



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ANA CLÁUDIA GIGLIOTI FRANÇOSO

**FORMAÇÃO EM SERVIÇO E SABERES DOCENTES:
UMA ANÁLISE DESSE PROCESSO EM UM CURSO
DE MÍDIAS EM EDUCAÇÃO**

SÃO CARLOS-SP
2023

ANA CLÁUDIA GIGLIOTI FRANÇOSO

**FORMAÇÃO EM SERVIÇO E SABERES DOCENTES:
UMA ANÁLISE DESSE PROCESSO EM UM CURSO
DE MÍDIAS EM EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Educação. **Linha de Pesquisa:** Processos Educativos: Linguagens, Currículo e Tecnologias
Orientadora: Profa. Dra. Márcia Regina Onofre

SÃO CARLOS-SP

2023

Françoso, Ana Cláudia Giglioti

Formação em serviço e saberes docentes: uma análise desse processo em um curso de mídias em educação / Ana Cláudia Giglioti Françoso -- 2023. 157f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Márcia Regina Onofre
Banca Examinadora: Maria Betanea Platzer, Camila José Galindo
Bibliografia

1. Formação em serviço. 2. Saberes docentes. 3. Mídias em educação. I. Françoso, Ana Cláudia Giglioti. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Ana Cláudia Giglioti Françoso, realizada em 28/02/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Márcia Regina Onofre
(UFSCar)

Profa. Dra. Camila Galindo (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Betanea Platzer (UNIARA)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

Aos meus pais, Antonio e Lourdes
A minha irmã Fatima
Ao meu esposo Roselei
Aos meus filhos Gabriel, Alice e Artur
Ao meu amigo e filho do coração, Andrei
Aos meus professores, em especial
À minha querida professora orientadora
Márcia Onofre, que carinhosamente
me acolheu
Aos esquecidos pela vida

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e me permitir chegar até aqui.

Aos meus pais, minha irmã Fatima e tia Rita, por me amarem pelo que sou e me incentivarem a estudar sempre.

Ao padre Max, por me aproximar cada vez mais de Deus, fortalecer a minha fé e me ensinar que é preciso passar pelas estações se desejo florescer um dia.

A minha família, Roselei, Gabriel, Alice e Artur que, por suas particularidades, representam as quatro estações em minha vida, necessárias ao meu florescimento.

A minha amiga Shirley, que muito me incentivou a continuar meu percurso formativo.

Aos meus amigos da EMEB Prof.^a Dalila Galli, companheiros de jornada, por me apoiarem, incentivarem e ouvirem meus desabafos quando parecia que ninguém mais ouvia.

A todos os participantes desta pesquisa, por dedicarem um precioso tempo de suas vidas e contribuírem com este estudo, que é para eles e por eles: amigos professores, amigos de luta incansável por uma educação melhor.

À Prof.^a Luzmara que me incentivou a fazer o mestrado e que, nos últimos 5 anos, tem demonstrado o seu companheirismo e compartilhado as inúmeras aprendizagens no PIBID.

À Simone, minha professora de francês, amiga, incentivadora e corretora.

À Prof.^a Dr.^a Maria Betanea e Prof. Dr. Daniel Mill, por dedicarem seu precioso tempo, na leitura atenta da minha pesquisa e contribuir de forma respeitosa e afetuosa com esse trabalho durante a qualificação.

À Prof.^a Dr.^a Camila Galindo por aceitar ser minha banca no processo de defesa, ao lado da Prof.^a Dr.^a Maria Betanea, contribuindo para meu crescimento como pessoa, profissional da educação e pesquisadora.

A Andrei, por ser um pouco de tudo em minha vida: filho, amigo, psicólogo, professor, corretor, babá dos menores e o meu maior apoiador nesse estudo.

À Isabella, amiga que fiz no Mestrado e que seguirá pela vida, amiga de profissão e amiga de fé. Sem ela, não teria chegado até aqui.

À Professora Márcia, pela confiança, pelos ensinamentos e, principalmente, por acreditar em nosso potencial e nos fazer acreditar em nós mesmas.

Meus sinceros agradecimentos!

A educação não serve para nos fecharmos no que “já somos”, serve para aprendermos a começar o que “ainda não somos” (NÓVOA, 2021, p.7)

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar as potencialidades de um curso de especialização a distância, intitulado Mídias em Educação, explorando os saberes resultantes desse processo para a formação e atuação profissional dos professores participantes. Esse objetivo foi proposto partindo da seguinte questão de pesquisa: quais os saberes propiciados por um curso de especialização em Educação a Distância (EaD), na formação em serviço dos professores da educação básica, voltadas para o domínio de novas tecnologias para a utilização na prática pedagógica? Para o desenvolvimento do estudo foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório-descritivo (SELLTIZ et al, 1965), dividida em três momentos: 1) revisão bibliográfica da temática; 2) revisão teórica e 3) produção e análise dos dados empíricos, gerados por meio da aplicação de questionário on-line aos professores egressos do curso, para o qual obtivemos 29 participantes, e entrevista semiestruturada a um dos coordenadores da especialização. Os dados foram analisados, partindo das concepções teóricas sobre saberes e formação continuada em serviço. A análise nos permitiu identificar que um curso oferecido na modalidade EaD, com a flexibilidade de gerenciar os estudos, numa inter-relação entre pares profissionais e a possibilidade de aplicação da teoria na própria prática, pode incisivamente contribuir de maneira significativa para a formação, a segurança e a autonomia do docente em considerar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como valiosos instrumentos, aliados de sua prática pedagógica. Portanto, nossa defesa, neste estudo, é por uma formação continuada em serviço, que seja uma formação profissional universitária (NÓVOA, 2017, 2019), que contemple o exercício da profissão de acordo com suas demandas reais e que permita ao docente avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições, visando a construção de uma cultura profissional coletiva (IMBERNÓN, 2011), tomando como referência os seus saberes (GAUTHIER, 1988; TARDIF, 2014). A presente pesquisa também possui a finalidade de avançar nos estudos da área de Formação Continuada em Serviço de Professores, por meio da apuração de aspectos relevantes aos participantes do programa de especialização em EaD, identificando as contribuições dessa formação para as práticas dos professores em exercício e potencializando a importância de ações dessa natureza. Como produto, pretendemos a produção de um *e-book* que contemple as principais pesquisas desenvolvidas por nosso grupo de estudos, em especial, em relação à temática enfocada nesta dissertação sobre a Formação Continuada em Serviço.

Palavras-chave: Formação continuada em serviço; especialização EaD; mídias em educação; TDICs; saberes docentes.

ABSTRACT

This study aims to analyze the potential of a distance learning specialization course, entitled Media in Education, exploring the knowledge resulting from this process for the training and professional performance of participating teachers. This objective was proposed based on the following research question: what is the knowledge provided by a distance learning specialization course in the in-service training of basic education teachers, focusing on the mastery of new technologies to be used in pedagogical practice? For the development of the study a qualitative research of exploratory-descriptive nature (SELLTIZ et al, 1965) was carried out, divided into three moments: 1) bibliographic review of the theme; 2) theoretical review and 3) production and analysis of empirical data, generated by applying an online questionnaire to former teachers of the course, for which we obtained 29 participants, and a semi-structured interview with one of the coordinators of the specialization. The data were analyzed based on the theoretical conceptions about knowledge and continuing education in service. The analysis allowed us to identify that a course offered in EaD modality, with the flexibility to manage the studies, in an inter-relationship between professional peers and the possibility of applying theory in one's own practice, can incisively contribute in a significant way to the teacher's training, security and autonomy in considering the Digital Information and Communication Technologies (TDICs in Portuguese) as valuable tools, allies of their teaching practice. Therefore, our defense, in this study, is for a continued in-service training, which is a university professional training (NÓVOA, 2017, 2019), which contemplates the exercise of the profession according to its real demands and that allows the teacher to evaluate the potential need and the quality of educational innovation that should be constantly introduced in institutions, aiming at the construction of a collective professional culture (IMBERNÓN, 2011), taking as reference their knowledge (GAUTHIER, 1988; TARDIF, 2014). This research also aims to advance studies in the area of Continuing Education in Service of Teachers, through the verification of relevant aspects to the participants of the specialization program in EaD, identifying the contributions of this training for the practices of current teachers and enhancing the importance of actions of this nature. As a product, we intend to produce an e-book that includes the main research developed by our study group, especially in relation to the theme addressed in this dissertation on In-service Training.

Keywords: Continuing in-service training; EaD specialization; media in education; TDICs in Portuguese; teacher knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Gráfico: Cidade polo da especialização.....	30
Figura 2. Gráfico: Aceite de participação da pesquisa.....	34
Figura 3. Triângulo da Formação.....	68
Figura 4. Componentes necessários à conclusão do curso	93
Figura 5. Gráfico: Acesso a divulgação do curso.....	106
Figura 6. Gráfico: Incentivo para realizar a formação	107
Figura 7. Gráfico: Cobrança quanto ao uso de TDICs	109
Figura 8. Gráfico: Uso de TDICs na prática pedagógica	109
Figura 9. Gráfico: Professores preparados para o uso de TDICs após o curso.....	110
Figura 10. Gráfico: Formação para o uso de TDICs em contexto escolar	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Trabalhos selecionados no portal periódicos da capes	42
Quadro 2. Resumo dos trabalhos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES de acordo com os descritores analisados.....	49
Quadro 3. Resumo dos trabalhos selecionados no repositório da UFSCar	51
Quadro 4. Pesquisa selecionada na BDTD	54
Quadro 5. Resumo do Reservatório de Saberes proposto por Gauthier (1998).	74
Quadro 6. Caracterização do curso de Mídias na Educação	88
Quadro 7. Divisão dos componentes obrigatórios, de planejamento e produção e optativos.	93
Quadro 8. Perfil identitário dos participantes da pesquisa.....	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Sexo/Gênero	26
Tabela 2. Cor (IBGE)	26
Tabela 3. Curso de Graduação	27
Tabela 4. Tempo de Formação	27
Tabela 5. Nível de Atuação.	28
Tabela 6. Idade dos Participantes	28
Tabela 7. Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	29
Tabela 8. Síntese historiográfica da EaD no Brasil.....	87
Tabela 9. Percentual de justificativas de inscrição no curso.....	108

LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Coordenação de Educação a Distância
CEME	Curso de Especialização em Mídias na Educação
CEF	Currículo do Ensino Fundamental
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIDCA	Comissão Intersetorial pelos Direitos da Criança e do Adolescente
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCEMC	Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba
EaD	Educação a Distância
EFCME	Especialização em Formação Continuada em Mídias na Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
IQEMC	Indicadores de Qualidade das Escolas Municipais de Curitiba
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MEC/SEED	Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância
PPP	Projeto Político Pedagógico
PP	Proposta Pedagógica
SciELO	Brasil Scientific Electronic Library Online
SEaD	Secretaria de Educação a Distância
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciências e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1 Veredas pessoais e profissionais	16
1.2 Veredas do estudo.....	18
2. CAMINHOS DA PESQUISA.....	24
2.1 Natureza do estudo.....	24
2.2 Colaboradores da pesquisa	25
2.3 Formas de coletas dos dados.....	31
2.4 Processo de Desenvolvimento da investigação.....	34
2.5 Organização e análise dos dados.....	35
3. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A TEMÁTICA.....	37
3.1 Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	37
3.2 Portal de Periódicos da Capes	39
3.2.1 Síntese dos artigos selecionados no Portal de Periódicos da Capes.....	43
3.3. Repositório da UFSCar	50
3.3.1 Síntese das dissertações selecionadas no Repositório da UFSCar	51
3.4 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD	53
3.4.1 Síntese da dissertação selecionada na BDTD.....	54
3.5 A relevância das pesquisas selecionadas para o estudo em questão	55
4. APORTES TEÓRICOS DO ESTUDO.....	58
4.1 Formação de Professores.....	58
4.1.1 Formação Continuada: concepções e processos	59
4.1.2 Formação Continuada em Serviço.....	69
4.2 Saberes profissionais: pluralidade e constituição.....	71
5. MÍDIAS EM EDUCAÇÃO: DA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA AO CURSO INVESTIGADO	79
5.1 Mídias na Educação	79
5.2 Trajetória da EaD: um passeio histórico sobre a Educação a Distância no Brasil	84
5.3 Especialização em Mídias em Educação: apresentando o curso investigado. 88	
5.3.1 Caracterização.....	88
5.3.2 Processo seletivo: inscrição para realização do curso.....	90
5.3.3 Proposta Pedagógica de formação: um diferencial na formação continuada em serviço.....	91
6. TDICS E MÍDIAS DIGITAIS: OLHARES E SABERES RESULTANTES DA ESPECIALIZAÇÃO.....	97
6.1 Formação Inicial e TDICs	99
6.1.1 Processos Formativos.....	99
6.1.2 Saberes da Docência	102

6.2 Formação Continuada e TDICs.....	106
6.2.1 Processos Formativos.....	106
6.2.2 Saberes da Docência	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS131
REFERÊNCIAS.....	..133

1. INTRODUÇÃO

A introdução está dividida em duas partes, nas quais discorreremos sobre os caminhos pessoais e profissionais desta pesquisadora assim como os caminhos que nos levaram a idealizar e a construir esta pesquisa.

1.1 Veredas pessoais e profissionais

Escrever sobre minha trajetória me pôs de volta em um caminho de lembranças significativas e recordações dos passos percorridos ao longo da minha história, fazendo-me repensar sobre minha essência e minha identidade pessoal e profissional.

Nasci em Boa Esperança do Sul, uma cidade de pequeno porte, no centro do estado de São Paulo. Essa cidade selou a minha trajetória escolar e fortaleceu o meu encantamento com a escola e a educação. Desde muito pequena, mais precisamente aos três anos de idade, tenho a lembrança de que já me aventurava em inconsequentes fugas de casa para a escola onde minha irmã estudava, a distância de uma quadra de casa, na tentativa de desvendar esse universo e seus encantos; bem como, recordo-me das broncas que minha mãe recebia da “inspetora” da escola quando ia me resgatar.

Minha mãe foi, sem dúvida, a minha primeira educadora, com sua sutileza e dedicação em ser “dona de casa” e grande formadora do meu caráter e da minha identidade. Entretanto, minha identidade também foi marcada pelo convívio com as pessoas que moravam em minha rua e que foram minhas professoras no 1º, 2º, 3º e 4º anos.

Logo que comecei a ler, passava horas na sala da minha vizinha, professora Iracy, lendo e remexendo sua estante de livros. Lembro-me de todos, da forma como se organizavam, das cores que tinham e da alegria que era estar ali. Enquanto meus amigos brincavam em outros espaços, eu mergulhava nos livros e nos contos de fadas.

Aos 11 anos, ao ingressar na 5ª série e me ver perdida em meio a tantos professores, encantei-me com a disciplina de Português, ministrada pela professora Nubia, que me ajudou a descobrir o interesse pela docência e os caminhos que me levariam a cursar a Licenciatura em Letras. Desde então, passei a sonhar com o curso que estudaria minha língua materna e a língua inglesa.

Cresci ouvindo muitas professoras me aconselharem a buscar outra profissão. Uma delas (*in memoriam*) me prometeu uma surra, certa vez, se eu tentasse trilhar os caminhos do magistério.

Diante disso, aos 17 anos, quando me mudei para São Carlos para fazer cursinho pré-vestibular, passei o ano todo estudando e dizendo que não sabia que carreira seguiria. Enquanto meu segredo ficava só comigo, deliciava-me com as últimas aulas de sexta-feira, agora com o professor de inglês, que narrava suas emoções vividas na semana, nas disciplinas do curso de letras da UFSCar, onde realizava o quarto semestre. Assim, prestei o vestibular e entrei na tão sonhada graduação de Letras no ano 2000.

Foram 5 anos de muitas dificuldades, pouco dinheiro, mas também de muito estudo, aprendizagens significativas, crescimento pessoal e profissional. Eu não tinha muita ideia do que era uma universidade, de tudo o que poderia aproveitar. Além disso, nosso curso era recente, estava se constituindo, não tínhamos professores efetivos para todas as disciplinas, as pesquisas eram poucas, assim como as orientações. Embora minha intenção inicial fosse cursar inglês, como segunda língua, não consegui a vaga, mas agarrei a oportunidade e desenvolvi outra paixão, a língua espanhola. O aprofundamento nessa língua e a dedicação ao curso me permitiu sair pela primeira vez do país e cursar um semestre na Argentina.

Terminei a minha graduação com meu primeiro projeto de mestrado pronto. Disputei uma vaga no Departamento de Educação, fui aprovada nas primeiras fases, mas reprovei na entrevista. Isso me desmotivou um pouco e depois de estar em sala de aula como aluna desde os 5 anos, resolvi mudar de posição e adentrar o mundo da docência.

Saí da universidade desesperada para trabalhar, queria começar a viver minha formação e a ser mais independente de meus pais. Também saí da universidade com um namorado, que naquele ano se tornou meu noivo e no ano seguinte, meu marido. Embora tenha me casado e assumido a profissão de professora, nunca deixei de buscar pelo meu desenvolvimento profissional.

Assim, fui me constituindo na carreira por meio de vários processos seletivos e concursos. Efetivei, exonerei, efetivei de novo. Trabalhei nas redes particular, estadual e municipal, onde estou até hoje. Tive três filhos e, ao mesmo tempo, sempre realizando alguma formação. Com o advento da internet, minha vida se tornou mais fácil, pois fui buscar nos cursos em EaD a possibilidade de estudar enquanto cuidava

das crianças. Concluí uma especialização em psicopedagogia, outra graduação em pedagogia e outros tantos cursos de carga horária menor, voltados à área da educação.

Em 2010 tive meu primeiro contato com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID. Recebi um aluno bolsista durante alguns meses para trabalhar comigo, sem saber muito o que faríamos. No ano de 2014, após um retorno de Licença Maternidade, reencontrei o PIBID na escola onde trabalho e minha paixão pela docência reacendeu. Passei de professora colaboradora à supervisora do PIBID, assumindo o compromisso de desenvolver projetos junto aos licenciandos do curso de letras da UFSCar, sendo oficialmente, bolsista da CAPES, potencializando o meu desenvolvimento profissional docente.

Trabalhar com esses graduandos trouxe um novo ânimo ao meu trabalho. Pensar e desenvolver projetos juntos, participar de formações, reuniões, eventos e voltar a frequentar o espaço da universidade trouxe de volta o desejo de fazer parte, novamente, daquele lugar. Então, ressurgiu o desejo de estudar e agora, com as crianças crescidas, de avançar e buscar o mestrado.

Concluí uma disciplina como aluna especial de análise do discurso, no entanto, meu desejo se encontrava em me aprofundar em um assunto que tivesse relação direta com meu cotidiano de trabalho escolar. Foi, numa troca de experiências com uma amiga, que conheci o Mestrado Profissional em Educação e suas potencialidades no campo de atuação profissional e pude perceber que ali encontraria exatamente o que desejava.

Minhas inquietações se voltavam principalmente para as cobranças exigidas pela velocidade de mudanças na educação e, portanto, ao trabalho dos professores, à defesa da formação continuada, à importância das ações da EaD, ao domínio das ferramentas tecnológicas e o impacto delas na prática profissional. Tais inquietações nos levam aos caminhos que percorremos para chegar a esse estudo, como veremos a seguir.

1.2 Veredas do estudo

A partir deste momento, permeamos as veredas que nos guiam por esta pesquisa.

Dado o cenário de uma sociedade continuamente interconectada cujo papel

das ferramentas tecnológicas está cada vez mais associado às diversas atividades do cotidiano, especialmente nos círculos sociais das crianças e dos jovens, a era digital vem requisitando fortemente dos principais envolvidos no ambiente escolar – alunos e professores – competências e habilidades face às inserções tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem.

O próprio documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao listar as principais Competências Gerais da Educação Básica, traz de início duas referências ao uso de tecnologias, tendo destaque às digitais:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BNCC, p.9)
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, p.9)

Nesse sentido, as tendências pedagógicas contemporâneas necessitam cada vez mais da aplicação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em sala de aula, nas práticas dos professores em busca de novos caminhos para maior efetividade nos estudos como um todo.

Entretanto, como nos aponta Ribeiro (2021, p. 25) em sua dissertação, o caminho para tantas mudanças não é tão simples. De acordo com a pesquisadora, por um lado, é afirmada a participação democrática dos profissionais da educação básica na elaboração da Base, ao mesmo tempo em que um conjunto de normas proposto no documento orienta como é possível a adequação do currículo à nova legislação. Por outro lado, de acordo com pesquisas recentes encontradas no meio acadêmico¹, é possível constatar que os docentes não tiveram uma participação efetiva na construção da base que lhes garantisse a reflexão e a adequação dos novos modelos ao contexto escolar.

Tal constatação resulta na falta de adequação de escolas e principalmente na escassez de formação do docente para desenvolver as novas demandas propostas pela BNCC no quesito Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Infelizmente, vivemos a obrigatoriedade de implantação de uma base curricular nacional que se diz comum, mas que não atinge a todos de modo igualitário.

¹ ROSA (2019); OLIVEIRA (2019A); FERREIRA (2019); COSTA (2018) e AGOSTINI (2017).

Se por um lado temos os novos modelos de educação fortemente entrelaçados ao uso de tecnologia em sala de aula, ainda que a escola não esteja preparada; por outro, fomos assolados pela pandemia da Covid-19², na qual vivenciamos o uso da tecnologia tornando-se vital ao nosso trabalho e, por que não dizer, ao nosso relacionamento social. A implementação do uso se tornou de extrema urgência e sua inserção se deu de modo jamais imaginado em nosso dia a dia escolar, uma vez que foi preciso nos desdobrarmos para aprender a lidar com os recursos mais simples e conseguirmos realizar, de certo modo, nosso trabalho de maneira remota³. Nada poderia ter demonstrado, mais claramente, o quanto vivemos estagnados no passado em relação aos conhecimentos tecnológicos, tanto para nosso uso pessoal, quanto no manejo das ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento do trabalho como docente.

De acordo com Tardif (2002, p. 48), o docente “produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina sua prática”. Nesse sentido, este estudo buscou, na formação continuada em serviço de professores da educação básica, analisar de que forma esses saberes têm sido construídos em relação ao uso das TDICs em sala de aula. Para isso, tivemos como campo de análise um curso de especialização em Mídias da Educação, ofertado na modalidade Educação a Distância (EaD), que abordava a temática do uso de ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem. Promovido e realizado pelo Grupo Horizonte, da

² De acordo com Organização Mundial de saúde, a doença do coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. As pessoas infectadas com o vírus podem apresentar doença respiratória leve a moderada e se recuperará sem precisar de tratamento especial ou ficar gravemente doentes, exigindo atenção médica, podendo ir a óbito. https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1. De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação/CP nº: 5/2020, a doença foi detectada em Wuhan, China, e reportada pela primeira vez pelo escritório da Organização Mundial de Saúde (OMS) em 31/12/2019. O surto foi declarado como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional em 30/01/2020. A OMS declarou, em 11/03/2020, que a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os Continentes caracteriza uma pandemia. Para contê-la, a OMS recomendou três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social. A partir de então diversas resoluções e pareceres foram emitidos, entre eles, as orientações para reorganização do calendário escolar e o desenvolvimento de atividades não presenciais.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192

³ Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm, acesso em 03 de maio de 2022.

Universidade Federal de São Carlos, o curso se voltou para a formação do professor em serviço ao receber, como alunos, professores de educação básica que efetivamente estivessem atuando na rede educacional.

Este estudo tem por objetivo analisar as potencialidades de um curso de especialização a distância sobre mídias em educação, explorando os saberes resultantes desse processo para a formação e atuação profissional dos professores participantes.

Nossa proposta foi a de articular a essa discussão o enfoque dos saberes docentes defendidos por autores da epistemologia da prática (TARDIF, 2014; GAUTHIER, 1998) como saberes plurais, compósitos e heterogêneos, organizados em quatro grandes grupos: disciplinares, curriculares, profissionais e da experiência.

No escopo da pesquisa desenvolvida, a análise desses saberes oferece um pano de fundo para o entendimento da importância da formação continuada em serviço defendida por autores da área (MARIN, 1995; GATTI, 2008; IMBERNÓN, 2009, 2010; NÓVOA, 2017). Para eles, tal formação se dá de forma colaborativa, promovendo um diálogo com os desafios da prática docente, num processo de ressignificação do espaço da profissão através da interação entre professores, escola e universidade, valorizando os saberes experienciais e fortalecendo a relação entre teoria e prática.

A relevância deste estudo atende a importância de análises que investigam a efetividade das ações de Formação Continuada em Serviço oferecidas aos professores da educação básica e realizadas em e a partir de seus contextos de trabalho. Além disso, considera-se que, ao lado da inquestionável importância atribuída a essa modalidade formativa e de seu potencial para a dinamização e melhoria do sistema educativo, coexiste a escassa investigação e avaliação sobre a realização dos programas, dos planos e das políticas de formação para a (re)estruturação da prática pedagógica.

Dessa forma, a presente pesquisa também possuiu a finalidade de avançar nos estudos da área de Formação Continuada em Serviço de Professores, por meio da apuração de aspectos que se mostraram relevantes para os educadores participantes de um programa de especialização em EaD, identificando as contribuições dessa formação para as práticas dos professores em exercício.

Compreender as potencialidades desse processo formativo representou buscar, por meio de um aprofundamento de análises, respostas à questão que norteia

essa pesquisa: quais os saberes propiciados por um curso de especialização em EaD, na formação continuada em serviço dos professores da educação básica, voltadas para o domínio de novas tecnologias e sua utilização na prática pedagógica?

Considerando que a formação inicial nem sempre prepara o docente para os desafios tecnológicos que a profissão tem exigido (STOPPA, 2020), buscar resposta para as necessidades do professor frente a sua prática significou um esforço investigativo sobre a formação em serviço desse professor e como essa formação contribuiu para entendimento e utilização das novas tecnologias.

Partindo desse pressuposto, ressaltamos a importância, pertinência e relevância desse estudo em buscar analisar as potencialidades de um curso de especialização a distância (EaD) sobre mídias em educação, explorando os saberes resultantes desse processo para a formação e atuação dos professores participantes.

Visando o levantamento de dados sobre essa perspectiva, partimos da análise do curso de especialização intitulado “Mídias na Educação”, promovido pelo Grupo Horizonte, da Universidade Federal de São Carlos, buscando refletir sobre os impactos desse curso nas práticas pedagógicas dos egressos, considerando as diferentes formações: Letras, Matemática, Biologia, Educação Física, Artes, Geografia, História e Pedagogia.

O curso foi oferecido na modalidade Educação a Distância através de uma proposta de formação continuada em serviço aos professores atuantes na educação básica da rede pública de ensino. Distribuído em 4 polos de apoio e tutoria, o curso contou com alguns encontros presenciais, tendo como polo central a cidade de São Carlos.

Neste sentido, ao se discutir essa temática, nosso estudo propôs ao Mestrado Profissional em Educação um compromisso ético-político-pedagógico de buscar respostas sobre a formação continuada em serviço dos professores em nosso país. Reforçamos assim a importância dos cursos de especialização, da quebra de barreiras oferecidas pela EaD ao proporcionar ao docente a oportunidade de conciliar os horários de formação com o trabalho. Ressaltamos ainda a necessidade de políticas públicas que incentivem e valorizem o papel do professor como protagonista de seu saber-fazer e de seu desenvolvimento profissional, colaborando com o fortalecimento do movimento de profissionalização do ensino, visando superar a precarização e a desvalorização crescente imposta a nossa categoria.

Como movimento político-pedagógico, esse estudo cumpre com seu papel, ao

promover dados que contribuem para a melhoria das práticas de inserção das TDICs, como também para uma revisão nas abordagens nos cursos de formação de professores.

Nossa defesa vai no sentido de valorizar a formação continuada em serviço de modo a produzir aportes e subsídios que lhe sejam favoráveis ao desempenho de sua prática pedagógica, principalmente, em tempos em que a internet se tornou o principal meio de comunicação entre as pessoas, sobretudo entre professor e aluno.

Nosso compromisso é sustentar a correlação entre a formação docente e a atuação profissional tomando como referência as “vozes” (GOODSON, 1992)⁴ dos professores que são os principais agentes nesse processo de mudança e efetivação dessas ações. Diante disso, posicionar o professor como uma das centralidades do processo formativo é fundamental, uma vez que permite entender o significado do desenvolvimento pessoal no processo profissional do trabalho docente.

Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1992, p. 25).

Buscando promover a discussão proposta neste estudo organizamos a pesquisa em seis seções. A primeira seção traz a Introdução, subdividida nas “Veredas Pessoais” e nas “Veredas dos Estudo”. Na segunda seção são desenvolvidos os “Caminhos da Pesquisa”, os quais discorre sobre a metodologia utilizada e os procedimentos metodológicos empregados para o desenvolvimento do estudo. A terceira seção apresenta o levantamento bibliográfico de pesquisas na área, mapeando os principais estudos sobre a temática proposta. A quarta seção aborda os aportes teóricos que sustentam o trabalho com enfoque para as temáticas sobre formação continuada em serviço e saberes profissionais. Na quinta seção realiza um estudo sobre as Mídias e Educação: desde a contextualização histórica da implantação da EaD no Brasil, bem como a apresentação e as características do curso de especialização Mídias na Educação. A sexta seção enfoca as análises dos dados e, por fim, as considerações finais acerca desse estudo.

⁴ No presente trabalho, as “vozes”, propostas por Goodson (1992), são apresentadas por meio de relatos transcritos do formulário on-line respondido pelos professores participantes. Não foi possível a realização de entrevistas dadas as questões de distância e tempo dos professores participantes em seus diferentes horários e rotinas de trabalho.

2. CAMINHOS DA PESQUISA

Esta seção aborda os caminhos da pesquisa enfocando a natureza da pesquisa, o tipo do estudo, os participantes da pesquisa, bem como, as formas de produção e análise dos dados.

2.1 Natureza do estudo

Para o desenvolvimento do estudo foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa por permitir a descrição dos fenômenos, conforme os significados expressos no ambiente; pela importância do significado e a preocupação com o processo investigado e, principalmente, pela descoberta e interpretação de como as pessoas constroem os seus significados e as suas representações (ANDRÉ, 2008; BOGDAN e BICKLEN, 1994). Neste sentido, essa abordagem permite o envolvimento da pesquisadora com o fenômeno (GIL, 2008), um “elemento essencial na formação” de todos os envolvidos.

O interesse pela pesquisa qualitativa decorre ainda da abertura que essa perspectiva nos concede para a compreensão do fenômeno analisado. De acordo com Bogdan e Bicklen (1994), temos “diversas estratégias de investigação” para a realização da análise qualitativa. Na referida abordagem, os dados são coletados e “designados qualitativos” por apresentarem inúmeras riquezas de informações referentes às pessoas, aos locais e às conversas, condição que torna possível a investigação dos fenômenos “em toda sua complexidade e em contexto natural” (BOGDAN E BICKLEN, 1994, p. 16). Nesse sentido, a análise preza por aspectos mais subjetivos, buscando a compreensão do comportamento em vista das perspectivas da pessoa investigada. As questões são abertas, sofrendo alterações na medida em que as conversas e/ou entrevistas vão sendo realizadas, havendo uma espécie de aprofundamento e entendimento do outro, num contexto real e natural.

A estratégia de estudo da pesquisa foi embasada pelo caráter exploratório-descritivo (SELLTIZ *et al.*, 1965), utilizando-se da aplicação de questionário on-line aos professores egressos do curso analisado, contendo questões abertas e fechadas, mediante a aprovação do Comitê de Ética, da Universidade de São Carlos, CAAE 50437221.3.0000.5504, Parecer Nº 5.024.283, atendendo a todos os requisitos necessários para a sua realização.

Este tipo de estratégia possibilita a familiaridade do pesquisador com o fenômeno a ser estudado, bem como, segundo Selltiz *et al.* (1965), consiste no passo inicial para um processo de pesquisa contínuo.

Considerando que a pesquisa possui como objetivo a exploração e a descrição dos saberes adquiridos no processo de formação continuada em serviço dos professores, bem como os impactos da apropriação de tais saberes na experiência profissional no que tange o uso das TDICs em sala de aula, este tipo de pesquisa se apresenta coerente, permitindo a compreensão de diferentes aspectos do processo formativo a ser investigado, possibilitando ainda a descrição do fenômeno de forma fidedigna, capaz de gerar análises e novas questões de pesquisa acerca da temática.

2.2 Colaboradores da pesquisa

Convidados a participar dessa pesquisa, nossos colaboradores foram os coordenadores do curso de Especialização em Mídias da Educação, promovido pelo Grupo Horizonte, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), situada no município de São Carlos, interior de São Paulo, e os cursistas egressos, professores da educação básica de áreas diversas, atuantes na rede pública de ensino.

Os egressos do curso foram convidados a participar da pesquisa através de convite eletrônico disponibilizado nas redes sociais, no qual constava o endereço do questionário eletrônico, bem como o termo de aceite. Para este estudo, foram selecionados todos os que aceitaram contribuir com a pesquisa, respondendo ao questionário on-line. A princípio, havia um interesse pelos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental pelo fato da pesquisadora pertencer a esta categoria, entretanto, como obtivemos um número reduzido desses profissionais e maior participação dos professores atuantes no Ensino Fundamental I, ampliamos a abrangência dos investigados. Independente do ciclo ao qual pertençam os professores, nosso interesse se faz como motivação e defesa de formações continuadas em serviço que sejam significativas ao contexto escolar de qualquer docente. Como retorno de questionário *on-line*, obtivemos 29 participações dos cursistas.

