorado.
--	---	---

Tabela 11: síntese da pesquisa com todas as categorias analisadas, destacando semelhanças e diferenças entre iniciantes e experientes.

Para atingir esses objetivos, geral e específicos, questionou-se: Se nos cursos de formação docente, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, não há ainda algo formal e específico para lidar com tecnologias digitais e a cultura fomentada a partir de seus diversos usos, como vem sendo a relação dos docentes diante de alunos e instituições de ensino que têm cada vez mais as tecnologias digitais presentes? A resposta não é simples.

Inicialmente, buscou-se na trajetória de vida do doutorando, abordando o surgimento da docência em geral, independente do nível de ensino. Pela “existencialidade singular-plural” (JOSSO, 2007, p. 413), concebe-se a coletividade docente com a possibilidade de algo original e singular no seio de uma humanidade partilhada porque “a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura” (CASTELLS, 1999, p. 565). Nessa coletividade docente, todos mantêm vínculo forte com a docência, como rede em potencial, e estão na cultura digital: iniciantes integram-se pelo uso das tecnologias digitais; experientes integram-se pelo conhecimento estruturado rizomaticamente, como vínculo forte com a pesquisa e seus temas.

Depois questionou-se se o espaço-tempo da Pós-Graduação da FEUSP está sendo efetivamente utilizado para a formação do docente que vai atuar nas IES. Observou-se que os saberes da docência superior, apoiados na interação professor/aluno/conhecimento que faz da “pesquisa uma referência para a formação” (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 40) e na capacidade de problematizar, manifestam-se mais entre os experientes. Os iniciantes esperam mais da formação, por meio do Estágio do PAE e das disciplinas, e por onde justamente emergem os usos das tecnologias digitais. Será que as tecnologias digitais e a cultura que emerge dos usos estão sendo contempladas nesta formação? Considerando as narrativas dos

iniciantes que trazem o PAE e as disciplinas associadas ao digital, a resposta certamente é “sim”. Diante dessa constatação, talvez seja uma generalização exagerada afirmar no início da pesquisa desenvolvida que “nos cursos de formação docente, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, não há ainda algo formal e específico para lidar com tecnologias digitais e a cultura fomentada a partir de seus diversos usos”. Entretanto, considerou-se que:

[...] existem programas de pós-graduação que não sistematizam saberes para a docência universitária, e, quando o fazem, essa iniciação se reduz a uma disciplina sobre Metodologia de Ensino Superior, com carga horária média de 60 horas, insuficiente para tal formação, ainda que ressalvemos sua importância. (ANASTASIOU, 2011, p. 68)

Diante de uma situação de insuficiência de saberes para atuar no ensino superior como professor, o digital relacionado à docência teria uma situação no mínimo semelhante, o que nos leva a concluir que “não há ainda algo formal e específico para lidar com tecnologias digitais e a cultura fomentada a partir de seus diversos usos”. A resposta seria “não” para os experientes, já que nem citaram o PAE e as disciplinas. Entretanto, todos vivem a cultura digital e todos usam as tecnologias digitais no doutorado, mas apenas a doutoranda Glória, pela sua narrativa, parece ter consciência. Provavelmente uma “consciência intencionada” (FREIRE, 1997, p. 17) que se liga a outras e que se torna fundamental para uma atuação docente superior autônoma e crítica para além dos usos das tecnologias digitais e, portanto, fundada na práxis. Se há processos de produção dos saberes sociais e processos sociais de formação “como dois fenômenos complementares no âmbito da cultura moderna e contemporânea” (TARDIF, 2012, p. 34), devemos enfrentar o problema de cisão e que acaba mantendo dois grupos cada vez mais distintos e que cai numa crescente separação das missões de pesquisa e de ensino. O Estágio do PAE aparece como iniciativa que se revela como uma contribuição altamente positiva no doutorado, pelo menos para os iniciantes entrevistados, embora não seja exclusivo do Programa de Pós-Graduação em Educação. Nesse sentido, é importante pensar no PAE, nas suas duas etapas, e nas disciplinas como territórios importantes para a formação docente junto aos doutorandos experientes também porque, embora tenham ignorado o Estágio nas narrativas, poderiam afetar positivamente com suas

experiências e serem afetados pelo digital junto aos iniciantes, visando uma práxis na coletividade docente superior. A troca de experiências entre participantes do PAE de outras unidades, para além da FEUSP, seria ainda uma possibilidade, mas certamente outras pesquisas podem examinar suas contribuições e limites. Destaco ainda a iniciativa da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP que, por meio da Comissão de Formação Didático Pedagógica integrada por docentes/pesquisadores de diversos campos do saber, criou o curso online “Docência no Ensino Superior: uma primeira aproximação” com o objetivo de auxiliar tanto o pós-graduando na sua preparação como professor para atuar no ensino superior quanto os docentes da Universidade, e nas duas versões que acompanhei houve uma unidade voltada para as mídias digitais e a renovação pedagógica. É uma iniciativa importante para atuação docente e que contou com a adesão de 637 alunos, em 2017, e de 754 alunos, em 2018, mas que enfrenta resistências por ser um Curso online e porque o interesse geral ainda se concentra em torno da pesquisa e não da docência⁶⁰.

É na atuação docente superior, por meio da nova cultura acadêmica (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 22-23), que se realiza o exercício da crítica junto com o poder de criar significados pela pesquisa, ensino e extensão, além de ações de produção de conhecimento, de (re)construção da sociedade e dos novos desafios e demandas que surgem no contexto da cultura digital. Diante dessa noção, como os docentes em início de carreira lidam com o digital se comparados com os experientes? No início da carreira, num olhar para o passado, os iniciantes tinham uma preocupação maior com alunos e com os sentimentos envolvidos nessa relação, sendo mais envolvidos com as tecnologias digitais se comparados com os experientes, que focam mais na atividade docente, estruturando narrativas elaboradas com força da experiência docente que possuem para olhar esse passado. Na consolidação da carreira docente, o digital aparece pouco entre os doutorandos, mas muito articulado com a atuação docente superior. Num contexto de dissolução do sujeito cognitivo, a autonomia é importante porque gera diferença/singularidades. Nessa perspectiva, a iniciante Camila não reduz a educação a distância ao uso da tecnologia e seu olhar sobre a educação a distância

60 Informações a partir de anotações por participar como ouvinte do Seminário de apresentação da Plataforma Online “Docência no Ensino Superior: uma primeira aproximação”, realizado em 25/06/2018 e voltado exclusivamente para os docentes da USP.

considera a coletividade e o processo. O experiente Luiz também não reduz as plataformas digitais ao uso das tecnologias porque articula sua atividade docente com as ferramentas. Além da autonomia, a mediação das tecnologias digitais é fundamental para uma “ação partilhada” em que haja interações com o mesmo objetivo, gerando “um movimento revolucionário de descobertas e aprendizados” (KENSKI, 2007, p. 105) entre iniciantes e experientes junto aos alunos. Nessa relação com os alunos, observa-se que iniciantes mantêm uma relação mais direta se comparados com os experientes, que mantêm uma relação mais mediada por estratégias, metodologias e reflexões, o que pode contribuir para a cultura digital. Apesar das narrativas envolverem as interações professor/aluno sem considerar as tecnologias digitais nas questões das entrevistas, estas são consideradas e trazidas com força nas elaborações dos doutorandos, o que apontam para uma coletividade docente superior na cultura digital. A cultura digital, como rede, que emerge dos usos das tecnologias digitais, e como conhecimento, pode ser ignorada, mas, se a pós-graduação oferecer algo formal e específico para uma maior consciência desse fenômeno, será possível garantir as potencialidades da cultura digital em favor do ensino. Se o poder da nossa mente é alterado e ampliado e não temos mais uma relação passiva com a tela porque temos a interação como uma capacidade garantidora de nossa autonomia individual, alterando a psicologia humana (KERCKHOVE, 2009), é na cultura digital, numa ação partilhada, que algo novo e singular pode surgir. Por isso é tão necessário o protagonismo docente com objetivos comuns, coletivamente engajado em sua autonomia na práxis docente, para (re)construir a sociedade e a si numa integração produtiva na mediação das tecnologias digitais. O protagonismo docente superior dos experientes aparece marcado pela relação com a instituição onde atuam, o que não acontece entre os iniciantes que voltam-se para a própria atuação docente. Se for mais fácil mudar a atuação docente nas ênfases apresentadas do que a instituição, os iniciantes talvez tenham mais chances de mudanças em sua práxis.

Os esforços nesta pesquisa desenvolvida se concentraram na formação e atuação docente superior para além dos usos das tecnologias digitais, mas futuros estudos poderiam explorar avançar nos aspectos técnicos do digital, como os recursos dos AVAs, as funcionalidades dos fóruns de discussão, as redes sociais com seus algoritmos, os mecanismos

de colaboração e avaliação, as plataformas de gestão dos recursos humanos e equipes, dentre outras abordagens.

Observou-se ainda que todos os experientes possuem dúvidas e desconfianças nas projeções para o futuro na docência superior, exibindo uma percepção mais elaborada da atuação docente superior e revelando a preocupação com o ensino a distância, que não é trazida pelos iniciantes, que concebem uma projeção mais diversa do futuro. Os experientes têm uma narrativa mais completa e elaborada para aprender a usar as tecnologias digitais enquanto que os iniciantes esperam do Estágio do PAE. Com relação ao doutorado, percebe-se mais semelhanças do que diferenças, com narrativas próximas entre iniciantes e experientes porque usam as tecnologias digitais para trabalhos colaborativos, de pesquisa e para atividades acadêmicas. Se o foco é a atuação docente superior, também temos usos semelhantes das tecnologias digitais. Tanto iniciantes quanto experientes mantêm usos próximos das tecnologias digitais nos aspectos de organizar a disciplina, para manter a relação com os alunos, para avaliação e como recurso pedagógico. Como percepção do uso das tecnologias digitais, nota-se uma tensão entre todos porque os iniciantes valorizam as tecnologias junto com as pressões para o uso e os experientes reconhecem as vantagens do acesso, mas com cautela. Como os doutorandos trouxeram diversas passagens envolvendo o ensino a distância, a modalidade interessa nesta pesquisa como outra rede em potencial capaz de atualizar a cultura digital com outros usos, conhecimentos e singularidades. Essa modalidade é uma realidade no ensino superior e se confronta com o ensino presencial. Os experientes trazem o ensino a distância e o elaboram de forma diferente na comparação com os iniciantes. Nota-se que não há o olhar atrelado ao presencial e a percepção é de que os alunos participam pouco, não gostam e precisam de adaptação.

Também questionou-se: como professores iniciantes e experientes do ensino superior lidam com a cultura digital que ainda está pouco presente nos programas de pós-graduação, em especial no doutorado? Essa questão remete às concepções de cultura digital. Iniciantes trazem uma cultura digital mais atrelada à atuação docente, preocupada com o aluno, com a disciplina e as atividades pedagógicas. Os experientes trazem uma concepção que se articula mais com a formação, especificamente com a pesquisa no doutorado, e que tende a ser mais

conceitual. Glória parece ter consciência da cultura digital nas narrativas envolvendo a formação, assim como Camila e Luiz parecem ter consciência da cultura digital envolvendo a atuação docente, e não a formação. Nota-se que os iniciantes compreendem que cultura digital é tecnologia, é usar o acesso que os alunos têm à informação digitalizada, que facilita a vida e encurta caminhos, para um objetivo. Nesta concepção, o docente orienta e tem objetivos, mas é o aluno que acaba definindo um fim. Além do acesso à informação, as tecnologias permitem a produção, a discussão e o compartilhamento. Essa concepção é compatível com uso que identificamos porque nas narrativas nota-se que as tecnologias são utilizadas para discussão com alunos em rede social, para produção e leitura de conteúdos da disciplina, para solicitação de portfólios e trabalhos sobre as aulas e para gestão das atividades docentes. Nota-se que é uma concepção mais atrelada à atuação docente, preocupada com o aluno, com a disciplina e as atividades pedagógicas. Os experientes, por outro lado, trazem uma concepção que se articula mais com a formação, especificamente com a pesquisa no doutorado, e que tende a ser mais conceitual. Nota-se ainda ausência de vínculos mais diretos com a atuação docente, como se identifica entre os iniciantes. A cultura digital, para os experientes, é associada à tecnologia, à internet, aos dispositivos e ao doutorado, porque se vincula aos temas das pesquisas. Essa concepção de cultura digital se consolida quando se extrai os usos para a pesquisa e para os interesses da matemática (doutorando EMS) e da educação infantil (doutoranda Carolina), além de ser discussão relevante para o ensino superior.

Por fim, indaga-se se iniciantes são mais ou menos críticos do que os experientes. Pensando na relação com as tecnologias digitais, os experientes trazem projeções com a educação a distância e posicionam-se com dúvidas e desconfiança, mas, ao mesmo tempo, constroem narrativas que se inclinam para uma percepção mais elaborada da atuação docente projetada para dez anos, e nesse sentido seriam mais críticos. Se os espaços de afinidade aproximam-se do ensino a distância, o empreendimento comum poderia ser a percepção crítica ou até a consciência inquieta, conforme Freire (1997) e, nesse sentido, a iniciante Glória seria mais crítica pela consciência que mostrou em torno das tecnologias digitais. Os iniciantes indicam um olhar menos elaborado na comparação com os experientes, mas que

também tende à crítica e a uma consciência inquieta com Hugo, que teme perder a relação humana com uso das tecnologias digitais, e com Camila, que se afasta da desconfiança e do temor e espera que o digital complete aquilo que o presencial não oferece. Ressalto que as noções “mais ou menos crítico” e “mais ou menos elaborado” atribuídas às análises das narrativas neste e em outros parágrafos têm mais uma ênfase comparativa entre os entrevistados, afastando a ideia de um juízo de valor absoluto sobre o doutorandos.

Voltando à “Relação com os alunos”, uma subcategoria importante para a atuação docente superior, e porque nesta pesquisa visa-se colaborar com o ensino por meio da formação docente, chama atenção o fato de os iniciantes olharem diretamente para os alunos por meio da participação, do diálogo e do afeto, indicando a possibilidade de uma mudança. Soma-se a noção de que conhecimento e conteúdo podem ser adquiridos com tecnologias digitais e a diferença é o relacionamento interpessoal promovido pelo docente. Ou seja, se há chances de mudanças entre os iniciantes, estas, consideram as tecnologias digitais e acrescentam o afeto como uma diferença. Notar que essa consideração é importante porque o mesmo não ocorre entre os experientes porque conhecimento e conteúdo podem ser adquiridos com tecnologias digitais, mas elas incomodam, embora possam ser compreendidas. Ou seja, os experientes também consideram as tecnologias digitais, podem compreendê-las e fazem isso com incômodo. Se os iniciantes consideram as tecnologias digitais, o fazem simplesmente; e os experientes, o fazem com incômodo e compreensão. Essa noção dos experientes ganha consistência porque narram por meio de estratégias pedagógicas, metodologias lúdicas e participativas e da reflexão sobre a qualidade do laço entre professor e aluno como um vínculo mediado. Ou seja, mudar ou qualquer chance de ação nesse sentido exigiria certa articulação com esse vínculo mediado, sem o qual não haveria consistência. Nesse sentido, na subcategoria “Futuro do ensino superior”, o incômodo com a compreensão sobre as tecnologias digitais se acentua com dúvidas e desconfiança da educação a distância concebida pelos experientes. Se vislumbramos alguma possibilidade de mudança na atuação docente, certamente as chances estariam articuladas em meio a desconfortos, dúvidas e desconfianças, o que se liga à consciência inquieta (FREIRE, 1997). Daí uma percepção mais complexa e crítica da atuação docente entre os experientes. Ainda nessa subcategoria, com

pouca experiência, os iniciantes olham para o futuro de maneira mais diversa e assim não permitem inferir sobre as possibilidades de mudanças. Entretanto, olhando para a diferença/singularidades que expressam, estariam mais abertos ao novo e imprevisível, permitindo assim mudanças ou fácil adaptação a elas. Entretanto, com relação às tecnologias digitais, constroem narrativas que trazem o temor de se perder a relação humana e os momentos presenciais de descontração. O medo não é o melhor sentimento para se motivar mudanças. Entretanto, a iniciante Camila entende a educação a distância para completar o que o ensino presencial não consegue. Se todos estão inseridos na cultura digital, seja pela rede em potencial, pelos usos diversos ou pelo conhecimento, abrindo-se para a coletividade docente superior, num contexto de dissolução do sujeito cognitivo, o melhor caminho para o Programa de Pós-Graduação da FEUSP ter algo formal e específico envolvendo a cultura digital é considerar iniciantes e experientes juntos numa coletividade docente superior que seja capaz de “preferir a imagem de espaços de conhecimento emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva” (LÉVY, 1999, p. 158).