Foram convidados a participarem, como colaboradores da pesquisa, os coordenadores responsáveis pelo curso Mídias em Educação, Prof. Dr. Daniel Mill e Prof. Dr. Glauber Santiago. Foi realizada uma entrevista inicial com o coordenador Prof. Daniel Mill, além de alguns contatos por e-mail com os dois coordenadores como

forma de elucidar aspectos não disponíveis no site e de complementar as análises do estudo realizado através do olhar da gestão. Diante dos esclarecimentos apresentados pelo primeiro coordenador contactado, em entrevista, não houve necessidade de realizarmos outra entrevista com o segundo coordenador. Apenas os dois coordenadores acima foram contactados por estarem à frente da única oferta do curso na UFSCar, no período de 2017 a 2019.

Com vistas ao agrupamento dos dados em função de suas inscrições declarativas, delineamos os seguintes aspectos para o mapeamento do perfil identitário dos participantes:

Tabelas de 1 a 7: Caracterização dos Participantes da Pesquisa (Professores Egressos)

Tabela 1: SEXO/GÊNERO

SEXO/GÊNERO	QUANTIDADE
Feminino	21
Masculino	7
Masculino-gay	1

FONTE: A autoria própria, 2022.

Tabela 2: COR (IBGE)

COR (IBGE)	QUANTIDADE
Parda	8
Preta	2
Branca	17
Amarela	2

FONTE: A autoria própria, 2022.

Dentre os participantes, o gênero feminino foi o mais declarado, com um total de 21 (vinte e uma) respostas, seguido do masculino com 7 (sete) respostas e 1 (uma) resposta para masculino-gay (conforme o próprio declarante).

Adicionalmente, em conformidade com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), a cor cujo número de respostas declaradas foi maior corresponde à branca (abrangendo 60% dos participantes), seguida da parda

(abrangendo 26,4%), e, por fim, preta e amarela (abrangendo 6,9% cada).

Tabela 3: CURSO DE GRADUAÇÃO

GRADUAÇÃO	QUANTIDADE
Pedagogia	12
Geografia	2
Biologia	1
História	1
Matemática	2
Letras	10
Física	1

FONTE: Autoria própria, 2022.

Tabela 4: TEMPO DE FORMAÇÃO

TEMPO DE FORMAÇÃO	QUANTIDADE
Mais de 21 anos	10
De 16 a 20 anos	9
De 11 a 15 anos	6
De 6 a 10 anos	4
Menos de 5 anos	Não houve respostas

FONTE: Autoria própria, 2022.

No tocante ao perfil profissional, tal qual a tabela 3, a formação inicial de maior ocorrência dentre as declarações dos respondentes foi a graduação em Pedagogia (41,5%), seguida da graduação em Letras (34,5%) e, em terceiro, as graduações em Matemática e Geografia (abrangendo 6,9% cada). Complementarmente, as graduações em Biologia, História e Física, declaradas pelos participantes, aparecem com o mesmo percentual (abrangendo 3,4% cada).

Em relação ao tempo de formação, como exposto pela tabela 4, é válido enfatizar que todos os participantes declaram formação há mais de 5 (cinco) anos, sendo o percentual de 34,5% o que abrange os profissionais formados há mais de 21 (vinte e um) anos, seguido do percentual de 31% para os formados há mais de 16 (dezesesseis) anos até 20 (vinte) anos. Continuamente, 20% aos que declararam formação entre 11 (onze) e 15 (quinze) anos, e 13,3% àqueles com formação entre 6

(seis) e 10 (dez) anos.

Um traço a ser enfatizado nessa amostra refere-se ao percentual que lidera as respostas, ou seja, o dos professores que possuem maior tempo de docência desde a formação inicial, razão pela qual reforça-se a nossa hipótese lançada acima de que a formação inicial contemporânea esteja incorporando as discussões sobre o uso das TDICs. Além desse aspecto, a razão de que a atuação profissional em si tem cada vez mais trazido essa demanda para todos os profissionais da educação principalmente àqueles cuja formação inicial não podia prover o uso de tais ferramentas nem prever o quanto elas seriam e são progressivamente indissociáveis da vida social e educacional de todos na atualidade.

Diversos autores têm se debruçado sobre a temática da contemplação das TDICs nos cursos de formação inicial. Lopes e Fürkotter (2016)⁵ fazem um resumo elucidativo acerca da “formação inicial de professores no contexto das tecnologias” a partir da década de 1990, síntese que vem ao encontro dos relatos produzidos pelos participantes, do qual destacamos:

A apropriação das TDIC pelos futuros professores já na formação inicial é uma possibilidade que poderia fazer a diferença na construção de sua relação com essas tecnologias, com reflexos em sua prática futura na escola (MARINHO; LOBATO, 2008). (LOPES; FÜRKOTTER, 2016, p.276)

TABELA 5: NÍVEL DE ATUAÇÃO

NÍVEL DE ATUAÇÃO	QUANTIDADE
Fundamental I	14
Fundamental II	10

FONTE: Autoria própria, 2022.

Ressalta-se, especificamente com relação a essa tabela de número 5, o total de 24 respostas, ao que se justifica, em nossa hipótese, que 5 respondentes atuassem no segmento da Educação Infantil, opção que não foi prevista no questionário⁶, ou, ainda, deixaram de responder por razão desconhecida.

TABELA 6: IDADE DOS PARTICIPANTES

⁵ Cf. LOPES; FÜRKOTTER, 2016.

⁶ Conforme idealizado no projeto, a ênfase recaiu nos professores de Ensino Fundamental.

IDADE	QUANTIDADE
61 anos ou mais	1
De 51 a 60 anos	7
De 41 a 50 anos	11
De 31 a 40 anos	10
De 21 a 30 anos	Não houve respostas

FONTE: Autoria própria, 2022.

Os participantes declaram faixa-etária a partir dos 34 até os 63 anos, conforme ilustrado na tabela 6 acima. É válido enfatizar nessa amostragem a participação de pelo menos 3 respondentes em cada decênio na margem dos 30, 40 e 50 anos. Ao todo, 10 respondentes de 30 a 39 anos; 11 de 40 a 49 anos; 6 de 50 a 59 anos e 02 a partir dos 60 anos.

Outro aspecto válido a se observar é o que se relaciona ao fato de não haver respondentes na faixa-etária de 20 a 30 anos. Uma possível hipótese pode ser levantada, por exemplo, ao considerar que parte desse contingente está em fase de conclusão ou de recém-conclusão da formação inicial, sugerindo que a formação inicial contemporânea já tem incorporado este tipo de discussão/reflexão em seu próprio itinerário de formação.

TABELA 7: PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU	QUANTIDADE
SIM	11
NÃO	18

FONTE: Autoria própria, 2022.

A tabela 7 expõe os dados quanto à pós-graduação *stricto sensu*, em que, dos que afirmaram possuí-la, o predomínio recai sobre o curso de mestrado, embora tenha aparecido uma ocorrência de doutorado em andamento.

Paralelamente, com relação à pós-graduação *lato sensu*, até mesmo pela peculiaridade do nosso público-alvo, todos os participantes concluíram o curso de especialização em Mídias em Educação pela UFSCar, embora tenha aparecido duas ocorrências de respostas não específicas (caracterizadas, respectivamente, por um “ponto” e a palavra “educação” apenas), além de um participante não haver

respondido à questão. Adicionalmente, 18 (dezoito) participantes declararam haver realizado outros cursos de especialização para além do curso em questão, todos relacionados à área da Educação.

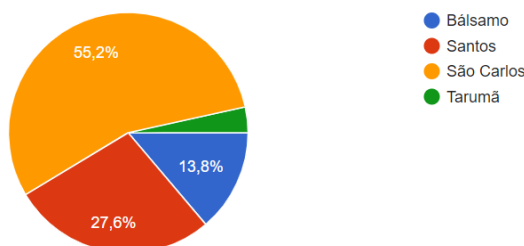
Em observância às respostas provenientes da questão relacionada à formação continuada, 26 (vinte e seis) responderam participar (terem participado) de cursos de formação continuada vinculados às vertentes educacionais variadas, como, gestão escolar, educação especial, tecnologias digitais e ambientes virtuais (*Google For Education*⁷), racismo, dentre outros. Esses cursos são ofertados, em sua maioria, pelas Secretarias de Educação Municipal e Estadual. Há, além disso, duas ocorrências nas respostas que anunciam estar à procura de novas ofertas de formação continuada (“atualmente estou procurando”; “Atualmente procuro cursos voltados para a Primeiríssima Infância de 0 a 3 anos, Educação Infantil”).

Em relação aos polos de especialização, nos quais os professores cumpriram as atividades presenciais de formação, obtivemos respostas ao questionário distribuídas da seguinte forma: 55,2% correspondem a 16 (dezesesseis) participantes em São Carlos-SP, 27,6% correspondem a 8 (oito) participantes em Santos-SP, 13,8% correspondem a 4 (quatro) participantes em Bálamo-SP e 3,4% correspondem a 1 participante em Tarumã-SP. Esses dados dão indícios da força acadêmica presente nas grandes cidades, como São Carlos-SP e Santos-SP, especialmente pelo maior número de participantes voluntários estarem inscritos próximos dessas localidades, ou nelas mesmas, com universidades de referência no país e no mundo e, possivelmente, pelo fato de ambas possuírem mais de 200 (duzentos) mil habitantes.

Figura 1. Gráfico: cidade polo de especialização.

Percentual dos professores egressos participantes dessa pesquisa de acordo com os polos presenciais de especialização.

⁷ O *Google Workspace for Education*[®] é um conjunto de ferramentas e serviços gratuitos do Google[®] adaptados para escolas e organizações de educação domiciliar. Ele viabiliza a colaboração, simplifica o ensino e permite que os alunos aprendam com segurança. In: <https://support.google.com/a/answer/7370133?hl=pt-BR>, acesso em 12/12/2022.



Fonte: Gráfico gerado pelo *Google Forms*®. Autoria própria, 2022.

2.3 Formas de coletas de dados

Organizamos a coleta de dados em 5 fases, as quais serão descritas nesse momento.

- **1ª. Etapa – levantamento de pesquisas na área**

Foi realizado um levantamento das produções acadêmicas na área em dissertações e artigos buscados nas bases de dados do Portal CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Periódicos –, Repositório da UFSCar, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com recorte para a temática das potencialidades de um curso de especialização em mídias da educação, na modalidade de ensino a distância (EaD), realizado como formação continuada em serviço de professores de educação básica, de modo a explorar os saberes resultantes desse processo e os impactos na atuação docente.

O levantamento partiu de critérios estabelecidos previamente de acordo com os estudos de Romanowski e Ens (2006): a) definição dos descritores; b) localização do banco de dados; c) estabelecimento de critérios; d) levantamento dos trabalhos; e) coleta do material; f) leitura do material; g) sistematização das sínteses e análise dos trabalhos.

Esse levantamento visou mapear as produções na área, bem como justificar a pertinência e a relevância do estudo que iremos desenvolver e será apresentado na seção 2.

- **2ª. Etapa – análise documental da legislação**

Essa etapa visou percorrer pelas resoluções e leis que regulamentam a inserção das TDICs no quadro curricular e objetivou traçar um panorama dos aportes

legais, os quais vêm a contribuir com a análise dessa pesquisa. Para esse estudo, foram selecionados os documentos a seguir:

- Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021, institui a Política de Inovação Educação Conectada.
 - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, institui o Plano Nacional de Educação – PNE.
 - Lei nº 13.249, de 13 de janeiro de 2016, institui o Plano Plurianual da União para o período de 2016 a 2019 (Programa 2080 – Educação De Qualidade Para Todos).
 - Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.
 - LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996)
- **3ª. Etapa – Solicitação dos gestores do curso e levantamento dos colaboradores da pesquisa**

Como primeira etapa, foi solicitada à instituição a autorização, via e-mail, para a realização da pesquisa e, posteriormente, o convite foi realizado aos egressos dos cursos de especialização Mídias em Educação.

Os egressos foram convidados através da divulgação da pesquisa nas redes de comunicação do curso de especialização e participaram os colaboradores atuantes como professores da educação básica do ensino fundamental, durante o curso e no momento da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Vale ressaltar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de São Carlos, CAAE 50437221.3.0000.5504, Nº 5.024.283, atendendo a todos os requisitos necessários para a sua realização.

- **4ª. Etapa – aplicação de questionário on-line aos egressos**

Nessa etapa ocorreu a aplicação de questionário composto por questões

fechadas e abertas, permitindo conhecer a percepção dos alunos de especialização sobre como veem o aproveitamento dos conhecimentos adquiridos através do curso na atuação profissional. Como a especialização foi ofertada uma única vez, o convite foi disponibilizado a todos os egressos concluintes do curso, através de divulgação pelos meios de comunicação do curso.

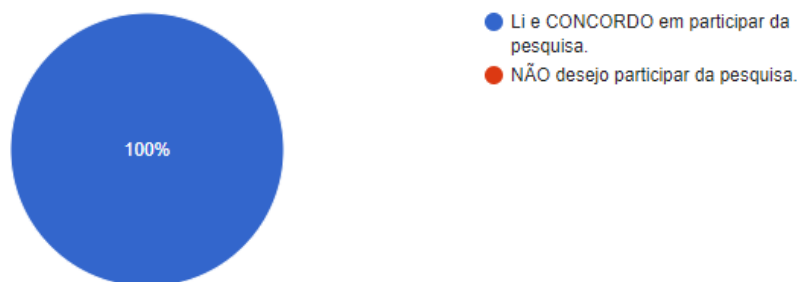
O anonimato dos participantes se manteve visando evitar possíveis olhares tendenciosos do investigador (SELTTIZ *et al.*, 1965), permitindo uma coleta de informações abrangentes da temática sem que houvesse interferência do pesquisador e influência nos dados de forma incoerente e precipitada (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

O questionário foi elaborado por meio eletrônico, especificamente pelo programa de Formulários Google Forms®. O formulário foi organizado de modo que a primeira página continha o TCLE com a opção de aceite em participar da pesquisa. Ao concordar com os termos, os colaboradores dispunham de um comando para seguir às páginas seguintes, nas quais constavam as questões referentes à pesquisa. Caso o convidado não desejasse realizar a pesquisa ou desistisse em meio às questões, bastava fechar o questionário que suas respostas não seriam computadas. Isso tudo sem necessidade de explicações ou justificativas. Também não é possível saber se tal fato aconteceu com algum convidado, uma vez que o programa não informa a esse respeito, e uma de nossas preocupações, inclusive descrita no TCLE, foi manter o convidado livre para participar ou não e/ou desistir quando sentisse necessidade, sem prejuízo de constrangimento.

Os participantes de nossa pesquisa, conforme descrito, são os alunos do curso de especialização a distância “Mídias em Educação”, convidados por meio da contribuição da coordenação respectiva de curso, Grupo Horizonte – UFSCar/SP, na divulgação da pesquisa. Deste modo, os dados foram coletados através de um formulário eletrônico, aberto na plataforma Google Forms®, que ficou aberto ao recebimento de respostas no período de junho a setembro de 2022, não admitindo mais inserções posteriores.

O questionário constitui-se de 30 questões, relativas à investigação qualitativa e analítica deste trabalho, motivada em observar as potencialidades de um curso de mídias a distância para a prática docente bem como os saberes mobilizados durante o curso. Para essa pesquisa foram obtidas 29 respostas, de acordo com o gráfico gerado pela própria plataforma:

Figura 2. Gráfico: Aceite de participar da pesquisa.



Fonte: Gráfico gerado pelo *Google Forms*®. Autoria própria, 2022.

- **5ª. Etapa – realização de entrevista**

Nessa etapa foi de extrema importância a participação de um dos coordenadores que contribuiu para a criação da especialização, possibilitando a compreensão do desenvolvimento do curso, concepções, ações e referenciais, bem como os ganhos e as dificuldades encontradas. Para isso, participou o coordenador Prof. Dr. Daniel Mill, responsável pela especialização em sua vigência, contribuindo ricamente com as informações numa entrevista realizada de modo on-line, através da plataforma *Google Meet*®, que durou aproximadamente 1h03 minutos.

2.4 Processo de desenvolvimento da investigação

Os Procedimentos do estudo serão norteados pelas orientações presentes em autores tais como: Bogdan e Bicklen (1994); Ludke e André (1986); Gil (2008), prevendo as seguintes etapas:

1. Levantamento, seleção e estudo da bibliografia referente à temática em questão.
2. Primeiros contatos para identificação do universo de pesquisa (conversa com a equipe gestora do Grupo Horizonte, responsável pela especialização), envio de convite para os coordenadores do curso disponibilizarem na página de modo que os interessados em participarem da pesquisa estabeleçam contato com a pesquisadora.

3. Definição de critérios para o estabelecimento do tamanho, composição e seleção da amostra de sujeitos a serem investigados.
4. Estudo para definição de ideias e conceitos-chave para a construção de coleta de dados.
5. Realização progressiva de coleta de dados;
6. Organização e sistematização inicial de todo o material coletado para mapear e identificar a fonte de dados: tendência, padrões e exceções;
7. Definição de ideias e conceitos-chave para a interpretação.
8. Observação final das práticas desenvolvidas.

2.5 Organização e Análise dos dados

Os dados foram analisados e organizados por meio de eixos temáticos resultantes dos relatos contidos nas respostas dos questionários e nas falas provenientes das entrevistas.

A entrevista com o coordenador de curso, gravada através da plataforma Google Meet®, foi transcrita fidedignamente, de acordo com as perguntas realizadas. No entanto, tendo em vista a sua apropriação para a modalidade escrita constante em parte da análise empreendida nesse trabalho, foi realizada a retextualização de marcas próprias da oralidade.

Posteriormente à fase de elaboração e classificação dos dados (seleção, codificação e tabulação), passamos à sua análise e interpretação do que fora obtido em nosso levantamento (MARCONI; LAKATOS, 2003). Os dados foram organizados em gráficos e tabelas, conforme expostos na seção de análise desta dissertação, a fim de proporcionar uma melhor apresentação e conseqüentemente leitura dos resultados apontados.

Para dialogar com os dados obtidos, pautamo-nos nos seguintes aportes teóricos que, especificamente, tratam dos saberes da profissão docente: Tardif (2014) e Gauthier (1998). Para a discussão sobre a formação em serviço, destacamos: Marin (1995); Gatti (2008); Imbernón (2009; 2010) e Nóvoa (2017).

Fundamentados em Ludke e André (1986, p.42), após a organização dos dados, do processo de “leituras e releituras”, é possível estabelecer a construção de categorias temáticas. Por conseguinte, no presente trabalho, sistematizamos

o material levantado em dois eixos de análise, a saber: 1. Saberes da docência e processos formativos; 2. Saberes da docência e atuação profissional.

Esses eixos serão detalhadamente desenvolvidos na Seção 5. Análise dos Dados.

Passaremos agora a apresentar o primeiro levantamento realizado sobre as produções na área dos saberes e formação em serviço.

3. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A TEMÁTICA SABERES RESULTANTES DE UMA FORMAÇÃO EM SERVIÇO

A fim de compreendermos e de aprofundarmos teoricamente a temática desta pesquisa – as potencialidades de um Curso de Especialização em Mídias da Educação a distância (EaD), promovido pela formação continuada em serviço de professores de educação básica, explorando os saberes resultantes desse processo e os impactos na atuação docente – foi realizado um levantamento bibliográfico de produções científicas produzidas no contexto brasileiro.

Para esta análise, seguimos o referencial teórico proposto por Romanowski (2002), adaptando os procedimentos necessários a uma pesquisa do tipo Estado da Arte, contemplando os seguintes aspectos:

- Definição dos descritores (palavras-chave) que direcionem as buscas.
- Localização dos bancos de pesquisas online, catálogos de teses e dissertações, coleções de periódicos e textos de artigos.
- Estabelecimento de critérios para seleção de pesquisas e artigos.
- Coleta do material de pesquisa em base de dados digitais.
- Leitura das publicações e elaboração de sínteses (descrição de temas, objetivos, metodologias, referenciais teóricos).
- Organização das sínteses de modo a identificar tendências entre os temas.
- Análise e elaboração de conclusões.

A definição dos descritores começou pelo uso das palavras-chave do projeto de pesquisa (“formação em serviço; especialização EaD; Saberes docentes). De acordo com os resultados obtidos, os descritores foram sendo modificados a fim de obtermos um maior direcionamento nas buscas.

A localização foi realizada somente em bancos de pesquisas online, iniciada pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, seguido pela página dos Periódicos da Capes, Repositório UFSCar e pelo Banco BDTD, em busca tanto das coleções de periódicos, de dissertações e teses, como textos de artigos.

3.1 Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Iniciamos o levantamento bibliográfico pela base de dados Catálogo de Teses e Dissertações da Capes por se tratar de uma base de dados extremamente confiável

e de riqueza de acervos em teses e dissertações. Assim, foram lançados os descritores formados pelas três palavras-chave do projeto de pesquisa: “formação continuada em serviço; especialização EaD; Saberes docentes”. O resultado apontou 1.325.004 publicações neste banco de pesquisa. Numa tentativa de refinarmos a busca com artigos de maior relevância ao tema da pesquisa, usamos alguns filtros da plataforma: Tipo: Mestrado e Doutorado; Anos: de 2000 a 2021; Grande Área Conhecimento: Ciências Humanas; Área Conhecimento: Educação; Área Avaliação: Educação; Área Concentração: Educação; Nome Programa: Educação. Para este refinamento, o banco apontou 12.028 publicações. Embora tenha diminuído consideravelmente o número de trabalhos, essa busca tornou-se inviável e passamos a trocar os descritores.

O segundo bloco de descritores foi composto por “formação continuada em serviço; especialização; EaD”, do qual foram gerados 1324.004 resultados.

Na tentativa de diminuir os números de publicações, pensando nos objetivos e no objeto da pesquisa, lançamos outros descritores “formação continuada em serviço; especialização; mídias em educação”, para o qual resultou em 1.331.516 publicações. Para os descritores “formação em serviço; saberes docentes; mídias em educação”, 1.331.909 publicações contemplaram estas expressões. Ao refinarmos para Tipo: Mestrado; Anos: de 2000 a 2021; Grande Área Conhecimento: Ciências Humanas; Área Conhecimento: Educação; Área Avaliação: Educação; Área Concentração: Educação; Nome Programa: Educação. Para este refinamento, o banco apontou 12.270 publicações.

Novamente seguimos com apenas um conjunto de descritores e tentamos o refinamento em busca de publicações que pudessem conversar com a pesquisa em questão. Para os descritores “formação continuada em serviço; especialização; mídias em educação”, o resultado foi de 1.331.516 publicações. Ao refinar para teses e dissertações, sem data, obtivemos 982.604 publicações. Filtrando para as datas apontadas no catálogo, a partir de 2013 até o ano vigente, tivemos o mesmo número de 524.088.

Deste modo, na tentativa de encontrar os descritores mais adequados à pesquisa em questão, foram lançados vários blocos de descritores com diferentes resultados, entretanto, sempre em número muito elevado, fator que dificultava chegar a um número de trabalhos que pudessem ser selecionados, como podemos observar:

- 34683 resultados para *formação em serviço; especialização; mídias em educação*
- 5020 resultados para *formação em serviço; especialização; ead*
- 49810 resultados para *especialização; ead; saberes docentes*
- 15697 resultados para *especialização; ead; mídias em educação*

Voltamos ao ponto inicial com os descritores “especialização; ead; saberes docentes”, o resultado gerou 581.271 publicações. Ao refinar para teses e dissertações, com período de 2000 até os dias atuais, o resultado foi de 14.326 trabalhos.

Seguindo para os descritores “(formação em serviço *and* especialização *and* docência)”, inclusive com a inserção de parênteses a fim de refinar ainda mais a busca, obtivemos 1.244.504. Ao selecionar teses e dissertações de Doutorado, Mestrado e Mestrado Profissionalizante, chegamos a 344.841. Utilizando o recorte teórico para os anos, de 2000 a 2021, chegamos a 319.442 trabalhos e, na sequência os filtros: Grande Área de Conhecimento Ciências Humanas; Área de Conhecimento Educação; Área Avaliação Educação; Área Concentração Educação; Nome do Programa Educação, chegamos ao número elevado de 4425 publicações.

Depois de diversas tentativas, optamos por realizar a busca em outra base de dados. Há que considerar que, embora o catálogo de teses e dissertações seja de grande conceito para as pesquisas brasileira, não possui o recurso de “busca avançada” como observamos em outros, e mesmo com o refinamento, o número de trabalhos encontrados é extremamente extenso para um levantamento bibliográfico que não tem por intencionalidade uma pesquisa apurada do tipo “estado da arte”, mas sim, com o objetivo de um mapeamento sobre as produções desenvolvidas sobre o assunto de caráter exploratório-descritivo ao qual esse estudo se propõe.

3.2 Portal de Periódicos da Capes

A busca no Portal de Periódicos da Capes através da efetuação do login na Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), ocorreu por meio do acesso concedido pelo convênio com a Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) aos seus estudantes.

Ao iniciar a pesquisa, usamos os mesmos descritores do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes para o Portal de Periódicos: “formação continuada em serviço;

especialização ead; saberes docentes”. Para o qual, foram obtidos 67 resultados. Usando os filtros Education; Português; Acta Scientiarum: Education; Educação Temática Digital; Etd: Educação Temática Digital, chegamos a 4 resultados. Embora o número seja expressivo para um levantamento como este, nenhum dos trabalhos resultantes conversavam com a pesquisa, pois tratavam da figura do tutor na especialização em EaD, formação precária do magistério voltada à precarização do trabalho, acesso da população do campo à universidade e análise do discurso do Foucault no currículo.

Na consulta seguinte foram lançados 3 descritores: formação em serviço, especialização EaD; saberes docentes; dos quais resultou em 113 resultados. Como alguns textos apresentavam “erro” para abrir o documento em PDF, selecionamos a disponibilidade de “acesso aberto”, reduzindo para 46 publicações. Selecionando o assunto “Educação à Distância”, houve outra redução para 11 trabalhos, os quais se voltavam à área da Saúde, à Gestão Escolar, formação de tutores de cursos em EaD e análises específicas de programas e projetos aplicados. Como não apresentavam relação com os objetivos desta pesquisa, os trabalhos não foram selecionados.

Seguimos com um novo bloco de descritores: formação continuada em serviço; mídias em educação; saberes docentes. Para este, obtivemos 318 resultados, sendo que o primeiro deles, já chamou a atenção por ser um título que, embora trabalhasse com a Educação de Jovens e Adultos, analisava a formação de professores em mídias digitais.

Os filtros foram para Assunto “Educação” e “Formação de Professores”, totalizando 06 resultados, dos quais, apenas um artigo foi selecionado por se tratar da vertente da epistemologia da prática, que é a base da nossa pesquisa. Novamente, os artigos apresentados tratavam de temáticas destoantes da pesquisa e alguns artigos foram repetidos da primeira consulta.

Para os descritores “formação continuada em serviço; especialização; EaD”, obtivemos 105 publicações. Ao trabalharmos os filtros de busca avançada Educação à Distância; Anos de 2003 a 2021 (para esta busca consideramos o ano de 2003 porque consta como data de início das publicações na base); idioma português. Foram gerados 16 resultados, porém nenhum deles estabelecia relação com os objetivos da pesquisa.

Ao inserir os próximos descritores— formação continuada em serviço e especialização EaD e docência —, e usando o recurso de “*Busca avançada*”,

deparamo-nos com 47 publicações. Refinando para os últimos 20 anos, assuntos Educação, Formação de Professores e Educação à Distância e idioma português, encontramos 02 artigos, os quais já haviam aparecido na pesquisa anterior e não tinham correlação com essa pesquisa.

Em uma nova tentativa, o descritor “formação continuada em serviço” foi trocado por apenas “formação em serviço”, gerando 65 resultados. Os filtros permaneceram os mesmos: últimos 20 anos, assuntos Educação, Formação de Professores e Educação a Distância e idioma português, para os quais o resultado foi de 8 artigos semelhantes aos que já haviam aparecido anteriormente.

As tentativas de levantamento também se revelaram incompatíveis com a pesquisa ao utilizar Descritores tais como: Formação em serviço; especialização EaD; mídias em educação; ou apareciam as duplicidades de pesquisas selecionadas ao utilizar Descritores sobre a Formação em serviço; especialização; EaD e, Descritores sobre especialização; formação de professores; mídias em educação.

Em relação aos descritores: formação continuada; especialização; mídias em educação, foram identificados 244 resultados. Utilizando-se dos filtros: últimos 20 anos, assunto Educação, idioma português, encontramos 11 resultados, dos quais 3 publicações foram selecionadas.

Os termos “continuada” e “em serviço” foram alternados numa tentativa de expandir os resultados. Ainda que os artigos selecionados tratassem apenas da formação continuada, foram selecionados para análise na busca de novas leituras.

Usando apenas dois descritores “formação continuada” e “mídias em educação”, obtivemos 1133 resultados, entretanto, o primeiro artigo apresentado intitulado “*Os desdobramentos da formação continuada em Mídias na Educação na prática pedagógica dos egressos*” revelou aspectos importantes para a nossa temática de estudo e, portanto, foi imediatamente selecionado para compor o *corpus* das análises.

Ainda foi selecionado o artigo “Uso de tecnologias educacionais nos anos finais do ensino fundamental: indicadores para formação de professores” encontrado na mesma revista do 1º artigo.

Além dos filtros utilizados, alguns critérios foram definidos para selecionarmos os trabalhos:

- a) formação continuada e em serviço;
- b) uso de tecnologias em práticas docentes;

- c) formação em EaD;
- d) professores de educação básica com foco nos anos finais.

Assim, foi possível selecionar 6 artigos por apresentar algum elemento referente à pesquisa ou que pudesse contribuir com algum conceito a ser explorado. Seguida da análise dos títulos, a leitura dos resumos foi de suma importância para a seleção dos trabalhos aqui apresentados. Infelizmente, a sétima pesquisa selecionada “Formação de professores da Educação de Jovens e Adultos no âmbito das mídias digitais” não pôde compor o trabalho por apresentar um “Erro” na página solicitada. Este erro se aplica quando o documento não está disponível para leitura por problemas de carregamento do próprio arquivo. Tentamos buscá-lo em outras páginas, porém todas estavam interligadas à mesma página da revista, retornando constantemente ao mesmo problema.

Os trabalhos foram agrupados em um quadro destacando os principais dados relativos ao estudo: título, ano, tipo, autores, instituição e a revista onde foram publicados.

Quadro 1. Trabalhos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES.

	TÍTULO	ANO	TIPO	AUTORES	INSTITUIÇÃO	REVISTA
1	Os desdobramentos da formação continuada em Mídias na Educação na prática pedagógica dos egressos.	2021	Artigo	L. H. Alves; J. R. Paulo	Universidade Federal de Ouro Preto – Mariana/MG	Revista Scientia Plena / Associação Sergipana de Ciência, v. 17 n. 3 (2021): Março/March 2021
2	Uso de tecnologias educacionais nos anos finais do ensino fundamental: indicadores para formação de professores	2021	Artigo	Jonas Rafael Nikolay; Ademir Aparecido Pinhelli Mendes	Centro Universitário Internacional Uninter Blumenau/SC	Revista Atos de Pesquisa em Educação / Blumenau v.16, e8434, 2021
3	A epistemologia da práxis como fenômeno formador do/a docente: um caminho possível?	2018	Artigo	Jerry Adriano Raimundo; Maurício Fagundes	UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/SP	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, p. 1935–19 51, 2018.
4	Interação no ciberespaço e formação de professores: análise	2017	Artigo	Breyner R. Oliveira; Lídia G. Martin;	Universidade Federal de Ouro Preto –	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.

	da sala de interação virtual do programa escola de gestores na Universidade Federal de Ouro Preto			Adriana Otoni S. Duarte		12, n. esp. 2, p.1441-1461, ago./2017.
5	Formação continuada de professores da educação básica: mídias na educação na sociedade do conhecimento e da informação.	2013	Artigo	Adriana Maria Tonini; Breyner Ricardo de Oliveira	Universidade Federal de Ouro Preto –	Revista Atos de Pesquisa em Educação / Blumenau v.16, e8434, 2021
6	Cenário e perspectivas para a melhoria do ensino público no Brasil: mídia, cultura e educação	2012	Artigo	Cláudio B. G. Souza; Dora I. P. da Costa; Silvio H. Fiscarelli	UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/SP	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 7, n. 2, p. 165–182, 2012.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora. Autoria própria, 2022.

3.2.1 Síntese dos artigos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES

O primeiro artigo consultado “Os desdobramentos da formação continuada em Mídias na Educação na prática pedagógica dos egressos”, recorte de uma pesquisa de Mestrado de Alves (2021), aborda os reflexos do curso de Especialização em Mídias na Educação e os possíveis redimensionamentos na prática pedagógica dos professores egressos no que tange à integração das mídias ao processo de ensino e de aprendizagem. O estudo, de cunho qualitativo, usou como instrumento a aplicação de questionário online, elaborado e compartilhado através da ferramenta *Google Forms*®, contando com a participação de 32 professores. Considerando que o referido curso ocorreu na modalidade a distância, essa ferramenta se torna de extrema importância e funcionalidade, haja vista que os professores egressos se encontravam em diferentes localidades, agilizando, deste modo, a coleta dos dados. O questionário foi estruturado em duas partes, sendo a primeira perfil e caracterização do professor e a segunda, concepções sobre o Curso de Especialização em Mídias de Educação e a prática pedagógica. Tais questões levaram a compreender de que forma se constituía a prática pedagógica dos professores antes da formação e como ela se estabeleceu após a sua realização; identificar quais mídias eram (e quais passaram a ser) integradas na prática pedagógica; identificar a frequência, a forma de utilização e os entraves enfrentados pelos professores ao trabalhar com as mídias em suas aulas; e caracterizar os sujeitos considerando sua idade, formação, experiência

e atuação profissional. Os dados obtidos passaram pelo método da análise de conteúdo, composto pelas três fases sequenciais: pré-análise, exploração do material e inferência/interpretação dos resultados. A interpretação permitiu que o pesquisador significasse os dados e expusesse os resultados alcançados com o estudo, rompendo com a simples descrição dos dados coletados, identificando o conteúdo latente nas verbalizações, localizado nas entrelinhas da comunicação. Para isso, o pesquisador retornou constantemente aos marcos teóricos que fundamentaram a pesquisa, considerando que o embasamento neles conferiu sentido à interpretação. Segundo o pesquisador, os resultados obtidos indicaram a formação de uma postura crítica para alguns participantes da pesquisa, os quais procuraram reintegrar o uso das mídias às suas práticas de sala de aula. Por outro lado, outros participantes mantiveram o uso tradicional das mídias em situações de aprendizagem, utilizando-as como meros recursos de reprodução e transmissão de conhecimento. Por fim, o pesquisador destaca a necessidade de promover mais ações formativas neste ambiente de aprendizagem, com vistas a despertar o estímulo e a produção de conhecimentos por parte dos professores e alunos através da criação de conteúdos e não do simples consumo que a reprodução oferece.

O segundo artigo, elaborado por Nikolay e Mendes (2021) “Uso de tecnologias educacionais nos anos finais do ensino fundamental: indicadores para formação de professores” é referente à pesquisa de mestrado sobre o uso de tecnologias educacionais e a formação de professores. De acordo com o pesquisador, o objetivo geral era identificar indicadores para formação continuada de professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental. Em busca de atingir esse objetivo geral, o pesquisador definiu os seguintes objetivos específicos como encaminhamento metodológico de sua pesquisa: investigar a formação de professores por meio da análise do referencial teórico e da observação participante sobre o uso das tecnologias educacionais nos anos finais do ensino fundamental; realizar uma pesquisa exploratória, por meio de um questionário, a fim de identificar o uso das tecnologias educacionais na mediação pedagógica de professores da rede de ensino privada pesquisada; propor uma oficina experimental para o uso de tecnologias educacionais aos professores da rede de ensino pesquisada, a fim de investigar e observar seus resultados durante a prática pedagógica e colher os relatos de experiência produzidos pelos participantes; entrevistar professores selecionados a partir da observação de suas práticas pedagógicas para identificar características

comuns no uso das tecnologias educacionais e propor indicadores necessários ao planejamento e à organização da formação continuada de docentes. O autor ainda traça um breve panorama da formação inicial e seus desafios; os desafios do uso das tecnologias educacionais. Para isso, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, baseada na observação participante (BOGDAN; BIKLEN, 1994), ou seja, com o pesquisador inserido no campo de investigação. Assim, a investigação se deu em quatro unidades de ensino particulares da cidade de Curitiba/Pr, contando com a participação de 49 professores pertencentes a esta rede privada de ensino. A coleta de dados foi realizada em três etapas: por meio de questionário online através da plataforma *Google Forms*®; realização de uma oficina experimental de formação de professores para o uso de tecnologias educacionais; entrevistas semiestruturadas com cinco professores participantes da oficina em busca de relatos de experiências sobre o uso da tecnologia educacional em sua prática docente com alunos dos anos finais do ensino fundamental. Os dados da pesquisa foram organizados e analisados pela teoria de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), resultando numa proposta de quatro indicadores que sevem de parâmetros metodológicos para a organização da formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental: tecnologia educacional; inovação metodológica; necessidades estruturais; e formação continuada. Embora a pesquisa tenha sido realizada em unidades particulares de ensino, seu estudo foi incorporado à presente pesquisa no sentido de conhecer e traçar um comparativo, uma vez que vivemos cercados pelos problemas de ordens diversas que assolam as escolas públicas e, muitas vezes, desenvolvemos a equivocada e falsa ideia de que a rede particular não possui dificuldades e funciona perfeitamente. Deste modo, a pesquisa vem a contribuir com reflexões sobre como conduzir uma política de formação de professores que atenda às necessidades da categoria no que tange ao uso das TDICs na prática docente e de que forma as vozes produzidas pelo professor podem alavancar relevantes e efetivas formações continuadas. Ainda de acordo com o pesquisador “as propostas para formação do profissional docente precisam ser construídas com ele, e não *para* ele”, Nikolay e Mendes (2021).

Ainda que o terceiro artigo analisado, intitulado “A epistemologia da práxis como fenômeno formador do/a docente: um caminho possível?”, de Raimundo e Fagundes (2018), se distancie dos critérios preestabelecidos para o nosso levantamento teórico, o título, por si só, desperta a atenção por tratar da Epistemologia

da Prática, vertente esta que trabalharemos em nossa pesquisa. Deste modo, a pesquisa foi selecionada por trabalhar sob esta perspectiva e por apresentar e seu referencial teórico autores comuns ao nosso estudo, sendo eles Nóvoa e Contreras. De acordo com Raimundo e Fagundes (2018), o artigo objetiva problematizar as possibilidades e os limites da formação continuada desenvolvida por meio do exercício da epistemologia da práxis do/a professor/a, como resultante de seu trabalho docente. Assim, a epistemologia da práxis, fundamentada no materialismo histórico-dialético, apresenta-se como base para a construção de conhecimentos de uma formação crítica e emancipadora. Os participantes da pesquisa foram professores/as de anos iniciais de uma escola da rede pública do município de Curitiba, cuja realidade configura uma exclusão de seus membros, os quais se encontram em situação de extrema pobreza e miséria, sujeitos ao crime e ao tráfico, demarcada pela situação de vulnerabilidade social. A metodologia adotada para a pesquisa foi o Estudo de Caso com abordagem qualitativa de natureza descritiva e no método dialético-materialista, tendo como principais referenciais teóricos Bakhtin, Maria Isabel da Cunha, Paulo Freire, António Nóvoa, Augusto Nivaldo Silva Triviños, Adolfo Sanchez Vázquez e Álvaro Vieira Pinto. Os dados foram coletados através de entrevista semiestruturada, observação e análise de documentos que fazem menção à formação docente e ao conceito de práxis – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB); Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba (DCEMC); Currículo do Ensino Fundamental 1º ao 9º ano (CEF); Indicadores de Qualidade das Escolas Municipais de Curitiba (IQEMC); e, Projeto Político-Pedagógico (PPP). Segundo o pesquisador, os fenômenos foram interpretados com base na análise dos discursos (BAKHTIN, 1997), para os quais, as relações dos discursos foram analisadas dialeticamente com o intuito de promover os resultados com a síntese provisória da pesquisa. Ao longo do artigo, o pesquisador ainda discorre sobre a epistemologia da práxis como fenômeno formativo da carreira docente. Apresenta a análise dos documentos e os relatos dos professores participantes e dos pedagogos, suas reflexões e percepções a respeito da formação inicial e a formação pela práxis. Por fim, os resultados apontaram uma resposta positiva à pergunta que intitula o texto. Ainda que seja limitada pela formação de tendência pragmática e ativista, o pesquisador aponta para a possibilidade de formação em serviço por meio da práxis quando o professor se envolve com o ambiente escolar e a demanda social que ela objetiva, produzindo um diálogo entre a vida pessoal e o conhecimento sistematizado.

O quarto artigo, sobre “Interação no ciberespaço e formação de professores: análise da sala de interação virtual do programa escola de gestores na Universidade Federal de Ouro Preto”, de Oliveira *et al.* (2017), analisa a contribuição da Sala de Interação Virtual para o processo de mediação e supervisão do trabalho pedagógico no Programa Nacional Escola de Gestores (PNEG), na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), na modalidade a distância. O objetivo principal deste trabalho é avaliar como se mobilizam os saberes docentes da equipe de formadores e se contribuem para a conformação de um saber polidocente. Pautada nos teóricos Castell (2000), Bauman (2001), Kenski (2007) e Lévy (1999; 2009), Silva (2012), a primeira parte do artigo apresenta um breve percurso sobre a sociedade em rede e a educação a distância online (EaD), no contexto das tecnologias. A segunda parte apresenta as possibilidades da EaD para a formação continuada de professores no Brasil; na terceira, é traçado um desenho formativo e a equipe polidocente do programa na UFOP; enquanto na quarta parte é apresentada a análise das entrevistas realizadas, focando as percepções, os saberes mobilizados e o apoio institucional. Os dados foram coletados através de 26 entrevistas individuais com a equipe polidocente do programa no período de 2013 a 2015. As entrevistas contaram com um roteiro semiestruturado, com questões que contemplassem os seguintes aspectos: experiência docente e trajetória profissional; percepções sobre a formação continuada de professores na modalidade a distância; rotinas e estratégias de formação e interação e percepções sobre o desenho institucional implementado pela UFOP. Segundo os pesquisadores, a análise das entrevistas foi organizada em cinco categorias: autonomia e concepções sobre o desenho de formação do PNEG; percepções sobre a EaD; política nacional de formação docente a distância; saberes docentes; trabalho polidocente. Cada uma dessas categorias foi analisada com a assistência do software NVivo®, ferramenta que possibilita a leitura e a classificação das fontes utilizadas, a partir daquelas cinco dimensões. O software permite a elaboração de análises qualitativas a partir de conceitos e classificações previamente identificados pelo pesquisador. Por fim, os resultados demonstraram que a Sala de Interação Virtual é um espaço impulsor de interações e trocas de experiências com outras pessoas da equipe, mobilizando diversos saberes além de contribuir para implementar ações de formação no ciberespaço. A análise apresentada pelo artigo demonstra os diversos saberes mobilizados nas situações de ensino e de aprendizagem entre os tutores do curso de formação de modo a contribuir com os

conceitos e com a análise reflexiva para o desenvolvimento da presente pesquisa.

O quinto artigo, intitulado “Formação continuada de professores da educação básica: mídias na educação na sociedade do conhecimento e da informação”, de Tonini e Oliveira (2013), semelhante ao objetivo de nossa pesquisa, busca analisar as potencialidades do Curso de Especialização em Mídias na Educação (CEME) ofertado pela Universidade Federal de Ouro Preto a professores da educação básica, na modalidade a distância. Dividido em seções, após a Introdução, foi realizada uma discussão sobre “A sociedade em rede e suas pressões sobre a escola”, na qual são apontadas a mudança na sociedade, defendida por Castells (2000) e outros autores, bem como o atraso da inclusão do uso das tecnologias em nossa sociedade brasileira. Em seguida, os autores discorrem sobre o Curso de Especialização em Mídias na Educação na Universidade Federal de Ouro Preto no contexto de Universidade Aberta (UAB), sua estrutura e características. Mais adiante, é demonstrada a Percepção dos Cursistas sobre a especialização realizada e as possibilidades que o curso representou naquele contexto. A coleta dos dados da pesquisa foi realizada durante a vigência do Curso de Especialização, mais precisamente no final, em meio às apresentações dos TCC nos polos presenciais. Um questionário de avaliação foi aplicado nos polos presenciais, contando com a participação de 122 alunos voluntários. O questionário buscava levantar as impressões dos alunos em relação à quatro categorias analíticas predefinidas, para as quais foram propostas 16 questões sobre o grau de satisfação: organização do curso; aspectos institucionais; interesse e comprometimento do aluno; relação com as mídias e novas tecnologias desenvolvidas no curso; impressões sobre a EaD e a interação no ambiente virtual. Analisadas as categorias analíticas, os pesquisadores obtiveram estimuladores resultados para as percepções sobre o curso, concluindo que a utilização e o desenvolvimento das mídias aplicadas às práticas pedagógicas, torna o docente mais bem capacitado a produzir e a articular conteúdos, alavancando o processo de ensino e aprendizagem. Sinaliza ainda a necessidade de o Governo Federal investir cada vez mais de forma eficaz em cursos de formação que não sejam conduzidos de modo isolado e desarticulado.

O último artigo selecionado dessa base apresenta o título “Cenário e perspectivas para a melhoria do ensino público no Brasil: mídia, cultura e educação”. Embora o texto trate sobre a melhoria do ensino público do Brasil, o tipo de cidadão que está sendo formado fundamentado na Lei de Diretrizes e bases da Educação,

traçando as metas de Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), também discute a sociedade e sua relação com a cultura e mídia. Por ser um texto teórico sobre a temática, o pesquisador apresenta dados estatísticos produzidos por outras fontes e que apontam o ritmo e o desenvolvimento da educação no Brasil. Descreve ainda o panorama nacional desde a expansão da mídia de massa, difundida pela televisão, aos caminhos que a Internet vem percorrendo para atingir o maior número de pessoas e lugares. É nesse movimento que o autor indaga se a internet apenas se dissipa como veículo de entretenimento ou como instrumento de aquisição de conhecimento. Neste cenário surgem questões como a inserção dos recursos midiáticos nas práticas docentes, entretanto como recursos que explorem e fortaleçam o processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo o papel das tecnologias na evolução da sociedade e da cultura.

O quadro abaixo resume os principais assuntos abordados nas pesquisas selecionadas através do Portal de Periódicos da CAPES.

Quadro 2. Resumo dos trabalhos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES de acordo com os descritores analisados.

Pesquisa	Educação a Distância (EaD)	Formação Presencial	Formação Continuada	Saberes Docentes	Mídias e Tecnologia
Os desdobramentos da formação continuada em Mídias na Educação na prática pedagógica dos egressos (2021).	X		X		X
Uso de tecnologias educacionais nos anos finais do ensino fundamental: indicadores para formação de professores (2021).		X	X		X
A epistemologia da práxis como fenômeno formador do/a docente: um caminho possível? (2018)			X		
Interação no ciberespaço e formação de professores: análise da sala de interação virtual do programa escola de gestores na Universidade Federal de Ouro Preto (2017).	X		X	X	X
Formação continuada de professores da educação básica: mídias na educação na sociedade do conhecimento e da informação (2013).	X		X		X
Cenário e perspectivas para a melhoria do ensino público no Brasil: mídia, cultura e educação (2012)		X			X

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora. Autoria própria, 2022.

3.3 Repositório da UFSCar

Nesse banco de dados, partimos com os descritores “formação continuada em serviço; especialização EaD; saberes docentes”. Esse levantamento gerou 15.278 publicações, das quais, na primeira página foi selecionada a dissertação “Conhecimentos docentes para educação on-line: contribuições de um curso de formação em EaD da UFSCar” que possivelmente conversaria com nossa pesquisa.

Para os descritores “formação continuada em serviço; especialização; EaD” foi obtido o mesmo resultado. Diante do exposto, seguimos para os descritores “mídias em educação, formação continuada; saberes”, para os quais obtivemos 14.525 publicações.

Com o filtro de tecnologias digitais; formação continuada; saberes, chegamos à dissertação que abordava estas palavras, selecionando-a para o estudo.

Seguimos afinando a busca com o filtro “Tipo de Documento – Dissertação”, diminuindo para 9308 dissertações. Usando o filtro “Áreas do CNPq – Ciências Humanas”, chegamos a 116. Como filtro “Assunto – Educação Formação”, obtivemos 04 resultados, um voltado para a Educação Musical e os demais para a formação na graduação de Pedagogia.

Como nenhum estabelecia relação com a pesquisa, partimos por testar o “Filtrador por Assunto” ao clicar em “Ver mais” no próprio filtro “Assunto”. O Filtrador nos dá a opção de ordem alfabética, sendo possível buscar por termos como abordagem temática, leitura, inclusão, educação etc. assim, iniciamos a filtragem no próprio assunto, escolhendo inicialmente “Informática na Educação”, gerando dois trabalhos, um de inclusão digital através da compra de *Netbooks* e outro sobre a utilização da sala de informática das escolas, ambos na cidade de São Carlos.

Para “Assunto – Novas tecnologias digitais”, apenas uma publicação foi apresentada sobre o professor de matemática e seus alunos. Já em “Novas tecnologias de comunicação”, apenas o trabalho sobre a utilização das salas de recursos voltou a ser apresentado.

Em relação ao “Assunto – Professores Formação”, 07 pesquisas foram obtidas, porém tratavam do professor de creche e seus saberes, a leitura na escola, educação de alunos em situação de risco; ambientação curricular em cursos da área biológica; diversidade étnico-racial; e novamente as duas pesquisas que tratavam da inserção de programas e recursos tecnológicos na escola com foco na cidade de São

Carlos.

Para o filtro “Assunto – tecnologias digitais, apenas um resultado foi apresentado, uma pesquisa que relacionava a plataforma YouTube à pedagogia.

Por fim, testando outros filtros, como “mídias em educação; formação continuada; EaD”, entre outros, pudemos notar que as pesquisas se repetiam a todo o momento. Diante deste fato, apenas duas dissertações foram selecionadas do Repositório da UFSCar.

Quadro 3. Resumo dos trabalhos selecionados no Repositório da UFSCar.

	TÍTULO	ANO	TIPO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
1	Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs): uma análise dos egressos de um curso de Pedagogia EaD sobre o uso dessas ferramentas na formação e atuação profissional	2020	Dissertação	Giovanna Cristina Stoppa Araújo	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – São Carlos/SP
2	Conhecimentos docentes para educação on-line: contribuições de um curso de formação em EaD da UFSCar”	2015	Dissertação	Kenia Rosa de Paula Nazario	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – São Carlos/SP

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora. Autoria própria, 2022.

3.3.1 Síntese das Dissertações selecionadas no Repositório da UFSCar

A primeira dissertação intitulada “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs): uma análise dos egressos de um curso de pedagogia EaD sobre o uso dessas ferramentas na formação e atuação profissional”, Stoppa (2020), buscou analisar em que medida os cursos de pedagogia EaD preparam os futuros docentes para o uso das TDICs para trabalhar na sala de aula. Com o objetivo maior de explorar e analisar as potencialidades do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na formação inicial em Pedagogia na modalidade a distância e os reflexos desse processo na atuação dos egressos que atuam como professores, o estudo se propôs a analisar a importância da aprendizagem e do domínio das TDICs nos cursos de formação inicial em EaD e a investigar os conhecimentos e saberes dos(as) professores(as) em relação ao uso das TDICs bem como a contribuição dessas ferramentas na atuação docente. A pesquisa de cunho

qualitativo foi realizada por meio de um estudo exploratório-descritivo por meio da aplicação de questionários online, composto por questões abertas e fechadas. Os parceiros de pesquisa foram 27 professores atuantes na educação básica formados no curso de Pedagogia EaD da UAB UFSCar. Os dados, tabulados e analisados por meio da análise de conteúdo, foram organizados em quatro eixos: Perfil identitário e processos formativos; TDICs e formação inicial; TDICs e atuação profissional; TDICs e percepções profissionais. Os resultados das análises apontaram para uma formação que favorece o uso das TDICs ao longo do curso de graduação e estimula a utilização dessas ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem. As análises também revelaram que os alunos do curso em EaD eram, em sua maioria, profissionais que já dominavam as TDICs anteriormente ao curso e, portanto, compreendiam o significado e a importância de seu uso para a formação e atuação profissional, valorizando assim as contribuições do curso em EaD na mobilização dessas ferramentas. Por fim, o estudo apontou a resistência dos pares em utilizar as TDICs devido à falta de formação e do domínio do uso dessas ferramentas. Paralelamente a nossa pesquisa, a dissertação acima nos aponta algumas semelhanças no desenvolvimento de nossos estudos com vistas a nos embasarmos teoricamente na coleta e análise de dados.

A segunda Dissertação intitulada “Conhecimentos docentes para educação on-line: contribuições de um curso de formação em EaD da UFSCar”, de Nazário (2015), buscou compreender de que maneira a participação de docentes de uma Instituição Pública de Ensino Superior (IPES) em um curso de formação continuada em EaD, totalmente à distância, poderia contribuir para a aprendizagem docente, dando um novo significado à base de conhecimento dos participantes, com vistas ao desenvolvimento profissional docente. Os participantes da pesquisa era professores da UAB-UFSCar, professores da comunidade UFSCar e professores da UAB de outras Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) com parceria com UFSCar. A pesquisa de natureza qualitativa adotou uma metodologia desenvolvida em duas etapas para a coleta de dados. A primeira etapa se deu pela aplicação de um questionário online destinado aos participantes egressos do Curso de Formação Docente em EaD oferecido pela Coordenadoria de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento Profissional da Secretaria Geral de Educação à Distância da UFSCar (SEaD-UFSCar). A segunda etapa se deu pela coleta de dados no ambiente virtual do curso, dando especial atenção à atividade “Diário Reflexivo”, ferramenta virtual que visava as narrativas individuais postadas pelos docentes participantes do

curso durante sua formação. As análises demonstram que a articulação do conteúdo específico e as TDIC não é algo simples, mas um processo que necessita de tempo, suporte e experimentações para atingir os objetivos desejados e o conhecimento do conteúdo pedagógico e tecnológico, como propõe o modelo TPCK, estudado na pesquisa. Os dados apontaram que o curso trouxe contribuições para a prática docente no ensino presencial e à distância, especialmente em relação ao planejamento, à gestão, à interação e à integração das tecnologias digitais em sala de aula. Embora o tempo de curso não tenha sido o suficiente para todas as aprendizagens, a pesquisadora conclui que foi de extrema importância para alavancar o interesse e a busca por reflexões em outros espaços de formação contínua. Este trabalho, em especial, veio certamente ao encontro à pesquisa que estamos realizando, uma vez que é possível perceber a relação entre as questões de interesse e os objetivos do objeto da pesquisa. Sua proximidade com o público participante, as questões que permeiam o uso de TDICs na prática, bem como os saberes que são construídos através dela, nos apontam um caminho semelhante a percorrermos com a nossa pesquisa, agora voltada para a formação do professor de educação básica.

3.4 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD

Nessa base de dados, a primeira consulta se deu novamente com os descritores “formação continuada em serviço; especialização EaD; saberes docentes”. Tanto no campo “buscar”, como em “Busca avançada”, o resultado foi “Nenhum registro encontrado”.

Seguimos para “formação continuada em serviço; especialização EaD; Mídias da educação”, resultando na mesma mensagem “Nenhum registro encontrado”.

Diante disso, partimos para a mudança nos descritores. Colocamos “especialização; EaD e mídias em educação”, da qual seis resultados foram obtidos, porém um deles estava com a publicação duplicada, totalizando assim 5 trabalhos. Entretanto, apenas um deles foi selecionado por conversar com a nossa pesquisa, “*Educação a distância e suas potencialidades na formação de formadores: um estudo de caso*”.

Trocando os descritores para “especialização, formação em serviço, mídias na educação”, apenas dois trabalhos surgiram como resultado, contudo nenhum correspondia aos objetivos dessa pesquisa.

Quadro 4. Pesquisa selecionada na BDTD:

	Título	Ano	Tipo	Autor	Instituição
1	Educação a distância e suas potencialidades na formação de formadores: um estudo de caso.	2013	Dissertação	Débora Valim Sinay Neves	Centro Universitário UNIVATES Lajeado/RS

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora. Autoria própria, 2022.

3.4.1 Síntese da Dissertação selecionada na BDTD

A pesquisa de título “Educação a distância e suas potencialidades na formação de formadores: um estudo de caso”, desenvolvida por Neves (2013), procurou investigar como o curso Especialização em Formação Continuada em Mídias na Educação (EFCME), ofertado na modalidade EaD, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), pode contribuir para a ressignificação das práticas pedagógicas de professores da rede pública de educação básica do estado da Bahia, na área de Matemática. Objetivando analisar as potencialidades da EaD para a formação de professores na área de Matemática, a fim de perceber se esses profissionais têm ressignificado suas práticas pedagógicas ao utilizarem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como ferramenta de ensino e de aprendizagem, o estudo utilizou a abordagem qualitativa e quantitativa (qualiquantitativa), contando com a participação de 20 professores cursistas da área de Matemática, os quais já haviam completado 255 horas das 360h totais do curso de especialização, além de estarem em pleno exercício da função docente, de modo a favorecer a análise da possibilidade de ressignificação de sua prática pedagógica. A coleta de dados foi realizada pela aplicação de questionário semiestruturado e por um fórum de discussão online, ambos disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do referido curso em desenvolvimento. A análise dos dados se deu por meio da Análise de Conteúdo e da metodologia da Análise Textual, e as narrativas dos participantes foram categorizadas em tópicos centrais. A revisão bibliográfica traçou um percurso pelos cursos de EaD no Brasil, sendo dividido por assuntos: EaD e suas potencialidades; EaD no Brasil e na Bahia; formação continuada de professores; EaD na formação continuada de professores e a formação docente

por meio de um AVA. Três intervenções foram realizadas durante a pesquisa. A primeira intervenção ocorreu no fórum de discussão online; a segunda aconteceu ao promover um espaço online de socialização de práticas pedagógicas, com uso das TICs na área de Matemática; a terceira, com a produção de um vídeo sobre a utilização do software matemático Geogebra 4.0, disponibilizado pela pesquisadora no AVA do Curso de Especialização. Pela insuficiência de carga horária e pouca valorização do uso de softwares, foi sugerida e aceita, pela Coordenação Geral da EFCME na Bahia, uma mudança na matriz curricular do Curso de EFCME. Os resultados da pesquisa foram agrupados em categorias e analisados por meio de inferências e reflexões da pesquisadora, em consonância com os autores que embasaram o estudo. De acordo com a pesquisadora, foi evidenciado que os participantes da pesquisa conseguiram ressignificar suas práticas pedagógicas com o uso das TICs como ferramenta de ensino e de aprendizagem na área de Matemática, podendo-se perceber esta ressignificação nas atividades pedagógicas desenvolvidas por esses professores em suas salas de aula, socializadas no repositório criado no site da UESB, favorecendo um ensino e uma aprendizagem mais motivadores, criativos e significativos para os alunos. Essa dissertação, embora tenha como foco a formação de professores na área de matemática, muito vem a contribuir com a nossa pesquisa, haja vista que se trata de um caso semelhante de análise: a especialização em mídias na educação e as potencialidades que o curso pode oferecer para a prática docente. Seguindo a linha da Epistemologia da Prática, as análises apresentadas e os estudos realizados historicamente na formação dos cursos de EaD vêm a acrescentar e nos provocar uma reflexão sobre os caminhos a trilhar e os temas a abordar em nossa pesquisa.

3.5. A relevância das pesquisas selecionadas para o estudo em questão

Considerando as publicações selecionadas nesse levantamento bibliográfico é possível observarmos a relevância de suas análises como ponto inicial para nossos estudos. Em busca de materiais que nos fornecessem elementos para compormos a presente pesquisa, foi possível recorrer aos artigos 1, 4 e 5 como representativos do ensino a distância para a formação continuada de professores, os quais puderam contribuir com um panorama sobre essa modalidade de ensino e sua difusão crescente ao longo dos anos devidos às atuais políticas de formação em serviço,

adaptando-se aos avanços, às facilidades e às agilidades trazidas pelo desenvolvimento das tecnologias.

Por se tratar de temas e objetos semelhantes, os artigos 1 e 5 retratam a análise de cursos de mídias na educação da Universidade Federal de Ouro Preto (CEAD/UFOP), sendo que a similaridade entre esses estudos caminha para a análise de potencialidades referentes a dois momentos: no primeiro estudo tratando da análise pessoal dos cursistas a respeito da estrutura do curso e o aproveitamento pessoal; o segundo, das potencialidades que o curso poderia despertar nos egressos. Alinhada ao mesmo tema, a dissertação de Neves (2013) e Nazário (2015), juntamente a esses estudos, vêm contribuir não apenas com a adaptação da nossa temática como com a escolha de nossos parceiros de pesquisa. Tendo em vista que o último artigo nos trouxe como parceiros os alunos egressos pertencentes a diversas licenciaturas (sendo quase 30% licenciandos em pedagogia), sendo que oito desses cursistas realizaram a especialização sem estar atuando como docente, nossa pesquisa conversa com as anteriores e avança no sentido de buscar por parceiros professores do Ensino Fundamental de escolas públicas, atuantes na rede, de modo a analisar o contexto exclusivo de sala de aula.

Nesse sentido, vale ressaltar que o artigo 2º trouxe importantes contribuições ao discutir a uma formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental analisada, entretanto, sob a ótica da rede privada.

O artigo 4º bem como a dissertação de Stoppa (2020) trazem à luz o conceito de “Saberes Docentes”, contribuindo assim para a fundamentação teórica dessa pesquisa, assim como o 3º artigo e a dissertação de Neves (2013), selecionados por tratarem da vertente da epistemologia da prática, a qual também servirá de base para nossa pesquisa. Ademais, esse artigo, embora se distancie dos elementos norteadores da pesquisa, tais como formação a distância, formação continuada, saberes docentes, veio para compor nosso levantamento ao tratar do assunto “mídia, educação e cultura” no cenário educacional brasileiro. Não é possível que consideremos estes temas sem fazer um breve traçado pelo desenvolvimento dessas vertentes no cenário brasileiro. Assim, ao discorrer sobre o cenário e as perspectivas do ensino em relação à inserção da cultura de mídias nas escolas brasileiras, a pesquisa nos dá subsídios para pensarmos de que forma este “aculturamento” tem contribuído de fato para o desenvolvimento da aprendizagem no nosso contexto. De certa forma, o texto retoma uma ideia já desenvolvida em outras pesquisas que,

entretanto, muito nos inquieta em relação aos processos de aprendizagem, afinal, os meios estão sendo implementados como forma de produção ou de apenas reprodução de conhecimento? Seguindo neste embate, nossa pesquisa vem de encontro com um novo público, ou parceiros, que nos levarão a confirmar ou a modificar tal conclusão.

Se por um lado, os artigos e as dissertações nos apresentam a formação docente em serviço como matéria de reflexão, por outro, esses estudos nos auxiliam a pensar no roteiro de questões para os formulários, na forma em que podemos compor o questionário de nossa pesquisa pensando nas lacunas que podem ser preenchidas em relação aos parceiros de pesquisa e suas considerações, na inserção das mídias e tecnologias como meio de aprimorar a aprendizagem e do papel social que ela desempenha na evolução pessoal e cultural de nossos alunos. Além disso, tais pesquisas nos permitiram repensar e rever nosso referencial de acordo com os conceitos abordados.

Diante disso, é possível percebermos que todas as publicações selecionadas contribuíram de certa forma para o aprofundamento e o enriquecimento de nossa reflexão e para o desenvolvimento do trabalho que estamos propondo. Sendo assim, nosso estudo ainda avança no sentido de pontuar as potencialidades e os saberes advindos da formação em serviço focada na epistemologia da prática com autores pouco citados nos estudos descritos de forma a potencializar a discussão sobre a profissionalização docente, fato continuamente necessário, principalmente em tempos de intensa desvalorização da docência na educação básica.

Passaremos agora a apresentar os aportes teóricos que ofereceram o suporte necessário para sustentar as discussões propostas e, posteriormente, as análises dos dados da pesquisa.

4. APORTES TEÓRICOS DO ESTUDO

Nesta seção serão discutidas as concepções sobre formação continuada em serviço e saberes docentes. Nossa proposta é a de promover uma discussão sobre os limites e alcances das terminologias utilizadas ao longo das décadas sobre formação continuada e a intencionalidade do seu uso na elaboração das políticas públicas. Para esse fim utilizaremos como aportes teóricos Marin (1995); Gatti (2008); Imbernón (2011) e Nóvoa (2017, 2019), em defesa de uma concepção de formação continuada em serviço, como, uma “formação profissional universitária” (NÓVOA, 2017, 2019), que tenha por objetivo contemplar o exercício da profissão e que permita ao docente avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições, visando a construção de uma cultura profissional coletiva (IMBERNÓN, 2011).

Também enfocaremos a questão dos saberes docentes (GAUTHIER, 1988; TARDIF, 2014), na perspectiva da epistemologia da prática, como sendo aqueles que englobam conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, sendo os mesmos “temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (TARDIF, 2000).

Ter como aporte as concepções de formação continuada em serviço, bem como os saberes que permeiam a prática docente nos ajudam a analisar e a melhor compreender o corpus de nossa pesquisa. A análise teórica sobre a formação continuada em serviço nos permite compreendermos melhor esse conceito explorado, na prática, pelo curso de especialização objeto desse trabalho.

Ao entrelaçarmos os saberes profissionais à formação em serviço, poderemos não só entender, como aprofundarmos nas possíveis relações que se estabelecem com vistas a se convergirem para a luta do reconhecimento da carreira docente, na busca por melhores condições de trabalho, de desenvolvimento, de formação e de profissionalização.

4.1 Formação de Professores

Nesta subseção apresentaremos algumas considerações sobre a Formação Continuada de Professores complementada pela Formação Continuada em Serviço

de acordo com os aportes teóricos selecionados para esta discussão.

4.1.1 Formação Continuada: concepções e processos

Considerando as grandes transformações e mudanças ocorridas no mundo em razão dos novos conhecimentos, das inovações tecnológicas e até mesmo no campo do trabalho, a formação continuada tornou-se uma forte condição para o trabalho nas mais variadas profissões, principalmente no campo educacional (GATTI, 2008).