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia (2ªed.)** (tradução Alfredo Bosi). São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ALMEIDA, M. I. DE. A formação dos professores da Universidade de São Paulo. In: **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais (Coleção docência em formação: ensino superior)**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 113–155.
- ALMEIDA, M. I. DE; PIMENTA, S. G. Docência universitária: passos de um percurso formativo. In: **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores2**. [s.l.] Cortez, 2011. p. 7–16.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Digital literacy, libraries, and public policy**. Washington, DC: Office for Information Technology Policy, 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2013alaliteracy>>. Acesso em: 31 maio. 2016.
- ANASTASIOU, L. DAS G. C. Da visão de ciência à organização curricular. In: **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula**. Joinville, SC: Univille, 2007. p. 45–72.
- ANASTASIOU, L. DAS G. C. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44–74.
- ASSAD, F. B.; FIORATI, R. C. Reflexões sobre a formação do terapeuta ocupacional para o papel docente: experiência do programa de aperfeiçoamento de ensino – PAE. **Revista Terapia Ocupacional da USP**, v. 24, n. 1, p. 67–72, 2013.
- BATES, A. W. (TONY). **Teaching in the digital age**. Ontario: BC Open Textbooks, 2015. Disponível em: <<https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>>. Acesso em: 11 jul. 2016.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Brasília: Ministério da, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 2 maio. 2016.
- BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 385–410, maio/ago., 2006.

CAMACHO, M. M. Los fundamentos pedagógicos que sustenta la práctica docente de los profesores que ingresan y egresan de la maestría en intervención socioeducativa. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. 6, n. 15, p. 129–144, 2015.

CAPES. **Portaria 76/2010**. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2010. Disponível em: <http://bit.ly/CAPES_Portaria_76_2010>.

CARGNIN-STIELER, M. **Educação em engenharia: aspectos da formação pedagógica para o ensino em Engenharia Elétrica**. Tese (Doutorado). Ilha Solteira: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2014.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede (A era da informação: economia, sociedade e cultura - v. 1 - 6a. edição)**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAVES, A. P. **Formação pedagógica no âmbito da pós-graduação stricto sensu em educação física**. Dissertação (Mestrado). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014.

COMUNELLO, A. L. et al. Programas de pós-graduação Stricto Sensu em contabilidade: sua contribuição na formação de professores e pesquisadores. **Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 31, n. 1, p. 7–26, 2012.

CONCEIÇÃO, J. S. DA. **A docência no ensino superior e a expansão universitária: tecendo saberes a partir das vozes do professor iniciante**. Dissertação (Mestrado). Mariana: Universidade Federal de Ouro Preto, 2014.

CONTE, K. DE M. **Espaço formativo da docência: um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo**. Tese (Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

CORREA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 319–334, 2013.

CUADRADO, C. R. A. **Professores universitários: caminhos profanos**. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

CUNHA, M. I. DA. A docência como ação complexa. In: **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010a. p. 19–34.

CUNHA, M. I. DA. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP:

Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010b. p. 45–57.

D'ÁVILA, P. G. S. **Um estudo sobre mudanças de concepções de estudantes de pós-graduação sobre o processo de ensino/aprendizagem a partir de uma atividade reflexiva curricular**. Tese (Doutorado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREEMAN, A.; ADAMS BECKER, S.; HALL, C. **2015 NMC Technology Outlook for Brazilian Universities: A Horizon Project Regional Report**. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/2015TechBr>>. Acesso em: 24 maio. 2016.

FREIRE, P. Papel da educação na humanização. **Revista da FAEEBA**, v. ano 6, n. 7, p. 9–17, jan/jun, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4^a ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: **Vidas de Professores**. 2a. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31–62.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

JISC. **Developing students' digital literacy**. Bristol, UK: JISC (www.jisc.ac.uk), 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/2015jisc literacy>>. Acesso em: 31 maio. 2016.

JOAQUIM, N. DE F. **Desafios da formação docente: estágio docência e a prática de ensino em administração**. Dissertação (Mestrado). Lavras: Universidade Federal de Lavras, 2011.

JOHNSON, L. et al. **NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition**. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2016HorizonReport>>. Acesso em: 24 maio. 2016.

JOSSO, M.-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 3, n. 63, p. 413–438, set/dez., 2007.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista narrativa. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90–113.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

- KERCKHOVE, D. **A pele da cultura**. São Paulo: Annablume, 2009.
- LAPINI, V. C. **Panorama da formação do professor em Ciências Contábeis pelos cursos stricto sensu no Brasil**. Dissertação (Mestrado). Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2012.
- LEANDRO DA SILVA, L. Políticas de formação de professores(as) universitários(as) em São Paulo e Catalunha: tendências e desafios. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 113–126, jan/mar, 2017.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LINS, D. Mangué's school ou por uma pedagogia rizomática. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1229–1256, 2005.
- LOURENÇO, C. D. DA S.; LIMA, M. C.; NARCISO, E. R. P. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração? **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 21, n. 3, p. 691–717, nov, 2016.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MATTOS, M.; MONTEIRO, F. M. DE A. Desenvolvimento profissional de docentes da educação superior em enfermagem: ressignificando experiências. **Educação em Revista**, v. 33, p. 1–21, 2017.
- MENEZES, E. T. DE. **Como as artes habitam a internet: um estudo sobre a comunicação dos museus virtuais no Brasil e Uruguai**. Dissertação (Mestrado). São Paulo: PROLAM USP - Programa de Pós-Graduação Integração da América Latina da Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-13112009-100833>>. Acesso em: 7 maio. 2016.
- MIRANDA, A. A. B.; NAVES, M. L. P.; SILVA, R. M. G. Constituição do professor universitário: um olhar sobre a trajetória de formação e atuação profissional. In: **Didática e docência universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- MORENO, L. R.; SONZOGNO, M. C. Formação pedagógica na pós-graduação em saúde no ambiente Moodle: um compromisso social. **Pro-Posições**, v. 22, n. 3, p. 149–164, 2011.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MOROSINI, M. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. Brasília, DF:

- INEP/RIES, Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, 2006. v. 2
- NÓBREGA-TERRIEN, S. M. et al. Pesquisa como princípio educativo na docência universitária: território de ensino e aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, v. 22, n. 1, p. 16–30, jan/abr, 2015.
- NÓVOA, A. Em busca da Liberdade nas universidades: Para que serve a investigação em Educação? **Revista Lusófona de Educação**, v. 28, n. 28, p. 11–21, 2014.
- NUNES, Z. B. **Ensino superior: percepção do docente de enfermagem quanto à formação pedagógica**. Dissertação (Mestrado). Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2011.
- PADULA, S. R. P. **Docência na universidade: aprendizagem e desenvolvimento profissional docente no ensino superior**. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2014.
- PASSEGGI, M. D. C.; SOUZA, E. C. DE; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 369–386, abril, 2011.
- PRADO, M. L. et al. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Escola Anna Nery**, v. 16, n. 1, p. 172–177, 2012.
- PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. DE. O desenvolvimento profissional dos professores da educação superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 136, p. 841–857, jul/set, 2016.
- QUADROS, A. L. et al. Professor de ensino superior: o entendimento a partir de narrativas de pós-graduandos em química. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 389–402, 2012.
- RECHE, B. D. **A formação docente para o ensino superior no programa de mestrado em educação da UEL e a perspectiva de alunos oriundos do bacharelado**. Dissertação (Mestrado). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2015.
- SANTAELLA, L. Leitor prosumidor: desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**, v. abr-jun, n. 9, p. 19–28, 2013.
- SCORZONI, M. F. M. **O espaço da formação docente nos programas de pós-graduação em enfermagem: uma revisão sistemática da literatura**. Dissertação (Mestrado). Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2012.
- SILVA, V. DA S.; KLÜBER, T. E. Formação e docência no ensino superior: uma meta-análise de artigos publicados em revistas brasileiras de educação. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 1, p. 87–97, 2012.

- SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. DA. Programas de pós-graduação em Educação : lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 7, n. 14, p. 577–604, 2010.
- SOUZA, E. C. DE. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59–74.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- TORRES, M. M. DE O.; SOARES, S. R. Qualidade do ensino. In: **Qualidade do ensino: tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade**. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 31–68.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **O que é o PAE - Programa de Aperfeiçoamento de Ensino**. Disponível em: <<http://www.prpg.usp.br/index.php/pt-br/pae/o-que-pae>>. Acesso em: 3 abr. 2016.
- VALENTE, B. S.; RODRIGUES, C. G. Percepção de alunos de Pós-Graduação em Zootecnia da FAEM/UFPEL a respeito de sua capacitação para a docência. **Educar em Revista**, v. 46, p. 173–192, 2012.
- VIEIRA, A. R. **A formação de professores para o ensino de Administração baseado em competências: possibilidades e desafios**. Tese (Doutorado). Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2014.
- XAVIER, A. M.; STEIL, L. J.; MENA-CHALCO, J. P. (Inter)disciplinaridade e transversalidades: o projeto de formação superior da Universidade Federal do ABC. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, n. 2, p. 373–390, 2017.
- ZAIDAN, S. et al. Pós-Graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG (1977-2006). **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 129–160, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Convite aos doutorandos

Pesquisa sobre formação docente para o Ensino Superior

Prezado(a) Doutorando(a) da FEUSP,

sou Ebenezer Takuno de Menezes (ebe@usp.br), doutorando da Faculdade de Educação da USP, com pesquisa na área de Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas. Minha pesquisa tem como objeto de estudo a formação docente para o Ensino Superior. Se você é doutorando, já atua no Ensino Superior e puder compartilhar sua história de vida e formação para contribuir com a minha pesquisa, agradeço! Para você contribuir, responda a pelo menos três questões.

Link do formulário <https://goo.gl/forms/yk3qUXzfydEtJYE42> (questões abaixo)

Com base nas respostas ao questionário, você pode ser selecionado(a) e entrevistado(a), e as questões serão ampliadas. Em breve, entrarei em contato.

As informações coletadas terão uso acadêmico, exclusivamente, e sua identidade será preservada.

Agradeço antecipadamente sua atenção e contribuição,

Ebenezer.

***Obrigatório**

É aluno regular da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP? *

() Sim, em nível de doutorado

() Sim, em nível de mestrado

() Sim, como aluno especial

Outro: _____

Já atua como docente no Ensino Superior? Se sim, informe há quanto tempo desempenha esta função. *

- () Menos de 1 ano**
- () Há pelo menos 1 ano**
- () Há pelo menos 2 anos**
- () Há pelo menos 3 anos**
- () Há pelo menos 4 anos**
- () Há pelo menos 5 anos**
- () Há mais de 5 anos**

Seu nome

Seu e-mail *

Outro contato de sua preferência

Informe seu telefone fixo e/ou celular com DDD; nome de usuário Skype ou de outro aplicativo.

[ENVIAR]

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Universidade de São Paulo. Denunciar abuso - Termos de Serviço - Termos Adicionais
Google Formulários

APÊNDICE B – Questionário aos doutorandos

Olá doutorando(a),

sou Ebenezer Takuno de Menezes, doutorando da Faculdade de Educação da USP, com pesquisa na área de Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas. Minha pesquisa tem como objeto de estudo a formação docente para o Ensino Superior.

Como você respondeu que já atua no Ensino Superior e concordou em compartilhar sua história de vida e formação para contribuir com a minha pesquisa, quero lhe agradecer. Muito obrigado por participar!

Espero que as nossas interações sejam importantes, não apenas para mim e minha pesquisa, mas também para você como processo reflexivo e de compreensão da sua formação docente.

Segue link do questionário online (clique, preencha e automaticamente será salvo se estiver conectado à internet): (não colocamos aqui porque cada link foi personalizado)

O link deste questionário é único e lhe permite editar e compartilhar suas respostas comigo até 23h59min do dia 20 de maio de 2017, quando a edição será bloqueada. Portanto, não divulgue esse link para preservar as informações. Use esse tempo para responder, revisar, reescrever e/ou fazer qualquer ajuste de texto que considerar relevante. Ao final, se quiser, pode fazer o download desse documento e para isso basta clicar em Arquivo > Fazer download como.

Dependendo de suas respostas, vou agendar uma entrevista presencial ou via Skype / WhatsApp para dar continuidade ao trabalho.

Reforço mais uma vez que as informações coletadas terão uso acadêmico, exclusivamente, e sua identidade será preservada conforme a questão de número 1 abaixo.

Agradeço mais uma vez sua atenção e contribuição,

Ebenezer, ebe@usp.br, cel. 11 9 9903-8771

QUESTÃO 1) Como gostaria de ser identificado na minha pesquisa? Prefere nome com sobrenome, apenas nome, somente iniciais, um nome fictício ou quer fazer outra sugestão? Na minha pesquisa, vou usar sua preferência como forma de respeitar sua identidade e vontade. Responda aqui:

QUESTÃO 2) Considerando sua trajetória de vida, o que foi relevante para escolher a docência? Como surgiu a docência na sua vida? Faça uma linha do tempo ou liste passagens importantes que considerar mais expressivas em sua trajetória, destacando o momento decisivo para buscar uma atuação docente.

Responda aqui:

QUESTÃO 3) Considerando sua formação, o que percebeu como relevante para atuar como docente?

Responda aqui:

QUESTÃO 4) Na sua formação docente, as tecnologias digitais tiveram alguma importância? Explique.

Responda aqui:

QUESTÃO 5) O que você entende por cultura digital? A partir da sua compreensão de cultura digital, como lida com esta em sua atuação docente?

Responda aqui:

QUESTÃO 6) Tem disponibilidade para uma entrevista presencial em qual período do dia e em qual dia da semana?

Responda aqui:

APÊNDICE C – Roteiro das entrevistas**Trajetória de vida**

- 1. Graduação: Qual, quando e onde se formou?**
- 2. Pós-graduação: Quais, quando e onde se formou? Fez lato sensu e outros cursos de formação docente?**
- 3. Docência no ensino superior: Como, quando e onde iniciou? Poderia contextualizar essa trajetória?**
- 4. Atuação: Qual foi a primeira disciplina que ministrou? Como foi essa experiência? Houve preocupações/dificuldades e como enfrentou?**
- 5. Atuação: Atualmente, qual disciplina leciona? Quantas aulas, turmas, alunos? Tem alguma preocupação? Enfrenta alguma dificuldade? (até aqui objetivo é fazer um perfil rápido)**
- 6. Considerando essa trajetória, como surgiu a docência na sua vida? (personalizar pergunta e aprofundar significado junto ao doutorando, conforme respostas ao questionário)**
- 7. O que foi importante nessa trajetória para escolher a docência? (personalizar/aprofundar)**

Formação e atuação

- 8. O que percebeu como relevante na pós-graduação da FEUSP (doutorado) para atuar como docente? (personalizar/aprofundar)**
- 9. Essa percepção parte de algo que podemos localizar na sua formação no doutorado? Alguma referência, conceito, autor, teoria? É possível localizar na sua trajetória?**
- 10. Como essa percepção se traduz em prática na sua atuação docente em sala de aula?**
- 11. Percebe alguma falta ou falha nessa atuação?**
- 12. Qual crítica poderia fazer sobre sua formação e atuação docente?**
- 13. Vislumbra uma solução a esse problema? (se for indicado algum problema na**

crítica)

- 14. E os seus êxitos/sucessos? Pode contar algo?**
- 15. Considerando suas respostas, sente-se preparado para atuar nas IES? O que poderia ajudar a se sentir mais preparado como docente no ensino superior?**
- 16. Como avalia sua atuação docente no ensino superior?**
- 17. Sua formação no doutorado provocou alguma mudança na sua atuação docente?**

Cultura Digital

- 18. As tecnologias digitais tiveram alguma importância na sua formação ao longo da sua trajetória desde a escola básica, cursos complementares e graduação? E, especificamente no doutorado, as tecnologias digitais tiveram alguma importância? (personalizar/aprofundar)**
- 19. Lembra de alguma situação na sua formação no doutorado que possa lembrar envolvendo tecnologias digitais?**
- 20. Nessa situação, como percebe sua formação na pós-graduação da FEUSP (doutorado)? Tem críticas?**
- 21. Atualmente, na sua atuação docente, de que maneira está usando as tecnologias digitais? Isso tem um significado para você como docente?**
- 22. O que entende por cultura digital? Já parou para pensar e/ou pesquisar sobre o assunto? (personalizar/aprofundar)**
- 23. O doutorado vem contribuindo para pensar sobre a cultura digital e a docência?**
- 24. Essas contribuições implicaram em mudanças em sua ação docente? Quais mudanças? (se houver contribuição)**
- 25. Como vê o futuro do ensino superior, da universidade e da docência daqui a dez anos? Como se vê como professor nesse futuro?**
- 26. Fazemos o doutorado e nos concentramos na pesquisa e a formação para a docência acaba ficando no segundo plano ou até passa longe. Olhando para sua pesquisa, teve alguma contribuição para a docência? Esse embate entre pesquisa e formação para a docência existe? Há conflito ou é complementar? Como entende isso?**

27. Revendo as questões, suas respostas, quer acrescentar algo?

APÊNDICE D – Síntese das entrevistas

Como percebeu-se que haviam muitas informações nas transcrições e muitas desnecessárias para os objetivos da pesquisa, tomou-se a decisão de criar uma tabela de síntese de trechos das transcrições das entrevistas para tornar operacional o trabalho de leitura, análise e interpretação, facilitando o acompanhamento e a compreensão do leitor. O critério de recorte adotado foi o de identificar categorias e subcategorias agregadoras (trajetória de vida, formação docente superior, atuação docente superior, tecnologias digitais, cultura digital) e a partir delas extrair trechos considerados significativos, permitindo uma leitura horizontal por meio da categoria/subcategoria ou vertical por meio da escolha de um entrevistado.

Categorias / Subcat.	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado
Trajetoária de vida	Hugo	Glória	Camila	EMS	Carolina	Luiz
Idade em junho de 2017	37 anos	40 anos	28 anos	38 anos	35 anos	43 anos
Graduação ⁶¹	Educação Física com licenciatura 2004 no Centro Universitário Fieo – UNIFIEO	Pedagogia 2005 na UEMG, Universidade do Estado de Minas Gerais	Pedagogia 2011 na USP de Ribeirão Preto	Matemática com licenciatura 2001 no Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis	Pedagogia 2004 na UFMG	Psicologia 1996 na Universidade de Mogi das Cruzes
Tipo de instituição na graduação/licenciatura	privada	pública	pública	público/privado	pública	privada
Especialização <i>lato sensu</i>	gestão escolar, lutas e artes marciais	em tecnologia 2009 / o uso de tecnologias de informação e comunicação como recurso educativo na formação profissional	nada	em matemática aplicada 2002	nada	formação em psicanálise (extensão) / em saúde pública
Mestrado ⁶²	2010, investigou percepção sobre a	2013, estudou o Programa Nacional de	2015, abordou a formação de professores	2010, em Ensino de Ciências e Educação	2008, examinou as relações de gênero e	2012, em linguística aplicada

61 Graduação indica o nome do curso, o ano de conclusão e a IES onde realizou.

	carreira dos profissionais de Educação Física do programa Clube Escola	Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROEJA	universitários	Matemática	trabalho docente	
Doutorado ⁶³	2014, pesquisa como os professores lidam com a diferença no currículo cultural	2015, estuda políticas públicas em educação profissional de jovens e adultos	2016, analisa democracia e participação na escola	2016, examina como se ensina cálculo hoje no ensino superior	2016, pensa a jornada de trabalho docente com enfoque de gênero nos anos iniciais do fundamental	2014, explora o adoecimento psíquico do professor
Atuação docente superior atual (junho de 2017) ⁶⁴	2016 na Unisantana	2014 na UEMG	2014 na Universidade Pública (alterado) / 2016 na Universidade Privada (alterado)	2002 na FATEC	2009 na Universidade Federal de Lavras	2008 Anhanguera e UNIP
Disciplinas atuais	Psicologia na Educação; Esportes Radicais; Políticas Educacionais na Unisantana	Didática I; Didática II; Organização da Educação Infantil na UEMG	Filosofia, História e Sociologia (não é disciplina, mas unidade educacional com a ideia interdisciplinar de não separar os saberes num curso de Pedagogia) na Universidade Privada (alterado)	Cálculo I; Cálculo II; Fundamentos de Matemática; Metodologia da Pesquisa Científica e Tecnológica na FATEC	Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia; Sociologia e Formação Docente, Escola e Currículo; Educação e Pesquisa na Universidade Federal de Lavras	Psicologia da Educação, Homem, Cultura e Sociedade; Fundamentos Psicanalíticos, 1 e 2 na Anhanguera
Trajatória de vida	Hugo	Glória	Camila	EMS	Carolina	Luiz
Surgimento da docência	fui convidado para dar aula de informática / tive influência da minha	reforço positivo eu não tinha em casa / o desejo de gostar da escola foi	o vínculo afetivo que eu tive com a escola durante a minha	Eu fui fazer matemática porque gostava de matemática. /	Minha mãe era pedagoga, tinha escola. / a outra (tia) era	Meu pai... sempre contava muita coisa da época de ginásio /

62 Mestrado indica o ano de conclusão e o tema investigado.

63 Doutorado indica o ano de conclusão e o tema investigado.

64 Atuação docente superior atual (junho 2017) indica o ano de entrada e o nome da IES onde atua em junho de 2017.

	<p>mãe, que era professora, do 1º ao 5º ano / na licenciatura eu tive excelentes professores / Filosofia, História, me encantou tudo isso / A 1ª assim, foi quando eu tinha 14 anos e fui convidado para dar aula de informática na escola (curso livre de informática) que eu era aluno e falei assim, eu dar uma aula? / E daí ele me convidou para ministrar essas aulas de informática, numa escola estadual para jovens e adultos, que era tipo um período do estudo deles, era um projeto do governo de Minas / tinha um aluno que era um ex-detento e eu sempre fui muito ligado, lá na infância minha, à periferia, à música assim, então eu comecei nas aulas conversar muito com esse rapaz e ele tinha muita dificuldade de ligar o computador, de entender e eu pensava: poxa, como que eu posso de alguma</p>	<p>desde criança / Ela (mãe) trabalhou em casa de família, trabalhou com professoras. E sempre demonstrou que a escola é algo bom. / Na minha família ninguém era professor. / Porque, já que eu não teria condição de prosseguir na graduação, nem tentar vestibular, fui fazendo curso de informática. Só que era uma época que não existia computador pelo menos na minha região. A gente fazer um curso e com pouco tempo a gente esquecia tudo o que estudou porque não tinha computador. / Eu senti uma necessidade enorme de estudar muito porque embora eu soubesse usar o computador, para ensinar eu tinha que ter um conhecimento mais aprofundado, porque os alunos perguntavam tudo e tinha um detalhe: eles tinham computador em casa e eu não tinha.</p>	<p>formação básica foi fundamental. / A escola para mim era um lugar gostoso / as pessoas se conheciam. / A minha mãe é professora da educação básica, do fundamental I...ela também tinha esse vínculo com os alunos dela. / O trabalho em grupo (o que lembra da escola). / Eles (os professores) desafiavam a gente / E eu não gosto de Física. Eu não gosto de Matemática.</p>	<p>Começando a fazer a graduação, eu fui ser monitor. / atendia os alunos e alguns elogiavam e conseguiam entender. Foi aí que, talvez, eu comecei a me dedicar a estudar mais para dar aula e a me reconhecer como professor. / Desde a graduação, participava de eventos. / sempre tomei gosto por isso.</p>	<p>professora do maternal. Eu amava e ia ajudar ela.</p>	<p>gostava muito da disciplina de História também / Ele era um leitor muito sistemático, tinha uma enciclopédia Larousse e ele a lia todos os dias / Eu via aquilo todo dia. / ...comecei na Psicologia como professor do SENAC. ..me vejo mais como um professor. Inicialmente nem havia o interesse em dar aulas, mas por trabalhar.</p>
--	--	---	--	--	--	--

	maneira tentar assim, como fala? Você agregar e ter uma relação mais harmoniosa? Enfim, ele gostava de Racionais MC's na época e eu falei para a turma. Gente, eu posso trazer um CD para a gente ouvir durante a aula, enquanto vocês estão fazendo exercício e tal.					
Trajetória de vida	Hugo	Glória	Camila	EMS	Carolina	Luiz
Ideia diferente da docência	a ideia do meu pai era assim, eu tinha que estudar, fazer um curso técnico para eu poder trabalhar porque senão eu não ia conseguir um emprego /eu tinha que estudar, fazer um curso técnico para eu poder trabalhar / Então eu fui fazer processamento de dados. / Eu tinha muita vergonha, puxa, não vou ser professor / vou fazer educação física, posso trabalhar como técnico, sei lá, preparador físico, esporte, ficava pensando	Eu sei dizer quando eu passei a não querer ser professora / um momento que eu vi uma professora chorar na reunião de pais porque ela foi muito humilhada/ Se eu for uma professora, isso vai acontecer comigo. / Conclui contabilidade no ensino médio. Na época, eu não tinha perspectiva nenhuma de prestar vestibular. / fui fazendo curso de informática. / Eu gosto de informática / O coordenador viu (currículo) e me chamou para ser	quando eu comecei a pensar na faculdade, eu queria muito Direito pela parte argumentativa. Eu sempre gostei muito de argumentar, de defender pontos de vistas, mas quando eu fui para a faculdade eu vi que não era isso que eu queria. / Como eles estão exigindo isso de uma pessoa que acabou de sair do colégio. E olha que eu não era uma aluna tão ruim.	então vocês vão ser professores. E eu pensava: mas eu não quero ser professor. Mas o meu negócio era fazer matemática. / preciso criar condições para que eu trabalhe em algum lugar melhor / investi na minha carreira com intuito de ser professor no ensino superior	Não existia outra opção (no vestibular). Apesar de que, quando eu era menor, eu falava que queria ser, ou médica, porque meu pai é médico, ou jogadora de vôlei. Agora não lembro se eu falava que eu ia ser professora também. Quando eu estava ajudando ela (a tia)? Eu adorava, mas eu não recordo de projetar e falar eu quero ser professora. Eu acho que fui no automático (vestibular).	Antes de eu fazer a escolha pela Psicologia, eu pensei em fazer licenciatura em História, que foi a disciplina que eu mais gostei desde o fundamental e do médio. / Eu sei que talvez tivesse dificuldade de me inserir como professor; talvez tivesse dificuldade de lidar com grupos de alunos adolescentes

		monitora. / ...não tenho experiência nenhuma com docência. A única coisa que eu fiz foi dar aula particular para os meus vizinhos quando eles estavam de recuperação / Trabalhei seis meses como monitora de informática.				
Formação docente superior	Hugo	Glória	Camila	EMS	Carolina	Luiz
Escolha pela docência	não fiz nada voltado especificamente para o ensino, para a formação de professores / vou ser professor de educação física escolar (primeiro ano da faculdade) /	devido à experiência que eu tive também como secretária, fui aprendendo a lidar com as pessoas, comecei a ter mais segurança.. / nessa ONG onde me chamaram para ser instrutora, aí o desafio já foi ter o domínio do conhecimento.	A minha prioridade é minha formação docente / não adianta a docência, se você não tem a pesquisa / Minha formação na graduação foi fundamental porque eu vivi a graduação. E lá nós tínhamos uma única turma ingressante por ano. Então, por exemplo, para mim algo muito precioso é o estágio porque eram muito acompanhados. A gente fazia estágio na sala de aula escolhida pela professora da disciplina. Ela aparecida lá durante as nossas aulas. / Os estágios tinham uma	um erro que eu cometo quando eu faço uma disciplina aqui na Educação (FEUSP)... é de ter esse caráter prático para minha aula. Às vezes ela não vai servir para nada; serve para o meu conhecimento.	fui prestar o vestibular e foi uma coisa automática / Com a iniciação científica, eu ficava com a sensação que eu queria ter a experiência de docente... por isso que eu quis fazer esse concurso.	(crítica à formação) ter iniciado a minha carreira... não em Psicologia, mas em alguma licenciatura. ...penso em fazer uma licenciatura ainda. ...talvez tivesse uma carreira um pouco mais sólida. / quando eu falo de licenciatura, falo de uma formação específica para ter me tornado professor, exclusivamente professor.

			<p>programação. Então, o que um professor tem que fazer? A primeira coisa que um professor tem que fazer é conhecer a documentação pedagógica da escola. Então você vai passar tantas horas fazendo isso. Depois o planejamento. Então, tudo que a gente defende que um professor tem que fazer, durante os meus estágios, os meus professores fizeram a gente fazer. / A gente teve um acompanhamento constante durante todos os estágios. Por exemplo, o estágio de gestão, a professora dizia: Não tem como fazer estágio de gestão individual. Então era um estágio em grupo.</p>			
Formação docente superior	Hugo	Glória	Camila	EMS	Carolina	Luiz
Escolha pela pesquisa	entrei num grupo de pesquisa da faculdade, na área de educação física escolar (primeiro	Têm outras pessoas que eu me inspiro. Vou para Montreal agora em setembro. Mas por que	na graduação, eu sai do meu emprego para fazer iniciação científica e aí eu pesquisava	Aproveitar um pouco dessa dificuldade (falta do gosto dos alunos pela Matemática) para tentar,	não me imaginava ali professora. Jamais professora do ensino superior. ...não me	Eu estou fazendo uma pesquisa que fala sobre o adoecimento psíquico do professor, trauma do

	ano da faculdade) / a gente (grupo de pesquisa) vem estudando um pouco a filosofia da diferença. Então Deleuze, um pouquinho Derrida. A gente está tentando entender como que esses conceitos poderiam contribuir na prática pedagógica.	eu vou? Primeiro, graças a Deus. Segundo, porque tem uma ex-professora minha da graduação que falou para mim: 'faz um mestrado'. E ela fez o doutorado dela em Montreal e desde então ela me chama.	professores universitários na graduação... a mesma pesquisa que eu fiz no mestrado foi a minha iniciação científica	pelo menos, no ambiente em que eu trabalho, resolver esse problema.	sentia inserida nessa representação. Tanto é que fui fazer duas iniciações científicas e minhas colegas que já eram professoras. / No curso (Pedagogia), fui me descobrindo mais voltada para a pesquisa.	professor. / o que eu mais faço é pensar na questão do processo ensino/aprendizagem. Eu vejo as duas coisas andarem juntas (docência e pesquisa no doutorado)
Formação docente superior	Hugo	Glória	Camila	EMS	Carolina	Luiz
Expectativa com o doutorado	quando fui fazer o doutorado, tinha a expectativa (de fazer)... Docência no Ensino Superior, uma disciplina. Vai me ensinar a ser professor? Como é? Não tive a oportunidade de fazer essa disciplina, não deu tempo e estou terminando	É a gente ouvir os professores, ouvir a experiência docente dos professores, mas não aqueles relatos que eles fariam para uma apresentação acadêmica. Ouvi-los da mesma forma que eu estou sendo ouvida aqui. Como eles contornaram certas situações? Como eles resolveram certos problemas? Como eles lidaram com isso? Porque eles têm anos de teorias. Têm muitos professores que são coerentes com a teoria que eles estudam. Como	para eu entrar na universidade pública e eu continuar fazendo o que eu quero, eu preciso do doutorado / tenho mais uma oportunidade de mergulhar de cabeça em alguma coisa que eu não domino / Eu gostaria da mesma dedicação que eu tive no mestrado de ter no doutorado. Por exemplo, sua orientadora, durante o meu mestrado, eu tive oportunidade de sentar com ela, conversar com ela, pensar uma disciplina que ela estava oferecendo, fazer até	De aproveitar o que eu estou fazendo, o meu trabalho com a pesquisa. Mas não era a primeira opção, talvez não fosse estudar ensino de cálculo. Mas eu quis juntar um pouco das coisas. A orientadora achou que era bacana e a gente está seguindo por essa linha. / Hoje na minha prática com os alunos, essa é minha preocupação. Mas assim, se a gente olhar as pesquisas na área de educação matemática, por exemplo, já tem um leque de preocupação de outros pesquisadores	consolidando o doutorado nessa área que quero, que é educação infantil e gênero, acho que consigo falar que vou assumir isso porque tem a ver com minha área... Durante muito tempo eu fiquei assim indo para lá e para cá.	Aí eu penso assim, essa questão da segurança, até agora refletindo um pouco melhor, se as disciplinas podem ser escolhidas pelo professor e se essas disciplinas são mais relacionadas com a área de formação do professor, a segurança com certeza é muito maior. Mas de fato não é o que acontece hoje, principalmente na instituição onde estou trabalhando. Então, temos algumas disciplinas que a gente comunica o coordenador que nós

		eles lidaram com as dificuldades, com os desafios? / (Isso não aparece?) Não. É como se fosse assim: já nasceu professor. Pronto.	uma pequena participação nessa disciplina, estar na frente de uma sala de pós-graduação. E hoje eu não tenho esse tempo. Eu entro no primeiro trabalho às oito; saio às cinco. Entro no segundo às seis e saio às onze. A gente precisa viver: tem que comprar uma casa; eu não tenho filhos ainda.	em relação ao ensino de cálculo.		ficaremos muito seguros e tranquilos ao ministrá-las, mas há disciplinas também que, vou colocar entre aspas, “caem” no nosso colo. A gente diz assim: “cai de paraquedas”. Essas são complicadas, a gente poder dar conta do que às vezes não são da nossa área de formação ou são disciplinas que talvez a gente tenha visto na graduação e que é necessário fazer um trabalho intelectual muito grande para poder dominar essa disciplina. Então, a segurança aumenta conforme é possível a gente poder escolher a disciplina
Formação docente superior	Hugo	Glória	Camila	EMS	Carolina	Luiz
Contribuição do doutorado	ele (o doutorado) me ajudou muito por conta do PAE que eu participei. ...fiz seis meses, depois mais seis. / Eu aprendi com o meu orientador a sistematização de uma aula, o início, meio e fim. Posso falar (que	Tive a oportunidade de ser monitora pelo PAE, Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, e acompanhei minha orientadora durante um ano. / a aula é expositiva. Nada contra aula expositiva, mas o aluno chega,	(O que você percebeu como relevante no doutorado para você atuar como docente?) Nada. / No mestrado, eu estava com bolsa. E aí eu vivi essa universidade. Então eu fiz quatro ou cinco estágios PAE. Pelo	(O que foi importante até agora para atuar como docente?) o doutorado, eu não percebi. Não percebi, apesar de eu estar na Faculdade de Educação. / Fiz uma disciplina na Psicologia... foi muito legal porque a gente	No doutorado, o que pode contribuir para docência? Como uma proposta do curso, não dá conta. Mas o que eu tento aproveitar, nessa formação, é a partir dos outros professores e professoras, como eles organizam a aula, como	no doutorado eu tive a percepção da importância do aprofundamento, da articulação teórica, dessa coisa muito séria de quando a gente ensina uma ciência, de nós buscarmos os clássicos... trabalhar