Segundo Gatti (2008), o surgimento desses inúmeros tipos de formação e concepções possui justificativas. Através do discurso de atualização e renovação, a explicação se dá baseada historicamente na sociedade contemporânea e nas condições que ela suscita: desafios emergentes dos currículos e do próprio ensino; dificuldade para acolher um número expressivo de crianças e jovens; dificuldades que assolam os sistemas de ensino, as quais vêm sendo conhecidas e analisadas por pesquisas.

De acordo com as políticas pautadas na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996), essa necessidade de educação continuada foi estendida aos profissionais da educação, exigindo dos governos municipais, estaduais e federais, políticas de desenvolvimento de formação para este setor. Assim nos aponta a LDB (1996), nos artigos 61 e 67:

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I. a associação entre teorias e práticas, inclusive, mediante a capacitação em serviço;

Art.67º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

(...)

II. aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

Como podemos observar, não há um detalhamento que indique o tipo de formação que se deve prestar na formação continuada. Diante disso, Gatti (2008) nos aponta “uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada”. Dentro desse “rótulo” nos deparamos com os mais variados cursos tratados como “formação continuada”, desde especializações, cursos oferecidos por universidades,

como momentos de formação em reuniões, planejamentos, HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), cursos online, e até “*lives*”, inclusive, sobre assuntos diversos e diferentes áreas.

Nessa mesma direção, Santos nos aponta o fato da LDB delegar aos sistemas de ensino a arbitragem de definir o que é formação contínua, de acordo com seus próprios conceitos e interesses, bem como os modos de garantir o direito e o acesso dos professores tal etapa de desenvolvimento profissional (SANTOS, 2010, p. 11).

É neste impasse que o docente se encontra, uma vez que, além da necessidade de se formar permanentemente, ele acaba sendo obrigado constantemente a realizar determinada formação imposta pela rede de trabalho, ainda que não lhe forneça os subsídios referentes e necessários à sua prática ou disciplina.

Embora as diretrizes que norteiam a formação docente na LDB não esclareçam de que forma ela deve ou pode ocorrer, outros documentos e resoluções procuram traçar o caminho para essa formação, haja vista a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1 (2020), que trata exclusivamente da Formação Continuada de Professores da Educação Básica, estabelecendo seus princípios norteadores, bem como seus princípios pedagógicos com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da formação Inicial de Professores da Educação Básica (art. 6º). Entretanto, a resolução nos direciona para uma formação mais próxima do professor ao reconhecer “as instituições de ensino que atendem à Educação Básica como contexto preferencial para a formação de docentes, da sua prática e da sua pesquisa” (Resolução, art. 6º, parágrafo I); propor o “trabalho coletivo entre pares (Art.7º, parágrafo II); a “duração prolongada da formação”, através da prática, da reflexão e do diálogo sobre a prática, promovida pela interação entre professores e formadores.

Entretanto, antes de partirmos para a defesa de uma formação continuada em serviço faz-se necessário descrevermos as concepções que definem a formação continuada no Brasil, em especial, com os autores que saem em sua defesa, como Marin (1995).

De acordo com Marin, a análise das terminologias utilizadas ao longo dos anos para a formação continuada de professores se torna importante e necessária devido aos conceitos subjacentes que determinado conceito implica, uma vez que as decisões e as políticas públicas são tomadas e/ou construídas com base nessas concepções (MARIN, 1995).

“Esse repensar crítico advém da necessidade de re-ver tais termos presentes no discurso cotidiano dos profissionais nas escolas e nos vários níveis de administração da educação. Esta perspectiva de revisão deve estar sempre presente, dada a própria dinâmica da investigação em educação e pelo que ela representa pelos seus desdobramentos em termos de decisões e consequências. É uma tentativa de ajudar a compreensão, pois é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas.” (MARIN, 1995, p.105)

Ao longo dos anos, segundo Marin (1995), diferentes terminologias foram utilizadas para denominar a formação continuada dos professores. Dentre esses termos a autora enfoca: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada.

O termo reciclagem, de acordo com Marin (1995), foi um termo muito recorrente na década de 1980, pela imprensa, nomeando ações de órgãos públicos e privados e envolvendo profissionais das mais variadas áreas, inclusive da área educacional. Tal termo caiu em desuso na educação por ser inadequado a área e por “apenas caracterizar processos de modificação de objetos e materiais (...) incompatíveis com a ideia de atualização, sobretudo de atualização pedagógica” (MARIN, 1995, p.14). De acordo com tal definição, seria um tanto difícil pensar na ideia de destruir o professor para recriá-lo novamente de outra forma, uma vez que se encontra imbricada nessa acepção a figura do professor como uma “tábula rasa”, ou seja, desprovido de saberes.

Outro termo analisado por Marin, refere-se a treinamento, “sinônimo de tornar destro, apto, capaz de determinada tarefa (...) o foco principal de treinamento está na modelagem de comportamentos” (MARIN, 1995, p. 15). Para a autora, o termo, embora ainda utilizado em alguns processos e projetos, deve ser superado, pois se refere a ações meramente mecânicas e técnicas sem que haja reflexão ou conhecimento sobre a formação.

Seguindo nessa mesma direção, a autora destaca outro termo, denominado aperfeiçoamento, que segundo a autora, também se mostra inadequado à área educativa. Tal conceito, segundo Marin, traz subjacente a pretensão de tornar perfeito algo imperfeito, ou ainda, algo inacabado, ou corrigir falhas. Tal concepção vai contra a ideia de educação, a qual se adquire ao longo da vida, pois como seres humanos, estamos em constante processo de (trans)formação.

Mais um termo, muito utilizado, principalmente pelas políticas vigentes e pelas redes de ensino refere-se à capacitação. Segundo Marin (1995), essa terminologia,

passou a ser questionada por autores da área por implicar em convencimento, persuasão, doutrinação.

A adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, inúmeras ações de “capacitação” visando à “venda” de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria. No entanto, o que temos visto são conseqüências desastrosas durante e após o uso de tais materiais e processos, pois há todo tipo de desvio, de desorganização interna das escolas que eliminam certas formas de trabalho sem ter correspondentes alternativas adequadas para ocupar tais funções.” (MARIN, 1995, p.17)

Os termos referentes a educação permanente, formação continuada e educação continuada são ressaltados pela autora como concepções que possuem muita semelhança entre si, contrapondo-se as terminologias equivocadas ao longo das décadas anteriores. Tais concepções se voltam “para a formação de professores, para a pesquisa em educação, para os compromissos institucionais educacionais e dos profissionais que atuam em todas essas áreas” (MARIN, 1995, p. 17). Esses termos trazem a ideia de formação como um processo que se prolonga por toda a vida, em contínuo desenvolvimento, uma atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança.

Ao colocar como eixo o conhecimento, tanto na formação inicial como na continuada, tal concepção realiza e usa pesquisas valorizando o conhecimento do professor buscando seu auxílio na construção de outros conhecimentos e na superação de problemas e necessidades educacionais.

Além disso, os termos trazem algumas concepções subjacentes. O termo “educação permanente” traz a ideia de formação para a vida toda, de desenvolvimento contínuo. O termo “formação continuada”, de acordo com Chantraine-Demailly (1992, apud MARIN, p.112) a formação se dá por duas categorias de ações, formais e informais, numa função de transmitir saberes e de saber-fazer, guardando “o significado fundamental da atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança” (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1992, apud MARIN, p.112).

Ainda na perspectiva de Marin, o termo “educação continuada”, ao lado dos aspectos institucionais e profissionais, acrescenta outros modos de socialização, não contemplados por Chantraine-Demailly, compondo uma visão mais completa, com a proposta de implementar esses processos no ambiente de trabalho, no dia a dia, de modo contínuo, uma educação voltada ao contexto, às experiências e aos saberes

dos profissionais envolvidos. Em outras palavras, uma formação contínua em serviço.

Parece que a terminologia educação continuada pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizadora. (MARIN, 1995, p.114)

Além disso, estudos mais recentes de Furlan e Marin (2021) nos apontam a necessidade de reformulação deste conceito diante da realidade brasileira da década de 90, em que mais de 600 mil professores de séries iniciais da educação básica não possuíam formação de nível superior para atuar nas salas de aula.

Neste sentido, a partir da década de 1990, os discursos se alteram na legislação com o uso bem mais frequente de formação contínua ou continuada, tanto no Brasil quanto na Argentina, termo abordado com significados de continuidade da formação inicial. Trata-se de modalidade de discurso oriundo da construção conceitual acadêmica, em um percurso de adaptação a cada realidade de acordo com suas peculiaridades. Assim, embora com o mesmo termo, o seu uso porta significados diferentes, posto que é utilizado para situações educacionais bem discrepantes. (FURLAN; MARIN, 2021, p.10)

Neste embate, o conceito de formação continuada se amplia constantemente face às mudanças, inserções e desafios advindos pela carreira docente, cuja formação não se extingue na inicial, mas percorre uma longa travessia que não se finda. Inserindo nesta particularidade do perfil docente, a formação se estende aos moldes de desenvolvimento profissional (FURLAN; MARIN, 2021).

Portanto, além de reafirmar o termo formação e educação contínua ou continuada, após a década de 1990 passa-se a utilizar o discurso da formação pautada no termo desenvolvimento profissional, que engloba outras facetas da função docente que não apenas o ensino. (FURLAN; MARIN, 2021, p.10)

Diante desta complicada forma de sistematização, estudiosos (IMBERNÓN, 2011; NÓVOA, 2017, 2019) trazem contribuições significativas ao discutirem e levantarem reflexões sobre a temática da formação continuada.

Segundo Imbernón (2011), não bastasse os diversos transtornos e crescente desvalorização da carreira docente, vivemos um período em que uma constante em nosso meio recai ainda mais sobre o professor, a formação docente. Há anos vemos

os professores sendo os grandes “vilões” de todos os erros, intempéries e afundamentos pelos quais a educação vai se inclinando em nosso país. Neste mar de crueldade que a profissão docente se arrasta para tentar não ser engolida ou dizimada, as tentativas de formar constantemente o professor se fazem tão necessárias ou exigentes.

No entanto, Imbernón (2011) nos traz um novo olhar sobre a formação docente, pois, segundo o autor, não é possível falar de formação docente sem atrelá-la ao desenvolvimento profissional do professor. Com a necessidade do professor de “novos sistemas de trabalho” e de “novas aprendizagens”, sempre associados aos meios de ensino no qual se encontra o coletivo de pessoas que fazem parte da instituição escolar e que devem se formar conjuntamente para o mesmo fim, é a aprendizagem profissional que levará a aprendizagem educacional. Neste ponto, o autor nos traz como legitimidade a formação voltada ao professor e ao seu meio de trabalho, ou seja, a própria instituição. Não é possível formar apenas o professor, mas a escola como um todo necessita de formação para que haja harmonia no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Imbernón, o professor detém um conhecimento profissional através da prática que se sustenta pela análise, reflexão e intervenção nas diversas situações de ensino diante daquele contexto determinado em que a prática educativa se dá. Assim, as práticas impostas pela formação docente devem contemplar, em primeiro lugar, os conhecimentos adquiridos pelo professor numa determinada situação, em determinado local, para a resolução de problemas e das necessidades que surjam a partir do contexto de análise. O fato de os professores estarem sujeitos a formações externas, construídas a partir de um “contexto ideal” é que tem provocado a descrença nos cursos de formação. Não é novidade que a escola é heterogênea e possui características próprias, por isso, tentar implantar um modelo único para todas e quaisquer situações se torna algo impensável, improvável e gerador de um desastre na educação. Tal ideia nos encaminha para a reflexão de que os cursos de formação continuada nem sempre são bem recebidos pelo corpo docente que, embora precise de formação constante, não consegue absorvê-lo pela recorrente discrepância entre o que tem necessidade e o que lhe é ofertado. Disso decorre a falta de motivação e a descrença nos processos formativos, como algo para cumprir exigências e leis, mas que não produz resultados.

A formação permanente pensada por Imbernón (2011) propõe o desenvolvimento de um conhecimento profissional que permita ao docente “avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições” para que possa desenvolver habilidades que lhe permitam planejar, diagnosticar e avaliar de acordo com seu meio educativo, assim como desenvolver competências que permitam modificar constantemente as atividades propostas e adaptá-las de acordo com suas necessidades e com o contexto educativo em que se insere.

Isso nos remete a ideia já desgastada, porém fatídica, de que, quando nos deparamos com educação, nada está pronto, é preciso estar (re)construindo sempre. Desta forma, Imbernón, nos traz o conhecimento sendo construído no dia a dia, de acordo com a demanda requerida pela escola. A partir da análise dessa demanda e da constatação de que o professor não consegue produzir conhecimento sozinho, uma vez que a ideia de conhecimento, nesse contexto, não se reduz ao conhecimento científico, mas às circunstâncias em que ele se desenvolve, é preciso entendermos que os conhecimentos são produzidos nos diversos meios que permeiam a educação, seja no espaço educacional, seja na própria comunidade em relação à diversidade de pessoas, à cultura e até mesmo às relações que se estabelecem entre comunidades.

Com base no exposto acima, o autor nos aponta algumas características nas quais a formação docente deve se pautar para que seja significativa:

- uma cultura profissional docente coletiva, cuja troca se dá entre colegas de profissão e comunidade;
- necessidade de revisar a própria prática educativa através de reflexões e de análise crítica;
- formação adequada que vá ao encontro das necessidades formativas do professor;
- compartilhamento de ações educativas com outros profissionais, sem perder de foco o contexto em que estas ações se desenvolvem;
- formação que permita definir e elaborar um projeto educativo coletivo que seja adequado ao seu contexto e leve às mudanças na educação;
- formação na escola em que se trabalha, na própria unidade de educação.

Assim, o autor conclui que se faz necessária uma reflexão crítica do processo de formação continuada do professor de modo a produzir um “conhecimento ativo” ao invés de “passivo”, que não esteja subordinado a conhecimentos externos, a

instrumentalizações pré-definidas, mas aos conhecimentos produzidos através da análise do meio, da realidade, das intervenções e reformulações de rotinas, projetos, avaliações e da própria prática necessárias à sua aplicação. Nas palavras de Imbernón:

(...) a formação permanente não deve oferecer apenas novos conhecimentos científicos, mas principalmente processos relativos a metodologias de participação, projetos, observação e diagnóstico dos processos, estratégias contextualizadas, comunicação, tomada de decisões, análise da interação humana. (IMBERNÓN, 2011, p. 74)

Essa adaptação proposta por Imbernón (2011) de uma formação mais próxima da realidade da escola revela a busca por adaptar-se à diversidade e ao contexto dos alunos, comprometendo-se com aquele meio social. Nesse sentido, a resolução proposta pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2020) traz no artigo 10 a participação ativa de professores em sua execução.

Art. 10. Para garantir a articulação entre os diferentes cursos e programas destinados à Formação Continuada de Professores, e para superar a fragmentação e ausência de articulação dos diferentes saberes, é recomendada às IES a criação de institutos/unidades integradas para a formação de professores, que tenham no seu corpo docente, além daqueles que compõem a instituição formadora, professores experientes das redes escolares de ensino, criando, assim, uma ponte orgânica e contextualizada entre a Educação Superior e a Educação Básica. (CNE, 2020)

No que tange à formação docente e seu papel como centro desse processo, Imbernón (2011) nos aponta um conjunto de características essenciais para a formação permanente do professor: manter na escola uma organização “minimamente estável” para que os profissionais desenvolvam um “clima de comunicação e colaboração incondicional”; considerar a opinião dos professores nos processos de avaliação dos resultados da formação desde o planejamento até a sua execução; aproximar a formação do contexto escolar, ou seja, formação da escola, leva a uma formação mais efetiva; considerar que as mudanças nas crenças e práticas dos professores só se tornam significativas quando se consegue aplicar a formação recebida e perceber que ela se reproduz na aprendizagem dos alunos. Além disso, toda a formação deve estar interligada ao coletivo. Quando se trabalha em conjunto, torna-se mais produtiva a percepção, a troca de experiências e evidências, assim como a busca de soluções para problemas apresentados.

Ao encontro dessa proposta, Nóvoa (2017) aponta que é preciso pensar a formação docente como uma “formação profissional universitária”, ou seja, uma formação que contemple o exercício da profissão professor, assim como as demais profissões.

Seja na formação inicial, seja na formação continuada, há a necessidade de trazer a profissão de professor para dentro da universidade, de modo a formar quem ali se encontra e trazer o profissional formado para compartilhar as experiências e auxiliar na produção de conhecimentos que contemplem a profissão docente.

Assim, Nóvoa propõe a construção de um espaço para a formação de professor com aproximação da universidade e da escola, de modo que uma auxilie na formação da outra: “é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público”. Para o autor, o formar-se está em constituir-se professor, assumir a formação e a profissão para si, comprometer-se com as formações e com o futuro da profissão: “A formação do professor é um problema político, e não apenas técnico ou institucional.” (NÓVOA, 2017).

Pensando neste novo lugar, Nóvoa nos direciona para quatro características deste lugar de formação:

1º. “Uma casa comum da formação e da profissão”: um “entre-lugar”, onde se possa ligar e articular a universidade, as escolas e as políticas públicas, envolvendo licenciandos, representantes das escolas e da profissão docente que sejam capazes de definir rumos para a formação inicial, a continuada e a própria profissão.

2º. “Um lugar de entrelaçamentos”: sintetizado pelas palavras-chave “convergência e colaboração”, esta via de mão dupla busca estabelecer um vínculo mais profundo entre universidade e escola, através de momentos que permitam visualizar a docência como profissão fundamentada no conhecimento. Essa formação, composta pelo conjunto de trocas, propicia momentos de estudo e conhecimento científico, trabalho em escolas, levantamento de problemas que permitam a reflexão e a pesquisa para a solução de tais problemas.

3º. “Um lugar de encontro”: estabelecer um lugar de encontro onde todos possam compartilhar e trocar seus conhecimentos na busca de igualdade de pares, sejam eles licenciandos ou professores.

4º. “Um lugar de ação pública”: aproximar estudantes, professores e comunidade.

Numa proposta de formação docente para o século XXI, Nóvoa (2019) em outro estudo, compartilha a ideia da "metamorfose" da escola, ou seja, uma mudança de forma na escola. De acordo com o autor, o modelo que se perpetuou nos últimos 150 anos não corresponde mais às necessidades educativas de nosso século, sendo necessária uma reorganização em toda a estrutura escolar, pondo fim a um modelo para que outro se inicie. Com base nessa constatação, Nóvoa (2019) nos aponta as consequências prováveis para a formação docente.

Ao descrever a seção "Os Professores e sua Formação", o autor nos leva a refletir sobre a necessidade de pensarmos o modo como se constrói a identidade profissional, como cada professor constrói seu caminho dentro da docência, compreendendo "a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas etc.)" e comparando a formação do professor à formação do médico ou ao do engenheiro.

O primeiro passo dentro desta perspectiva está em reconhecer que a formação, tanto inicial como continuada, em seus ambientes, não conseguem formar para as necessidades da contemporaneidade. Se por um lado, a universidade é responsável pelo conhecimento teórico, por outro, a escola é vista como o lugar da prática. Entretanto, são reais os discursos de que a prática escolar em nada se relaciona à teoria. Segundo Nóvoa, é preciso romper com esta mentalidade para criar um novo ambiente formador que una o conhecimento à prática em busca da profissionalização. Concluindo, é na interação e união dos três espaços – universidade, escola e profissão — que é possível encontrar as potencialidades de transformação da formação docente.



Figura 3 (reprodução). Triângulo da Formação
Fonte: NÓVOA, 2019, p.7.

No âmbito da formação continuada, Nóvoa (2019) anuncia uma transformação necessária da figura do professor sozinho em sala, como único protagonista da aprendizagem, para o trabalho coletivo, no qual, vários professores trabalham com grupos menores de alunos em espaços abertos. Dentro dessa nova configuração de trabalho em equipe, advém a formação continuada como espaço de reflexão compartilhada de modo a prevalecer a coletividade do professorado.

Segundo o autor, se por um lado, muitos discursos defendem que a formação no espaço escolar tende a firmar a prática já instaurada no ambiente, perdendo o acesso às novas teorias, por outro, tais discursos promovem uma desvalorização dos professores e de sua profissão, haja vista a quantidade de cursos oferecidos externamente que prometem “soluções” às demandas que somente a instituição em seu conjunto tem a possibilidade de analisar. Deste modo, Nóvoa não pretende o abandono dos saberes teóricos e científicos, ao contrário, reafirma o seu encontro aos desafios da prática docente, num processo de resignificação do espaço da profissão através da colaboração e da interação entre professores, escola e universidade:

A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores.” (NÓVOA, 2019, p.11)

Nossa defesa, nesse estudo, é, portanto da concepção por uma formação continuada, ou seja, uma “formação profissional universitária” (NÓVOA, 2017, 2019), que contemple o exercício da profissão e que permita ao docente avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições, visando a construção de uma cultura profissional coletiva (IMBERNÓN, 2011), tomando como referência os seus saberes (GAUTHIER, 1988; TARDIF, 2012). Com base nessa propositura, a nossa defesa converge na ideia de formação continuada em serviço, para que os aspectos inferidos acima sejam contemplados.

4.1.2 Formação Continuada em Serviço

Em um processo de constante desenvolvimento, partimos, nesse momento, para a evolução do termo de formação continuada para a formação continuada em

serviço, também nomeada formação continuada em exercício.

Imbuída nessa perspectiva, a mudança na nomenclatura carrega em si uma nova concepção de formação ao professor atuante em sala de aula. De acordo com Santos, as práticas formativas da formação continuada em serviço devem ter como cerne as duas dimensões da docência: ensinar e aprender. É necessário considerar que o professor está em formação permanente e, diante dessa realidade, só é possível pensarmos em ensinar quando primeiro se coloca o docente na situação de aprendiz. Ainda, segundo o autor, a aprendizagem deve ser considerada elemento básico da profissão docente (SANTOS, 2010, p.14).

Além disso, de acordo com o autor, é preciso uma reorganização da estrutura escolar e do trabalho docente. Ofertar práticas formativas que ocorram fora do ambiente escolar e do horário de trabalho não caracteriza uma formação em serviço, apenas reproduz os moldes de qualquer agência formadora que não considere o espaço e o envolvimento histórico necessários ao desenvolvimento do professor.

Um programa de formação contínua, para ser considerado como de formação contínua em serviço, precisa estar contemplado dentro da jornada de trabalho do professor, evitando, assim, a responsabilização unicamente dos professores pela continuidade de sua formação (enquanto clientes), tomando para si, enquanto agência responsável pela manutenção e desenvolvimento do ensino, o compromisso de possibilitar a formação contínua em serviço. (SANTOS, 2010, p.14)

Seguindo nessa linha, Salles (2004) nos apresenta algumas características próprias da formação continuada em serviço que a distingue da formação continuada apenas. Entre os aspectos apontados, é possível sintetizarmos que a formação continuada em serviço constitui o docente como sujeito do próprio processo de conhecimento; parte da ação, da própria prática, para a teoria; concentra-se no espaço escolar, oferecendo plena autonomia ao professor, decorrência natural da condição de sujeito de seu conhecimento; valorização da prática docente como possibilidade de aplicar a racionalidade técnica obtida no processo de aquisição de competências escolares. (SALLES, 2004, p.5).

Inforsato *et al.* (2015), referenciando a autores como DAY, 2001; MIZUKAMI, 2002; PIMENTA, 2006; IMBERNÓN, 2010, evidenciam a formação continuada em serviço como saída ou meio para uma nova formação docente. Novamente, temos o embate das nada significativas formações que não se atentam para a prática e o cotidiano dos professores. Outro percalço que se avista é a necessidade de a

formação acontecer no *locus* de trabalho. Como afirmam os autores, há a necessidade de se estruturar tal formação associando-a ao contexto de trabalho docente, apoiando-se em suas necessidades e demandas de forma que os problemas recebam soluções mais efetivas.

Ao discorrer sobre o papel dos formadores na formação do profissional docente, Imbernón (2009) assente que

[...] também as políticas educativas de formação deveriam propiciar uma nova estrutura organizativa. [...] o que necessitará o professorado no futuro serão estruturas mais flexíveis e descentralizadas, ainda mais próximas às instituições educativas e, claro, estabelecer redes entre instituições educativas para propiciar o intercâmbio da formação dentro das escolas. (IMBERNÓN, 2009, p.107)

Nesse sentido, a confluência entre os autores descritos sobre a efetividade das políticas de formação continuada orienta para uma formação em serviço/exercício, ou seja, que ocorra dentro do ambiente escolar, de acordo com as necessidades reais, auxiliando-nos na definição desse conceito, de suma importância, para seguirmos na análise de uma especialização realizada sob este viés.

4.2 Saberes profissionais: pluralidade e constituição

Com o intuito de afirmarmos a nossa posição em relação a uma formação continuada profissional, trazemos as discussões de autores da “epistemologia da prática” visando reforçar os nossos argumentos em defesa da profissionalização do professor.

É importante destacar que a vertente da epistemologia da prática refere-se ao “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2014, p.255).

Segundo Tardif (2014), a finalidade dessa vertente é a de revelar a natureza desses saberes e compreender como são integrados nas tarefas dos professores e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em suas atividades de trabalho, contribuindo para a constituição de suas identidades profissionais.

Os autores dessa vertente definem saberes como sendo aqueles que englobam conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. Neste sentido, esses saberes são “temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (TARDIF, 2000).

Complementando essas discussões Gauthier (1998), destaca os saberes inerentes à formação do professor ainda ocupando um campo que precisa ser constantemente investigado, principalmente na interação que se estabelece entre o professor e seus alunos. Conhecer esses saberes relativos à profissão, de acordo com o autor, é de fundamental relevância, podendo proporcionar mais competência ao ato de ensinar.

Seguindo as ideias do autor, este assunto vem sendo tema de pesquisas, principalmente na Europa e na América nos últimos 30 anos e ainda não há uma resposta concreta visto que os saberes são muitos e complexos. Além disso, conhecer os saberes, o repertório de conhecimento que mobiliza as ações dos professores, refletir sobre si e sua prática é um importante passo para fundamentar e tratar a questão da profissionalização docente.

Entretanto, Gauthier (1998), ao definir dois saberes que dificultaram a compreensão dos saberes profissionais da docência como “um ofício sem saberes” e “saberes sem ofícios”, propõe a necessidade de pensarmos um “ofício feito de saberes”. Isso quer dizer que não podemos estabelecer os saberes inerentes à profissão enquanto houver uma divisão em que se analise os saberes experienciais sem os saberes teóricos e vice-versa. Pensar os saberes científicos em detrimento de um universo real, formado pela figura do professor num contexto real e complexo. Assim, o autor nos leva a compreender “o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 1998, p.28).

Com base nessa discussão, analisamos os saberes pretendidos por Gauthier (1998), os quais serão desenvolvidos em seguida: saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica.

Saber disciplinar advém dos saberes produzidos por cientistas e pesquisadores nas diversas áreas do conhecimento e que são utilizados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem. Embora não sejam os únicos saberes necessários à profissão docente, os professores precisam ter conhecimento desses saberes de modo a adaptá-los e incorporá-los ao seu contexto de aprendizagem.

Os saberes disciplinares correspondem às diversas áreas do conhecimento, correspondem aos saberes que se encontram à disposição de nossa sociedade, tais como se acham hoje integrados à universidade sob a forma de disciplinas, no âmbito de faculdades e cursos distintos. (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991, p. 59, *apud* GAUTHIER, 1998, p.29)

Saber curricular corresponde ao currículo proposto pela escola e as instituições governamentais, as quais selecionam determinados saberes que serão transformados em um programa de ensino. Muitas vezes, esses saberes já aparecem prontos no material didático, por isso cabe ao professor adquirir tais conhecimentos de forma que não fique atrelado a propostas prontas e possa construir o seu plano de aula e suas avaliações.

Saber das ciências da educação são os conhecimentos profissionais adquiridos durante a formação do professor assim como em seu ambiente de trabalho que, nem sempre está vinculado a ação pedagógica, mas que permite ao professor "existir profissionalmente" (GAUTHIER, 1998, p.31). São os conhecimentos que diríamos práticos do dia a dia escolar: carga horária, contrato de trabalho, conselho de escola, preenchimento de documentos, relações com o sindicato e outros movimentos de luta da categoria etc.

Saber da tradição pedagógica se volta ao "novo" modelo pedagógico que se instala a partir do século XVII, mudando a configuração das aulas, nas quais o professor ensinava aluno por aluno em um espaço reservado para se transportar ao ensino coletivo, no qual um professor atende a todos alunos ao mesmo tempo. Esse modelo se propagou com o auxílio da ação das Escolas Cristãs e Jesuítas numa pedagogia inspirada na ordem e se manteve até os nossos dias atuais, povoando nossas lembranças de sala de aula e sendo sustentado na medida em que ainda encontramos esse tipo de organização de salas nas escolas, embora tenhamos atravessado quatro (4) séculos. O modelo se perpetua ainda que não seja condizente com as novas gerações, mantendo assim a tradição desse saber na prática pedagógica vigente.

Saber experiencial se faz pela experiência vivida pelo professor em sua individualidade, tratando-se de algo pessoal, uma vez que o professor não compartilha tais saberes, deixando-os restritos à sua prática particular. Nesse sentido, o professor acaba criando regras e tomando decisões a respeito de sua prática de maneira particular, por isso, Gauthier (1998) o qualifica como uma “jurisprudência particular”. Embora seja testada, analisada e produza julgamentos sobre o que deu certo ou não, esses saberes são feitos de suposições e argumentações que não são investigadas por métodos científicos.

Saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores validados através de pesquisas em sala de aula, depois de se tornarem público. De acordo com o autor, ao elaborar sua espécie de “jurisprudência”, os professores se deparam com ações que podem funcionar ou que eles acreditem que funcione. Entretanto, esses saberes demoram a ser descobertos e investigados, por isso, quase sempre o saber experiencial morre com o fim da prática do professor. Por isso, o autor aponta o Saber da Ação Pedagógica que sistematiza o saber experiencial como algo de extrema relevância para a prática contribuindo para o seu aperfeiçoamento e para a elevação do status da carreira docente:

Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino. Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos de identidade profissional do professor. (GAUTHIER, 1998, p.34)

Quadro 5 (reprodução): Resumo do Reservatório de Saberes.

saberes disciplinares	saberes curriculares	saberes das ciências da educação	saberes da tradição pedagógica	saberes experienciais	saberes da ação pedagógica
A matéria	O programa	das ciências da educação	O uso	A jurisprudência particular	O repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada

Fonte: GAUTHIER, 1998, p.29.

Nessa mesma perspectiva, Tardif (2012) levanta várias questões sobre o professor e os saberes que carregam consigo no ato de ensinar e aprender. Novamente, vemos em suas palavras o embate que se produz entre os saberes

científicos, produzidos pela universidade e seus centros de pesquisa, e os saberes docentes, voltados para a prática pedagógica e que nem sempre representam um valor social, visto que se constrói e se dissipa apenas entre os muros escolares. Entretanto, o autor destaca a importância de unir e complementar os dois agentes produtores de saberes.

Nesse sentido, e mesmo limitando sua relação com os saberes a uma função improdutivo de transmissão de conhecimentos, pode-se admitir, se não de fato, pelo menos em princípio, que o corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes. (TARDIF, 2012, p. 36)

Mais do que simples transmissores de conhecimentos já constituídos, de acordo com Tardif (2012), os professores movem saberes que se integram e se relacionam por meio de sua prática. Assim, o autor defende um *saber docente* e o define como um “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2012, p. 36), os quais são definidos a seguir como elementos que constituem a prática docente.

Saberes Profissionais são os saberes que se transmite nas instituições que formam os professores. Através da ciência, esses espaços produzem o conhecimento e, na maioria das vezes, o incorporam aos saberes que são transmitidos aos futuros professores numa proposta de formação científica e erudita.

Vale ressaltar que dentro do plano institucional, os conhecimentos produzidos cientificamente se articulam com a prática docente somente nos processos de formação inicial e continuada. Isso justifica porque os professores só estabelecem contato com este tipo de conhecimento quando adentram o espaço universitário.

Saberes Pedagógicos são representados pelas doutrinas ou concepções que provêm das reflexões acerca da prática educativa, como formas de representação e orientação da atividade educativa.

Saberes disciplinares são os saberes de diversas áreas do conhecimento integrados às universidades, transmitidos durante a formação (inicial ou continuada). São emergentes da tradição cultural e de grupos sociais que produzem saberes, sendo difundidos pelas disciplinas oferecidas nas faculdades e universidades.

Saberes curriculares se apresentam na forma de programas de ensino que devem ser aplicados pelos professores, correspondente aos discursos, objetivos,

conteúdos e métodos como forma de representação dos saberes sociais que a escola defende.

Saberes experienciais provém da experiência vivida pelo professor em sua prática de sala de aula por meio do conhecimento de seu contexto e do trabalho cotidiano, que se aprimoram à prática do professor e acabam sendo validados por ele. É o que Tardif designa como “saber-fazer” e “saber-ser”.

Diante dessas definições, Tardif (2012) considera que todos esses saberes constituem a prática docente, conferindo-lhe um “status de prática erudita”, pois sofre uma articulação simultânea entre eles, partindo dos saberes sociais que se transformam em saberes escolares através dos saberes curriculares e disciplinares, chegando os saberes advindos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e experienciais. Em posse dessa articulação de saberes e prática docente colocam o professor em uma posição que lhes permite “dominar, integrar e mobilizar” (Tardif, 2012, p.39) esses saberes como condições para o desenrolar de sua prática. Essa multiplicidade de saberes e a possibilidade de transitar por todos eles de modo a construir sua prática poderia lhe conferir também uma posição de reconhecimento social da profissão e de seu papel, entretanto, ainda que ocupe essa posição estratégica, há uma desvalorização social que não lhe permite essa mudança.

O próprio reconhecimento de si parece não acreditar nos saberes que mobilizam, haja vista que a relação que estabelecem com esses saberes é a de transmissão e não de produção de saberes. Isso se torna visível ao entendermos que os professores acabam mobilizando saberes externos a eles, como os saberes disciplinares e curriculares, os quais são adquiridos sem a participação de sua composição, assim os professores tendem a reproduzir os saberes que foram adquiridos com a formação e a transmitir os saberes que fazem parte de seu currículo garantindo a propagação do modelo imposto pela escola ou estado ainda que não concorde com suas convicções e cultura social. Não obstante, o professor é visto e se vê como um transmissor ou replicador de saberes já prontos e determinados. Mesmo quando mobiliza os saberes científicos e pedagógicos, os professores se veem nessa mesma posição, fortalecendo a relação de exterioridade, de reprodução do que lhe é exterior, que não pode ser controlado, nem reproduzido.

Em busca de uma saída para essa relação de exterioridade com os saberes, de acordo com Tardif (2012), os professores se refugiam nos saberes experienciais,

através dos quais, refletem, criam estratégias que conciliam os saberes, validando-os por si mesmo para o desenvolver de sua ação educativa.

Os saberes experienciais não são transmitidos em formações de nenhuma instituição nem advém de currículos. São saberes práticos formulados a partir da integração da prática, formando um conjunto de representações que ajudam o professor a interpretar, compreender e orientar sua profissão e as práticas de ensino e aprendizagem. Segundo o autor, tais saberes passam a constituir a “cultura docente em ação” (TARDIF, 2012, p.49). Desse modo, o professor também se forma ao lidar com certas condições e situações, permitindo-lhe desenvolver os “*habitus*”, ou seja, elementos adquiridos na prática e pela prática (TARDIF, 2012, p.49), que possibilitam adquirir meios de lidar com as diversas situações de sua prática, colaborando tanto para o ensino como para a “personalidade profissional”. Assim, o “*habitus*” se revelam por “um saber-ser” e “um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2012, p.49).

Em relação aos demais saberes, não há um abandono ou rechaço por parte do professor. Ele simplesmente os reinterpreta e os adapta aos saberes experienciais de modo a ressignificar sua prática. Por outro lado, os saberes não se limitam a conteúdos e saberes especializados, eles englobam outros mecanismos para compor um saber docente: experiências de trabalho, interação com alunos e pares, fatores cognitivos, conhecimentos sociais etc. Desse modo, os saberes são provenientes de diversos lugares:

[...] formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiências na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc. (TARDIF, 2012, p.60)

Ao provirem de diversas fontes, é possível inferir, segundo Tardif, que:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2012, p.61).

É nessa concepção que nosso trabalho se insere, buscando identificar os saberes produzidos pelos professores nas suas diversas práticas, sem anular nenhum

tipo de saber, ao contrário, buscando identificar quais são esses saberes e de onde eles provêm.

Ao nos debruçarmos sobre os saberes que os professores mobilizam ao ensinar, devemos nos atentar a importância de conhecermos as novas propostas que se impõem frente as demandas atuais tecnológicas. Neste sentido, passamos agora a destacar a importância de aprofundarmos o nosso olhar para as TDICs com um recorte para o nosso objeto de estudo que se refere ao curso de especialização em Mídias em educação, buscando revelar a importância da formação continuada nessa especialidade de ensino e, conseqüentemente, dos saberes resultantes das aprendizagens desse processo formativo para a formação e prática dos egressos participantes. Assim, a próxima seção tratará da definição de mídias e da caracterização do curso em análise.

5. MÍDIAS E EDUCAÇÃO: DA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA AO CURSO INVESTIGADO

A presente seção mapeia a trajetória dos principais avanços quanto ao uso de tecnologias digitais na educação em nosso país, trazendo a definição de seu conceito, o caminho percorrido até nossos dias bem como a estruturação do curso analisado nesta pesquisa.

5.1 Mídias na Educação

De acordo com Belloni (2018), no Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância⁸, para se explicar o verbete mídia-educação são necessárias algumas considerações etimológicas da expressão em função das dificuldades de definição que o próprio termo carrega nos meios educacionais e comunicacionais.

Com relação ao verbete mídia-educação, Belloni (2018) discorre que:

O termo *mídia* é sinônimo de meios de comunicação (ou tecnologias da informação e comunicação), termo consagrado pelos usos mais correntes que tem a vantagem de ser conciso. Literalmente, *mídia*, que é a grafia brasileira da pronúncia inglesa da palavra latina *media*, plural de *medium*, significa meio. Embora *media* seja um plural (meios) no Brasil, o termo consagrou-se como singular feminino: por exemplo, afirma-se que a “mídia” é um ator superpoderoso no espaço público brasileiro, pontuando os ritmos da vida da população, a política e da economia [...]. Ao final do século XX, no entanto, como advento da internet, ampliando o acesso ao conhecimento, à informação e à interatividade, surge o neologismo *mídias*, cujo pleonasma do duplo plural tem a função de ampliar e flexibilizar os conceitos e definições para abranger toda a diversidade e a complexidade do fenômeno no contexto atual. (BELLONI, p. 447-448)

Nesse sentido, a literatura evidencia o quanto essa terminologia assumiu conotações variadas ao longo do tempo, progressivamente associada às particularidades de cada contexto social e tecnológico. Assim, uma acepção inicial esteve relacionada à definição mais literal enquanto meio de comunicação. Na sequência, o termo assumiu relação à influência, à popularidade de alguém do contexto midiático televisivo brasileiro, respondendo, portanto, às relações ou aos interesses de mercado e não deixando muito bem demarcada as fronteiras entre

⁸ Cf. Mill (2018).

espaços público e privado.

A terceira acepção encontra lugar no surgimento do neologismo “mídias”, advindo da implementação e expansão da internet no cotidiano das práticas exercidas em sociedade, respondendo pelo acesso ao conhecimento, à informação e à interatividade.

Oficialmente, o termo mídia-educação começou a ser utilizado na década de 1960 nas propostas da UNESCO, com o propósito de expandir as oportunidades de acesso à educação através da teleeducação, utilizando os meios de comunicação em massa como ferramenta pedagógica, com vistas à oferta da educação regular às populações afastadas dos grandes centros (STOPPA, 2020). No entanto, segundo Stoppa (2020), a proposta da mídia-educação surgiu com uma dualidade: de um lado como proposta de expansão da educação para alfabetizar utilizando os meios de comunicação em massa como ferramenta pedagógica; e de outro, resultante de discussões entre jornalistas e educadores apontando para uma proposta de abordagens críticas sobre o uso desses meios sobre influência comercial, publicitária e ideologias políticas⁹.

Frente às pressões impostas, a UNESCO (1984) definiu o que seria então a mídia-educação, considerando e diferenciando as duas dimensões. A primeira dimensão, como objeto de estudo (estudo crítico e reflexivo do poder e influência midiática) e a segunda dimensão, como ferramenta pedagógica. Tais dimensões sofreram várias transformações no decorrer dos tempos devido as mudanças e os avanços no campo das tecnologias e da educação.

No ano de 1982, após a reunião da UNESCO foi concebida a Declaração de Grünwald (1982) que, segundo Belloni (2018, pag.42), afirmava a importância da educação através das mídias, representando assim um “marco importante na evolução do campo da mídia-educação”. A partir dessa declaração houve um considerável avanço no campo de investigação sobre as mídias no sentido de concebê-las como objeto de estudo e no que tange “ajudar os cidadãos”, levando educação às pessoas mais afastadas dos grandes centros. Outro ponto levantado por esta declaração refere-se à necessidade de políticas públicas voltadas para essa

⁹ A respeito dessa dualidade, conferir, em especial, Belloni (2018, p. 448): “O objetivo da mídia-educação é apenas alfabetizar os públicos ou formá-los para uma apropriação crítica, ativa das mídias? Deve-se lutar apenas pela mera ‘alfabetização digital’ ou as novas gerações têm direito a uma formação mais aprofundada, a um letramento também em *pixels* e *bits*?”

mídia-educação.

Em 1999, foi realizada em Viena, a Conferência Internacional “Educando para as mídias e para a era digital”, (UNESCO, 1999). Com essa Conferência, houve alguns avanços, em relação as ações desencadeadas pelo movimento crescente da mídia-educação. O avanço mais importante dessa conferência é que alguns aspectos como os efeitos culturais, educacionais foram incorporados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CIDCA) promulgada em 1989 pela ONU. Essa convenção foi se estendendo aos países membros, chegando no Brasil, reiterando a participação das crianças e jovens, garantindo-lhes o direito em ações e programas de mídia educação. Nessa convenção eles ganharam voz, participando das discussões e de encaminhamentos significativos, que acabou se transformando em um documentário.

Em 2005 houve um novo encontro onde o foco foi colocado na produção e foram divididos em dois eixos: aspectos sobre a formação dos usuários das mídias e suas responsabilidades midiáticas; ferramentas pedagógicas com ênfase na comunicação no campo da educação. Entretanto, a discussão das mídias dentro da educação ficou em segundo plano, tendendo mais para o âmbito dos comunicadores.

Em 2007 um novo marco nas discussões, resultantes das conferências anteriores, constituíram a Agenda de Paris, sendo apresentadas na 34ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO em 2007 (UNESCO, 2007). A discussão ressaltou que a mídia-educação seria indispensável para a formação e cidadania, sendo recomendado a compreensão e o desenvolvimento de 4 eixos para a efetivação de propostas: a) Desenvolvimento de programas em todos os níveis de ensino; b) Formação de professores; c) Pesquisa; d) Cooperação internacional. Os resultados dessas discussões promoveram a ênfase das propostas de mídia-educação na formação de professores e pesquisadores e sua importância nas diversas áreas do conhecimento (STOPPA, 2020).

Atualmente o termo mídia-educação ganhou mais um significado de inclusão digital tendendo para um aspecto técnico em detrimento da apropriação crítica tão discutida pelos autores da área.

Em sua acepção mais ampla, mídia-educação é um conjunto de conhecimentos teóricos e de práticas educativas que visam estimular e propiciar a reflexão sobre as relações dos indivíduos (especialmente crianças e adolescentes) com as mídias e criar condições para apropriação crítica e criativa desses meios de comunicação e de informação. (BELLONI, 2018,

p.448)

Em relação aos aspectos pedagógicos, de acordo com Belloni (2018) as discussões sobre mídia-educação não são abordadas no campo da formação de professores e, quando são, os enfoques não são contemplados nos currículos dos cursos nem em atividades complementares, ocasionando lacunas formativas sobre essa temática.

Dada essa circunstância, entendemos que o percurso formativo do professor inicial e continuado demanda de uma prática pedagógica que assegure a integração aprofundada entre tecnologia e educação, ou seja, não se restringindo à mera utilização das TDICs, destituída da sua dimensão crítica e criativa.

A mídia-educação constitui um método muito adequado para realizar a integração das mídias à educação de um modo crítico e criativo, e não meramente instrumental. A formação inicial e continuada deve ir além da mera 'instrumentalização' do professor para usar TIC (o que equivaleria a uma 'alfabetização digital') e prepará-lo para formar cidadãos capazes de serem usuários competentes, críticos, criativos e participativos, a começar pela sua própria formação. (BELLONI, 2018, p.450)

Para Duarte, Milliet, Migliora (2019), a ausência dessas discussões acaba por afetar o trabalho do professor em sala de aula, devido à dificuldade em lidar com estratégias e recursos digitais e, conseqüentemente, com atividades voltadas para os alunos dessa nova geração. Os autores também destacam a ausência de pesquisas nessa área, e de evidências de como essas práticas estão sendo desenvolvidas nas redes de ensino pelas secretarias de educação.

Pereira (2008), também destaca que embora haja nas escolas diversos tipos de recursos midiáticos, a maior parte dos professores não fazem uso desses recursos por não saberem como utilizar, a ausência de uma formação suficiente ou adequada dos professores é o principal fator inibidor desse processo, somados ao descaso da gestão da escola e a ausência de políticas efetivas de formação continuada que propiciem a atualização e o domínio de metodologias articuladas com esses meios.

De acordo com Arruda e Mill (2021), um dos grandes nós nas lacunas formativas dos professores sobre a formação frente as TDICs, refere-se à ausência de uma política efetiva direcionada para esse fim. Os autores destacam que as próprias diretrizes de formação de professores no Brasil não incluem a tecnologia como eixo formativo obrigatório e essas ausências de discussões nos cursos de formação inicial de professores refletem as lacunas nas práticas dos docentes da

educação básica.

Esses autores ainda pontuam que essas lacunas se estendem para a formação dos professores universitários e para a pós-graduação.

Observamos ainda que essa lacuna persiste na formação de professores e pesquisadores de Universidades. Os documentos oficiais constituidores da pós-graduação brasileira pouco dizem a respeito da importância da formação tecnológica como elemento constitutivo da formação do pesquisador ou futuro docente. Tais diretrizes (ou a falta delas) acabam por inibir iniciativas que pressuponham que a produção científica envolve também a produção tecnológica e a compreensão das transformações que as tecnologias digitais empreendem em diferentes propostas de pesquisa. (ARRUDA E MILL, 2021, p. 19)

De maneira complementar, outros pontos ao encontro dessa discussão residem nos desafios que as novas tecnologias exigem da mídia-educação. Esses desafios, abordados por Belloni (2012), são apresentados conforme o seguinte:

- i) uma cultura midiática jovem, muito mais interativa e participativa;
- ii) fronteiras menos precisas entre uma elite produtora de mensagens e a massa de consumidores típica das mídias de massa;
- iii) novos modos de perceber o mundo e de aprender;
- iv) novas formas de fazer política e significativas possibilidades democráticas. (BELLONI, 2012, Prefácio, XIII)

Contudo, a autora nos alerta que o desenvolvimento de formas e sentidos das chamadas possibilidades democráticas depende das relações desenvolvidas entre os jovens e as mídias. No entanto, essas relações estão submetidas à capacidade da sociedade em oferecer as mídias educação de modo que se convertam em “apropriações mais democráticas, críticas e criativas” para esses jovens. (BELLONI, 2012, Prefácio, XIII)

Ainda, no que tange as relações entre mídia-educação e o papel da sociedade em ofertar o acesso à tecnologia, a autora nos apresenta a ideia de “fosso geracional”, assim definido:

[...] fosso geracional, isto é, um afastamento tecnológico e ético entre adultos e crianças, invertendo radicalmente os papéis tradicionalmente hierarquizados na relação entre adultos e crianças, criando uma diversidade cultural intergeracional e interclasses, não apenas no que diz respeito às tecnologias, mas também com a relação de valores, a questões éticas quanto à violência ou à participação política, por exemplo. (BELLONI, 2012, Prefácio, XIII-XIV)

Em sua avaliação, esse fosso geracional produz grandes e complexas mudanças, nem sempre perceptíveis por professores, educadores e pais, causando

incompreensões e conflitos, sejam no ambiente escolar ou familiar. Deste modo, a inclusão da mídia educação na escola e na sociedade se torna imprescindível para o desenvolvimento da pessoa, preparando-a para a participação da vida social e cultural, incluindo os direitos para o desenvolvimento da plena cidadania. (BELLONI, 2012, Prefácio, XIV).

A importância de se ensinar as mídias nas escola, defendida por Belloni se inscreve na necessidade de formar o aluno para uma vivência efetiva, com base nas fundamentações de Len Masterman (1993, Apud BELLONI, 2012, p. 9-10) sumarizadas: o consumo elevado das mídias; importância ideológica das mídias (publicidades); aparecimento de gestão de informações em empresas (governos, ministérios etc.); uso de mídias em processos democráticos, como as eleições; crescimento da comunicação visual e informação em todos os meios; os jovens precisam ser formados compreendendo sua época (compreender o uso das ferramentas); privatizações das tecnologias de informação no mundo global.

Tendo em vista essa verificação, a autora assevera a razão de suma importância para se ensinar mídias nas escolas:

[...] a escola deve integrar as tecnologias de informação e comunicação porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente à escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que ao cesso desigual a estas máquinas está gerando. (BELLONI, 2012, p. 10)

Em consonância com os demais estudiosos supracitados no interior desse objeto de estudo e pesquisa, para que este fato se consolide, a autora nos aponta, diversas mudanças necessárias e urgentes, entre elas, no contexto da formação de professores.

Assim como os estudos empreendidos por Belloni (2012), nosso trabalho defende a ideia da formação docente para as novas perspectivas de ensino e, por essa razão, segue nessa direção em defesa da formação continuada efetiva nesse campo de ação, ao que nos propomos, na próxima subseção, a apresentar o percurso da EaD no Brasil a partir de uma perspectiva histórica.

5.2 Trajetória¹⁰ da EaD: um passeio histórico sobre a Educação a Distância no Brasil

¹⁰ Cf. Mill (2016), quanto aos cenários, dilemas e perspectivas da EaD no Brasil.

Neste breve contexto, abordaremos os caminhos percorridos pelos cursos de EaD no Brasil, com base nos estudos desenvolvidos por Mill (2016), nos quais o autor lança luz sobre os cenários, dilemas e perspectivas dessa modalidade de ensino, desde sua implantação datada da última década do século XX até meados da segunda década do século XXI.

De acordo com Mill (2016, p. 433), a Educação à Distância (EaD) no Brasil insere-se em um cenário multifacetado, em que vários fatores, distribuídos em um intervalo de 15 anos, configuram essa modalidade de formação, sob a necessidade e o ideal de universalização da educação frente à tecnologia emergente.

Assim, o percurso histórico da EaD abrange uma periodização (*ibidem*, 2016, p. 434) de 4 (quatro) segmentos, dos quais 3 (três) deles estão consolidados quanto a sua demarcação, e um quarto não tanto quanto os que o antecedem, conforme a cronologia a seguir: Pré-1996 (Extremo 1); de 1996 a 2005 (Intermediário 1); de 2005 a 2015 (Intermediário 2); e Pós-2015 (Extremo 2).

O estudo historiográfico da modalidade de formação EaD evidencia os cenários que traçaram o rumo da educação e da tecnologia no Brasil, abrangendo as mudanças, as perspectivas e os dilemas que compuseram e, ainda em curso, afetam a conjuntura atual dessa segmentação mais ou menos formalizada.

Quanto ao Extremo 1, admite-se um estágio de gestação da EaD, a princípio pelas contribuições advindas da Constituição Federal de 1988 que impulsionaram a sua regulamentação, até então a importância dessa oferta de educação não contava com um grau de discussão desse mote (*ibidem*, 2016, p. 434). A legislação acendeu esperanças de que a sua oferta pudesse assegurar a formação aos que não a obtiveram na modalidade presencial típica, por exemplo, além de ter sido um alerta para sua normatização e qualidade. Embora a literatura reconheça lacunas e excessos nessas legislações, não se nega o grande avanço obtido nessa discussão.

Cabe ainda ressaltar que data desse mesmo período a grande influência provocada pelas Tecnologias Digitais de Informação (TDIC) emergentes coincidentemente à inserção da EaD na LDB, fato que fomentou a superação de preconceitos quanto à formação por vias tecnológicas, dado que as TDIC são fundamentais no deslocamento participativo desse sujeito num processo de formação, ou seja, não mais expectador ou receptor, mas sim protagonista de seu itinerário formativo.

Diante dessas modificações em potencial, anteriores ao período Intermediário

1, de 1996 a 2005 tem-se a implementação da LDB e a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB); a EaD passa a ser admitida como estratégia para a melhorias qualitativa e quantitativa da formação educacional brasileira, sendo, assim, um cenário favorável a essa modalidade, de plena expansão de sua oferta. Esse crescimento, contudo, em função de sua celeridade, contou com certos desarranjos, ou seja, foi desordenado, uma vez que não havia alicerçado suas bases de regulamentação (MILL, 2016, p. 436-437).

Outro ponto de grande relevância, para além de números expressivos de certas experiências a nível nacional de oferta educativa EaD, há a germinação do sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo sua implementação no período seguinte. Os elementos referentes ao intenso desenvolvimento tecnológico na virada de século, o papel da cibercultura e a estabilização da EaD compõem nesse segmento os “tempos dourados” (ibidem, 2016, p. 439) da modalidade, a partir do ganho de credibilidade, das maiores ações de investimentos e das parcerias interinstitucionais para a EaD.

Na fase do Intermediário 2, tem-se um forte direcionamento quanto aos possíveis sinais de maturação e organização legal, institucional e pedagógica da EaD, em especial, dada a implementação da UAB, num programa de formação em nível superior e nacional por meio de parcerias firmadas entre o Ministério da Educação (MEC), instituições públicas de ensino superior e governos locais (municipais, estaduais e polos de apoio presenciais). Configurou-se, desse modo, um “cenário de ousadia” para a EaD, sobretudo, pelo impacto gerado pela UAB nas modificações na cultura de ensinar e de aprender, na democratização do conhecimento e na possibilidade de repensar a prática pedagógica.

Evidentemente, a maior estabilização e consequentes efeitos da EaD confrontaram alguns dilemas sob a perspectiva do período Pós-2015 (Extremo 2), em que diversas dificuldades recaíram sobre a difusão e perenização da EaD, dentre as quais são verificadas: a má fama herdada de experiências anteriores, ou seja, a qualidade desses cursos, a existência de projetos inconsistentes seguidos de descontinuidade de modo súbito de sua oferta, a carência legislativa, as avaliações desconexas lançadas sobre os programas, a dependência governamental etc. Vale ressaltar a inexistência inclusive de critérios específicos que possam definir a concepção de “qualidade” no quesito dessa modalidade de educação (MILL, 2016, p. 444).

Todos esses movimentos deflagram a necessidade de estruturação da EaD segundo sua inserção em lugar ainda não muito bem demarcado, de acordo com sua importância, no cenário da educação brasileira. Ainda nesse período, houve na produção científica da área, ainda que com certas lacunas e excessos, uma quantidade considerável de publicações sobre EaD, seguidas de eventos científicos que fertilizam o debate sobre as particularidades dessa modalidade, ou seja, a importância de integração das TDIC nos processos de formação. Com vistas a superação dos dilemas, muitas instâncias têm unificado as discussões mais intensamente, dentre elas a Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), a Abruem (Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais), o Conif (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica), o CNE (Conselho Nacional de Educação), o Cograd (Colégio de Pró-Reitores de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior, vinculado a Andifes), o ForUAB (Fórum Nacional da Universidade Aberta do Brasil etc. Tais instituições não apenas reconhecem exclusivamente a importância da EaD nos caminhos para alcançar as metas do Plano Nacional de Educação, como também a urgência de incluí-las na agenda política de orçamento no planejamento da educação nacional, entendida como política de Estado, não de governo (*ibidem*, 2016, p. 446-447).

As práticas exercidas no mundo da cultural digital cada vez mais indissociadas à vida de todos os brasileiros (e dos sujeitos do mundo como um todo) realçam o papel da EaD e sua importância na formação educacional desses mesmos sujeitos. Por isso, todos esses movimentos descritos pela historiografia da EaD não apenas ratificam a necessidade de superar os dilemas, como também verticalizam as discussões para o alcance de uma outra educação, aliada entre os âmbitos real e virtual (*ibidem*, 2016, p.450-451).

Tabela 8: Síntese historiográfica da EaD no Brasil desenvolvida com base nos estudos de Mill (2016).

Pré 1996	1996 a 2005	2005 a 2015	Pós 2015
<ul style="list-style-type: none"> • Inserção da EaD na Constituição Federal/88 	<ul style="list-style-type: none"> • Expansão plena da oferta de cursos na modalidade EaD, associada à 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação da UAB firmada por parcerias interinstitucionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Difusão de produção científica na área e de eventos que discutem a EaD.

<ul style="list-style-type: none"> • Concomitância entre a inserção da EaD na LDB e as TDIC emergentes 	<p>implementação da LDB.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulação de bases para criação da UAB. 	<ul style="list-style-type: none"> • Maior democratização do ensino na modalidade EaD 	<ul style="list-style-type: none"> • Deflagração da necessidade de estruturação da EaD levada à discussão por diferentes instâncias.
---	---	--	---

Fonte: Autoria própria (2022).

Considerando esse histórico da EaD num movimento de descontinuidades e, particularmente, de seu estágio vigente relativo à necessidade de estruturação da mesma por uma reflexão abrangente, entendemos a importância de mapear as possibilidades incutidas em um segmento de formação nesses moldes. Para tanto, apresentaremos o curso de especialização que foi objeto de estudo de nossa análise, reforçando a importância de ações efetivas que supram as lacunas existentes.

5.3 Especialização em Mídias em Educação: apresentando o curso investigado

Nesta seção será apresentado o curso de especialização Mídias em Educação, o qual nos serviu de base para compor o corpus desta pesquisa, através da investigação realizada com os cursistas egressos. Deste modo, a seção ainda se subdivide em: Caracterização do Curso; Processo Seletivo para ingresso; Proposta Pedagógica de formação flexível e integrada.

5.3.1 Caracterização

Os dados apresentados nesta seção, partem da consulta realizada na página do programa, no PP e na entrevista realizada com o coordenador responsável. Iniciamos, portanto, apresentando a caracterização do curso proposto, especificando os principais pontos de destaque (área de conhecimento, modalidade, coordenação, período de realização, carga horária e público-alvo).

Quadro 6: Caracterização do Curso de Mídias em Educação.

Área de conhecimento	• Tecnologia Educacional
Modalidade	• Educação a Distância
Coordenação	• Daniel Mill - Doutor - Professor Associado da UFSCar - Dep. de Educação • Glauber Santiago - Doutor - Professor Associado da UFSCar - Dep. de Arte e Comunicação
Período de realização do curso (incluindo Monografia ou TCC)	• Início em Novembro de 2017 • Término em Julho de 2019
Carga Horária	• 360 horas
Público Alvo	• Professores com licenciatura plena, em exercício na educação básica de escola pública estadual ou municipal

Fonte: Autoria própria, 2022. Quadro produzido a partir da caracterização do curso apresentada na Proposta Pedagógica.

O curso partiu de uma idealização do Ministério da Educação (MEC), especificamente da Secretaria de Educação a Distância (SEED), representada pela sigla MEC/SEED. Em parceria com diversas universidades do país, o curso se destinou à formação continuada do professor atuante na educação básica (municipal e estadual), de modo a integrar o uso pedagógico de mídias à proposta pedagógica.

Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a parceria se deu através do Grupo Horizonte¹¹ (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovações em Educação, Tecnologias e Linguagens), que abraçou o curso de especialização Mídias em Educação, ofertando-o ao público destinado. Assim, a proposta desenvolvida pelo Grupo Horizonte traçou o seguinte objetivo geral:

Contribuir para a formação continuada de professores da Educação Básica, permitindo-os produzir e estimular a produção nas diferentes mídias, de forma articulada à proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem.” (Proposta Pedagógica, Grupo Horizonte, p.3)

¹¹ O Grupo Horizonte – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovações em Educação, Tecnologias e Linguagens – foi criado em 2007, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), agregando pesquisadores interessados na produção e na disseminação de conhecimentos sobre a modalidade de EaD, mantendo estreitas relações com outros grupos da UFSCar da área de Educação e áreas afins. Os estudos e pesquisas realizados pelo grupo Horizonte buscam os fundamentos técnicos-científicos do processo de trabalho e desenvolvimento de atividades de ensino aprendizagem pela modalidade de Educação a Distância (PP, 2018, p.05).

A especialização em Mídias na Educação vem ao encontro das necessidades dos professores, ampliando os meios de utilização desses recursos, bem como a inserção de outros ao processo de ensino e aprendizagem, tais como o uso de material impresso e da internet, juntamente com o rádio e a TV já conhecidos e utilizados de certa forma.

De acordo com a PP, além de integrar às mídias ao contexto escolar, o programa também foca no “estímulo à produção de professores e cursistas em suportes midiáticos distintos” (PP, p. 04). Assim, a autoria é umas características principais do programa ao estimular os cursistas a desenvolver diferentes formas de utilizar os recursos midiáticos, promovendo a construção do conhecimento através de uma abordagem interacionista da aprendizagem.

5.3.2 Processo Seletivo: inscrição para realização do curso

O processo de seleção dos cursistas para a especialização em Mídias da Educação bem como o local compreendeu os meses de outubro e novembro de 2017, tendo como forma a análise curricular dos interessados por uma banca examinadora.

A divulgação da especialização seguiu uma estratégia padrão aos cursos promovidos pela UAB: inicialmente, foi aberto um edital e feita a divulgação no site da instituição, do Grupo Horizonte e da SEaD; em seguida, houve a propagação nos polos e sequencialmente aos municípios, de modo a levar ao conhecimento de professores das redes municipal e estadual interessados. Um dos impasses vividos pelo Grupo Horizonte, de acordo com o Prof. Mill, foi a falta de entendimento por parte de alguns municípios sobre o processo de seleção do curso em questão. Algumas prefeituras queriam que a especialização fosse destinada para um grupo de seu município. Entretanto, o curso era destinado aos professores da rede pública da região do município polo, não sendo permitido limitar a um grupo previamente escolhido.

Os requisitos estabelecidos para a realização do curso foram: possuir graduação em curso de licenciatura e ser professor, em exercício, da rede pública de educação municipal ou estadual. Junto às comprovações desses requisitos, para realizar a inscrição, o interessado deveria apresentar uma ficha de inscrição específica, disponibilizada on-line pelo curso; curriculum vitae e cópias de documentos e comprovante de endereço.

O comprovante de endereço se fazia necessário, uma vez que o curso seria desenvolvido na modalidade de Educação a Distância, porém com atividades virtuais e encontros presenciais. As atividades virtuais foram realizadas no ambiente virtual de aprendizagem (Moodle); já as atividades presenciais foram realizadas na Universidade Federal de São Carlos, através do Grupo Horizonte e nos polos de apoio presencial da Universidade Aberta (UAB), nas cidades do interior de São Paulo: Bálamo, Santos e Tarumã.

A inscrição foi realizada via formulário, no qual deveria constar uma proposta de trabalho acerca da sala em que atuava, informações referentes ao seu trabalho e declaração de vínculo com a rede na qual estava inserido.

De acordo com o coordenador do curso, Daniel Mill, em entrevista a essa pesquisadora, foram recebidas aproximadamente 4 mil inscrições, das quais apenas 120 pessoas foram selecionadas para realizar a especialização. Para isso, alguns critérios foram adotados: verificar se o candidato possuía graduação (requisito essencial, já que o curso se enquadra na categoria de pós-graduação) e interesse na área de tecnologias digitais de informação.

Um dos critérios para a escolha do aluno partiu da possibilidade de ele frequentar semanalmente o polo de apoio presencial, além disso, o candidato não poderia trabalhar muito longe porque o tutor presencial deveria visitar sua sala de aula e verificar se o professor cursista estava assimilando ou não, empregando ou não, o que estava aprendendo em sua formação. Contudo, a distância do polo não foi impedimento para a seleção, considerando que vários candidatos residiam a aproximadamente 200 km do polo.

Nesse sentido, é interessante apontar que, segundo o Prof. Mill, as redes responsáveis pelo professor cursista, principalmente as prefeituras, subsidiaram para que o tutor presencial pudesse chegar até a escola semanalmente, onde os projetos eram desenvolvidos.

5.3.3 Proposta Pedagógica da formação: um diferencial na formação continuada em serviço

Segundo a Proposta Pedagógica que norteia o curso de especialização Mídias em Educação, sua estruturação foge a um padrão de formação tradicional. O curso foi alicerçado em um proposta inovadora, voltada ao respeito às condições do

estudante, intitulada Proposta de Formação Flexível e Integrada.

Tal proposta foi desenvolvida e executada pelo Grupo Horizonte ao propor uma formação continuada de professores da educação básica, interessados na aprendizagem que se depreende da relação entre mídias e educação, partindo do respeito às suas necessidades e condições de estudo e de trabalho. Sendo assim, o cursista possuía total liberdade para compor a grade curricular do curso de acordo com o interesse do aluno, sua realidade, expectativa e condição.

Baseada no princípio da flexibilidade pedagógico-curricular e espaço-temporal, o cursista poderia buscar as melhores condições para desenvolver suas habilidades e competências. Entretanto, o cursista não ficaria sozinho, considerando que também estavam previstas condições de atendimento às suas particularidades. Ainda de acordo com a Proposta, como princípio básico da flexibilidade pedagógica, o curso pressupunha:

- Um componente curricular (de modo mais conciso do que uma disciplina em geral) é a unidade de composição da proposta pedagógica.
- Formação pela/com redundância de recursos/estratégias: diversidade de opções de componentes curriculares para maior liberdade e diversificação da formação dos envolvidos, ou seja, diversificação das formas de oferta do mesmo conteúdo, incluindo multiplicidades de suportes, modalidades, recursos e estratégias de investimento na melhor aprendizagem do conteúdo.

A ideia de flexibilidade espacial e temporal, base da proposta pedagógica, garantia ao cursista melhores condições de escolha, respeitando as orientações técnico-pedagógicas institucionais, promovendo melhores condições aos estudantes para compor uma formação mais adequada às suas condições objetivas. Assim, foi possível contar com a liberdade e a diversidade de horários e de lugares, bem como a de avaliação.