	<p>aprendi) aquilo que eu senti falta no início / a gente pedia para os alunos o portfólio digital e vinham trabalhos maravilhosos / A pesquisa... deve contribuir para os professores que estão atuando em sala de aula.. da educação básica. No ensino superior, pouco (contribui a pesquisa).</p>	<p>senta, escuta, sai. / escolhi (disciplina Ambientes Virtuais de Aprendizagem) porque não tem como um professor fugir. Pode até tentar por um tempo evitar utilizar os recursos tecnológicos, mas não por muito tempo / quero me aprimorar para quando eu voltar a atuar como professora / eu tenho que usar todo o conhecimento que eu adquiri na área de tecnologia e aprender mais, por que eu vejo que quanto mais recursos tecnológicos tiver ao meu dispor, ele traz benefícios para a pesquisa que eu estou fazendo. Então o que o doutorado faz? Eu vejo que ele me obriga a aperfeiçoar o conhecimento que eu tenho a respeito de tecnologias para usar aquilo tudo em benefício da pesquisa, do meu aprendizado e do meu progresso, tanto como pesquisadora,</p>	<p>Programa de Formação de Professores, eu acompanhava muitas aulas e isso impactou na docente que eu sou. / Eu acompanhava uma professora (no mestrado, PAE). Isso daqui dela é bacana. Eu usava. Eu acompanhei inclusive a minha orientadora, duas vezes, em duas disciplinas que ela dava um dia e no outro. Eu conseguia ver, perceber a diferença de duas turmas na mesma disciplina, no mesmo programa. Ela atuando, tendo a mesma linha de pensamento que eu. No doutorado, eu não estou tendo essa oportunidade. Eu trabalho. / Os questionamentos da pesquisa e das disciplinas eu levo para a sala de aula.</p>	<p>discutia a construção do conhecimento por várias perspectivas.. eu começava a associar um pouco com o que eu faço / Eu fiz uma outra aqui na Educação (FEUSP) também que foi interessante. ...Porém, o foco da disciplina, os exemplos que o professor usava estavam muito no ensino fundamental. / o que me ajuda muito é participar do grupo de pesquisa que eu participo. / (O doutorado fez mudar algo para a docência?) Se eu pensar em termos de disciplinas, talvez não... Se eu pensar em termos de pesquisa, da minha pesquisa, aí sim, porque eu tenho lido muita coisa sobre o ensino de cálculo. ...uma mudança efetiva, ainda não aconteceu.</p>	<p>preparam a avaliação, como pegam um texto para discutir. / doutorado e mestrado não dão conta de fazer a formação docente / O que acontece comigo é eu me inspirar nas práticas dos professores, até nos ruins para saber o que não fazer. / Me inspirar na experiência deles para aperfeiçoar a minha prática docente /como a proposta, está até na LDB, mas os programas não dão conta de fazer essa formação</p>	<p>referências importantes, responsáveis da nossa área / é de eu ter assistido as aulas, ter conhecido os professores, ter assistido algumas bancas de defesa de doutorado / você ficar até seduzido pela maneira como alguém aborda o assunto, discute uma temática, apresenta uma ideia / Se no começo eu era mais aquele professor que valorizava o laço, o vínculo, hoje eu continuo sendo esse que valoriza a qualidade do vínculo, mas eu posso, com certeza, conduzir o aluno a uma formação mais articulada, mais contextualizada, mais embasada com maior suporte teórico.</p>
--	--	--	---	--	--	---

		como docente ou como ser humano.				
Atuação docente superior	Hugo	Glória	Camila	EMS	Carolina	Luiz
Primeira experiência em IES	2016 todinho na Unisantana, zona norte, foi um convite de uma colega minha / ministrei psicologia na educação, esportes radicais, políticas educacionais, educação física na adolescência / apesar de eu ter tido a experiência na pós, a graduação foi diferente...é legal porque você vai ter a experiência de ser responsável por disciplinas / Os planos de trabalho... eu montei meio que por minha conta olhando para outras faculdades... tentando dar uma coerência para o conteúdo, tentando também ouvir os alunos para ver se eu não repetia coisas / uma coisa mais organizada, sistematizada, não teve. Então assim, foi meio que 'me ajuda um outro colega' / Eu acho que	Lecionei... Didática I mais introdutória e Didática II... Organização da educação infantil. ...foram três disciplinas ...segundo semestre de 2014. Eu substitui uma professora que estava de licença maternidade na UEMG campus Ibirité / A minha primeira preocupação era ser coerente porque os alunos conheciam os outros professores. ...explicitar para eles que eu não tinha a pretensão de substituir ...eu estava ali para desenvolver o melhor trabalho que eu pudesse. E que contava muito com a colaboração deles, no sentido de eles me avaliarem, de eles mandarem sugestões / Primeira coisa foi por meio da vivência que eu	surgiu uma oportunidade pela Universidade Pública (alterado) de atuar como mediadora pedagógica. É um contrato precário. Eles não tinham como contratar CLT porque você tem que pagar uma série de direitos. Então criaram um curso de pós-graduação que num semestre dava 460 horas e contratava a gente com uma bolsa para esse curso. E eu trabalhei dois anos dando aula. Não tínhamos o curso em si. Não tínhamos nada do curso, mas eu tenho quatro diplomas de aprofundamento, extensão, que são desses dois anos. 2014/2015. / No começo de agosto (2016) eu comecei na Universidade Privada (alterado) lá como tutora, mas a gente	Praticamente desde que eu me formei. Eu me formei em 2001. Em 2002, eu fui dar aula numa escola técnica. Numa ETEC. Em Assis. E tinha uma extensão da FATEC de Ourinhos, na escola de Assis. E eu comecei a dar aula na FATEC. Logo que eu me formei. Em 2002 eu já estava dando aula na graduação. Foi matemática financeira. No curso de análise de sistemas. É um curso de tecnólogos. Formação de tecnólogos. Mas era superior./ Então era tranquilo. Assim, eu gostava. Desde quando eu estava na faculdade, que eu estava fazendo licenciatura, e eu decidi que eu ia ser professor, porque eu comecei o curso de licenciatura sem saber o que era licenciatura./Dei um pouco de sorte no	No mesmo ano de 2008, prestei concurso na UFLA que é a Universidade Federal de Lavras, onde sou professora, que é a minha cidade. Minas Gerais. / Fiquei bastante insegura. Não só no ensino superior, mas na época da educação infantil mesmo / eu entrei numa vaga da UAB, Universidade Aberta do Brasil. ...não tinha essa experiência com educação a distância, com as tecnologias. / Acabei assumindo duas disciplinas ...Sociologia e ... Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia. Foi um desafio imenso para mim porque eu não tinha nenhuma dessas discussões. / o número de estudantes em sala (60) é uma coisa que me inquieta bastante. ...não	Comecei em duas instituições de ensino superior, a Anhanguera, aqui de São José dos Campos, e Universidade Paulista também aqui de São José dos Campos, então no 2º semestre de 2008. / na Universidade Paulista eles implantaram ...prova institucional. / Mas o grande problema desse instrumento (prova institucional) é que ele avaliava aluno e professor ao mesmo tempo: se o aluno tinha aprendido ou assimilado as informações e se o professor tinha ministrado. Então era um instrumento que deixava as duas partes sob um certo estresse. / isso prejudicava um pouquinho o relacionamento, o laço entre professor e aluno. Ficava muito objetivo o conteúdo para você

	<p>tive êxito sim, eu faço um balanço positivo, até pelo feedback que tive dos alunos / o portfólio eu pedi para eles montarem, pedi uma avaliação final, eles tinham que montar um portfólio e apresentar. Podia ser em qualquer suporte, podia ser o Facebook, o celular, podia ser um site, mas tinha que ser digital. / foi legal porque eles participaram, eles fizeram, eu recebia o endereço, eles mandavam por e-mail</p>	<p>tive na graduação com meus professores. Eu tive professores de didática, pego exemplo dessa disciplina, que tinha um domínio magnífico da teoria, mas a prática deles não era condizente com a teoria. / eu percebi incoerência por que a professora falava de acordo com o autor da tal nós temos que ouvir o aluno, que os problemas têm que ser resolvidos em classe, que tem que ter diálogo, tem que ter democracia ...mas quando surgia um problema e a gente tentava conversar com ela, ...ela era intransigente / Eu pedia para eles (os alunos) fazerem o mapa conceitual do texto e dividia a turma em grupos / Eu passava nos grupos e conversava, principalmente com aqueles alunos que estavam afastados, desmotivados. Tentava entender o que estava</p>	<p>também assume turma e dá aula de todas as matérias. / Licenciatura em ciências naturais e matemática. Então os dois primeiros anos todos os alunos faziam juntos o ciclo pedagógico e hoje que eles já escolheram entre física, química, matemática ou biologia. / Quando eu entrei na sala de aula, era um curso que a gente não tinha diretrizes e tinha que desenvolver um projeto de pesquisa em grupo baseado em um tema geral que envolvesse todas as disciplinas do semestre / entrar na sala de aula para falar sobre educação eu estava muito segura por conta da minha formação, do acompanhamento que eu tive lá em Ribeirão, e porque eu já tinha ido para a sala de aula de verdade. / Para mim é muito estranho um professor universitário falando sobre dar aula sem nunca ter estado</p>	<p>começo, de entrar nesse curso de graduação na FATEC. Era uma escola que eu tinha estudado. Eu tinha feito curso técnico lá também. Então, as pessoas me conheciam. Então, ingressar foi mais fácil, eu acho. Eu tive essa ajuda. E depois comecei a trabalhar, pensar em estudar, fazer a especialização, mestrado, doutorado, para permanecer no ensino superior./ Bem positivo. Acho que sair da graduação e já entrar para dar aula numa graduação foi muito importante, eu acho, para experiência. / Eu acho que a dificuldade que eu tive é aprender a dar aula. Por mais que a gente frequente a escola por vários anos. Por mais que a gente frequente, dar aula é um aprendizado. Então eu acho que eu comecei a aprender a dar aula dando aula. Talvez essa foi a dificuldade. Preparar aula, como eu</p>	<p>gosto de aulas expositivas só ...tem alguns momentos que são interessantes, mas eu gosto de interação ...fazer trabalho em grupo / sempre sobrecarregada porque ...fazia um monte de trabalho. E mesmo sendo em grupo / Muitas vezes eu levava cartolina, canetinhas, os alunos falavam que estavam no ensino médio. Nem falavam educação infantil. Então, essa coisa do lúdico. Na Pedagogia, às vezes no começo da aula, lia uma história, uma poesia. Então, isso eu posso dizer que não teve uma ruptura (com a docência na educação infantil) / como eu tenho essa postura de não dar prova, mas fazer vários trabalhos, dá muito mais trabalho</p>	<p>ministrar porque depois seria cobrado / Eu não tinha outra maneira que não fosse me preocupando em cumprir e cobrir todo o plano de ensino e cobrir bem, aprofundar bem as questões, deixar o aluno bem informado sobre todas as referências para que, em primeiro lugar, ele não fosse prejudicado nessa prova (institucional) e, em segundo, também pela manutenção do meu trabalho. Então o que eu fazia era simplesmente o que a universidade exigia, mas a um custo muito grande. /</p>
--	---	---	---	---	---	---

		<p>acontecendo. E, a partir do momento que demonstrei interesse, eles passaram a se interessar mais pelas aulas, a ter liberdade de fazer perguntas, começaram a mostrar como aquilo era significativo. / 'Professora, posso trazer (meu filho) para aula?'. Eu dizia 'pode'. ...Nossos futuros educandos estão todos aqui. Quando os alunos chegaram atrasados, eu sempre deixava no quadro ...roteiro da aula. Isto faz parte da didática / E muitos alunos já eram docentes no ensino fundamental ...bagagem que elas tinham, que era muito maior do que a minha para que elas pudessem pontuar as coisas ...eu não fiz magistério / ...ia fazer a leitura eu já pedia para elas prepararem relatos ...você percebem isso com as suas crianças? / Tem muita coisa que eu aprendi no trato com os</p>	<p>numa sala da educação básica./Eu tinha alunos que tinham acabado de sair do colegial, tinham dezessete para dezoito anos. Nunca tinham entrado numa universidade. E eu tinha alunos com mestrado nos Estados Unidos. E eu tinha que dar a mesma aula. Eu tinha um tempo com aqueles alunos e eu tinha que trabalhar a mesma coisa com todos eles . Então eu acho que esse foi o maior desafio. / E eu era a mais nova. Dos meus cinquenta alunos, eu tinha dois alunos mais novos que eu. De certo modo, eu estava muito insegura, mas eles se assustaram e eu tive que de algum modo provar, comprovar para eles que eu tenho a metade da idade de vocês, em alguns casos a mesma titulação que vocês, mas eu tenho alguma coisa a oferecer. Eu já tinha uma ideia de sala de aula de que eu estava mais lá para atender. Eu</p>	<p>faço avaliação? Como é que eu vou corrigir uma prova? Nunca tinha corrigido prova. Como é que eu vou corrigir os trabalhos? Quais são os critérios? / Eu fui muito com base nos professores que eu mais gostei na graduação. Então, como é que eles faziam? Eu procurava fazer mais ou menos igual. Então, qual era o retorno que eles me davam? Então, qual é o retorno que eu queria dar para os alunos? / Tive bons professores. Sim (se espelhou na atuação deles). Porque apesar de ter estudado numa faculdade que é pequena, no interior, numa cidade pequena, eu tive bons professores. Fiz um bom curso, eu acho. Terminei com a sensação de ⑧ah, faltou um pouquinho⑨, mas acho que naquelas circunstâncias, foi o melhor que dava para fazer.</p>		
--	--	---	--	---	--	--

		<p>alunos na informática que eu usei na graduação e deu certo. Tem muita coisa que eu aprendi com meus professores de cursinho e deu certo. Eu me remeto muito a esse período da informática porque foi naquela época que eu estava fazendo a graduação, que a minha identidade profissional docente estava sendo constituída. O que eu usei na graduação foi o sumo, a essência daquilo que eu elaborei durante a Pedagogia e durante os dez anos de docência como instrutora de informática. / eu considero que eu me esforcei muito, mas fiquei muito presa ao texto ...posso ter cometido (falhas) sim porque não tinha domínio daquele conteúdo; então eu estudei. É como se eu fosse fazer um seminário</p>	<p>estava mais lá para direcionar e para mediar realmente. Eu acho que a palavra é essa: para mediar, do que efetivamente para ensinar alguma coisa. Eu tinha aluno que era professor da rede há quinze anos. / Então, o máximo que eu podia fazer lá como uma acadêmica, com a pouca experiência que eu tinha, era provocá-los. Então a minha função como mediadora desses anos foi de provocação que era o que me permitia e aí eu ia andando. E aí eu tinha experiência em pesquisa e muitos deles não tinham, mas sempre teve que ser tudo muito bem fundamentado porque ninguém aceitava nada fácil. / Quando eu comecei lá na Universidade Pública (alterado) no 1º ano, tinham alunos que não sabiam ligar o computador. Eu tenho uma aluna, a Sandra, não sabia ligar o</p>			
--	--	---	---	--	--	--

			computador. Ela foi com o computador para eu ensinar a ligar o computador, acessar o AVA que é o ambiente virtual de aprendizagem, e a mexer nesse sistema. Em um ano, a Sandra se forma em Biologia, vai ser professora de Biologia. Isso é algo que me deixa orgulhosa.			
Atuação docente superior	Hugo	Glória	Camila	EMS	Carolina	Luiz
Docência em IES	nada	Quando eu ingressei no doutorado, fui lá e falei com eles (colegas docentes) assim: os processos todos como fazer para eles poderem vir para cá (FEUSP). Porque eles têm essa imagem de que a USP não é para eles. É como se fosse algo muito difícil; não é para qualquer um. Eu falei: é para nós; é para todos, e para quem quiser o caminho é este; mostrei.	Então, todas (as disciplinas). O que acontece? Eu dou aula hoje numa universidade particular que tem um curso interdisciplinar. ...não tem uma disciplina. ...tem unidades educacionais. / De pedagogia. ...uma unidade que é filosofia, história e sociologia. A ideia não é separar ...é um curso novo; é uma proposta nova. / ...tem os professores que elaboram os conteúdos desse material, que é diferente dos	hoje eu trabalho na FATEC de Osasco, sou concursado lá. E trabalho com disciplina de cálculo. Cálculo I e Cálculo II. Fundamentos de Matemática. E Metodologia da Pesquisa Científica e Tecnológica. Aula, dá vinte e seis aulas por semana. / Alunos? Eu acredito entre duzentos, duzentos e cinquenta alunos, porque eu dou aula para quem está ingressando. Então são turmas de mais ou menos cinquenta	Eu tive muita coordenação e isso dá muito trabalho. Eu estava na coordenação adjunta de vários projetos de extensão que davam muito trabalho porque era o ano todo. E eram cursos para professores da rede e tinha que programar esse curso. Em 2015, eu também assumi o (Pibid) da Pedagogia e era muito trabalho, muita coisa para preparar, orientar aluno e tudo. Durante muito tempo fiquei com a coordenação do Pic Jr,	Eu trabalho na Anhanguera hoje como docente. Lá eu tenho uma condição de trabalho um pouco melhor comparado a UNIP que tinha essa exigência muito grande em função dessa prova institucional. Hoje o que tem de grande preocupação é preparar os alunos para o Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, que avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação). / Essa (Enade) seria a principal