A proposta integrada do curso buscou uma articulação entre os benefícios da educação tradicional com os benefícios da Educação a Distância. O curso também previa a integração/convergência de modalidades, de mídias, de contextos, de estratégias, de temas/habilitações, de componentes curriculares, de sujeitos, de formação, de interesses etc.

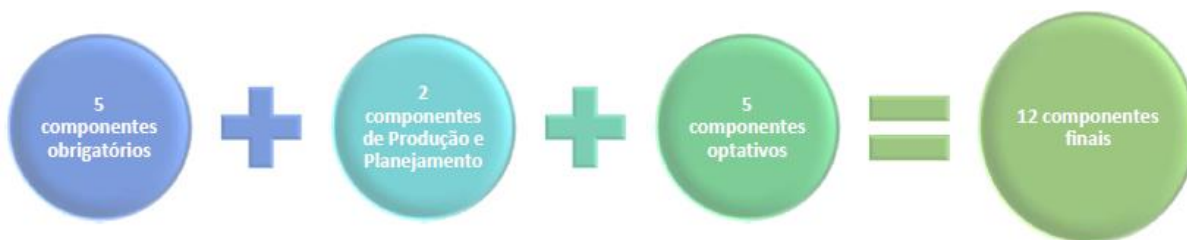
O curso foi composto por componentes curriculares, cuja estrutura era menor que a de uma disciplina em geral. Cada componente permitia uma carga horária básica de 20 horas/aulas. Sendo a carga horária do curso de especialização de 360

horas/aulas, cada estudante poderia organizar sua proposta de curso a partir desses componentes. Entretanto, 30% da carga horária do curso de especialização em Mídias na Educação era formada por atividades obrigatórias de práticas/intervenção em serviço, deste modo, as disciplinas do “Projeto de Intervenção Pedagógica em Mídias na Educação” possuíam carga horária maior que as demais.

Foram previstos mais de 20 componentes curriculares, dos quais os estudantes poderiam selecionar os mais interessantes à sua formação durante a vigência do curso, ou seja, ao longo de 18 meses. Ao final, o cursista deveria ter cumprido um total de 12 componentes curriculares para a conclusão do curso.

Abaixo reproduzimos a Figura 4 (2018) que demonstra a distribuição dos componentes necessários à conclusão do curso, sendo cinco (5) Componentes Curriculares Obrigatórios, dois (2) Componentes de Planejamento e Produção e cinco (5) Componentes Optativos.

Figura 4 (reprodução). Componentes necessários à conclusão do curso.



Disponível em: https://midias.ead.ufscar.br/wp-content/uploads/2017/08/PPP-UAB_Midias-2018.pdf, acesso em janeiro de 2022.

Em seguida, podemos observar como os componentes foram distribuídos de acordo com os blocos Obrigatórios, Planejamento e Produção e Optativos, conforme mostra a reprodução do Quadro 7 (2018) a seguir.

Quadro 7 (reprodução): Divisão dos componentes obrigatórios, de planejamento e produção e optativos.

BLOCO DOS COMPONENTES OBRIGATÓRIOS (Realizar os 5 componentes)
Ambientação, letramento digital e Introdução à Mídias na Educação (20h/a)
Projeto de Intervenção Pedagógica em Mídias na Educação 1 (60h/a)
Projeto de Intervenção Pedagógica em Mídias na Educação 2 (60h/a)
Projeto de Intervenção Pedagógica em Mídias na Educação 3 (60h/a)
Laboratório de educação e tecnologias (20h/a)
BLOCO DOS COMPONENTES DE PLANEJAMENTO E PRODUÇÃO (Escolher 2 componentes)
Planejamento e organização de animações para educação (20h/a) e Produção de animações para educação (20h/a) OU
Planejamento e organização de mídia audiovisual para educação (20h/a) e Produção de mídia audiovisual (20h/a) OU
Planejamento e organização de mídia escrita para educação (20h/a) e Produção de mídia escrita (20h/a)
BLOCO DOS COMPONENTES OPTATIVOS (Escolher 5 componentes)
Aplicações pedagógicas de mídias escritas, e-books e hiper mídias (20h/a)
Aplicações pedagógicas de Rádio, Web-rádio e pod cast (20h/a)
Aplicações pedagógicas do audiovisual (20h/a)
Aplicações pedagógicas de Internet e redes sociais (20h/a)
Aplicações pedagógicas em produção musical na educação (20h/a)
Aplicações pedagógicas em Tecnologia Assistiva na educação (20h/a)
Aprendizagem Colaborativa nas Comunidades em Rede (20h/a)
Mídias, comunicação e formação infanto-juvenil (20h/a)
Inovações tecnológicas e inovações pedagógicas (20h/a)
Robótica pedagógica (20h/a)

Fonte: Disponível em https://midias.ead.ufscar.br/wp-content/uploads/2017/08/PPP-UAB_Midias-2018.pdf, acesso em dezembro de 2021.

Para a realização do curso, o estudante teria acesso a múltiplas mídias de suporte ao conteúdo do curso, segundo os princípios da redundância de materiais, assim distribuídos: o conteúdo de cada componente curricular (20 h/a) seria organizado e sistematizado em quatro (4) tipos de materiais didáticos ou suportes midiáticos, no mínimo, de forma que promovesse uma interação mais efetiva entre estudante-conteúdos e entre estudantes-educadores.

Para cada componente curricular, foram previstos os seguintes tipos de materiais didáticos:

- Ambiente virtual de aprendizagem (Moodle);
- Guia de estudos escrito/multimídia (e-book);
- Videoaulas e outros materiais audiovisuais;
- Webconferência;
- Outros materiais complementares, adotados de acordo com o docente e em função da natureza dos conteúdos. (PP, 2018, p.9)

Os processos de ensino e aprendizagem a distância foram baseados no ambiente virtual de aprendizagem (Moodle). Para cada componente curricular foi

configurada uma sala específica no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), no qual alunos, tutores e professores poderiam interagir, ao longo de quatro (4) semanas.

O encontro presencial ocorria de acordo com a necessidade, podendo ser semestral, anual ou ao final do curso para a realização das atividades avaliativas dos componentes realizados a distância.

Alicerçada numa proposta flexível e integrada, o curso de Mídias na Educação estimava pela integração de diversas mídias ao processo de ensino e de aprendizagem, estimulando a produção de atividades em diferentes suportes midiáticos, de forma a promover a diversidade de linguagens e estimular a autoria dos alunos. Para o desenvolvimento dessa proposta, foram utilizadas estratégias de autoria e redundância.

A ideia de autoria era trabalhada na perspectiva do estudante se compor como autor desse processo, num aspecto de corresponsabilização de sua própria formação, ao mesmo tempo em que adquiria novas formas de se expressar, de aprender e de ensinar.

Quanto à estratégia de redundância, ela se dava pelas diversas formas de oferta dos conteúdos, diversidade de suportes, modalidades, recursos e estratégias de se adquirir o conteúdo estudado.

Em relação ao corpo docente, o curso contou com uma equipe polidocente, composta por docente-autor, docente-formador, docentes-tutores. Entretanto, de acordo com a dinâmica do curso, esses papéis poderiam ser exercidos pela mesma pessoa, além de contar com o apoio de outros especialistas, como o projetista educacional, editores de ambiente virtual de aprendizagem etc. O componente curricular seria ministrado por um professor, responsável pela concepção, adequação e validação dos materiais didáticos e atividades pedagógicas, o qual também faria a coordenação da oferta do conteúdo em parceria com os tutores, especializados no conteúdo, do componente curricular. Os tutores acompanhariam os cursistas numa relação média de 50 alunos por tutor.

De acordo com o coordenador Mill, em entrevista, além dos docentes, foi necessária a contratação de uma coordenadora específica de prática pedagógica de tutoria presencial que ficasse responsável por fazer a coordenação e a integração entre os polos, numa relação mais direta, inclusive com os cursistas em visitas aos polos.

Os pontos abordados nesta seção permitem-nos destacar a preocupação com os processos formativos dos professores, desde a caracterização da proposta ao percurso orientado de atividades.

Cabe, agora, na próxima seção, a apresentação das análises, resultantes dos questionários aplicados aos egressos do curso, no sentido, de acompanhar e refletir sobre os reflexos desse processo na formação e atuação profissional dos professores.

6 TDICS E MÍDIAS DIGITAIS: OLHARES E SABERES RESULTANTES DA ESPECIALIZAÇÃO

A presente seção apresenta a percepção dos participantes da pesquisa, enfocando os processos formativos e os saberes mobilizados pelos professores no curso de especialização investigado. Para uma melhor compreensão das análises, organizamos os dados em dois eixos temáticos fundamentais, constituídos por seus subeixos respectivos:

- Eixo Temático 1: Formação inicial e TDICs
 - Processos formativos;
 - Saberes da Docência.

- Eixo Temático 2: Formação continuada e TDICs
 - Processos formativos;
 - Saberes da Docência.

No Eixo Temático1, foram agrupados os dados relativos aos olhares dos professores egressos do curso Mídias em Educação, ressaltando-se que, nessa etapa da análise, compreendidos no âmbito da formação inicial. Por essa razão, uma de nossas tônicas tem a ver com continuidade ou não concebida por esses professores do impacto das mídias digitais em sua atuação docente, ou seja, sequencialmente ao compararmos os dois eixos, espera-se que seja possível depreender o quão muito esses olhares foram ou não sendo modificados desde a formação inicial até a etapa da formação continuada.

No Eixo 2, foram agrupados os dados relativos aos olhares dos professores egressos do curso Mídias em Educação, ressaltando-se que, nessa etapa da análise, compreendidos no âmbito da formação continuada, cuja ênfase recai sobre a formação continuada em serviço.

Para melhor compreensão dos relatos descritos na análise, apresentamos um quadro resumindo as principais características do perfil identitário dos participantes da pesquisa.

Quadro 8: Perfil identitário dos participantes da pesquisa.

PROFESSOR EGRESSO	IDADE (ANOS)	GÊNERO	COR (IBGE)	GRADUAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO	PÓS-GRADUAÇÃO
P1	35	MASCULINO	PARDA	GEOGRAFIA	11 A 15 ANOS	4 ESPECIALIZAÇÕES
P2	51	FEMININO	BRANCA	PEDAGOGIA	ACIMA DE 21 ANOS	2 ESPECIALIZAÇÕES
P3	44	MASCULINO	PARDA	HISTÓRIA	ACIMA DE 21 ANOS	1 ESPECIALIZAÇÃO; MESTRADO
P4	52	FEMININO	PARDA	LETRAS	ACIMA DE 21 ANOS	3 ESPECIALIZAÇÕES
P5	46	FEMININO	BRANCA	LETRAS	11 A 15 ANOS	2 ESPECIALIZAÇÕES
P6	51	FEMININO	BRANCA	LETRAS	ACIMA DE 21 ANOS	1 ESPECIALIZAÇÃO
P7	41	MASCULINO	PARDA	PEDAGOGIA	16 A 20 ANOS	2 ESPECIALIZAÇÕES
P8	42	FEMININO	BRANCA	PEDAGOGIA	6 A 10 ANOS	2 ESPECIALIZAÇÕES; MESTRADO
P9	46	MASCULINO	BRANCA	MATEMÁTICA	16 A 20 ANOS	1 ESPECIALIZAÇÃO; MESTRADO
P10	42	FEMININO	BRANCA	PEDAGOGIA	11 A 15 ANOS	2 ESPECIALIZAÇÕES
P11	46	FEMININO	PARDA	LETRAS	ACIMA DE 21 ANOS	2 ESPECIALIZAÇÕES; 1 PÓS NÃO DEFINIDA M/D
P12	51	FEMININO	PARDA	LETRAS	ACIMA DE 21 ANOS	5 ESPECIALIZAÇÕES; 1 PÓS NÃO DEFINIDA M/D
P13	36	FEMININO	PARDA	LETRAS	11 A 15 ANOS	1 ESPECIALIZAÇÃO
P14	38	FEMININO	BRANCA	PEDAGOGIA	16 A 20 ANOS	4 ESPECIALIZAÇÕES; MESTRADO; DOUTORADO EM ANDAMENTO
P15	48	FEMININO	PRETA	PEDAGOGIA	16 A 20 ANOS	1 ESPECIALIZAÇÃO
P16	52	MASCULINO	BRANCA	LETRAS	ACIMA DE 21 ANOS	2 ESPECIALIZAÇÕES
P17	34	FEMININO	PRETA	PEDAGOGIA	6 A 10 ANOS	1 ESPECIALIZAÇÃO
P18	38	MASCULINO GAY	PARDA	LETRAS	16 A 20 ANOS	2 ESPECIALIZAÇÃO; MESTRADO
P19	60	MASCULINO	AMARELA	FÍSICA	ACIMA DE 21 ANOS	2 ESPECIALIZAÇÕES; 1 PÓS NÃO DEFINIDA M/D
P20	36	FEMININO	BRANCA	PEDAGOGIA	11 A 15 ANOS	3 ESPECIALIZAÇÕES
P21	39	MASCULINO	BRANCA	MATEMÁTICA	16 A 20 ANOS	1 ESPECIALIZAÇÃO; 1 PÓS NÃO DEFINIDA M/D

P22	41	FEMININO	BRANCA	PEDAGOGIA	16 A 20 ANOS	2 ESPECIALIZAÇÕES; MESTRADO; DOUTORADO
P23	63	FEMININO	BRANCA	PEDAGOGIA	ACIMA DE 21 ANOS	4 ESPECIALIZAÇÕES; 1 ESPECIALIZAÇÃO EM ANDAMENTO
P24	49	FEMININO	BRANCA	BIOLOGIA	ACIMA DE 21 ANOS	2 ESPECIALIZA; 1 PÓS NÃO DEFINIDA M/D
P25	52	FEMININO	BRANCA	LETRAS	16 A 20 ANOS	3 ESPECIALIZAÇÕES
P26	37	FEMININO	BRANCA	PEDAGOGIA	11 A 15 ANOS	2 ESPECIALIZAÇÕES; MESTRADO PROFISSIONAL EM ANADAMENTO
P27	41	FEMININO	BRANCA	LETRAS	16 A 20 ANOS	2 ESPECIALIZAÇÕES
P28	38	FEMININO	AMARELA	GEOGRAFIA	6 A 10 ANOS	1 ESPECIALIZAÇÃO
P29	34	FEMININO	BRANCA	PEDAGOGIA	6 A 10 ANOS	1 ESPECIALIZAÇÃO

Fonte: criado pela própria autora com base nas informações fornecidas pelos participantes através do questionário on-line. Autoria própria, 2022.

6.1 FORMAÇÃO INICIAL E TDICS

As análises contidas nesta parte provêm das questões referentes ao processo de formação inicial dos professores cursistas (graduação) e sua relação com o uso das TDICs neste período.

6.1.1 Processos formativos

Neste subeixo foram contempladas as questões voltadas para as discussões sobre o contato e a utilização das TDICs no âmbito da formação inicial: TDICs como conteúdo de graduação e o possível contato com as TDICs anterior à realização da especialização em Mídias.

A primeira questão analisada traz o uso das ferramentas tecnológicas como parte do processo formativo do docente durante a graduação, para a qual obtivemos respostas dos 29 (vinte e nove) participantes. A pergunta contou com uma escala de formação, dividida em “nenhuma”, “pouca” e “muita”, para a qual, o participante poderia ampliar sua resposta comentando-a em um espaço aberto logo em seguida. Sobre esse questionamento, houve quase um empate entre “nenhuma” formação, marcada por 13 (treze) participantes, e “pouca” formação, apontada por 15 (quinze).

Somente 1 (um) participante marcou “muita” formação como resposta, embora esse professor não tenha dissertado sobre seu itinerário formativo, considerando ser o P15, formado em Pedagogia. Entre os que disseram ter recebido “nenhuma” formação, verifica-se um distanciamento entre a formação inicial e o momento presente, quando outrora as discussões acerca do uso das tecnologias figuravam-se incomum e até mesmo inapropriado para o contexto de sala de aula, conforme os relatos abaixo reproduzidos (vale ressaltar que as transcrições sofreram algumas alterações apenas na escrita de palavras de acordo com a ortografia vigente, objetivando evitar possíveis equívocos de leitura, ambiguidades e/ou até constrangimentos para fins de publicações¹²):

“Na época da minha formação inicial, as TDICs ainda estavam fora das salas de aula.” (P2 - Pedagogia)

“Nunca teve um incentivo ou uma disciplina que abordasse o assunto.” (P14 - Pedagogia)

“Durante a graduação, precisamente no último ano de graduação, na disciplina de didática desenvolvi um estudo do uso de um software educativo no ensino de inglês para alunos do fundamental I, e, que resultou na escrita do TCC da disciplina. Portanto, foi iniciativa própria o interesse na área” (P18 - Letras)

“Infelizmente não recebi. Eu me formei em 2004, acredito que nesse contexto atual é algo essencial para o currículo na Licenciatura em Pedagogia” (P22 - Pedagogia)

“Quando me formei em 1991, a tecnologia não fazia parte do nosso dia a dia.” (P23 - Pedagogia)

“Quando me formei o advento da tecnologia não tinha nenhuma perspectiva de expansão.” (P25 - Letras)

“Penso que já existiam preocupações de inserir a tecnologia na educação básica, mas não era o foco. Em 2004 ainda utilizávamos disquetes e estávamos iniciando o uso de Cds para gravar mídias. Não era disseminado da forma como é hoje e não dependíamos da tecnologia como hoje. Penso

¹² “cabem algumas reflexões e considerações sobre as falas transcritas que serão apresentadas publicamente, ou seja, que serão grafadas nos trabalhos de mestrado, doutorado ou em pesquisa que virão ao público. Salienta-se que as pessoas que são entrevistadas podem ter acesso aos materiais escritos, como dissertações e teses, e esses entrevistados sabem que foram sujeitos do processo. Hoje é comum, inclusive, as dissertações e teses na forma digital serem disponibilizadas nos sites das universidades. Na prática acadêmica e de pesquisa em educação e educação especial, também tem sido comum que os professores, alunos, e demais participantes ou sujeitos da pesquisa estejam presentes nas defesas de mestrado e doutorado.” Cf. Manzini, Eduardo José. “Considerações sobre a transcrição de entrevistas. “Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas. Amostras e técnicas de pesquisa. Elaboração, análise e interpretação de dados 7 (2008): 152. Disponível em <http://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto_orientacao_transcricao_entrevista.pdf>, acesso em outubro de 2022.

que o currículo da Formação inicial tenha sido reformulado para que atenda essa necessidade, inclusive as metodologias dos professores de graduação.” (P26 - Pedagogia)

Quanto aos respondentes em “pouca” formação, percebemos a utilização do uso de TDICs para outros fins referentes à própria formação inicial, não essencialmente voltado à posterior aplicação em sala de aula, como recurso da prática. Isto é, de acordo com as declarações, a vinculação das tecnologias em uma etapa específica da formação partiu em si de uma demanda prática, um trabalho de conclusão de curso, por exemplo, mas não de uma demanda pedagógica:

“2002 a 2005 a cultura digital não era tão intensa como hoje” (P7 - Pedagogia)

“Me formei no primeiro curso de pedagogia Ead da minha cidade, no curso tinha disciplina sobre orientações de tic's, conheci a tecnologia com 14 anos, pois fiz curso técnico/médio de processamento de dados na Etec de Rio Preto-SP” (P10 - Pedagogia)

“Fiz curso de informática básica para auxiliar meu trabalho de iniciação científica na graduação.” (P12 - Letras)

É interessante observarmos que mesmo com a lacuna presente na formação inicial, os participantes da pesquisa afirmam usar, em algum momento, as TDICs em suas práticas quando questionados sobre o contato com tais ferramentas antes do curso de especialização em Mídias. A pergunta direcionava para o contato sem mencionar seu uso no ambiente escolar, entretanto, todas as respostas comentadas referenciavam a esse espaço, tanto para os 16 (dezesesseis) que apontaram ter muito contato como para os 13 (treze) que apontaram pouco contato, como podemos analisar respectivamente:

“Lecionava Informática Educativa” (P3 - História)

“Eu já trabalhava com tutoria em cursos de EaD; também com informática educativa no ensino fundamental.” (P12 - Letras)

“Sempre utilizei tecnologias digitais em sala de aula, apesar da rede de ensino em que trabalho não ter recursos disponíveis, eu sempre investi do próprio bolso, pois acreditava que auxiliava e auxilia mesmo na aprendizagem.” (P14 - Pedagogia)

“Enquanto mediador de práticas de aprendizagem sempre fui favorável ao uso tecnológico em contextos de ensino e aprendizagem, fazendo a aplicação in loco de trabalhos (animações, vídeo-reportagens, fotonovelas manuais e digitais em LE¹³)” (P18 - Letras)

¹³ LE: Língua estrangeira.

“Quando iniciei o curso tinha a necessidade e o desejo de trabalhar com as TDICs em sala de aula.” (P25 - Letras)

“Eu já utilizava as TDICs em sala de aula, mas de forma limitada, por autodidatismo.” (P2 - Pedagogia)

“Educação física quase não envolve TICs” (P7 - Pedagogia)

“Como sempre tive interesse, realizava pesquisas frequentes sobre o tema, pena que não temos tanto suporte nas escolas públicas para colocar em prática” (P10 - Pedagogia)

“Estou na educação há 12 anos e sempre tivemos cursos rápidos e muito abrangentes sobre o tema. Após a pandemia, estas formações com este tema se intensificaram.” (P26 - Pedagogia)

Apenas 1 (um) respondente dessa questão justificou a aquisição de um computador próprio como fator de contato com as TDICs antes da realização do curso, embora a aquisição sugerida não tenha sido explicada, ou seja, se fazia uso ou não do computador.

“Tinha adquirir o c PC havia pouco tempo.” (P11 - Letras)

6.1.2 Saberes da Docência

Neste subeixo, contemplamos os saberes indicados pelos professores egressos antes de iniciar o curso de Mídias em Educação. Nesse sentido, recorreremos à noção ampla do saber, proposta por Tardif (2014, p. 60), “que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes (...)”.

Para começarmos a entender de que modo os participantes enxergavam os saberes que possuíam, fizemos o questionamento sobre os conhecimentos prévios que tinham em relação às TDICs, pois, de acordo com Tardif (2014, p. 60), “Essa nossa posição não é fortuita, pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus saberes”.

Em relação a esta questão, 1 (um) participante deixou de responder, no entanto, os demais, 28 (vinte e oito), descreveram seus conhecimentos de alguma forma. Sete participantes afirmaram já possuírem conhecimentos prévios e até utilizá-los em suas práticas pedagógicas, como podemos observar:

“Já tinha conhecimento.” (P1 - Geografia)

“Já conhecia, mas a curso me deu a oportunidade de aprofundamento.” (P5 - Letras)

“Já possuía certo conhecimento a respeito desse assunto.” (P9 - Matemática)

“Sabia o básico sobre informática, redes sociais e aplicativos ou recursos.” (P13 – Letras)

“Sabia utilizar as Tecnologias.” (P14 - Pedagogia)

“Já utilizava as TDICs em sala” (P15 - Pedagogia)

“Internet e ferramentas Microsoft” (P16 - Letras)

Em contrapartida, 1 (um) participante afirmou possuir “nenhum” conhecimento prévio em relação às TDICs enquanto 15 (quinze) afirmaram possuírem “pouco” ou “quase nenhum” conhecimento prévio, conforme consta abaixo:

“Eu já utilizava internet, computador e lousa digital em sala de aula, mas com muita limitação de conhecimento.” (P2 - Pedagogia)

“Razoável” (P3 - História)

“Tinha um pouco, pois sou curiosa e sempre busquei mais conhecimento a respeito, mas conceitos mesmo não tinha.” (P4 - Letras)

“QUASE NENHUM” (P6 - Letras)

“Uso básico de informática e internet” (P7 - Pedagogia)

“Nenhum” (P11 - Letras)

“Pouco conhecimento.” (P17 - Pedagogia)

“Como artefato cultural que poderia otimizar as práticas humanas, especialmente as escolares” (P18 - Letras)

“pouca” (P19 - Física)

“Conhecia um pouco sobre as mídias educacionais (CNME)” (P20 - Pedagogia)

“Conhecimento razoável (manusear aparelhos para fins pessoais)” (P21 – Matemática)

“Tinha um conhecimento mediano.” (P22 - Pedagogia)

“Apenas com o uso de programas como word, excel e planilhas.” (P23 - Pedagogia)

“Conhecia apenas o computador.” (P25 - Letras)

“Era limitada a elaborar vídeos com fotos e algumas ferramentas básicas. Tinha vergonha e ‘medo’ de vídeos.” (P26 - Pedagogia)

“Pouca” (P28 - Geografia)

Outros 4 (quatro) participantes focaram em suas respostas o interesse em buscar algo novo em sua aprendizagem para uma posterior aplicação em sua prática pedagógica, relatando, inclusive, sobre outros cursos realizados em consonância com as ferramentas tecnológicas:

“Sempre fui muito curiosa. Quando conhecia algum trabalho diferente, buscava estudar e aprender para levar para a sala de aula.” (P8 - Pedagogia)

“O que aprendi no curso de graduação e pelas pesquisas que sempre realizei, sei que é um conteúdo amplo e rico, com condição de apoio para as habilidades que trabalhamos” (P10 - Pedagogia)

“Eu já havia concluído uma formação *stricto sensu* em Educação e tecnologias, o qual possibilitou o acesso a leituras e práticas pedagógicas com uso dessas tecnologias digitais.” (P12 - Letras)

“Havia feito uma extensão quando a nomenclatura ainda era TIC.” (P27 - Letras)

Ao olhar progressivamente para as questões discorridas até o momento, podemos perceber a retomada da carreira inicial como ponto de partida em que nossos participantes pouco ou quase nada foram formados para o uso das TDICs em sala de aula. Recorrendo novamente a Tardif, é possível estabelecermos de que modo os saberes experienciais levaram nossos participantes, ainda que em um longo espaço de tempo, a um processo de reflexão e de reestruturação dos saberes necessários para cumprir as novas demandas de trabalho. De acordo com o autor, “é no início da carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, estando ligada à experiência do trabalho” (TARDIF, 2014, p.86).

As condições pelas quais o mundo tem se remoldado em relação ao uso e à inserção das TDICs ao ambiente profissional e social convergem para uma retomada da carreira docente inicial, quando as incertezas se colocavam à prova frente a um processo de construção de novos saberes, os quais permitissem lidar com o que aparentava ser novo. Complementando essa ideia, Nóvoa nos traz como necessidade emergencial “movimentos que procuram refundar a escola, mas sem pôr em causa um compromisso público com a educação” (2019, p.4). Movimentos esses que procuram articular uma nova visão de escola a um projeto de “inovação” que se direcione para “novas formas de trabalho e pedagogia” (2019, p.4), num processo de

mudanças tanto na dimensão pedagógica quanto na dimensão profissional da carreira docente e sua formação.

É nesse contexto que muitos professores se encontram, como se revivessem o início da profissão docente ao serem convocados ao uso das novas ferramentas de trabalho, como observadas em algumas respostas:

“Em todo processo de mudança no conhecimento do aluno, o professor precisava acompanhar essa mudança e levar a tecnologia para dentro da educação.” (P24 - Biologia)

“Como sempre tive interesse, realizava pesquisas frequentes sobre o tema, pena que não temos tanto suporte nas escolas públicas para colocar em prática.” (P10 - Pedagogia)

“Sempre utilizei tecnologias digitais em sala de aula, apesar da rede de ensino em que trabalho não ter recursos disponíveis, eu sempre investi do próprio bolso, pois acreditava que auxiliava e auxilia mesmo na aprendizagem.” (P14 - Pedagogia)

Embora, as respostas aparentem uma lacuna em relação aos saberes tecnológicos e digitais, é possível perceber uma evolução, ainda que esteja explícita, no quadro formativo dos docentes participantes da pesquisa. Ao longo das respostas, traça-se um percurso gradual ao partir do ponto de “pouco saber” para a inclusão, ainda que tímida, das ferramentas tecnológicas na prática pedagógica, seguida para a busca de formação continuada capaz de suprir as necessidades dessa reformulação do ensino e da aprendizagem envolta pelas mídias digitais. Refletir sobre a prática, perceber suas nuances e buscar por formação para lidas com as necessidades, traz-nos a possibilidade de sintetizarmos esse eixo ao esboço da epistemologia da prática proposto por Tardif:

Essa epistemologia corresponde, assim acreditamos, à de um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamado assim o trabalhador a apresentar-se ‘pessoalmente’ com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites. (TARDIF, 2014, p.111)

Esse tipo de postura contribui para a formação de um profissional responsivo e crítico diante de seu contexto que se diferencia a cada ciclo e são, portanto, qualidades essenciais ao profissional contemporâneo, cada vez mais vinculado às transformações (humanas e digitais) das quais todos (professores, alunos, pais – em última instância, cidadãos) estamos submetidos.

6.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E TDICS

Neste subeixo serão apresentadas as análises descritas a partir das questões referentes ao processo de formação continuada em serviço, no caso, a especialização Mídias em Educação, bem como as percepções dos professores egressos em relação ao próprio itinerário de formação e os saberes adquiridos.

6.2.1 Processos formativos

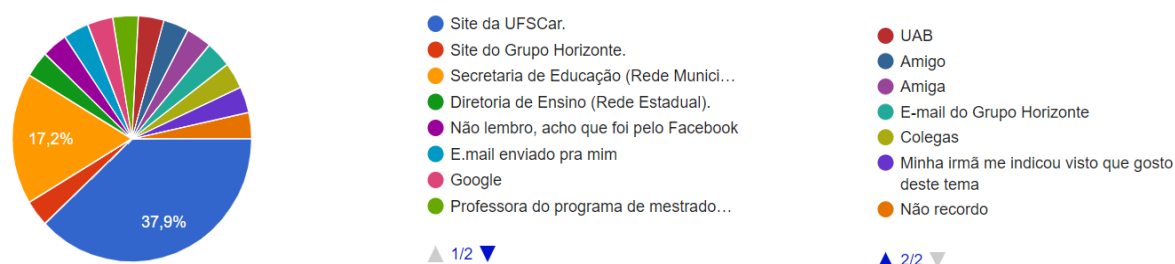
A discussão neste subeixo recai sobre os processos formativos em seu sentido amplo, a saber, a etapa continuada. Nossa reflexão, sendo assim, unifica o papel fundamental dessa etapa com a rotina escolar, principalmente a partir da perspectiva do professor sobre sua atuação e a necessidade de atualizar-se ante os recursos tecnológicos.

É certo que a formação continuada segue indistintamente obtendo papel de reconhecimento inegável, em particular, pela difusão por vias institucionais, tal como demonstrado pelos professores egressos em sua participação nessa pesquisa.

A oferta de cursos desse molde por instituições reconhecidamente de excelência nacional e internacionalmente, aliada a um certo endosso por parte das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, no sentido de “se fazer conhecer”, são componentes eficazes para a adesão do professorado a essa etapa formativa em sua carreira docente, ao que se confirma quando indagados sobre a maneira pela qual tiveram conhecimento do curso Mídias e Educação, a seguir:

Figura 5. Gráfico: Acesso à divulgação do curso.

Percentual declarado quanto à maneira pela qual os professores souberam do curso Mídias e Educação.



Fonte: Gráfico gerado pelo *Google Forms*®. Autoria própria, 2022.

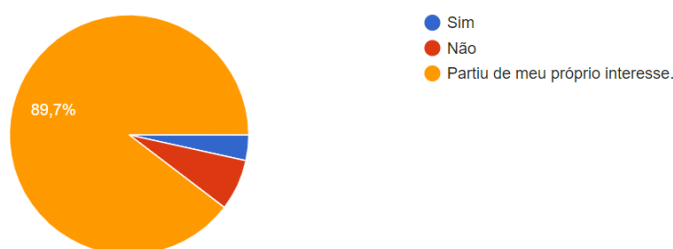
Muito embora, os professores, em sua maioria, declararam o interesse em realizar o curso a partir de si mesmos. Esse é um dado que indica, por exemplo, a demanda de um tipo de ação que possa consolidar as parcerias entre a instituição de ensino que provê o curso de formação continuada e o órgão governamental e/ou privado que dispõe do contingente profissional potencialmente de interesse pela formação.

Mas, amplamente, identifica-se também a consciência do profissional em plena atuação que se dispõe a sistematizar, via formação continuada, as inúmeras atualizações (e exigências) que o dia a dia de realização do trabalho lhes impõe.

Parte desses desafios dispostos aos professores egressos diz respeito não unicamente à necessidade de refletir sobre a prática em exercício deles mesmos, mas, em especial, de um curso que possa abranger tanto quanto possível as peculiaridades imanentes à rotina de um professor de sala de aula, aquele que exerce um trabalho que não se restringe à sequência de hora-aula de um ou dois turnos, aquele que precisa atualizar-se, que precisa lidar com outras (e importantes) tarefas referentes ao ambiente de sala de aula. Convidados a justificar o interesse pelo curso, destacamos: a) o percentual relativo ao fato de os professores terem recebido incentivo institucional para a realização da formação continuada), e b) as respostas dadas pelos participantes ao encontro dessa reflexão:

Figura 6. Gráfico: incentivo para realizar a formação.

Percentual declarado pelos professores ao indagados se obtiveram incentivo da equipe gestora para a realização do curso Mídias e Educação.



Fonte: Gráfico gerado pelo *Google Forms*®. Autoria própria, 2022.

Tabela 9: Percentual de justificativas de inscrição para o curso de especialização.