			<p>professores que são responsáveis por essas disciplinas, que é diferente de nós que somos os tutores. ...quem entra na sala de aula somos nós ...eles têm uma videoaula, eles têm uma apostila, eles têm uma professora tirando dúvidas que não é necessariamente quem elaborou esse material, mas aos sábados eles têm uma aula presencial. / ...como se eu desse aula ou retomasse todo esse material e sempre tem alguma proposta. Isso é coordenado junto com a professora responsável. Hoje eu tenho mais subsídio para dar aula, de uma professora para dialogar. Olha eu pensei nisso, aqui está um roteiro, uma ideia para vocês, na primeira parte da aula faz isso, na segunda parte da aula faz isso. Nós não somos obrigados a seguir isso. Mas eu tenho mais respaldo hoje do que eu</p>	<p>alunos. Aí juntam com os DPs. Eu acho que em torno de duzentos e cinquenta alunos. / Eu tenho dificuldade que me motivou também na pesquisa de doutorado. Então, como eu dou aula de cálculo, que é uma matéria muito técnica, de matemática, então a minha preocupação é: 'como é que eu ensino cálculo hoje?'. Então eu tenho pesquisado sobre essa questão do ensino, apesar de cálculo, dificuldade dos alunos, dificuldades dos professores, acho que pouco se fala. Acho que tem dificuldade dos professores devido a formação matemática mais técnica./ Sim (preocupação relacionada ao conteúdo). A minha preocupação hoje é motivar os caras a aprenderem. Uma coisa meio ruim é que eles (falam): ⑧ tudo bem, professor, legal, onde eu vou usar? ⑨. É um curso</p>	<p>que é o Programa de Iniciação Científica Júnior, que é para os estudantes do ensino médio. / O currículo dos cursos hoje? e isso é uma crítica que até ouvi aqui esses dias na FEUSP? está com leituras muito superficiais. Não tem um aprofundamento nos clássicos, por exemplo, e os estudantes estão sendo formados de uma forma muito superficial. / As professoras mais antigas comentam que na época que faziam graduação liam os clássicos; lia o livro. E hoje você lê pedaços. A gente não cobra essa profundidade que antes era cobrada. Eu sinto falta disso e ao mesmo tempo eu sinto que na minha formação também eu não tive essa profundidade teórica em alguns momentos. Então isso eu sinto falta e aí agora com o doutorado estou correndo atrás. / A questão teórica que eu acho que é fundamental.</p>	<p>(preocupação) e a faculdade tem criado várias ferramentas. São plataformas digitais que o aluno acessa para ele poder fazer atividades de preparo para o Enade. Faz exercícios, faz leituras e a participação nessa plataforma fica condicionada à nota final de semestre. / O trabalho do professor é orientar, incentivar, motivar, monitorar, acompanhar, verificar aqueles que têm dificuldade no acesso, trazer algumas questões para a sala de aula. Essa seria a principal preocupação hoje. Dá para conduzir bem. Não é algo que causa um estresse muito grande./ A Anhanguera foi comprada por um grupo educacional, um dos maiores do mundo, Kroton. Então, estamos passando por um período de fusão, transformação, mudança de cultura organizacional, mas isso</p>
--	--	--	---	--	---	---

			<p>tinha na Universidade Pública (alterado). / Esse novo modelo da educação à distância, que é algo que eu acho bom. O que eu acho que é um problema da educação é do fundamental I para o fundamental II: você deixa de ter um professor e passa a ter vários. E aí a questão da afetividade, da sua ligação ...fica comprometido. / Porque um professor tem quatrocentos alunos; ele entra na turma por uma ou duas horas por semana, que é diferente do fundamental I, que é algo que eu encontrei na educação à distância que a gente não encontra na educação presencial. Eu tenho a minha turma: então os dois anos que eu fiquei na Universidade Pública (alterado) eu tinha os meus alunos. Eu fiquei dois anos com a mesma turma. Eu os conhecia. Eu conhecia os filhos. Eu conhecia os maridos,</p>	<p>de tecnólogo. Eles não são engenheiros, mas também não são técnicos. Eles estão no meio do caminho. Então, como é que eu motivo esses caras a estudar cálculo? / Então, a escolha pelo ensino superior foi somente por condições melhores de trabalho. De trabalhar de uma maneira que eu escolho, que eu defino, que eu quero, que é tudo meu. Ninguém me manda fazer alguma coisa. Pelo menos a maioria dos lugares que eu trabalhei, sempre foram as minhas escolhas. Minha autonomia. / Eu acho que talvez o maior fator para mim é a autonomia. Onde eu trabalho, posso dar aula do jeito que ninguém me critica. Ninguém vai me questionar: 'Mas por que você deu essa aula desse jeito?'. Então, penso que eu tenho o apoio da direção, da coordenação do curso. Eu penso que os alunos</p>	<p>Você ter um tempo para ler durante sua jornada de trabalho é importante</p>	<p>não tem afetado tanto o trabalho de sala de aula. / ...hoje eu consigo me apropriar muito mais de um saber. Eu consigo ter um trato à respeito de um conceito, de assunto, de disciplina, é um trato muito mais tranquilo, honesto, até posso dizer mais responsável. Hoje me sinto mais autorizado, inclusive, para poder discutir e trabalhar algumas disciplinas em sala de aula. Então acho que a grande mudança aí acho que é o aprofundamento, a capacidade de articulação, capacidade de discussão e segurança. / nossas salas de aula são na média em torno de 80 a 90 alunos... de nós é cobrada a capacidade de você conseguir ter domínio, gerenciar a turma e de garantir um bom desenvolvimento, uma boa ação de aprendizagem dos alunos... é muito difícil dar conta de tamanha</p>
--	--	--	---	---	--	--

			<p>as esposas, os namorados, as histórias de vidas deles. / Eu conhecia o que eu podia provocar, o que eu podia contestar. O mesmo acontece agora: eu tenho a minha turma; são cinquenta alunos e aí eu conheço a história de vida. Eu estou presente e ministro todas as disciplinas. E eu corrijo as atividades de todas as disciplinas também. / Exatamente o mesmo (problema, dificuldade): como você desafia uma turma completamente heterogênea? / Eu acho que eu já me acostumei (com o problema/dificuldade). Não adianta eu chegar na sala de aula achando que eu sei muito, que eu tenho muita experiência, que eu vou lá para ensinar muita coisa. Não. A minha função ali é provocar. / Eu tenho uma música que foi até uma homenagem para o movimento estudantil</p>	<p>gostam, pelo menos a maioria. Mas a grande questão para mim é a autonomia. Eu poder trabalhar livremente. Sem ter a sensação de que alguém está me espiando. / Eu fui numa atribuição de aula da rede e era quase oito da noite: saí de lá sem nenhuma aula e prometi para mim mesmo que nunca mais voltaria. E nunca mais fui porque eu tinha certeza que eu queria ensino superior. Era muito descontrolado as coisas. Eu lembro que era um tentando tirar o tapete do outro, pegar aula. Eu fiquei muito desgostoso naquela época.</p>		<p>sala de aula, de quantidade de alunos.</p>
--	--	--	---	--	--	---

			<p>que chama Trono do Estudador (http://bit.ly/2ypx4qX). É uma música lindíssima e tem um trecho: 'Para ter escolha tem que ter escola'. É o meu lema. O que eu digo para os meus alunos? A escola tem que te oferecer tudo, seja escola, seja universidade. Não adianta eu chegar e pegar uma única linha de pensamento que não estou oferecendo tudo. A escolha é de vocês / Hoje, isso (partir de uma diversidade) é verdade. Ontem, não era. Amanhã, pode não ser. Então duvidem do que as pessoas dizem para vocês que é verdade. / E para ser professor não adianta eles dominarem o conteúdo. Isso eu digo para eles também. O conteúdo está na internet. Os alunos não precisam de vocês para terem o conteúdo. Eles não precisam de mim para saber o que o Paulo</p>			
--	--	--	---	--	--	--

			Freire disse. A função do professor para mim é mediar e eu vejo hoje que não tem outra alternativa para o professor se manter em sala de aula que não seja essa. E, qualquer outra coisa que ele vá fazer lá, ele vai se tornar obsoleto.			
Atuação docente superior	Hugo	Glória	Camila	EMS	Carolina	Luiz
Relação com os alunos	eu imaginei que poderia contribuir para a formação deles, que muitas vezes fugia até do próprio conteúdo programático curricular. / vou falar de política então: o que vocês acham que está rolando no impeachment? Foi legal porque a galera vem, participa, porque é uma coisa que está quente, todo mundo tem uma posição / você tem que ser mais duro, você não pode ser assim, senão eles fazem o que querem de você / Eu tive a disciplina Esportes Radicais de Aventura, e aí é fruto	Se o professor comete um deslize, aqueles alunos que eram individuais, ...que não se uniam, ...começam a reclamar e aí eles vêm juntos / Há o risco de eu me deixar levar pelos argumentos deles (os alunos) às vezes. A gente ser generoso demais. Só que ao longo do tempo os próprios alunos vão sendo mais honestos. Se ele (o aluno) te chama com má intenção no início, ele vai percebendo que quem fica prejudicado é ele mesmo. / tem aluno que só quando ele está numa situação extrema	Expliquei para ela (uma aluna): 'estágio na Prefeitura de São Paulo funciona assim'. Pega um currículo, leva... Eu não liguei para ninguém. Eu só disse a ela o que qualquer pessoa poderia ter dito. Uns dias antes do casamento (da entrevistada), eu recebi um e-mail dela super fofo dizendo que ela conseguiu o estágio. E aí eu fiquei também muito orgulhosa porque a única coisa que eu fiz foi sentar, ouvir e pensar dentro do que eu sei o que poderia ajudá-la. / O que seria um	Quando eu levo alguns elementos da história, surte efeito. É incrível como as pessoas se interessam pela história, são curiosas em saber o que aconteceu, como que era, como que não era. Eu falo um pouquinho e deixo eles procurarem também. / tem outras técnicas, não sei se exclusivamente da educação matemática, mas tem outras que nem modelagem matemática, que eu tento utilizar. A gente pega um problema mais próximo do real e escreve ele matematicamente para	Em relação aos estudantes, eu sempre tive uma boa relação, mas nos últimos anos tem essa questão da tecnologia, celular em sala. Tem aqueles que, em vez de xerocar o texto, usam no celular, pegam o texto e leem no celular ou no computador. Aí você não sabe se estão estudando, se estão olhando no Facebook ou se estão com o texto mesmo. / Mas como eu trabalho muito em grupo, vou passando nos grupos e dá para perceber aquela pessoa que está desconectada.	Acho que essa foi a principal contribuição que a Psicologia me deu, é a qualidade da relação professor/aluno. Então, a Psicologia me dá condições para refletir sobre isso, olhar criticamente para isso, ou seja, uma qualidade nesse laço entre professor e aluno [...] poder receber esse aluno, entender qual a demanda dele. Entender que, eventualmente, ele possa fazer uma pergunta ingênua e tentar transformar isso numa pergunta um pouco mais contextualizada

	<p>também do nosso trabalho aqui como a pesquisa, joguei limpo com eles: 'gente, nós vamos trabalhar com essa disciplina, a gente vai discutir, eu vou apresentar, mas eu quero que vocês também vão à caça'. Acabei dividindo alguns temas de estudo e cada grupo ficou responsável por um tema. Foi bacana porque eles se envolveram. A gente fez escalada, a gente fez rapel dentro da faculdade. / você é o primeiro professor que realmente leva a gente na prática para fazer os exercícios, vivenciar aquilo, porque tinha um professor que estava só com o slide falando de esporte radical / Sim, acho que o papel do professor é isso, assim, no aspecto mais amplo mesmo, não ficar fechado no conteúdo.</p>	<p>é que ele pede, por exemplo, uma prorrogação maior para entregar um trabalho. Para poder me resguardar disso, eu tento usar a instituição: ter um prazo; posso conceder um dia a mais. Demonstro que, embora eu entenda a situação dele, aquilo tem um limite também. / Isso fui levando para a graduação, para a pós, o aluno consegue aprender mais fácil porque vou tirando aquelas carapaças, aquelas armaduras que fazem a teoria parecer que ela é muito hermética / ...fui convidada para ser paraninfa das duas turmas e depois eu descobri que essa seleção não era muito fácil porque eles tinham vários professores. / Isso (escolha para ser paraninfa) foi muito pela coerência com o trabalho...fui sincera com eles o tempo todo / se o aluno não</p>	<p>sucesso? A minha turma está se formando na graduação. Mas o que eu sinto é que eles se formariam se eu estivesse lá ou não. A diferença que eu faço na vida deles e que eu possivelmente possa dizer: 'eu fui diferente por conta disso... é a questão da afetividade; é o relacionamento interpessoal'. / Acho que o sucesso é isso. Eu conseguir dividir a sala de aula com eles. Não tem muito mais o que o professor almejar. O conhecimento, o conteúdo é do aluno. É direito dele. É uma conquista dele, que ele faria pela internet ou por aulas on-line. A minha diferença é o relacionamento interpessoal.</p>	<p>resolver. Tem a resolução de problemas. Tem investigação matemática que eu tento levar para sala de aula e tento implementar com eles. Para aquele conhecimento que eles estão tendo contato tenha algum significado. / Uma aula de matemática: 'definição é isso; propriedades são essas; vamos demonstrar os teoremas'. No curso que eu trabalho, de tecnologia, essa aula não funciona. É muito bom no IME, talvez na engenharia. Mas dentro dessa área onde tem os aspectos mais práticos não funciona. Então eu tento buscar alguns problemas. Faço algumas simplificações para eles poderem trabalhar com o problema. Deixo eles discutirem.</p>	<p>Mas eu aprendi: Está um grupinho aqui; estão fazendo as coisas; estou passando; chegou mensagem do WhatsApp; a pessoa responde e volta aqui. Eu entendi que não tem jeito de lutar contra isso não. Mas me incomoda. Tem horas que eu falo. [...] Quando está numa discussão interessante, eu vejo que tem muita gente ali dispersa (com o celular), não está participando, aí eu chamo atenção. / Como eu faço a avaliação da disciplina todo o semestre, os retornos são bem positivos. Eles (os alunos) ressaltam exatamente isso, que é uma disciplina diferente das outras, que os alunos têm voz, que discutem, podem discutir, colocar opinião. E eu tento usar metodologias mais lúdicas também, mais participativas. Então isso eles elogiam bastante. / Sempre (dá voz aos alunos). Mas</p>	<p>academicamente. Eu acho que isso faz o aluno se sentir respeitado e avançar numa articulação teórica um pouco mais cuidadosa. Eu acho que é o respeito, essa empatia pelo aluno.</p>
--	---	---	--	---	--	---

		conseguiu ser bem-sucedido é porque tem algo por trás. É necessário compreender o contexto. Não basta simplesmente avaliar o aluno			isso é uma coisa que fui amadurecendo mais. No início, como falei, ficava muito presa ao texto, ficava falando do texto, e aos poucos consegui me abrir mais a um diálogo.	
Atuação docente superior	Hugo	Glória	Camila	EMS	Carolina	Luiz
Mudança da ação docente	Acho que tenho que regerar um pouco. Ser muito amigo dos alunos? Não que eu não possa ser, mas cobrar mesmo, um pouco mais das coisas que se pede. (Era) muito amigão, muito parceiro, então às vezes confunde as coisas. Tem que ter distância maior. Em algum momento ser mais formal, ser mais sistemático, cobrar mais. / os alunos de Educação Física não estão muito ligados na Educação Física na escola. Eles querem saber de academias, de esportes, clube, de malhação. Você tem um público meio difícil de trabalhar quando o	Agora na minha atuação docente, o que eu penso que vai mudar? Eu vou falar isso para os alunos. Eu vou deixar isso bem claro para eles, que o conteúdo é importante, que a avaliação é importante, os critérios têm que ser explicitados, mas antes daquela pessoa ser um aluno, ela é um ser humano. / Quando me preocupo em balizar teoria com a prática, eu tenho que me apropriar da teoria, apropriar os termos técnicos adequados, apropriar da terminologia para conseguir expressar o pensamento. Na sala de aula às vezes acontece isso, dependendo do	Acho que estou trilhando o caminho que eu quero (sobre avaliação da atuação docente). Depois da minha pesquisa de mestrado, que entrevistei 27 professores, não tem caminho certo. Isso é fato para mim. Na minha banca, o professor perguntou: 'depois de todas essas entrevistas, todas essas análises, como tem que ser a formação do professor universitário?'. Para o desespero da minha mãe que estava sentadinha no banco, eu falei para ele 'não sei'. / Qual é o caminho que você acha? Não sei. Acho que a vida vai	Se eu fosse fazer uma crítica, talvez eu não estou sabendo motivar os alunos a estudarem. Eu não estou sabendo criar o gosto deles pela Matemática. / Para o lugar que eu trabalho, eu acho que eu estou plenamente preparado. Mas eu não penso em ficar lá para sempre. Penso em prestar outros concursos, depois do doutorado, talvez ingressar numa outra universidade. Aí talvez eu precise me readaptar a essa nova realidade. / Em 2002, eu tinha vinte e três anos. Era um moleque dando aula. E eu tinha pessoas mais velhas na sala de aula. Eu tinha um	Em todo semestre, eu sempre fazia avaliação da disciplina no final. E os estudantes comentavam. E olhando a avaliação dos estudantes e minha autoavaliação, sinto que no começo eu era bastante presa ao material que eu estava usando. Então eu ia estudar um livro do Cortella, que costumo usar nessa disciplina de Educação, Trabalho, Ciências e Tecnologia. Aí eu ficava muito no livro dele. Depois, com o tempo, com a experiência, eu estava mais solta, conseguia fazer relações entre textos, trazer exemplos. / O que eu	Na Anhanguera, nós tínhamos e temos um instrumento que nos avalia semestralmente e eu obtive em alguns semestres um posicionamento legal entre todos os professores. Então, pensando numa avaliação objetiva, eu sempre tive boas avaliações. E informalmente com coordenadores, como alunos, tem sempre um elogio.

	<p>assunto é fazer leitura, é discutir./ Eu não fazia chamada. Eu quero dar a minha aula, quem está aqui vai assistir. E aí os alunos davam o feedback: 'professor, por isso que ninguém vem na tua aula'. Eu não era rígido com a avaliação. Eu dava duas questões: 'faz em casa e depois você me traz'. A experiência deles, escolar, foi tão colada a uma avaliação mais dura, rígida, de cobrança./ é um ajuste que eu preciso fazer alguma coisa e aí acho que só a experiência que vai me trazendo assim esse tom aí. / Eu faria um acompanhamento mais de perto desse processo de construção (portfólio digital), que ficou muito distante. Se eu tivesse uma condição boa de trabalhar na universidade, no ensino público, acho que eu teria mais tempo para pensar melhor as ferramentas e realmente elas serem uma</p>	<p>tipo de aluno, se ele é um aluno que já vem de uma tradição cultural, o pai tem doutorado, a mãe, se ele escuta um professor falando um negócio muito simples, ele acha que aquele professor não sabe, não tem conhecimento. / Na minha atuação, o que eu vejo é isso, eu me apropriar mais da teoria porque eu uso vocabulário muito simples. Eu me apego à ideia, me apego ao conceito, me apego ao significado e deixo de lado a roupagem, deixo de lado a terminologia. / A crítica que eu faço a mim, a maneira como eu falo com o aluno, a maneira como eu exponho a teoria para um aluno, não pode ser a mesma forma como eu vou falar num outro espaço. É como se fosse assim, se eu estou lidando com os pares e haja um consenso ou uma divergência, tenho que mostrar para eles que eu domino aquilo. A</p>	<p>colocando as coisas. A gente tem que deixar sempre as portas abertas e quanto mais experiências você tiver... Não experiência do tipo 'estou lá para ganhar experiência para entrar no meu currículo'. A experiência que te modifica, que mexe em alguma coisa em você. É isso que precisa se garantir. É isso que o professor precisa garantir para si o tempo todo.</p>	<p>comportamento lá; hoje eu tenho outro. Tem o amadurecimento do próprio conhecimento matemático. Amadurecimento do que é dar aula, do que é trabalhar com ensino superior. Vejo um processo de amadurecimento no decorrer desse tempo.</p>	<p>faria diferente é valorizar mais certos tipos de leituras, cobrar mais umas leituras mais densas. Mas também eu sei que sozinha não consigo resolver isso. Isso é uma questão geral da graduação. Não adianta eu na minha disciplina ficar dando livros e livros, sendo que o curso não está estruturado assim.</p>	
--	--	---	--	--	--	--

	facilitadora do meu processo pedagógico com esses alunos. E até eles perceberem, como eu percebi aqui no estágio, que elas poderiam me ajudar.	crítica que eu faço é esse cuidado que eu tenho que ter, primeiro com os pares, porque senão a ideia é rejeitada.				
Atuação docente superior	Hugo	Glória	Camila	EMS	Carolina	Luiz
Futuro do ensino superior	eu não tenho muitas expectativas positivas com relação ao ensino superior no Brasil. Eu vejo meio sucateado mesmo, o ensino privado prevalecendo sobre o ensino público. A tendência de privatização das universidades, poucas vagas abrindo para professores do ensino público superior / Mas ainda assim, eu pretendo ingressar no ensino público superior. É a minha ideia, eu vislumbro isso. É triste constatar isso porque o ensino superior privado ele dá acesso às pessoas. / Eu tive acesso ao ensino superior pelo ensino privado. Não dá para negar que ele	O que eu pensei para mim (futuro), que é algo que eu não sei se eu vou conseguir colocar em prática, é: Eu quero ter o momento na academia. Quero pesquisar, lecionar, estudar, orientar trabalhos. Acho isso importante. Mas eu quero ter um trabalho também voltado para as pessoas que não têm condição de ingressar em uma universidade, esse público que é o que eu estudo, que é o público da educação de jovens e adultos. Eu quero estar com eles na base ou em uma instituição social, para promover essas pessoas, para ajudá-las a se sentirem seres humanos	Cada vez mais como mediadora (o futuro da docência). O título pode ser de professor, de tutor, do que for, mas cada vez mais eu vejo a função do professor universitário como mediador e aquele que se especializar muito numa única coisa, não abrir seus horizontes, não vai servir para a universidade. / Completamente (nesse futuro você enxerga a tecnologia?). A prova disso são as duas instituições que eu atuei. Eu gosto muito do presencial. Eu não defendo um curso completamente on-line, definitivamente, acho que o presencial é essencial. / É (pela	Eu fico imaginando o papel do professor daqui para frente. Como o professor vai trabalhar? Falo professor e estou falando de mim. Como me adaptar a esses novos ambientes, novos cenários? Será que vou ter uma sala de aula com cinquenta alunos? Vou ter que escrever no quadro? Muitos (alunos) não copiam mais a matéria. Tiram foto da lousa. Alguns pedem autorização. Eu não escrevo nenhuma bobagem, então não tem problema. [...] Às vezes eu pergunto para eles: 'você tira uma foto e depois?'. 'Depois a gente copia para o caderno'. Eu fico	Nos últimos anos, teve esse investimento grande na educação a distância que eu acho bem complicado porque a gente pensa na educação a distância que é muito diferente numa universidade privada de fundo de quintal que é o que mais tem e numa universidade federal é diferente. / Não dá para falar educação a distância do mesmo jeito: é a mesma coisa para todos os contextos. Então teve um investimento grande de recursos financeiros, de equipe, mas nos últimos anos diminuiu bastante o recurso, a equipe. [...] Então, não sei até que ponto pode ter	O que tem acontecido lá na Faculdade Anhanguera é que muitas disciplinas presenciais estão se tornando disciplinas interativas. Então, elas ficam lá disponíveis na plataforma para o aluno fazer. Então, por exemplo, um curso que hoje começou com cinco disciplinas por semestre ele tem três presenciais e duas que o aluno faz on-line./ Então eu vejo assim: para o futuro, o professor talvez possa se tornar, em parte, prescindível, o que já está acontecendo hoje, de certa forma. Por outro lado, eu acho que a gente pode melhorar a qualidade da nossa

	<p>contribui, mas da forma que ele vem se tornando não sei até que ponto ele vai realmente formar pessoas qualificadas na área. / Todo mundo é trabalho e estudo. E aí essa defasagem. Eu tenho que correr muito atrás de colegas que tiveram outras oportunidades que eu não tive. Desde pequeno, eu trabalhei. Então, até hoje trabalho 40 horas e faço doutorado. Então é difícil./ Eu imagino que daqui 10 anos, por conta do que eu falei, da mercadorização do ensino superior, isso (uso das tecnologias) vai estar bombando. Me preocupa porque eu trabalho numa outra rede de ensino que utiliza muito. Por exemplo, esse mês teve duas formações via videoconferência, mas eu não tive acesso pessoal com esses caras. Então a probabilidade de estar com os 200 professores da área de</p>	<p>mais completos, se sentirem dignos de usufruírem da cultura, dos bens que a humanidade construiu, não achar que aquilo é proibido para elas. Elas também podem. / ao meu ver, é a forma de integrar teoria e prática (dividir-se entre universidade e atuação junto a jovens e adultos da pesquisa). Porque senão eu vou ficar teorizando, falando lindamente e não vou entender.</p>	<p>trajetória tem casamento entre o presencial e o digital), não tem jeito. É essencial. Você precisa. A escola continua sendo um meio integrador, continua sendo um espaço de socialização depois da família, mas o mundo digital vai te permitir algumas coisas que a sala de aula por si só não permite. / Então acho que é isso, o professor cada vez mais vai ser um mediador, um facilitador, um provocador do que alguém que está ali para ensinar efetivamente alguma coisa, porque a gente não vai dar conta. É impossível ter toda a experiência acadêmica, ter toda a experiência na prática, ter todas as publicações. / Vou continuar prestando e se ainda existir a Universidade de São Paulo, pode ser que um dia eu não queira mais ser professora daqui, pode ser que isso daqui se torne uma coisa muito distante do que eu</p>	<p>pensando: 'Mas não é um trabalho meio que dobrado? Não é melhor copiar o que eu estou falando. Você vai anotando o que eu falo. Porque nem tudo que eu falo está na lousa' / O que eu penso muito é: 'Como vai ser essa atuação? Como é que eu vou trabalhar com essa massa de curso que tem surgido EAD? O que é um curso EAD? Porque a experiência que eu tenho com EAD é pouca. A experiência que eu tive ministrando uma disciplina EAD não é tão boa. A experiência que eu tive fazendo um curso EAD foi boa. Mas eu ministrando não foi boa. / Como é que vai ser? Eu fico pensando: 'Será que vou ter que ir para faculdade? Posso trabalhar de casa? Então eu vou gravar uma aula e o cara, quando ele quiser assistir minha aula, vai lá no canal e olha? Aí ele me procura, esporadicamente, para</p>	<p>comprometido ou não, mas eu acho que tem outras questões também fora da infraestrutura. E aí teve esse movimento que eu observei na minha universidade cada vez mais professores usando os ambientes virtuais, mas também não consigo avaliar se foi bom, se não foi. Eu não sei se eu acredito que poderia ser bom o uso cada vez maior. Eu olho com desconfiança. / Eu acho que o presencial tem muitas potencialidades, mas tem muitos problemas e aí eu fico com medo da gente pegar os problemas do que temos a distância e trazer esses problemas para o presencial. Por exemplo, eu acho que o a distância, a coisa da ausência, de um diálogo, a pessoa conversando ali é muito diferente de um diálogo assíncrono, envolve muitas coisas. / Então, às vezes, você não consegue avançar ali no</p>	<p>profissão a medida que a gente tem nas mãos uma ferramenta muito importante./ E hoje eu percebo que com Lei de Terceirização, Reforma Trabalhista, eu acho que o nosso trabalho que já não tem condições tão ideais vai acabar se tornando cada vez mais precário./ O melhor cenário seria em uma instituição pública, daí eu penso nas federais, estaduais, federais, inclusive FATEC e os Institutos Federais de Educação. Então é um grande objetivo. Também penso em fazer uma licenciatura e me dedicar a ensino médio de alguma escola pública ou particular. / E o pior cenário, que tenho conversado com alguns colegas, é continuar nessa luta com o ensino privado, que é uma coisa muito difícil porque praticamente todo semestre você corre o risco de ser demitido.</p>
--	---	--	---	--	---	--

	<p>Educação Física e ouvir falar vai ser muito rara. Eu trabalho no SESI. Eu cuido da Educação Física da rede SESI./ Aquele momento de descontração também (se perde). Por exemplo, depois de uma formação, vai todo mundo lá jogar, vamos tomar uma cerveja, vamos sair para jantar juntos. Essa relação humana se perde porque o cara está lá no ponto e muitas vezes ele não fala porque está com vergonha de apertar e falar, não quer se expor e acaba mais distanciando do que aproximando as pessoas. Acho que esse é o futuro infelizmente.</p>		<p>quero, do que eu entendo como educação, dependendo dos governos que vierem aí adiante.</p>	<p>tirar dúvida. Não sei. Como essa realidade se adequa aqui ao nosso país?' / Uma inquietação, uma preocupação: será que eu vou perder aula, não vou perder aula, como é que eu vou me adaptar a isso?</p>	<p>conhecimento, no debate pela dificuldade de interpretação, pela dificuldade de escrita, às vezes, tem uma dificuldade da mediação da tutoria. Aí fica no debate, mas não avança no debate porque a tutoria não consegue. / Mas, ao mesmo tempo, eu acho que tem uma riqueza de uma relação quando a docência que está na tutoria consegue fazer um trabalho legal: faz um trabalho individualizado, conhece cada estudante, sabe quais são suas dificuldades, faz alguma coisa para acompanhar. Porque muitas vezes no presencial, está todo mundo ali, mas o professor não sabe nem o nome das pessoas. Então, eu acho que os dois têm pontos positivos. Os dois (presencial e a distância) têm seus lados positivos e negativos./ Mas eu acho que a proximidade facilita muita coisa. Não</p>	
--	---	--	---	---	--	--

					<p>garante a qualidade mas ela facilita. Daí tenho receio de que o uso cada vez maior dessas tecnologias que exigem maior autonomia, exigem mais maturidade, possam trazer mais dificuldades para os estudantes. E já é complicado no presencial essa questão da autonomia, da maturidade. Como falei, quando a gente sai da pedagogia tradicional e vai fazer trabalho, às vezes tem aluno que não gosta, tem aluno que prefere ficar sentado ouvindo o professor falar que é muito mais fácil. / Eu acho que vou sempre estar na busca de resgatar o que era bom sem a tecnologia, esse diálogo mesmo, esse aprofundamento. Acho que tentando usar aquilo que eu acredito que pode contribuir. Não transformar uma aula tradicional: você faz a aula maravilhosa no datashow e você não sai do lugar. Você faz</p>	
--	--	--	--	--	--	--

					um PowerPoint, um Prezi superdinâmico, cheio de informação, mas ali na construção, na relação, no debate com os alunos, você continua tradicional do mesmo jeito. Isso é uma coisa que quero fugir, mas tentar usar a tecnologia para enriquecer o debate; não para substituir.	
Tecnologias digitais	Hugo	Glória	Camila	EMS	Carolina	Luiz
Uso das tecnologias digitais	Foi importante, principalmente na graduação do ano passado, e aí por conta também da minha experiência com professor das aulas (estágio). Eu copieei, na verdade, o que ele fazia, eu montei o site da disciplina no Wix. Eu tinha lá todo o cronograma, os temas que seriam trabalhados e os textos já com o link para a pessoa baixar em casa. / Eles (os alunos) acabavam usando, mas não tinha uma supervalorização ou uma valorização por	As tecnologias digitais têm várias potencialidades e dependendo da maneira como elas forem utilizadas, podem tanto beneficiar quanto prejudicar as pessoas. O problema não está na tecnologia digital em si, mas no uso ou no mau uso que é feito. Considerando a potencialidade e o bom uso dessa potencialidade, eu penso que a tecnologia digital é uma aliada. Para o professor, ela é um recurso que pode ser utilizado em benefício	Eu não gosto muito do digital, tanto que eu sou aquele tipo de pessoa que não me dou bem com o computador. Hoje eu uso porque você tem acesso a milhares de coisas do mundo a partir disso. Os meus alunos têm acesso. Eu consigo estabelecer um diálogo com um por um através disso (apontou o notebook), diferente do que a gente consegue sem a tecnologia. / Então, quando eles me mandam trabalhos semanalmente, a cada 15 dias, eles escrevem	O tempo todo (as tecnologias digitais tiveram importância). Hoje, o tempo todo. O meu contato com a tecnologia efetivo foi quando eu comecei a faculdade. Antes eu desconsidero porque eu fui fazer um curso de computação. O editor era o WordStar. / Quando eu entrei na graduação, (quando) comecei a trabalhar também na própria faculdade, na secretaria de alunos, eu comecei, efetivamente, a aprender a usar o computador, a trabalhar	me formei em 99, não tinha Internet do jeito que tem hoje. A gente fazia aula de informática ainda. Hoje, dependendo da classe social você não precisa ter aula de informática. As pessoas vão aprender na prática. Agora, tem gente que não tem essa experiência em casa e vai fazer o curso de informática. / Depois, na graduação, a gente usou pouquíssimo também. Era mais mesmo para digitar trabalho, mandar e-mail, esses programinhas de	Na faculdade, ainda estava começando a difundir mais a questão da internet. Eu mesmo não cheguei a fazer nenhuma pesquisa na faculdade usando internet. Então as pesquisas todas eram biblioteca, livro mesmo, até tínhamos pouca difusão dos artigos científicos. Então, praticamente tecnologias, mídias digitais, na faculdade eu não tive acesso. / Eu comento com meus alunos: 'se eu estivesse fazendo a faculdade hoje, como seria