PERCENTUAL DE RESPOSTA	ALTERNATIVA DE RESPOSTA
79,3% (23 participantes)	Aprender a lidar com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).
75,9% (22 participantes)	O fato de o curso ser a distância e oferecer disponibilidade de horários.
79,3% (23 participantes)	O desejo de levar as TDICs para as práticas de sala de aula.
31% (9 participantes)	Curiosidade
20% (6 participantes)	Melhorar a pontuação enquanto professor

Fonte: Autoria própria, 2022.

Esses dados demonstram o quanto o professor tem sido solicitado a refletir sobre a sua própria prática, uma vez que se assume a consciência de que o espaço da sala de aula é permeado de desafios e que não se reduz à simples reprodução de informações, mas o é sobretudo situada na responsabilidade de formar sujeitos comprometidos e produtores de conhecimento:

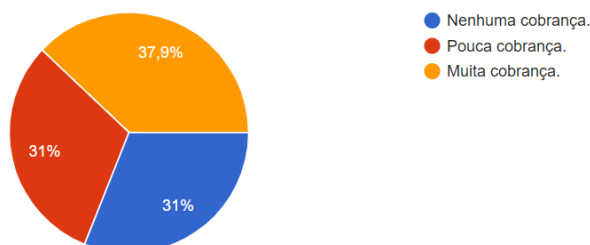
O processo reflexivo não surge por acaso. Ele é resultado de uma longa trajetória de formação que se estende pela vida, pois é uma maneira de se compreender a própria vida em seu processo. Não é algo impossível de realizar-se. [...] A possibilidade de mudança criativa e qualitativa passa pela instauração de um processo reflexivo-crítico. Isto quer dizer que a reflexão não é um fim em si mesma, mas um meio possível e necessário para que possamos operar um processo de mudança no modo de ser da educação. (GHEDIN, 2008, p. 47)

Ainda que tenha sido evidenciada a declaração majoritária de interesse particular pela formação, complementarmente, os professores responderam mais ou menos de modo equiparado quando indagados se recebem ou não cobranças da equipe gestora para a implementação das TDICs em suas práticas.

Esse aspecto não unicamente corrobora a autoconsciência pedagógica, frente ao cenário fundamentalmente composto de modificações, mas também, ainda assim, a força que a equipe gestora sinaliza para seus professores ante as mesmas modificações, sob as quais todos estão acometidos. Isso se verifica, portanto, no percentual a seguir:

Figura 7. Gráfico: cobrança quanto ao uso de TDICs.

Percentual declarado pelos professores ao serem indagados se recebem cobrança da equipe gestora quanto ao uso das TDICs.



Fonte: Gráfico gerado pelo *Google Forms*®. Autoria própria, 2022.

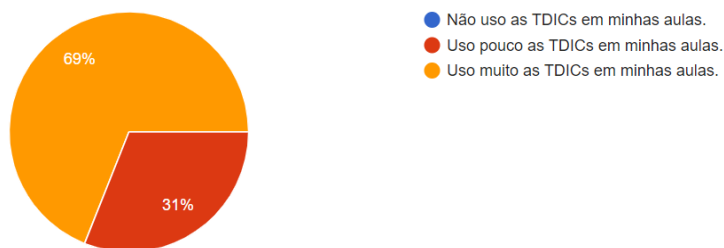
Ainda que a opção “muita cobrança” tenha sutilmente encaminhado a maior parte das respostas, pelas justificativas fornecidas, um fator determinante foi a pandemia da COVID-19 que, inevitavelmente, impôs uma série de práticas até então muito tímidas quanto à vinculação TDICs e Processo de Ensino-Aprendizagem. Sendo assim, um caminho incontornável, que aguçou a demanda por minimizar os impactos provenientes do distanciamento necessário, dentre as medidas de contenção do vírus, figura um novo percurso a seguir em relação ao trabalho docente:

Hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”. Vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais. (NÓVOA, 2021, p.3)

Os olhares e dizeres dos professores egressos realçam, em sua maioria e de modo consensual, a importância da formação continuada e, em especial, o quão significativo foi a realização do curso EaD para a própria prática pedagógica no uso das TDICs, consoante os dados a seguir:

Figura 8. Gráfico: uso de TDICs na prática pedagógica.

Percentual declarado pelos professores quanto ao uso das TDICs em sua prática pedagógica.



Fonte: Gráfico gerado pelo *Google Forms*®. Autoria própria, 2022.

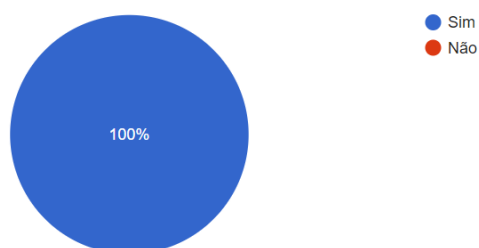
“Principalmente, no desenvolvimento do Projeto Rádio escola BRB com objetivo de formação do aluno leitos, em que uso a cultura radiofônico e as possibilidades de usos das TDIC na prática comunicativa, leitura, e para pesquisa orientada.” (P12 - Letras)

“Acredito que introduzir a tecnologia na sala de aula, além de permitir o vislumbramento por parte dos alunos, ela pode potencializar a prática docente, promovendo o desenvolvimento de habilidades nos alunos que ultrapassam a própria prática pedagógica.” (P18 - Letras)

Além disso, os professores enunciam se sentir mais confiantes quanto à implementação das TDICs em sala de aula após a realização do curso Mídias e Educação, reforçando não apenas a excelência do curso em questão, mas também o papel que a formação continuada cumpre na carreira docente. Nesse sentido, é unânime por parte dos professores a confirmação de que o curso forneça preparação para o uso das TDICs:

Figura 9. Gráfico: professores preparados para o uso de TDICs após o curso.

Percentual declarado pelos professores quando indagados se se sentem preparados ao uso das TDICs em suas práticas após terem realizado a especialização no curso de Mídias e Educação.



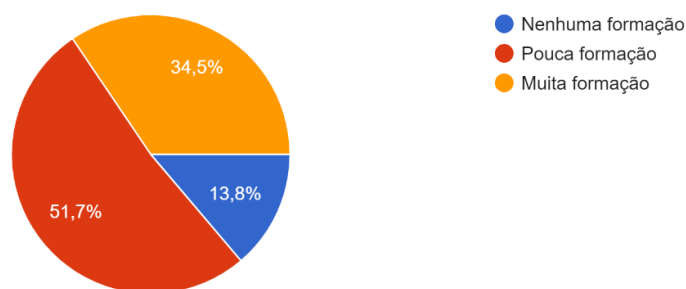
Fonte: Gráfico gerado pelo *Google Forms*®. Autoria própria, 2022.

Dada a autoconsciência voltada para a importância de operar com as TDICs na prática docente, como um atributo de potencialização educativa, de maneira efetiva, como recurso de reflexão crítica quanto à própria formação inicial e continuada, como convite a pensar a carreira profissional, os professores responderam sobre a própria experiência ante as TDICs. Sendo indagados se ao longo da carreira, em contexto escolar, tiveram algum tipo de formação voltada ao uso das TDICs, mais de 50% (cinquenta por cento) declararam “pouca formação” à questão, cerca de 35% (trinta e cinco por cento) declararam “muita formação”, e cerca de 14% (catorze por cento) “nenhuma formação”.

Em um exercício de cruzamento desses dados, ainda é evidenciado que entre “nenhuma formação” e “pouca formação”, o percentual supera 60% (sessenta por cento) dentre os professores egressos participantes desta pesquisa, consoante a imagem a seguir:

Figura 10. Gráfico: formação para o uso das TDICs em contexto escolar.

Percentual declarado pelos professores quando indagados se receberam algum tipo de formação voltada para o uso das TDICs em contexto escolar.



Fonte: Gráfico gerado pelo *Google Forms*®. Autoria própria, 2022.

No âmbito dessa discussão, os professores têm contribuído e sinalizado a importância da formação continuada em serviço para uma prática docente cada vez mais aliada às modificações da vida e do mundo. Não se faz formação estando alheio a essas transformações, a saber, de cunho social e tecnológico.

A Formação contínua em serviço enquanto uma das modalidades da formação contínua deve ser um compromisso dos sistemas de ensino para o enfrentamento da universalização de uma escola que atenda tanto às necessidades quanto às expectativas das camadas populares, que, para

além da visão de ascensão social, possibilite às gerações mais jovens a efetiva compreensão do mundo em que vivem. (SANTOS, 2010, p.15)

O curso EaD Mídias e Educação da UFSCar tem sido, consoante o declarado pelos professores, um instrumento significativo de formação em serviço, para não unicamente oportunizar uma especialização preocupada com essas exigências do mundo contemporâneo, mas igualmente um circuito para se fazer pensar o trabalho docente em suas escalas mínimas e máximas, ou seja, na atividade particular da prática pedagógica e na força geral de se fazer educação de todo um país.

6.2.2 Saberes da Docência

Adentramos a esse subeixo com vistas a elencar os possíveis saberes adquiridos pelos docentes egressos pós curso de especialização em Mídias, uma vez que, como nos elucida Gauthier, podemos “conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 1998, p.28).

Em busca de respostas que conversassem com nossa posterior análise, as questões referentes aos saberes foram construídas de forma dissertativa para que os professores egressos tivessem liberdade de se expressar e de descrever detalhadamente os aspectos abordados, afinal, de acordo com Tardif e Raymond, questionar professores sobre os saberes que possuem é abrir caminho para que sejam relatadas suas histórias sobre o “saber-ensinar, através das experiências pessoais e profissionais que foram significativas para eles do ponto de vista da identidade pessoal.” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 236). Assim, a questão dos saberes está pautada no que Tardif definiu como epistemologia da prática profissional, ou seja, o “conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2014, p. 255).

Para início das questões, perguntamos sobre a compreensão do que são as TDICs nesse momento pós curso de especialização. Foram recebidas 27 (vinte e sete) respostas a essa questão. Em geral, cada resposta apresentou, de maneira sintetizada, o conceito que foi apreendido por cada cursista, sendo que 15 (quinze)

apresentaram como palavras-chave, em seus relatos, “tecnologias”, “digitais”, “internet”, “mídias”, conforme selecionados abaixo:

“São tecnologias digitais que auxiliam nos processos de comunicação e acesso à informação. Tablets, lousas digitais celulares, computadores com acesso à internet.” (P14 - Pedagogia)

“Tecnologias digitais são os equipamentos e as suas aplicações, voltadas para as mídias digitais.” (P2 - Pedagogia)

“A utilização de recursos áudio visuais, redes sociais, podcast.” (P5 - Letras)

“Novas mídias essenciais para o convívio em sociedade nos dias atuais” (P7 - Pedagogia)

“São os recursos digitais com acesso à Internet.” (P1 - Geografia)

“TDIC são todos os meios utilizados para tratar, armazenar e divulgar informações e comunicações.” (P9 - Matemática)

“Entendo que seja, basicamente, um agrupamento de técnicas, meios e instrumentos que possibilitem a materialização do processo de codificação e decodificação envolvendo a linguagem digital, com a utilização do computador e a internet.” (P12 - Letras)

“Dispositivos tecnológicos ou meios pelos quais possibilitam ao ser humano amplificar /potencializar suas atividades humanas de modo efetivo e produtivo” (P18 - Letras)

“Hoje todo tipo de tecnologia digital, impressa, vídeos, infográficos, quiz, animação e outros.” (P25 - Letras)

“São ferramentas que auxiliam o nosso trabalho no dia a dia compartilhando informações de diversas formas, diversos meios e com diversas linguagens, estando acessíveis a todos. É democrática.” (P26 - Pedagogia)

“Tecnologias que agregam diferentes mídias.” (P4 - Letras)

Para explicar o conceito de TDICs, trazemos a definição do Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância a seguir:

As TDICs referem-se às tecnologias baseadas na tecnologia e na escrita digital, uma informação discreta que, em última instância, pode ser representada por 0 ou 1. Todas as produções e tecnologias midiáticas e da comunicação são estruturadas, armazenadas, manipuladas e transmitidas por meio dessa linguagem e do computador (artefato que opera com esse tipo de informação, por excelência). Essa nova gramática permite reescrever todas as informações (oral, escrita e imagética) documentadas, organizadas, manipuladas e transmitidas das mais variadas formas (livro, manual, dicionário, cartaz, mapa, fotografia, filme e vídeo, fita imagética, tese etc.) em uma única linguagem. (BERTOLDO; SALTO; MILL, 2018, p. 622)

Como pode ser observado, as explicações construídas pelos professores egressos estabelecem uma relação com a definição conceitual proposta por

BERTOLDO; SALTO; MILL (2018). No entanto, para 12 (doze) professores, o conceito foi imediatamente direcionado ao campo do ensino e da aprendizagem, para o espaço educativo institucional, haja vista que, para relatar o que se compreendia por TDICs, alguns desses professores assim o definiram:

“São os meios tecnológicos que têm uma finalidade pedagógica. Podem ser aparelhos eletrônicos, serviços digitais etc.” (P21 - Matemática)

“Na minha área, acredito que é todo recurso que posso utilizar na minha prática para auxiliar o aluno a avançar no seu aprendizado e auxiliar o professor a trazer uma aula mais prazerosa já que a tecnologia faz parte da vida diária de nossos alunos.” (P23 - Pedagogia)

“Uso de tecnologia em sala de aula” (P15 - Pedagogia)

“São todos os meios e recursos tecnológicos que facilitam o processo de ensino e aprendizagem na educação.” (P24 - Biologia)

“Qualquer recurso tecnológico voltado ao aprendizado” (P16 - Letras)

“São ferramentas tecnológicas que nos ajudam no processo de ensino e aprendizagem” (P22 - Pedagogia)

“São diferentes ferramentas e recursos tecnológicos facilitadores dos processos de ensino e de aprendizagem.” (P8 - Pedagogia)

“Tecnologias Digitais (com Internet) que servem como recurso educacional” (P20 - Pedagogia)

“Meios tecnológicos para utilizarmos em sala de aula” (P6 - Letras)

“Ferramentas importantíssimas para agregar ao processo de ensino aprendizagem” (P10 - Pedagogia)

“Utilização dos recursos midiáticos na área da educação, facilitando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.” (P19 - Física)

Novamente recorrendo ao nosso referencial teórico, quando prosseguimos a leitura do conceito, deparamo-nos com a seguinte afirmação:

Seja como for, a cultura digital refere-se ao conjunto de tecnologias digitais, das experiências, dos estilos de vida e das práticas culturais que surgiram nos mais diversos setores produtores de informação e conhecimento (literatura, música, artes, cinema e vídeo etc.) com influência decisiva atribuídas às TICs¹⁴. Essas novas práticas socioculturais, também conhecidas como cibercultura, referem-se às mais novas possibilidades de comunicação e interação, seja dos sujeitos entre si, seja dos sujeitos diretamente com a informação e os aparatos entre si, todos interconectados por meio de redes digitais avançadas de comunicação (redes sociais, ambientes e comunidades virtuais). (BERTOLDO; SALTO; MILL, 2018, p. 622-623)

¹⁴ TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação. Cf. MILL, 2018, p.617.

Assim, é possível depreender que as TDICs são ferramentas que ampliam o seu alcance para além das práticas pedagógicas. Como outros tantos, este é um recurso a mais que tem sido inserido nas relações humanitárias de diversas ordens da vida social contemporânea. Entretanto, parece comum uma certa tendência de relacionar as TDICs diretamente ao espaço escolar, principalmente, às práticas pedagógicas, uma vez que já tratamos da necessidade de tais recursos ao trabalho docente. Nesse sentido, Nóvoa (2019) enfatiza a impossibilidade de ignorarmos “o impacto da revolução digital” na dimensão educacional, o qual produz uma “urgência” de repensarmos e transformarmos a escola em um espaço público de educação e de valorização da diversidade, a fim de buscar o pertencimento ao atual contexto de humanidade em face do uso das tecnologias, haja vista que as inovações tecnológicas já fazem parte dos nossos contextos de vida (familiar, pessoal, profissional etc.)

Neste mesmo paradigma, diversos autores discorrem sobre o impacto dos avanços tecnológicos na sociedade. Belloni (2012) destaca que tais avanços podem ser percebidos de diferentes formas e em distintas abordagens de estudo, elencando as possíveis esferas sociais atingidas por eles: “educação, comunicação, trabalho, lazer, relações pessoais e familiares, cultura, imaginário e identidades etc.” (BELLONI, 2012, p.7). Contudo, a autora defende o movimento de inserção tecnológica na educação como forma de garantir qualidade ao ensino e à aprendizagem, com a finalidade de formar o cidadão através do direito à comunicação e à apropriação dos recursos tecnológicos disponíveis na sociedade.

Deste modo, uma questão aparentemente simples, leva-nos a um intensivo processo de reflexão ao analisarmos os saberes definidos pelos próprios docentes. Retornamos, por assim dizer, ao saber plural e heterogêneo, oriundo dos saberes da formação profissional (TARDIF, 2014), adquiridos através de instituições que promovem a formação continuada, adaptados ao contexto escolar em que se inserem. Possivelmente, essa seja uma razão pela qual parte dos professores egressos tiveram dificuldade em dissociar as TDICs do cenário educacional.

Seguimos com outra questão, agora pontualmente relacionada aos saberes e conhecimentos que os professores egressos acreditam ter adquirido com a realização da especialização e que mobilizam em sua atuação docente. Dos 29 (vinte e nove) participantes da pesquisa, 2 (dois) não responderam a essa pergunta e 1 (um) respondeu com apenas um ponto.

“.” (P6 - Letras)

É possível percebermos um embate envolto nesses 3 (três) participantes acerca da dificuldade de avaliar a si mesmo e conseguir perceber os conhecimentos adquiridos na especialização. Entretanto, isso também é percebido em outras respostas apresentadas para a mesma questão por outros professores, os quais pontuam conhecimentos bem específicos relacionados ao uso de determinadas ferramentas tecnológicas ou mesmo respostas um tanto escassas de explicações, sem, contudo, haver uma reflexão sobre os saberes que foram sendo mobilizados durante e/ou pós especialização ou mesmo nas práticas posteriores à formação.

Vejamos alguns exemplos: “Sempre procurar um recurso tecnológico para diversificar as aulas” (P21 - Matemática); “Criação de um blog ou site pelo wix” (P14 - Pedagogia); “Colaborou para o uso criativo das TDICs na minha prática pedagógica” (1); “Foram muitos, mas principalmente uma inclinação a sempre incluir as TDICs nas atividades cotidianas.” (P5 - Letras). Analisando essas respostas, outros questionamentos nos surgem: que recurso tecnológico é usado? De que forma essas aulas são diversificadas através desses recursos? Como seria um uso criativo das TDICs em aulas? De que formas estão sendo inclusas e até mesmo quais os benefícios?

Surpreendentemente, ao pensar nas formas de conhecimentos, de aprendizagens, 7 (sete) participantes sintetizaram seus saberes a “usar”, “criar”, “conhecer”, “dominar” etc. Infelizmente, embora houvesse espaço para os docentes refletirem sobre seus conhecimentos e práticas, por algum motivo, optou-se por respostas mais simples e diretas, como podemos perceber em:

“Domínio do uso das novas mídias” (P7 - Pedagogia)

“O uso dos recursos digitais de forma colaborativa e criativa” (P1 - Geografia)

“Uso dos recursos em geral” (P11 - Letras)

“Usar melhor as tecnologias em sala” (P15 - Pedagogia)

“Maior conhecimento” (P28 - Geografia)

“A importância da tecnologia no mundo de hoje” (P16 - Letras)

“Práticas no uso da Internet” (P10 - Pedagogia)

Culturalmente, o docente incorpora diversos saberes que vão se incorporando ao longo da carreira para formar o que Gauthier (1998) nomeia “reservatório de saberes” e Tardif (2014) sintetiza como “saber profissional”. Entretanto, ao explanar sobre a relação que os professores estabelecem com seus saberes, Tardif nos choca ao definir como uma “relação de alienação” (2014, p.41-42), a qual nos deixa inquietos, enquanto docentes, pelo questionamento que encerra nesse debate:

(...) não será porque essas mesmas relações sempre implicam, no fundo, uma certa distância – social, institucional, epistemológica – que os separa e os desapropria desses saberes produzidos, controlados e legitimados por outros? (TARDIF, 2014, p.42)

A resposta é dada pelo próprio autor, ao longo do texto, no qual procura demonstrar de que modo os professores são formados, dependentes de um corpo de formadores, muitas vezes representados pela universidade e o Estado, responsáveis por decidir e executar, enquanto são meros receptores de um processo de seleção e produção dos saberes sejam eles curriculares, disciplinares ou pedagógicos.

Neste posicionamento, é importante ressaltar que nosso objetivo, nessa discussão, não é julgar, tampouco rechaçar qualquer tipo de resposta ou opinião pessoal, mas trazer para a conversa o quanto a nossa profissão tem sido moldada de forma nos tornar confusos sobre o que realmente somos, sabemos, o que nos é necessário e de que maneira podemos fomentar um olhar de valorização à carreira docente.

Em relação às demais respostas sobre os saberes adquiridos no curso de especialização em Mídias, 10 (dez) participantes estão voltados aos saberes curriculares e disciplinares ao enunciarem os métodos, as ferramentas específicas, os objetivos de se utilizarem de determinadas ferramentas e onde aplicarem:

“Criação de forma sistematizada do roteiro antes da criação de vídeos.” (P9 - Matemática)

“São vários envolvendo a EaD. Mas, destaco os adquiridos sobre o conhecimento pedagógico da mídia rádio (web rádio).” (P12 - Letras)

“Distintas linguagens no universo digital voltado para educação” (P3 - História)

“Uso de diferentes ferramentas digitais (principalmente durante o ensino remoto) e uso de animações.” (P8 - Pedagogia)

“A maior contribuição foi ter terminado o curso em 2019 e no ano seguinte, com a chegada da pandemia do Covid-19, ter que recorrer às atividades

remotas. Contribuiu muito na gravação, edição e utilização de aplicativos que auxiliasse na construção das vídeo aulas e até mesmo com a 'netiqueta'." (P20 - Pedagogia)

"Como fazer vídeos, utilização de app que eu não conhecia e que facilitam a atuação docente e enriquecem as aulas." (P4 - Letras)

"A disciplina que tivemos sobre cinema, por exemplo, me ajuda com as aulas de literatura." (P27 - Letras)

"Atualmente utilizo-os, principalmente, em registros pedagógicos, com observação das crianças, postagem de vídeos e outras mídias." (P26 - Pedagogia)

"Na produção de animações com objetivos pedagógicos" (P18 - Letras)

De modo sintetizado também, esses professores buscaram, na questão sobre saberes, descrever o que mais se destacou durante o curso em sua aprendizagem e de que maneira esse conhecimento vem sendo aplicado em suas aulas. Abrindo um parêntese, quando vemos tais falas ou relatos de colegas de profissão a respeito do uso das tecnologias em atividades diárias de práticas pedagógicas, é possível perceber uma dose de emoção em suas "falas", principalmente quando relembramos a distância entre a formação inicial desses participantes e o pouco contato que tiveram com as tecnologias ao longo da vida, até mesmo ser de uma época em que nem se cogitava que o mundo seria outro a partir do advento da internet. Isso é demonstrado em outras respostas também:

"A necessidade de atualização constante no mundo da era digital". (P24 - Biologia)

"Principalmente em relação as ferramentas inclusivas que o curso ofertou." (P17 - Pedagogia)

"O modo como eu domino as TDICs e facilito meu trabalho." (P25 - Letras)

"Minha atuação docente se tornou mais conectada com as ferramentas digitais, minhas aulas ficaram mais interessantes e próximas do cotidiano dos meus alunos." (P2 - Pedagogia)

"Como utilizar as ferramentas disponíveis em prol da minha profissão para facilitar o aprendizado dos alunos e ajudar o professor a conhecer todos esses recursos disponíveis para utilizar nas aulas." (P23 - Pedagogia)

Para finalizar as respostas sobre saberes adquiridos pelos professores egressos, destacamos uma fala que vai diretamente ao encontro dos saberes propostos por Tardif (2014, p. 22): "Saberes experienciais, de conhecimento, pedagógicos". De acordo com o meio e o trabalho do dia a dia, os professores

desenvolvem saberes experienciais, provenientes de todas as relações que o docente desenvolve em relação ao seu trabalho, à sua vivência, às interações que estabelece com o outro (aluno, professores, gestão) e a própria formação, no caso, o curso de especialização em Mídias.

A fim de corroborar com os saberes alcançados, embora não tão nítidos, pelos professores egressos da especialização, trazemos ao cerne dessa discussão, o coordenador pedagógico do curso, Daniel Mill e suas considerações a respeito.

Em entrevista a esta pesquisadora, o professor Mill elencou os principais saberes mobilizados pelos alunos durante a formação. Diferentemente dos saberes apresentados até o momento, com os estudos de Tardif, os saberes descritos por Mill encontram-se nas competências definidas pela Matrizes e Referenciais Teóricos para a Educação a Distância no Brasil¹⁵, a saber: Saber Tecnológico, Saber Pedagógico, Saber Comunicacional e Saber Gerencial (2012).

De acordo com Mill, esses saberes são característicos do aluno de qualquer curso de formação *on-line*, os quais nos explica detalhadamente. Para os saberes “técnicos” ou tecnológicos, é necessário que o aluno possua um “letramento digital”: que saiba o que é um computador, como ligá-lo, que entenda de energia elétrica, saiba o que é internet e como funciona, como se comunicar através das redes sociais etc. Isto é, tudo o que estiver relacionado a suporte técnico (ligar, desligar, fazer funcionar) é considerado um saber tecnológico. Esse tipo de saber é requisito essencial para se iniciar um curso a distância, uma vez que a divulgação, a inscrição e o próprio curso são realizados de modo *on-line*.

O segundo conjunto de saberes apontado pelo coordenador do curso é o Pedagógico. Esses saberes são mobilizados durante o curso em relação ao ensino e à aprendizagem, os quais possuem uma variação quando são analisados do ponto de vista do professor para o do aluno. Para efeito de análise de nosso trabalho, consideramos os saberes dos professores egressos enquanto alunos ou cursistas. Os quais se fazem necessários na relação entre professor e aluno, na interação de um com o outro, nos questionamentos e dúvidas, na leitura de materiais referentes ao conteúdo trabalhado: “de ler o texto, ler o texto para aprender, ler para aplicar na sala de aula” (MILL, 37’49”). Mill nos apresenta como exemplo o fato de um cursista recorrer a um saber assimilado durante o curso, como audiovisual, e aplicá-lo em sua

¹⁵ Cf. Competências para Educação a Distância: Matrizes e Referenciais Teóricos. ABED - Agosto/2012. Disponível em https://www.abed.org.br/documentos/Competencias_Final_Ago2012.pdf.

sala de aula. Ao transpor o conhecimento adquirido para a aplicação, são os saberes pedagógico que estão presentes neste processo, como enfatiza:

“É um tipo de saber mais voltado para o ensino e a aprendizagem, saberes pedagógicos, é um outro tipo de saber do que aquele de lidar com a internet, com o computador, com... é um saber, não é técnico ou tecnológico, é pedagógico mesmo.” (MILL, 2022, 37'56”)

A terceira categoria de saber, de extrema importância para a EaD, de acordo com Mill, são os saberes comunicacionais, nos quais implicam saber comunicar-se através das redes de internet, tais como *WhatsApp*¹⁶, *e-mail*, ambiente virtual de aprendizagem¹⁷ (AVA), *Moodle*¹⁸ entre outros. Destaca ainda que existem linguagens específicas para cada canal de comunicação, dentro dos quais faz-se necessário desenvolver saberes nesse sentido, que permitam a comunicação adequada. Dentro dos saberes comunicacionais encontramos tanto as formas orais como escritas e/ou imagéticas de comunicação. Nesse sentido, é importante ressaltar que esses saberes estão presentes em todo momento e não há como dissociá-los do processo de ensino e de aprendizagem. Conforme relatado pelo coordenador:

“Esse conjunto de saberes também são mobilizados e necessariamente precisam ser considerados na hora de compor ou de avaliar, compor uma proposta pedagógica ou de avaliar essa proposta depois que conclui.” (MILL, 2022, 38'40”)

O entendimento é que os saberes comunicacionais devem ser considerados em todos os momentos, seja na implementação do curso, no seu desenvolvimento, na aplicação pelos cursistas etc. Ainda sob a sua perspectiva, Mill nos relata que, embora muitos não gostem da comunicação via redes sociais, foi preciso ativar esses saberes nos cursistas de modo a garantir a comunicação entre a equipe gestora, o

¹⁶ O *WhatsApp* é um aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela internet, disponível para smartphones Android, iOS, Windows Phone, Nokia e computadores Mac e Windows. Disponível em <https://olhardigital.com.br/2018/12/20/noticias/whatsapp-historia-dicas-e-tudo-que-voce-precisa-saber-sobre-o-app/>.

¹⁷ 3. Os AVAs são ambientes que trazem consigo a possibilidade de formação de comunidades, em prol da aprendizagem. Nelas professores, tutores alunos e gestores podem trocar informações e conhecimentos em temas específicos. (...) Para tal, utilizam-se materiais no formato *web*, que permitem a confecção de diversas atividades, entre as quais se identificam *chat*, *fóruns*, *wiki*, simuladores, objetos de aprendizagem, atividades de envio de texto, questionários *on-line*, laboratórios de avaliação, *webquest*, glossários etc. Cf. Mill (2018, p. 31-32).

¹⁸ *Moodle* é uma plataforma de aprendizagem projetada para fornecer a educadores, administradores e alunos um único sistema robusto, seguro e integrado para criar ambientes de aprendizagem personalizados. Disponível em https://docs.moodle.org/all/pt_br/Sobre_o_Moodle.

tutor e o próprio cursista. Em certos momentos, além das redes de *WhatsApp*®, *AVA* e *Moodle*®, também foi necessário o contato via telefone para estabelecer o contato efetivo entre tutores, secretaria e alunos do curso, fato que reitera em “enfim, comunicar é essencial no ensino e aprendizagem” (MILL, 2022, 39’40”).

Em quarto lugar, não menos importante por esta posição em que é demonstrado, estão os saberes fundamentais para qualquer curso realizado em EaD, os ‘saberes gerenciais’ (MILL, 2022, 40’), através dos quais o aluno organiza o seu próprio itinerário de formação. Isto é, de acordo com a proposta de EaD, é necessário que um cursista se atente a esses saberes de forma a construir um ritmo de estudos. De acordo com o coordenador, o curso de especialização em Mídias e Educação possuía uma flexibilidade temporal, pela qual o cursista podia realizar a especialização em um período de 10 (dez) a 24 (vinte e quatro) meses. Para isso, era necessário que o cursista gerenciasse seu tempo, seu espaço, as disciplinas que iria estudar em determinado momento, quais conteúdos seriam vistos, a organização de sua sala de aula para realizar as atividades referentes ao curso em função da aplicação da teoria na prática e o retorno da prática para a teoria, a realização das atividades avaliativas, a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) etc.

“São muitos saberes, mas, no geral essas quatro categorias [...] acabam sendo os principais blocos de conhecimentos mobilizados por um estudante da EaD e no caso do mídias também foi muito importante.” (MILL, 2022, 41’50”)

Assim, de acordo com o que se espera para um percurso de formação em EaD, os pilares que sustentam o curso se voltam a essas quatro categorias de saberes, as quais não possuem uma escala de importância de maior a menor ou vice-versa, antes, são complementares entre si e formam o conjunto necessário à sua realização.

Ainda, de acordo com Mill, esses saberes são permeados por outros considerados satélites, secundários (2022, 40’57”), porém de fundamental relevância ao processo de formação, que são conhecimentos de relação interpessoal. Embora o curso se dê a distância, deve-se considerar as relações que se estabelecem no modo de lidar com o outro, seja com professores, tutores, demais cursistas, colegas de trabalho, de estudo. É necessária uma “maleabilidade, inclusive, a empatia do aluno (2022, 41’18”) para entender quando as relações e até mesmo as aplicações de atividades não dão certo, quando é preciso revê-las ou refazê-las, ou seja, como todo

processo de construção de saberes é preciso saber lidar com os percalços ao longo do caminho, senão a pessoa acaba desistindo e até mesmo não concluindo o curso.

Retomando o percurso de nossos aportes teóricos, é possível cruzarmos com esses mesmos saberes de relação com o ambiente e o outro. Se os saberes estão ligados ao trabalho do professor, para executá-lo, é preciso recorrer a um reservatório de saberes específicos próprios dessa categoria (TARDIF, 2014, p.217). De acordo com Tardif, tais conhecimentos estão ainda condicionados ao trabalho no ambiente escolar, à sua organização, ao contexto em que se insere e que exige determinados conhecimentos para as necessidades que são próprias da profissão docente (TARDIF, 2014, p.218).

Diante do exposto, compartilhar saberes entre os pares seria uma forma de consolidar um espaço de formação mútua, na qual o professor é convidado a desempenhar o papel de formador e de formando, simultaneamente (NÓVOA, 2002, p. 39). Assim, perguntamos aos professores egressos sobre os saberes e aprendizagens resultantes do contato e da convivência, embora limitada pela distância e aproximada pelas ferramentas digitais, com seus pares, colegas de curso e de profissão. Em relação a esta discussão, 28 (vinte e oito) respostas retornaram do nosso questionário.