<p>parte deles. Eu não lembro de ter aparecido nada: 'legal, o professor fez um site' não tinha. / Pensando no meu papel enquanto professor, me ajudou bastante (fazer um site), foi muito importante, me ajudou, para me orientar, dar um norte do que eu teria que fazer, outros textos que eu poderia trazer para complementar. Eu usava bem essas ferramentas na aula. Agora, por parte deles, eu não via assim um movimento muito.../ uma ferramenta de trabalho (o site), mais do que para eles (os alunos) / A gente tem um Facebook, rede social, sobre educação, mas não estava ligado à disciplina, você posta coisas assim, aí tem que curtir, tem discussão. Algum aluno levava: 'professor, vocês viram lá a lei da PEC que congelou os gastos da Educação? A gente discutiu, aí por conta de uma postagem que eu</p>	<p>do processo ensino-aprendizagem. / Quando tinha dez anos, vi o computador pela primeira vez e naquela época teve uma palestra na escola e eles explicaram: 'no futuro, quem não souber informática dança'. Aí colocaram uns bonequinhos dançando. Ali eu penso que pode ter sido a semente, porque para uma criança basta uma semente, e aquilo ficou na mente. É necessário aprender./ Usei tecnologia para fazer trabalho em grupo, coletar dados, fazer levantamento de teses e dissertações. A tecnologia permeou a pesquisa do início ao fim. Agora, por exemplo, para fazer tabulação de dados. Então é um recurso que eu pelo menos tento usar o máximo que eu posso. E inclusive eu cursei uma disciplina no doutorado que chama Ambientes Virtuais de Aprendizagem para</p>	<p>dois portfólios, dois trabalhos e me mandam digitalmente, eu consigo responder um por um, inclusive indicando assim 'cuidado que você está repetindo muito a palavra portanto' / Se não tivesse o meio digital, se não tivesse o computador nessa interação, eu não iria fazer essa interação. Mas essa ideia do vai e volta, escreve, eu corrijo e devolvo, a gente não tem na sala de aula. Nós não temos. A gente entrega o trabalho para o professor no final do semestre e o professor corrige às vezes e devolve, às vezes não devolve. / A vantagem da tecnologia para mim é que a gente tem uma avaliação constante e é a avaliação mesmo no sentido do aluno ver o que ele está caminhando para ele poder ir modificando, que é uma coisa que a gente defende na educação,</p>	<p>com o Word, depois fui aprendendo o PowerPoint, Excel. Fui fazendo alguns cursos. / Eu lembro que eu precisei digitar um plano de ensino para um curso de extensão e tinha umas equações para digitar. E aí falei: 'Como é que eu digito equação?'. Então foi quando eu fui começar a mexer. Descobri que tinha uma ferramenta chamada Equation: 'Então eu consigo digitar equações aqui'. Fui no Help e fui mexendo, procurando, pesquisando o que eu queria. / Não, no doutorado não (teve importância as tecnologias digitais). Eu uso as tecnologias porque eu gosto, mas assim, ela não tem relação com o meu doutorado, ainda. Eu não sei se eu vou trazer alguma coisa da tecnologia para o meu doutorado. / Hoje eu penso para a docência. Eu uso algum software:</p>	<p>conversa, ICQ. / Agora é bem diferente. Para as disciplinas, algumas que fiz, tinha compartilhamento de texto no Dropbox. Isso é uma diferença. Não teve grupo de WhatsApp. Mas no grupo de pesquisa que estou, tem WhatsApp. Geralmente é (usado para) combinar reunião, compartilhar alguma notícia que tem a ver com o tema./ Eu fiz entrevistas já para o doutorado. Marquei, agendei, não conheço as pessoas, eram pessoas isoladas. Peguei os contatos e algumas entrei em contato pelo WhatsApp e algumas pelo e-mail. Até com a minha orientadora daqui a gente conversa pelo WhatsApp. Eu fazia entrevistas, saía da entrevista e mandava um áudio para ela: ❸vou fazer minhas anotações virtuais aqui❹. Ao invés de mandar por escrito, eu falava a entrevista foi</p>	<p>diferente'. / Depois da faculdade, 2002 ou 2003, aí já tinha internet um pouquinho mais acessível a algumas pesquisas, troca de e-mail com professores. Isso enriquecia muito, dos anexos, os grupos de conversa com os colegas que é um grupo de e-mails. Isso foi facilitando e enriquecendo um pouco mais a formação./ O mestrado foi espetacular, pensando em tecnologia. internet. Encontrar livros digitalizados. Essa quantidade enorme de artigos científicos. A própria pesquisa no Google, que você consegue organizar o seu pensamento. Ele vai te ajudando, te conduzindo por algumas pesquisas. No mestrado, o auxílio de tecnologia foi uma coisa espetacular./ Eu acho que hoje, no doutorado, eu estou usufruindo um pouco mais ainda dessa questão de tecnologia.</p>
--	---	--	--	---	---

<p>tinha feito: ‘professor, eu li lá o teu texto’. Eu gosto, tem alunos que são mais envolvidos e sempre estão questionando, isso ajudava bastante. / Eu valorizo no sentido em que eu acho que estreita mais a relação do professor com o aluno, mesmo não sendo uma ferramenta formalizada pelo ensino, mas é uma ferramenta que aproxima. / Você acaba conhecendo aquele aluno a partir do que ele posta, dos comentários, você vai tendo uma ideia do que ele pensa, do que ele acredita, e isso ajuda a gente no dia a dia das aulas também. Então, por exemplo, eu gosto de polemizar. Eu sabia que tinha uma menina lá que era contra as cotas nas universidades e eu falava: ‘E aí, sobre as cotas, quem quer falar alguma coisa? Eu questionava: viu a reportagem que saiu?’ / um ou outro que sabe</p>	<p>poder entender um pouco mais sobre essa questão da atuação do professor num ambiente que não é o presencial. / Fiz (mapa conceitual) da minha pesquisa, os colegas fizeram da pesquisa deles. A gente vê que é interessante para poder visualizar e até mesmo para a gente está abordando o objeto, é tranquilo. Essa ferramenta pode ser usada para várias situações, mas no caso do doutorado foi útil para isso / O ambiente Wiki também teve a oportunidade de experimentar aqui com pesquisa. Por exemplo, uma colega minha e eu fizemos um artigo por meio do ambiente Wiki. Então fica registrado qual foi a contribuição dela, a minha, isso é importante. Eu vejo que as pessoas que tem algum receio ou dificuldade em usar, elas trabalham mais, elas perdem mais</p>	<p>mas que eu não vejo como isso talvez possa ser efetivamente colocado em prática sem a tecnologia. Acho que ela tem essa vantagem. / Eu uso as versões on-line dos jornais. A minha pesquisa é com base digital. Quando uso uma base digital, eu consigo identificar algumas coisas. Por exemplo, as reportagens que saíram eu fiz uma análise de 10 reportagens sobre ocupação no ano passado, haviam depoimentos de professores, de sindicatos, não sei o que, mas não dos alunos. E era um movimento dos alunos. Mas não ouvia a voz (dos alunos). Se tivesse que ver em papel, daria um trabalho absurdo. Mas nunca fui muito ligada a isso (digital). Hoje o computador me serve para essa comunicação direta com meus alunos. E para obter informação. / Na</p>	<p>‘como eu vou usar esse software para dar aula’. Achei bacana: ‘posso dar aula com isso aqui’. / Fica (Hoje a docência já é algo que fica mais presente, conectada o tempo todo?) / Mas eu uso, às vezes, para mim: resolver um problema, um exercício que eu quero discutir, para eu entender. E depois como eu faço isso para os alunos entenderem. Mas acho que primeiro o foco, um software novo é: ‘como eu posso usar esse software para dar aula?’ / Nas minhas aulas de cálculo, eu sempre levo os alunos ao laboratório de informática para gente discutir um pouco e dar movimento a algumas coisas que são paradas na lousa. Acho que são tarefas legais. A maioria (dos alunos) se interessa em simular, em girar alguma coisa, em rotacionar, empurrar. Eles acham legal. A maioria acha. E tem</p>	<p>assim e assim./ Não estou me recordando (situação envolvendo tecnologias digitais)./ Eu acho que precisava ter, apesar de ter entrado com a UAB, que é uma ironia, mas eu tenho uma certa resistência com esses usos e inclusive com cursos a distância. Eu não acho que a presença garanta a qualidade, mas também a educação a distância tem que tomar muito cuidado com qualidade./ Essa outra coisa que falei, do aprofundamento, do debate, eu acho que a tecnologia nos coloca em contato com muito mais textos, livros, discussões, mas corre o risco de ficar muito superficial também./ O que eu uso bastante em sala é: vamos discutir um tema, então falo para os alunos fazerem uma busca de vídeos que falam sobre isso e cada grupo vai trazer um vídeo. Aí eles levam o vídeo e a gente discute</p>	<p>Eu tenho assistido muitas aulas dos professores da USP no YouTube e em outras plataformas. Tenho assistido muita aula, resumos, conferências que acontecem na USP. Dá para assistir ao vivo ou gravar e assistir depois. Nossa, isso eu estou achando demais./ Eu estou lembrando que a minha qualificação teve a participação de um membro externo por Skype. Isso foi uma coisa totalmente diferente para mim. E para o professor também porque era a primeira vez que ele participava usando o recurso. Ele pediu desculpa porque estava meio sem jeito. Deu tudo certinho. / Eu acho que eu me sentiria mais à vontade com o professor presente. No entanto, eu acho que para os objetivos da qualificação que realmente é poder ter uma boa revisão, avaliação, um bom</p>
--	---	---	--	---	--

	<p>mais, que centraliza a coisa. Como era em grupo, 'eu não sei fazer site'; 'deixa comigo'; 'então você escolhe as informações que eu jogo no site'. Eu não vi uma preocupação deles por eu ter pedido algo digitalizado. Foi uma novidade porque ninguém nunca tinha pedido isso para eles./ Você pega os outros componentes curriculares, Português, Matemática, eles têm a tecnologia como conteúdo, conseguem fazer jogos, utilizando aquilo como uma ferramenta didática para facilitar o aprendizado do aluno. Na Educação Física é difícil. Às vezes cobram da gente isso. / A faculdade de Educação tem Novas Tecnologias Aplicadas à Educação. Todos os cursos têm. O curso de Educação Física não tem. Eu tenho dificuldade ainda de perceber como que a tecnologia poderia</p>	<p>tempo./ Quando eu faço um trabalho on-line no espaço colaborativo, aquilo me faz ganhar tempo. Tenho que mandar aquele texto para uma outra colega, ela vai colocar a contribuição dela. Então, quando a gente usa esses recursos on-line, esses ambientes interativos, isso ajuda a gente a ganhar muito tempo. / Na graduação, como eu disse, eu estudei informática educativa e é um livro que até hoje ele é editado sem muitas mudanças Informática na Educação, Sanmya Feitosa Tajra, se não me engano. Ela traz um pouco dessa discussão de como usar os recursos tecnológicos na educação e na especialização em educação tecnológica o professor também trouxe essa discussão. / O que alguns professores fazem? Um professor usando uma lousa e ensinando os</p>	<p>sala de aula da educação básica, eu usei bastante como recurso. Por exemplo, a gente vai trabalhar sistema solar. O que é o convencional? Isopor. Aquelas bolas de isopor. Não. Tem um programa, eu fui aprender na faculdade, porque na faculdade também as professoras traziam vários exemplos, que você viaja de um planeta para o outro dentro desse programa. Você consegue ver as constelações no dia em que você nasceu, no horário que você nasceu, na China, como eles viam as estrelas, se você quiser. Então, eu uso também, usava, como um recurso. A gente usa muito o vídeo. / Sim, na educação básica, mas no ensino superior a gente usa bastante vídeo também. Porque às vezes você passa um tempão explicando uma coisa e o aluno só vai entender na hora em que ele ver</p>	<p>alguns que não acham legal. Então aí não sei exatamente o que fazer. / Participar de evento, participar de minicursos, conhecer as coisas. É uma construção de você ir conhecendo os softwares, ir trabalhando, ir estudando e vendo a experiência de outras pessoas, lendo artigos. Então, foi buscando outras experiências. Eu adaptei algumas coisas para mim e aplico nos alunos. / Como eu consigo dar um caráter de movimento para as coisas, eu tiro da estática da lousa, digamos assim. Eu consigo movimentar uma reta, consigo ampliar um desenho, faço mexer um ponto. Então, eu tenho esse caráter de dinamismo que eu consigo criar no computador. Acho que esse movimento talvez facilite a compreensão de algumas coisas em determinadas situações.</p>	<p>a partir dos vídeos. Isso eu faço bastante. / A interação, aprofundamento, a não superficialidade, eu acho que isso é um cuidado. Agora esse outro uso, que eu dei esses exemplos, traz o vídeo, traz a imagem ou vocês vão sair, filmar, fazer uma entrevista, isso eu uso bastante. Isso eu acho que cada vez mais porque são outras formas de comunicação.</p>	<p>apontamento do seu projeto de pesquisa, não deixou nada a dever, atendeu muito bem as minhas necessidades. / E uma coisa que me deixava inseguro no momento da defesa, na qualificação, era a ausência de um técnico na sala. A gente receava, de repente, sumir imagem, falhar o áudio, alguma coisa assim. / o mínimo que eu uso realmente é o computador para fazer pesquisa, PowerPoint para poder preparar as minhas apresentações. Eu consigo conduzir muito bem.</p>
--	--	---	---	---	--	--

	<p>contribuir. Montar um aplicativo talvez. Então é muito difícil. É mais utilizando a tecnologia como uma ferramenta para facilitar a minha vida enquanto professor./ Tem pessoas que estão estudando isso (uso da tecnologia) na nossa área de Educação Física, mas ainda está muito incipiente. Um software legal se eu quero dar aula de voleibol. Fica muito naquela: Educação Física é correr, fazer, jogar, vivenciar também. Mas têm também outras partes./ Lá no SESI é pressionado a todo momento: 'olha, tem que usar a tecnologia, usar ferramentas, tem que ter parceria lá com a Microsoft para a gente usar todos os programas que eles têm lá, manda a pesquisa para o professor. Mas como eu posso trazer essa tecnologia a favor do meu conteúdo? / Tá todo mundo usando (a</p>	<p>alunos a tabuada. A escola vai modernizar, uma revolução, datashow, um computador: 2 vezes 2 quatro. Mudou todo o aparato tecnológico, mas a maneira como se ensina continua a mesma. A revolução está muito mais na maneira como ela concebe o que é ensinar, o que é aprender, o que é avaliar, como avaliar, do que no recurso, no aparato que ela vai utilizar. / No grupo de pesquisa tem pessoas que estão fazendo doutorado sanduíche. São colegas do grupo de pesquisa e essas pessoas não podem participar conosco. Elas vão ficar privadas da reunião? Não. Vamos usar o Skype, vamos usar o Hangouts, vamos fazer alguma coisa para que essas pessoas possam participar.</p>	<p>aquela história virtual acontecendo na frente dele. / Tem um filme com um nome enorme de um indiano (talvez http://bit.ly/2k0IDCt), que tem uma dificuldade de aprendizagem, tem um desafio aí para aprender, e a gente se irrita com esse tipo de aluno constantemente. A gente acha que a culpa é do aluno. Você passa o vídeo e os alunos ficam 'nossa, é mesmo!'. Porque mostra a perspectiva de outra pessoa. Então, talvez a tecnologia nos ajude a criar essa empatia em alguns momentos a partir dessas histórias virtuais que a gente consegue apresentar por vídeo. / Para mim, o digital é simplesmente um meio que eu acesso quando ele é necessário. Por exemplo, eu tenho consultado os arquivos do museu aqui da USP em papel e não digital.</p>			
--	---	--	--	--	--	--

	tecnologia), mas está usando para quê? Com que fim?					
Tecnologias digitais	Hugo	Glória	Camila	EMS	Carolina	Luiz
Ensino a distância	Tem muito professor lá na rede que é novo. Nunca ouviu falar de currículo cultural, e discute só por videoconferência. Eu acho que ela é uma aliada para fazer bom uso da tecnologia, agora ela substituir a formação presencial... / acho que ela vai prejudicar (educação a distância) porque o custo é muito baixo. O cara põe um ponto de internet, de Skype, e pronto. Não tem custo praticamente. Eu me deslocar daqui para Ribeirão Preto fica caro./ Estamos aqui em 20 pessoas para discutir um conceito sobre a educação. Surgem coisas naquele momento que é só naquele momento e nunca mais. E a sua fala me remete alguma coisa que eu já trago e eu levanto o	Eu trabalhei também na educação à distância. Foi como levar para um ambiente virtual aquilo que eu considerei exitoso no ensino presencial. Esse cuidado com o aluno, cuidado com o ser humano. É enxergar que o papel de aluno é um dos papéis, que a vida dela está toda interligada. Se aquele papel dela de aluno não está bem exercido, é porque tem outras coisas por trás. Para ele ter uma nota boa, tudo tem que estar em harmonia. / Eu entendo avaliação como um processo, não somente algo pontual. E tentar levar essa concepção para um ambiente virtual de aprendizagem. Que recurso que aquele ambiente me oferece para que eu possa fazer com que aquele aluno se	O fórum (no AVA) é aberto. Todos conseguem ver. Então eu não teço críticas. Eu os provoco. Eu tenho um combinado com eles. Quando eu só agradeço, ótimo. Quer dizer que o seu comentário foi ok. Quando eu coloco uma pergunta, é que eu preciso que você responda a pergunta. Então você fez um comentário e eu coloco assim 'mas se nós pensarmos por tal perspectiva?'. No fórum, eu jamais digo 'você está errado'. Eu coloco na provocação e já tenho um combinado com eles: 'se vocês observarem que tem uma provocação é para vocês olharem o que vocês escreveram'. 'Veem que ponto eu peguei e repensem isso'. Exatamente, eu conheço	A impressão que eu tenho é que nem todo mundo está adaptado a isso: de ter o hábito de entrar na plataforma, de pegar material, estudar, fazer exercício, reservar um tempo para fazer isso. Então, esse retorno dos alunos era muito ruim para mim porque eles apareciam no dia da prova. Quando apareciam no dia da prova, ainda estava bom. Tem uns que nem na prova apareciam. E os que eu achava que eram muito bons apareciam um dia antes perguntando qual era a matéria da prova. / A plataforma disponibilizava os acessos, o que eles fizeram, o tempo que permaneceu na plataforma. Mas o que eu notei: a participação é mínima, o tempo é mínimo e a coisa não ia,	Nessa vaga da UAB que eu entrei é para fortalecer os cursos a distância. Então, tem um centro de educação a distância na UFLA. Começou Pedagogia a distância, Filosofia, Letras, Inglês e Português. E eu desde o começo atuei no curso de Pedagogia. Eu era revisora pedagógica e coordenadora adjunta. Com os professores que iam atuar no curso, eles bolavam e eu auxiliava eles a transformar a disciplina num modelo virtual. / A gente usava Moodle. Eles mandavam a proposta, eu sugeria coisas. Então atuei na educação a distância. Então, como a UFLA criou esse AVA no Moodle, ela passou a usar também o AVA para o presencial. E aí abriu salas para os docentes do presencial,	Tem um outro lado aí que também é da faculdade: instituir cursos para a nossa formação continuada por meio de uma plataforma on-line. Inclusive eles chamam de universidade corporativa. Nós temos um login, temos um perfil e eles chamam de trilha. Então, nós temos uma espécie de página inicial e os cursos vão entrando para nós fazermos. / Conforme a gente vai fazendo o curso, tem recursos de reconhecimento, medalhinhas que aparecem. Mas é cansativo porque, durante o semestre, além de preparar aula, ministrar todos aqueles afazeres, o tempo todo tem cursos de formação continuada para fazer. Toda semana aparece um curso em torno de

	<p>braço e comento. Tem a questão dessa proximidade que nós necessitamos.</p>	<p>sinta como se eu tivesse numa aula presencial? / Por meio dessa disciplina mesmo que eu cursei no segundo semestre de 2016, usamos o Cmaptools, que é uma ferramenta para fazer mapas conceituais, a gente usou para fazer um mapa conceitual da pesquisa.</p>	<p>eles. / Exatamente, a turma que eu dou aula, eu corrijo todas as atividades deles, de todas as disciplinas pelo AVA. Agora eu ainda sinto melhor essa interação pelos portfólios que eles entregam, porque é privado. Sou eu e eles. / A gente vem estudado legislação educacional e as professoras deixam livre teoricamente para eles fazerem um resumo na aula. Eu não gosto da ideia do resumo. Então, eu proponho para eles: vocês vão pegar um artigo dessa legislação que a gente estudou e vão dizer como isso teve impacto na vida de vocês. Eu consigo dialogar com eles, porque eles escrevem um trabalho privado, eu leio, consigo corrigir eventuais questões de português, de semântica, sem constrangê-los na frente da turma, sem riscar com a caneta vermelha./ Eu ponho uma</p>	<p>não andava. Eles faziam uma disciplina em dependência, era uma faculdade particular, eles pagavam por isso e continuavam de DP./ Eu gostei porque consegui me organizar para participar do curso. Eu achava legal as discussões no fórum, por exemplo. Eu lia todo o fórum, eu participava, eu postava material, eu às vezes arrumava briga nas discussões, porque um concorda, outro não concorda, está tudo certo, também está dentro do contexto. Foi muito positivo fazer o curso./ Percebi também que eu tinha que me empenhar. Eu só entrar às vezes para 'deixa eu dar um tempinho aqui (no AVA) e ver o que está acontecendo'. Então, eu lia, eu participava, eu imprimia o material, eu fazia os exercícios, me dedicava. Foi o primeiro curso que eu fiz. / Fiz um outro também, em Rio</p>	<p>e aí eu usava também. Mas eu não inventava muita coisa não. Eu usava a sala mais como um apoio. Aí eu fazia, criava minha sala, punha mensagem, fazia a sala bonitinha, mas eram os links dos textos. / Algumas vezes eu já tentei fazer algumas atividades lá, mas os alunos do presencial não gostam, não gostavam. Eles falavam: "nós vamos ficar falando no fórum se a gente pode conversar na sala, debater o assunto na sala". Então não funcionava muito bem não. / Devolutiva: às vezes, eu pedia um trabalho do grupo e tinha uma apresentação e o trabalho final. Aí eles postavam no AVA. Eu sempre pegava o trabalho e fazia comentários. Isso é uma coisa que gostavam muito também. Não todos porque tem muitos que nem viam a resposta, mas tinha gente que gostava muito</p>	<p>quatro a seis horas para fazer./ E um grande problema é que os cursos de formação pedagógica, é claro que estão dentro do contexto do trabalho, mas nós fazemos muitos cursos também da área comercial. Então, assim, eles consideram que o professor também é um vendedor de curso. / estamos vivendo a presença dessa tecnologia no nosso campo de trabalho. De alguma forma, estamos usando isso para poder otimizar um ganho, poder ganhar mais, poder tornar o professor um vendedor de cursos. Então eu vejo que é essa questão da educação no meio corporativo, a educação como produto.</p>
--	---	---	--	--	---	--

			<p>observação bem lá no finzinho 'cuidado com isso, reveja isso'. Então isso eu não conseguiria fazer presencialmente e eu consigo 'você pensou nas cotas por essa perspectiva e se não tivesse acontecido assim?'. Mas geralmente eles mesmos fazem as relações e eles conseguem pensar o que aquilo tem a ver com a vida deles. Se fosse presencial, eu não ia conseguir passar tantos trabalhos para eles. E a devolutiva é instantânea. / Eu dou aula no sábado, no sábado seguinte eles têm que estar com isso (o trabalho) postado. Eu consigo ver até que ponto eu preciso retomar algum conteúdo da minha aula e eu já tive que retomar. Então, olha, vou voltar isso aqui, porque pelas respostas de vocês acho que vocês não entenderam. É o que tem que ser uma avaliação. A avaliação</p>	<p>Claro, que eu já não gostei muito. Eu acho que o ambiente era um pouco bagunçado. As discussões eram muito desorganizadas. E aí eu não conseguia acompanhar muito bem algumas discussões.</p>	<p>da devolutiva que eu dava. Falavam: tem professor que nem lê nosso trabalho. Eu devolvia pelo AVA que tem uma ferramenta lá que dá para retornar o arquivo. Eu fazia isso no presencial. Fazia comunicados, usava o AVA. / Eu acho que precisa ter alguns cuidados porque começou uma discussão na universidade: 'Hoje vou faltar, então põe alguma coisa no AVA'. É uma coisa perigosa entre os alunos, mas eu acho que até entre os professores também./ A distância eu acho que o risco é maior. Ainda mais com essa coisa de preparar material próprio para o a distância, como eu fazia lá com os professores. A gente vai organizar o AVA com uma estrutura e tem um texto base lá que é muito mastigado e aí você não consegue chegar num clássico, não consegue aprofundar a discussão</p>	
--	--	--	---	--	---	--

			tem que ser isso. / A gente estava montando um plano de aulas e eu falei para eles: temos os conteúdos segundo tal autor. Quero que vocês tentem elaborar isso. Eu não vou descontar pontos se vocês errarem, mas eu vou mostrar para vocês o que é. Me permite uma coisa que, presencialmente, sem a tecnologia, não iria permitir.		porque a pessoa não tem o material, o livro original nas mãos ou material que precisa. / E nessa superficialidade que eu acho que é uma característica bem do hoje: as pessoas começam a ler uma coisa mas não se aprofundam. Essa coisa do tipo de hipertexto: você vai aqui, ali e não aprofunda em nada, muitas vezes. Eu acho que a tecnologia tem isso: possibilita muitas coisas para os dois lados e aí você precisa muito de qualidade, de foco, de amadurecimento, de maturidade para você conseguir. Isso eu acho que é um desafio do curso superior.	
Cultura digital	Hugo	Glória	Camila	EMS	Carolina	Luiz
Concepção de cultura digital	cultura digital é você usar o acesso que esses alunos têm hoje às tecnologias, nos diversos suportes tecnológicos e que eles façam o uso para um fim. Eu pedi, orientei, mas o fim que eles vão	O que eu entendo por cultura digital é esse momento que a gente vive. O momento em que, para ler, eu posso ler no livro, no tablet, no computador. Um bebê familiar meu, uma sobrinha nasceu em	(o que entende por cultura digital?) As tecnologias. Para mim cultura digital é tecnologia. Então a gente vai usar data show, computador, celular, tablet, para mim é isso. / Um mundo de	A primeira vez que eu tive contato com o termo foi no questionário (da pesquisa). Então a única coisa que eu consigo me remeter a cultura digital é o que está associado com tecnologia, que	Eu nunca pesquisei (cultura digital), para ser sincera, mas eu acho que estamos inseridos numa cultura que o aspecto digital faz parte dela. Não vejo que é uma coisa isolada da cultura que a gente vive.	Eu nunca pesquisei sobre o assunto, mas eu tenho uma ideia. / Quando penso em cultura digital, eu penso que estamos produzindo valores. Não só produzindo valores, saberes, conhecimentos,

	<p>dar para isso pode ser entretenimento, pode ser qualquer coisa. O acesso à informação digitalizada, aos suportes digitais, ele acaba nos fazendo agente cultural, essa pessoa, cultural, digital. Eu penso que a gente está envolto a tanta informação, a tanta coisa tecnológica, e quando a gente tem acesso a essas coisas e que de alguma maneira facilita a nossa vida, encurta caminhos, enfim, a gente se torna agente da cultura digital / Cultura digital compreendo ser tecnologias digitais que mantemos relações e fazemos uso delas, seja manuseando, lendo sobre, discutindo em roda de amigos. Procuro manter uma página no Facebook sobre questões relacionadas à educação e educação física, sempre mantenho uma página na web com o cronograma das disciplinas do semestre</p>	<p>outra cidade, uma pessoa da minha família filmou aquilo ali e mandou para mim por meio do Whatsapp, eu assisti, e isso sim, uma concepção leiga. Eu entendo que cultural digital é isso, esse momento que estamos vivendo de utilização dos recursos tecnológicos no dia a dia.</p>	<p>recursos para dar subsídio para o que eu quero fazer. Isso não é para mim o fim do meu trabalho, mas são ferramentas que estão aí à disposição desde os equipamentos até o que circula digitalmente, são ferramentas. Hoje, se eu quiser uma foto de qualquer coisa, se digitar no Google, a gente acha. Então para mim é ferramenta.</p>	<p>envolve a internet ou que envolve celular ou que envolve um tablet. Essas coisas, essas tecnologias. / (Parar para pesquisar, para pensar no assunto, nunca lhe ocorreu?) Não. Nunca fiquei muito curioso. Até porque eu não sou muito digitalmente cultural. Eu uso a internet. Prefiro usar no computador do que no celular. Mas uso muito para minha pesquisa, para o que eu estou interessado em relação a matemática. Eu não tenho, por exemplo, rede social. / A não ser WhatsApp que eu acabei tendo e aí se cria grupos de professores, grupos da família, mas eu não gosto. Estou cansado do WhatsApp./</p>	<p>A cultura que a gente vive está imersa com esses aparatos culturais. Mas também eu acho que não é igual para todo mundo por uma questão geracional, por uma questão de classe social. / A gente acha que a internet está na casa de todo mundo e não está. As pessoas não sabem. Minha mãe há pouco tempo escreveu um texto a mão e digitava. Isso é uma habilidade que nem todo mundo tem. Hoje ela já consegue pensar e digitar. Isso não é uma coisa simples. Para as pessoas que estão crescendo, inseridas nessa cultura, é simples./ No doutorado, penso que não (contribui para pensar cultura digital). Também porque é uma discussão teórica que eu faço passa longe, não tem nada a ver. Apesar de que, tem a ver, porque eu estudo uma política do município de São Paulo para</p>	<p>produzindo experiência, não só por meio de um contato físico e real, mas também utilizando tecnologia ou mediados por rede social, aplicativos. / Eu acredito que não (contribuição do doutorado). Eu diria que o doutorado para ajudar a pensar esse universo trouxe pouca coisa. Na ação docente, não.</p>
--	---	--	--	---	--	---

	<p>para os alunos terem acesso e incentivo a todos os estudantes a fazerem um portfólio digital sobre as aulas do semestre. Além da docência, atuo com formação de professores/as, procuro manter grupos no WhatsApp onde fazemos trocas de arquivos e discutimos questões concernentes a nossa prática, além de utilizar as ferramentas do Office 365 (mas esta utilização do Office 365 se dá no âmbito da gestão e não da docência).</p>				<p>educação infantil que é um documento que chama Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. / Essa discussão das tecnologias é uma coisa que me inquieta em relação a educação infantil. Eu acho que é uma conversa, não sei se posso dizer perigosa, mas as crianças hoje estão tão inseridas na tecnologia que eu acho que a gente tem que ter muito cuidado para levar isso para a escola. Eu venho de um movimento que valoriza o contrário: tenta resgatar o brincar livre da criança, a criatividade, a imaginação que muitas vezes eu acho que a tecnologia atrapalha. / Então, eu valorizo mais uma instituição de qualidade de educação infantil que não tenha tecnologia para as crianças pequenas até 5 anos. Então, tecnologia para mim, dependendo do uso dela, é um</p>	
--	---	--	--	--	---	--

					<p>problema. Se tem uma sala de vídeo numa escola de educação infantil, para mim é um problema. Porque o uso que se faz é: a professora vai descansar e vai colocar as crianças sentadas para ver um vídeo. Então, eu acho que a criança precisa ter um espaço com grama para brincar fora, mexer na terra, na água, na areia. Não precisa de celular a criança pequena. / Apesar de que tem um documento aqui na Prefeitura de São Paulo que fala do uso das tecnologias na educação infantil. É um uso bem comedido. Você pega a máquina fotográfica e dá na mão da criança para você ver o olhar dela, da cidade, do bairro, da escola. Isso é uma coisa interessante. Muitas escolas de educação infantil têm tablet para criança e vão fazer atividades no tablet. Para mim é desnecessário. / Eu acho</p>	
--	--	--	--	--	---	--

					<p>que são críticas, questões, que eu levo para o debate em sala. Especialmente essa disciplina que dou, Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia. Eu fazia muito essa discussão da tecnologia, que não é neutra, que vai depender do uso que a gente faz dela, como que ela muitas vezes acaba, tem dimensões positivas e negativas, nos aproxima das pessoas que estão longe e, ao mesmo tempo, nos afasta das que estão perto. / Então esse debate eu já fazia inclusive nessa disciplina. Essa coisa da segurança “Sorria, você está sendo filmado”. Mas a gente está vivendo numa sociedade do controle cada vez maior, do exibicionismo, do reality show. Isso eu já fazia com eles. Mas eu acho que essa discussão na infância, que vem tendo agora. / Por isso que falei que a</p>	
--	--	--	--	--	--	--

					<p>experiência com a maternidade foi importante para mim também porque são coisas que olho na criação dos meus filhos. Me ajudam a amadurecer em relação ao meu posicionamento com a infância. Então, eu penso a infância não só como a partir dos meus filhos, eu acho que eu tenho que ter um olhar maior também, porque são muitas as infâncias, varia por classe social, etnia. Eu acho que isso me ajuda a amadurecer também para levar essa discussão para o ensino superior.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

Tabela 12: síntese das entrevistas com os doutorandos.