Iniciamos retomando o participante 6 (P6 - Letras), o qual apenas colocou um ponto (.) em todas as questões dissertativas, sem justificativa para o fato de não responder. A partir de então, consideraremos como não respondidas as próximas questões que surgirem.

Seguimos com 3 (três) respondentes que nos apresentam uma visão interessante a respeito do convívio com seus pares:

“Pouco contato” (P16 - Letras)

“Não me lembro exatamente bem.” (P13 - Letras)

“Não me lembro de algo relevante, o método EAD não proporciona muito contato.” (P27 - Letras)

Por volta dos anos 2002, Nóvoa já dissertava sobre programas de formação que contemplavam “seminários de observação mútua”, “espaços de práticas reflexivas”, propondo espaços de discussões em que as práticas individuais pudessem ser analisadas e refletidas pela figura do outro e seu ponto de vista,

recorrendo, deste modo, às imagens de “saber analisar” e “saber analisar-se” (NÓVOA, 2002, p. 27). Desta forma, infere, entre outros aspectos, que “a pesquisa sobre o trabalho pedagógico não é uma prática individualizada, mas sim um processo de escuta, de observação e de análise, que se desenvolve no seio de grupos e de equipes de trabalho” (NÓVOA, 2002, p. 28). Por outro lado, Imbernón infere que “o trabalho colaborativo entre os professores não é fácil” (IMBERNÓN, 2010, p.65).

Diante das respostas analisadas, dos novos modelos de formação continuada, especialmente, o caso da especialização em pauta, dificilmente imaginaríamos um “esquecimento” em relação ao outro ou mesmo o “pouco contato” devido à modalidade de EaD. Vivemos conectados pelas redes sociais e a tendência é acreditarmos que a comunicação e a interação se fazem presentes em todas as circunstâncias. Entretanto, ainda há muitas barreiras a serem transpostas, como ressalta Imbernón, é objetivo prioritário da formação continuada uma inovação institucional que se estabeleça no coletivo em detrimento do individualismo (IMBERNÓN, 2010, p.67).

A integração na profissão não se dá por si só, isoladamente. É preciso apoiar-se nos colegas de profissão para uma reflexão que nos ajude a construir novas práticas pedagógicas, afinal, “precisamos dos outros para nos tornarmos professores (NÓVOA, 2019, p. 10). Parafraseando Nóvoa, precisamos dos outros para construirmos saberes:

“Trocamos informações nos chats e esse compartilhamento de boas práticas é [que] favorece o nosso conhecimento, e uma troca bem interessante foi no dia da apresentação final” (P10 - Pedagogia)

“Tínhamos as interações pelos fóruns e grupos de trabalho, mas os encontros presenciais eram muito ricos. Realizamos atividades juntos e ainda temos um grupo de whatsapp onde compartilhamos pesquisas, encontros acadêmicos e algumas outras informações.” (P26 - Pedagogia)

“Foram muitas trocas sobre nossa vivência no campo do magistério. Tive contato com profissionais de outros estados, foi enriquecedor também.” (P2 - Pedagogia)

“A troca de experiências sobre as práticas pedagógicas.” (P5 - Letras)

“Desenvolvimento de trabalhos colaborativos e troca de experiências” (P1 - Geografia)

“As trocas foram muito ricas e aprendi a utilizar a tecnologia em alguns projetos que meus colegas já utilizavam. Exemplo utilizar as redes sociais na escola como canal de comunicação.” (P23 - Pedagogia)

“Pude assistir apresentações de projetos relevantes para a educação.” (P9 - Matemática)

“Achei muito positivo o contato com colegas de diferentes cidades e regiões, e ainda a troca de conhecimentos e experiências pedagógicas envolvendo diversas realidades socioculturais.” (P12 - Letras)

“Bastante, sobretudo em socialização de práticas pedagógicas” (P3 - História)

“As interações proporcionam aprendermos mais com as experiências dos colegas. Essa junção de saberes é sempre positiva pois traz novas aprendizagens e muitas reflexões sobre a prática” (P22 - Pedagogia)

“O fato da diversidade de visões ao abordarem a temática nas apresentações do TCC foram bastante produtivas” (P18 - Letras)

Os relatos transcritos revelam o quão a relação e a troca de vivências entre profissionais fortalece os saberes experienciais. Reafirmado por Nóvoa, há a urgência de se investir e propiciar o saber da experiência, uma vez que a formação somente se constrói por meio da “reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente da identidade pessoal” (NÓVOA, 2002, p. 57). Nessa perspectiva, a formação deve caminhar tanto para a mudança nas práticas quanto à própria profissão docente. Vale ressaltar que um total de 23 (vinte e três) respostas retornaram positivamente a respeito de ser importante o convívio e a troca de saberes com seus pares.

Um contraponto interessante apareceu nessas respostas:

“A maioria dos colegas são de ensinos fundamentais, médio e até superiores. As experiências deles são ‘distantes’ da minha” (P20 - Pedagogia)

“Foi muito importante aprender que até na educação infantil é possível usar as TDICs.” (P4 - Letras)

No primeiro excerto, encontramos uma professora (P20 - Pedagogia), formada em pedagogia, que trabalha com a educação infantil e acredita que a distância entre os níveis de ensino dos quais os demais participantes fazem parte parecem não haver acrescentado nenhum saber ao seu “repositório” (GAUTHIER, 1998). O estilo de escrita dessa professora parece transpor até um certo receio ou tristeza por não conseguir comentar nada além da diferença em relação aos outros. Entretanto, aparentemente sem estabelecerem um diálogo entre si, P4 - Letras, que também é professora, formada em letras, parece conversar com a colega. Ao invés de lamentar pelas diferentes fases, P4 - Letras conseguiu abstrair uma importância em conhecer como podem ser aplicadas as TDICs “até na educação infantil” (P4 - Letras, 2022).

Esse tipo de “diálogo”, aparentemente sem relevância, aponta-nos para a formação coletiva proposta por Imbernón, quando sinaliza:

Uma prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre colegas, por exemplo, explicar o que sucede, o que se faz, o que não funciona, o que obteve sucesso, etc., sobretudo, compartilhar as alegrias e as penas que surgem no difícil processo de ensinar e aprender. (IMBERNÓN, 2010, p. 67-68)

Por conseguinte, compartilhar que o uso de mídias tecnológicas se estende a todos as fases da educação básica. Essa troca de experiências, a princípio inocente, concorre para o seguimento do que a educação propõe e/ou prevê desde o momento para seu aluno no futuro. Se as dificuldades em trabalhar usando as TDICs com alunos, em fase de alfabetização ou alfabetizados, já é um consenso, torna-se iminente pensar o modo que este aluno, ainda da educação infantil, chegará ao ensino fundamental, já familiarizado com o uso de tais recursos em sua aprendizagem. Isto é, um novo desafio que explore outros tantos saberes em nossa profissão.

Outra dimensão a se considerar nesse contexto é a que se refere à relação entre os cursistas e os docentes da especialização. Quando convidados a expor sobre os saberes provenientes dessa mesma relação, os participantes declararam consensualmente que esse contato não unicamente oportunizou, mas também os levou a implementar recursos tecnológicos para a própria prática pedagógica. Exemplos bem-sucedidos de atividades mais inovadoras tecnologicamente, dialogismo e reflexão sobre a prática que se realiza em seus espaços de atuação profissional, novas maneiras de conceber a relação com a tecnologia e sua potencialidade educativa etc., demonstram o conjunto de respostas identificado junto aos egressos.

“Possibilidades de aplicação de determinadas atividades para os alunos”
(P21 - Matemática)

“Contribuiu para que eu pudesse ter acesso a novas possibilidades de ensino na educação utilizando vários meios que não conhecia: podcast por exemplo.” (P13 - Letras)

“Afirmando que com eles (as) aprimorei minha visão sobre o uso pedagógico das mídias digitais e não digitais. Particularmente, ressalto o aprendizado com o estudo sobre a mídia rádio (web rádio), o qual serviu de base para eu desenvolver um projeto de formação do aluno leitor a partir da cultura radiofônica na escola pública em que trabalho.” (P12 - Letras)

“Podemos aprofundar os conhecimentos na área, ampliar nossa visão quanto a utilização de diferentes ferramentas digitais em contextos de ensino e aprendizagem” (P18 - Letras)

Não sem razão, estamos diante de um aspecto fundamental oriundo desse inter-relacionamento entre os docentes e os cursistas, a saber, a produção do conhecimento e sua respectiva apropriação de modo eficaz. Ao recorrermos à teoria, assumimos que “os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2014, p. 38). Isto é, trata-se de um intercâmbio de conhecimento não necessariamente anunciado, embora constituinte do mesmo processo formativo, tendo em vista que as estratégias mobilizadas pelos docentes no curso serviram de base para que os cursistas as apreendessem de outra forma, sendo, assim, encorajados a também usar esses recursos ou, de repente, ampliá-los em seus contextos de trabalho.

Por extensão, com relação às contribuições e influências que o curso Mídias e Educação proporcionou à formação dos cursistas, é verificada a consciência de que houve uma ampliação acerca da percepção das TDICs em sala de aula. Os professores egressos justificam a partir da capacidade de acionar recursos tecnológicos que promovem “um docente atual e moderno” (P7 - Pedagogia), “aperfeiçoamento pessoal e profissional” (P9 - Matemática) e melhoria na “qualidade do ensino” (P19 - Física).

Motivados pela pergunta especificamente relacionada às dificuldades e/ou entraves encontrados pelos cursistas durante a realização do curso, as respostas se dispõem em dois grupos sobre os quais recai nossa reflexão, em particular, para o caso dessa especialização e, mais amplamente, para a formação do professorado como um todo; esses grupos são: tempo (gerenciamento do tempo) e distância/locomoção.

No caso específico do curso Mídias em Educação, consoante ao coordenador, quanto a sua configuração, destaca-se:

“Uma particularidade, [...] que é importante registrar, que é o fato da proposta ser um pouco diferente do comum. Culturalmente, o aluno não tá muito habituado em participar, participar da própria formação, e no caso do Edeutec, do nosso curso de educação e flexibilidade, educação flexível, formação híbrida integrada, que é, no caso, o Mídias é um *spin off* dele, é uma variação desse curso. O aluno tem que participar, porque é o aluno que monta sua trilha, o aluno que monta, que escolhe quais conteúdos ele quer na sua trilha, o aluno escolhe qual o tempo que ele quer de conclusão e de estudos, então, ele escolhe muitas coisas e com a escolha, com a autonomia, com a

responsabilidade, com o direito de escolher, com a liberdade de escolher vem a responsabilidade de ter que fazer um conjunto de coisas.” (MILL, 2022, 42’02”)

É sabido que os professores possuem cargas de trabalho variadas, muitas vezes, em escolas variadas, níveis/segmentos de ensino distintos, sem contar outras funções próprias da profissão (preparar aulas, corrigir trabalhos e avaliações, gerenciar diário de classe e preencher demais documentos da gestão escolar etc.) que não se resumem a ministrar aulas em si. O trabalho docente é, portanto, volumoso e permeado de desafios. Muitos teóricos têm buscado refletir e lançar luz para essa discussão, tal como a que destacamos a seguir:

É paradoxal contemplar que muitos dos obstáculos que a formação do professorado encontra podem facilmente se transformar em limitadores para a resistência por parte de algum setor do mesmo. Ou, ainda, que esses obstáculos sejam motivo de uma cultura profissional que culpa o professorado sem oferecer resistência e luta para conseguir uma melhor formação e um maior desenvolvimento profissional. Entre esses obstáculos, destacamos: [...] horários inadequados, sobrecarregando e intensificando a tarefa docente. (IMBERNÓN, 2009, p. 31-32).

A despeito do que se denomina uma ‘culpabilização’, o fator ‘tempo’ é, de fato, um elemento primordial nessa discussão, uma vez que ele pode assegurar ou impedir o êxito no processo formativo. É importante ressaltar que, dentre as respostas dos cursistas, esse mesmo fator, num total de 27 respostas, aparece explicitamente em 12 delas, o que nos indica que lidar com as novidades advindas dos recursos tecnológicos, objeto de interesse nessa especialização, foram em si menos desafiantes se comparadas à questão de tempo.

“Conciliar tempo de trabalho e curso EAD” (P3 - História)

“Conciliar as horas de estudo com as atribuições diárias.” (P5 - Letras)

“Falta de tempo para se dedicar mais as atividades.” (P23 - Pedagogia)

Ainda que declarado o aspecto dificultador relativo ao ‘tempo’ e à ‘distância’, ressaltando-se não ser exclusividade desse curso de especialização e desse grupo de professores, mas sim do caminho formativo do professorado como um todo, é inegável, com base nas respostas dos cursistas acerca dos impactos desse curso para eles, que o curso tem a peculiaridade de atender o profissional em plena atuação.

Sendo assim, é de se considerar, por exemplo, a contribuição em amenizar o distanciamento em relação à formação inicial, o cenário de maior demanda e apropriação do uso das TDICs no cotidiano escolar, o interesse que parte dos professores em atualizar a sua própria prática pedagógica em resposta a uma geração estudantil, institucional, social movidas cada vez mais pelas inserções e força midiáticas e tecnológicas.

Por esses impactos, TDICs e sala de aula são componentes cada vez mais interligados e motivos de atenção dos atores que lidam com educação (professores, coordenadores, instituições etc.), tal como se verifica nas falas destacadas a seguir dos cursistas:

“A maior autonomia na utilização de metodologias ativas e a aplicação de novos recursos digitais na minha prática pedagógica.” (P1 - Geografia)

“Mudou a forma de atuar, planejar e avaliar minha atuação dentro de sala.” (P2 - Pedagogia)

“Se não tivesse participado do curso os entraves seriam enormes e não estaria de acordo e em igualdade com os anseios e aspirações de meus alunos. Hoje o modo como trabalho é diferente, bem mais interessante e atraente porque meus discentes são totalmente digitais.” (P25 - Letras)

“Ampliou a visão sobre as diversas ferramentas que temos disponíveis e o quanto elas são nossas aliadas.” (P26 - Pedagogia)

Essas inserções reafirmam não unicamente a importância como também a efetividade nesse elo entre as esferas: coordenação (instituição que provê a formação do professor), cursistas (formado e em atuação), escola (educação básica, formação cidadã) e secretarias municipais e estaduais (provedoras de recursos e formação).

Nessa perspectiva, adentramos a uma questão que não envolve os saberes, mas os recursos como forma de efetivação da política de inclusão tecnológica em nossas escolas. Dentro do questionário, recebemos 26 (vinte e seis) respostas, para as quais 14 (quatorze) foram positivas em relação aos recursos disponíveis para uso de alunos e professores. Das quais destacamos:

“Minha escola possui uma sala de informática, sala maker com impressora 3D e materiais como arduinos, sala de vídeo, computador e projetor em todas as salas. A escola é bem equipada.” (P13 - Letras)

“Hoje temos uma sala de informática com computadores de ótima qualidade, projetor, lousa digital, cortadora a laser, câmeras, máquina fotográfica, tablet, celular, notebook para os professores, kit robótica, kit Atto, kit mindlab, e estamos para receber chromebook para os alunos.” (P23 - Pedagogia)

“Sala de informática, sala maker, sala de robótica e outras salas ambientes. Os professores e alunos têm acesso aos ambientes que muito se assemelha a fablabs.” (P9 - Matemática)

“Trabalho com microcomputadores do tipo desktop, também notebook, data show (computador multimídia do MEC), lousa digital, caixa de som, microfone, mesa de som. Sim, temos sala de informática. Geralmente os professores utilizam s microcomputadores para realização de atividades utilizando softwares específicos/editor de texto. E algumas vezes para fazer pesquisa com os alunos, contudo sempre utilizam o data show em sala de aula.” (P12 - Letras)

Dentre as respostas que pontuaram receber recursos tecnológicos, 2 (duas) pertencem à esfera estadual. Essas escolas, com o retorno pós-pandemia, vêm investindo gradualmente nos recursos e adequações de espaços para o desenvolvimento de atividades através do uso de mídias tecnológicas. Apenas como forma de ilustração, citamos Centro de Mídias da Educação SP¹⁹ e Professor Conectado²⁰ como programas em funcionamento na rede. Observemos as respostas advindas de professores dessas instituições:

“Sim. A escola estadual possui sala de informática (sala do PROATEC), notebooks para os alunos utilizarem mediante agendamento, smartvts e caixas de som. Já a escola municipal não possui sala de informática, mas possui tablets para os alunos utilizarem mediante agendamento, smartvts e caixas de som. Ambas possuem acesso à internet.” (P21 - Matemática)

“Com a nova proposta do Governo Paulista, praticamente todas as salas dispõem de tecnologias atuais como TV smart, projetores, sala multimídias, entre outras, especialmente depois das novas disciplinas inseridas - eletivas, tecnologia e Projeto de Vida.” (P7 - Pedagogia)

Paralelamente, um outro cenário tem sido anunciado e especificamente vivenciado pelos professores e comunidade escolar como um todo. Trata-se da circunstância em que os recursos tecnológicos não estão presentes ou estão escassos no espaço escolar, pelo que, portanto, professores e aluno não dispõem desses instrumentos para utilização no processo de ensino e aprendizagem.

Tal como se verifica nas inserções a seguir, recorrer a uma especialização em mídias e tecnologias voltadas ao contexto escolar é fundamental na reflexão

¹⁹ O Centro de Mídias SP é uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para contribuir com a formação dos profissionais da Rede e ampliar a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia, de forma inovadora, com qualidade e alinhada às demandas do século XXI. Disponível em <https://programas.educacao.sp.gov.br/>, acesso em janeiro de 2023.

²⁰ Cf. <https://programas.educacao.sp.gov.br/>, acesso em janeiro de 2023.

educacional contemporânea, muito embora, tem sido desafiador lidar com um campo de trabalho “invertido”, no sentido de que a implementação da teoria se torne inviável ou praticamente superficial devido à falta dos recursos necessários.

“Não tem nenhum recurso disponível para o professor de sala regular, pois o laboratório é utilizado para as aulas de informática e para o ensino integral. Tem apenas um laboratório para 900 alunos. Os alunos do 1º ao 4º ano tem uma aula de informática por semana e os alunos do 5º ao 9º não podem utilizar. Os alunos que frequentam o integral (1º ao 5º ano) também tem uma aula por semana no contraturno. Não tem tablets, computadores, projetores móveis e nem internet.” (P14 - Pedagogia)

“Na escola que estou atualmente o uso de tecnologia é superdifícil. A escola está sem equipe gestora e tudo está muito desorganizado. Mas já estou movimentando o grupo financeiro para mudarmos algumas salas e usar aparatos tecnológicos que estão parados, hoje em local incorreto. Atualmente apenas a biblioteca tem lousa digital, mas temos mais 2 equipamentos sem uso.” (P8 - Pedagogia)

Infelizmente em minha unidade não há muitos recursos tecnológicos, para enriquecer mais minha aula, utilizo recursos próprio (notebook, internet e projetor). (P17 – Pedagogia)

“Atualmente a escola por problemas técnicos e administrativos - Secretaria da educação e FNDE, estamos sem internet nas salas de aula.” (P19 - Física)

Em consonância à escassez de recursos tecnológico, Belloni (2012) denuncia a falência da escola pública em relação às escolas particulares. Não obstante a incessante procura pela formação, pela adaptação, pela implementação das TDICs, as incontáveis barreiras tendem a parar ou paralisar o professor nesse movimento de atualização de suas práticas. Assim, a autora complementa o desencorajamento de professores e alunos face às “agruras da comunicação” (BELLONI, 2012).

Nossa reflexão vai ao encontro do reconhecimento de que as TDICs afetam positivamente o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, a discrepância no acesso a elas é, mais genericamente, um traço distintivo entre as escolas que dispõem delas e, por outro lado, as que não dispõem, fato que pode distanciar ainda mais segmentos formativos e unidades de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda formação implica a mobilização de recursos teóricos e práticos diante de um objeto de estudo. Nesse sentido, buscamos com esta pesquisa, identificar e analisar os saberes mobilizados por professores de educação básica egressos de um curso de especialização em Mídias na Educação.

Percorrendo um itinerário proposto, partindo de um levantamento de dados sobre a temática dos saberes e da formação continuada em serviço, aprofundamos as discussões que envolvem a exigência, o acesso, o uso, o impacto e até mesmo a ausência que as TDICs vêm desempenhando como prática instrumental e metodológica no contexto educacional.

Partimos do ponto da formação inicial, percorrendo os caminhos da formação continuada para chegarmos a uma formação continuada em serviço como proposta de intervenção mais apropriada para “uma nova forma de ver a educação, a formação e o papel dos professores e alunos” (IMBERNÓN, 2010).

Decerto, a formação inicial cumpre um papel significativo nesse propósito e, amplamente, instaura a consciência da importância em buscar continuamente mais recursos para uma atuação cada vez mais eficiente, cada vez mais responsiva ante os desafios do dia a dia profissional.

Estendendo essas linhas de discussão, ser professor abriga um ‘ser-estudante’ também, tendo em vista que a realização do trabalho docente condiz com a progressão histórico-temporal, sociocultural, e, especialmente, midiático-digital. Essas esferas de atuação da vida humana como um todo exprimem o quanto nossas práticas não se sustentariam estando ‘estagnadas’ metodologicamente, aliás, reafirmam o potencial que as constantes atualizações sociais impulsionam sobre o processo de ensino-aprendizagem.

O cenário é de mudança, mas não puramente pela improvisação, pela fala vazia de se incorporar as TDICs em uma prática particular de ensino. Mais além, não há dúvidas restantes de que seja preciso uma acomodação consciente de tais mudanças, imbricada com teoria suficientemente capaz de lançar luz sobre a tomada de decisões, sobre os riscos e a responsabilidade constituintes do processo educacional. Assim, analisamos a estrutura e as características do curso de especialização Mídias na Educação, ofertado pelo Grupo Horizonte, na UFSCar.

A partir da proposta do curso, conversamos, ainda que on-line, com um dos coordenadores da especialização, professor Daniel Mill, com o qual realizamos uma entrevista para aprofundarmos os conhecimentos de como se deu a formação. Também pudemos estabelecer uma conversa virtual, através de um questionário *on-line*, com 29 (vinte e nove) professores egressos que aceitaram participar de nossa pesquisa e, portanto, contribuir com nossos estudos em busca de condições assertivas de formação continuada em serviço.

Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre, com o passar do tempo, o seu 'saber trabalhar'. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho [...] (TARDIF, p. 57).

Nesse sentido, os saberes docentes são um componente fundamental em ambientes prioritariamente constituídos de modificações: de identidade, de interatividade, de modernidade etc. Não unicamente em razão da busca incessante pelo aprendizado quanto aos caminhos mais efetivos de realizar o trabalho, mas também pela noção do conhecimento sempre inacabado, ou seja, há sempre uma certa incompletude formativa, um item por descobrir, por aprender, por dominar progressivamente.

A partir das inserções dos professores egressos, através de um questionário *on-line*, foram levantadas experiências, saberes, aprendizagens, propostas, desabafos e sinalizações a respeito das mídias tecnológica e o seu “possível” uso em decorrência da formação realizada. Na totalidade dos resultados, pode-se inferir a satisfação no desenvolvimento profissional, em sua totalidade, pelos participantes dessa formação. Além disso, é preciso ratificar o quão satisfatório foi trabalhar com a Formação em Serviço, Saberes Docentes e Curso de Mídias em Educação e a possibilidade de interação de interação que tais temáticas produzem entre si e que contribuem para alavancar a profissionalização docente.

Por essa razão, a formação continuada em serviço, de acordo com o que foi constatado nessa pesquisa, inscreve a sua importância diante do caráter processual que constitui o ambiente escolar, o trabalho docente, a formação básica dos alunos etc. Esse tipo de formação está diretamente vinculado à reflexão crítica do profissional docente, submetendo sua prática à luz de mecanismos potencializadores de sua

metodologia pedagógica, em constante aperfeiçoamento, “como um benefício individual e coletivo” (IMBERNÓN, 2010).

Portanto, a formação continuada em serviço é um caminho necessário e eficaz na busca por um resultado de formação consistente e preparada para lidar com as inconstâncias e demandas que irrompem diariamente na educação. Por isso, é fundamental ampliá-la e fazê-la chegar, o máximo possível e o quanto antes, até os professores. Nesse propósito se insere nosso intento de produto para esse trabalho: a produção de um *e-book* que concentre as principais pesquisas desenvolvidas por nosso grupo de estudos sobre a formação continuada, em particular, a formação continuada em serviço, na qual se insere nosso trabalho. Deste modo, a ampla divulgação de estudos como este devem incentivar a busca por cursos de formação em serviço que atendam à demanda das escolas e de professores, numa relação permanente e constante, de parceria do poder público (responsável pela formação docente) com a universidade, provedora e dissipadora de saberes.

Um programa de formação contínua, para ser considerado como de formação contínua em serviço, precisa estar contemplado dentro da jornada de trabalho do professor, evitando assim, a responsabilização unicamente dos professores pela continuidade de sua formação (enquanto clientes), tomando para si, enquanto agência responsável pela manutenção e desenvolvimento do ensino, o compromisso de possibilitar a formação contínua em serviço (SANTOS, 2010, p.14).

Como discutido, é preciso que os órgãos formativos (gestão escolar, instituição, secretarias de educação) estejam alinhados de modo que a união resulte em uma formação significativa. A interconexão entre esses elementos figura os caminhos para uma sociedade pautada em processos formativos vivos, ou não estagnados, em atenção às plenas transformações da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. H.; PAULO, J. R. de. Os desdobramentos da formação continuada em Mídias na Educação na prática pedagógica dos egressos. **Scientia Plena**, [S. l.], v. 17, n. 3, 2021. DOI: 10.14808/sci.plena.2021.032701. Disponível em: <https://www.scientiaplenua.org.br/sp/article/view/5998>. Acesso em: Outubro de 2021.

ANDRÉ, Marli. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 11-24, 2006.

ARAUJO, G. C. S. Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs): uma análise dos egressos de um curso de Pedagogia EAD sobre o uso dessas ferramentas na formação e atuação profissional. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13810/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Giovanna%20Stoppa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, acesso em dezembro de 2021.

ARRUDA, E. P.; MILL, D. R. S. Tecnologias digitais, formação de professores e de pesquisadores na pós-graduação: relações entre as iniciativas brasileiras e internacionais. **Educação**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e25/ 1–23, 2021. DOI: <<https://doi.org/10.5902/1984644441203>> Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/41203>, acesso em agosto de 2022.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: João Barroso, org. **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1997. pp. 167-189.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3º ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018. (coleção polêmicas do nosso tempo;78).
BERTOLDO, H. L.; SALTO F.; MILL, D. **Tecnologias de informação e comunicação in Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância/Daniel Mill (org.)**. Campinas, SP: Papyrus, 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal; Editora Porto, 1994.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Orientações sobre a organização e o funcionamento da escola**. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Câmara dos Deputados. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação**. Brasília, Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-norma-pl.html>>, acesso em dezembro de 2021.

_____. Câmara dos Deputados. **Lei Nº 14.180, de 1º de julho de 2021. Institui a Política de Inovação Educação Conectada**. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14180-1-julho-2021-791535-norma-pl.html>, <acesso em dezembro de 2021.

_____. **Lei nº 13.249, de 13 de janeiro de 2016. Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2016 a 2019. Programa 2080 – Educação De Qualidade Para Todos.** Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13249.htm, acesso em dezembro de 2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 2016. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>, acesso em dezembro de 2021.
BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular no âmbito da Educação Básica. Brasília, Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222D_EDEZEMBRODE2017.pdf, acesso em dezembro de 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. Conselho Pleno Resolução **CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).** Brasília, Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/download/7710/4353>>, acesso em dezembro de 2021.

CANDAU, V. M. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CANÁRIO, R. Centros de formação das associações de escolas: Que futuro? In: AMIGUINHO, A; CANÁRIO, R. (Orgs.). **Escolas e mudança: o papel dos centros de formação.** Lisboa: Educa, 1994. p. 13-58.

COSTA, S. R. S.; DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, L. S. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. In: **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 3, setembro/dezembro de 2015: 603-610.

DUARTE, R.; MILLIET, J.; MIGLIORA, R. Projetos e práticas de mídia-educação nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. In: **Pesquisa em Educação**, São Paulo, v. 45, e202710, 2019.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Rev. Bras. Educ. 13 (37) • Abr 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?lang=pt#>>, acesso em agosto de 2022.

_____. Políticas educacionais e educação básica: desafios para as políticas e formação docente. In: PACHECO RIOS, J. A. V. (Org.). **Políticas, práticas e formação na educação básica.** Salvador (BA): Editora da UFBA, 2015. p. 25-34.

GAUTHIER, Clermont, et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira Lima. 2 ed. Ijuí: 1998.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 109.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. 1ª ed. Porto, 1991.

FONTANA, F. F.; CORDENONSI, A. Z. TDIC como mediadora do processo de ensinoaprendizagem da arquivologia. **Ágora**, Florianópolis, v. 25, n° 51, p. 101-131, jul./dez. 2015.

FURLAN, E. G. M., & MARIN, A. J. (2021). Comparando discursos sobre educação continuada de professores entre Brasil e Argentina. *Educação*, 44(1), e31445. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2021.1.31445>>, acesso em janeiro de 2023.

GUMIEIRO, A. H. (2017). A formação continuada de professores: considerações acerca dos saberes e da prática reflexiva. *Horizontes - Revista De Educação*, 5(9), 9–21. <https://doi.org/10.30612/hre.v5i9.7710>, disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/7710/4353>>, acesso em agosto de 2022.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>>, acesso em 27/08/2022.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto alegre, Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Mediação, 2008.

KENSKI, Moreira Kenski. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

LOPES, R. P.; FÜRKOTTER, M. **Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto**. *Educação em Revista|Belo Horizonte|v.32|n.04|p. 269-296* |Outubro-Dezembro 2016.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/n45nDkM4vvsHxGw9tgCnxph/?lang=pt>, acesso em novembro de 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Em Aberto, v. 5, n. 31, 1986.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas.** Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas. Amostras e técnicas de pesquisa. Elaboração, análise e interpretação de dados 7 (2008): 152. Disponível em <<https://scholar.google.com.br/scholar?oi=bibs&hl=pt-BR&cluster=1229780400436407751>>, acesso em outubro de 2022.

MARIN, Alda. J. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções.** Cadernos CEDES, n. 36, 1995. p. 13-20.

MILL, D. **Tecnologias de informação e comunicação in Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância/Daniel Mill (org.).** Campinas, SP: Papirus, 2018.

MOORE, Michael e KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada.** Tradução: Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEVES, D. V. S. Educação a distância e suas potencialidades na formação de formadores: um estudo de caso. Disponível em: <<https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/16e5624c-8551-4441-9ac7-fc49af976281/content>>, acesso em janeiro de 2022.

NAZÁRIO, Kenia Rosa de Paula. Conhecimentos docentes para educação on-line: contribuições de um curso de formação em EaD da UFSCar. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7074/DissKRPN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, acesso em dezembro de 2021.

NICOLAY, J. F.; MENDES, A. A. P. Uso de tecnologias educacionais nos anos finais do ensino fundamental: indicadores para formação de professores. Revista **Atos de Pesquisa em Educação** / Blumenau, v.16, e8434, 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354202116e8434>. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/329/JONAS%20RAFAEL%20NIKOLAY.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, acesso em janeiro de 2022.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola.** Disponível em <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>, acesso em janeiro de 2022.

_____. **Profissão professor.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

_____. **Formação de Professores e a Profissão Docente.** Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>, acesso em julho de 2022.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y.C. Os professores depois da pandemia. In: **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 42, e249236, 2021. Disponível em:<

<https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtlKTS75PB/?format=pdf&lang=pt>>, acesso em dezembro de 2022.

OLIVEIRA, B. R; MARTINS, L. G.; DUARTE, A. O. S. Interação no ciberespaço e formação de professores: Análise da sala de interação virtual do programa Escola de Gestores na Universidade Federal De Ouro Preto. – **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp. 2, p. 1441-1461, ago./2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10078> Disponível em: [http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/10369/1/ARTIGO Intera%C3%A7%C3%A3oCiberespa%C3%A7oForma%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/10369/1/ARTIGO%20Intera%C3%A7%C3%A3oCiberespa%C3%A7oForma%C3%A7%C3%A3o.pdf), acesso em janeiro de 2022.

INFORSATO, E. C.; PASSALACQUA, F. G. M.; LOURENCO, R. S. S. L.. **Formação Continuada em Serviço: necessidades, possibilidades e dificuldades**. Anais do Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) [recurso eletrônico]: formação de professores, complexidade e trabalho docente; 3 Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE, 5 Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÂTEDRA UNESCO), Curitiba/PR:PUCPRes, 2015, v. 1, p. 39653 – 39663.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINHELLI MENDES, A. A.; NIKOLAY, J. R. Uso de tecnologias educacionais nos anos finais do ensino fundamental: indicadores para formação de professores. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 16, p. e8434, maio 2021. ISSN 1809-0354. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8434>>. Acesso em: 14 dez. 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354202116e8434>.

RAIMUNDO, J. A.; FAGUNDES, M. C. A epistemologia da práxis como fenômeno formador do/a docente: um caminho possível?. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, p. 1935–1951, 2018. DOI: <http://doi.org/10.21723/riaee.unesp.v13.iesp3.dez.2018.10891>,. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10891>. Acesso em: 13 dez. 2021.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>, acesso em: setembro de 2020.

SALLES, Fernando Casadei. A formação continuada em serviço. A formação continuada em serviço. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(2), 1-8. <<https://doi.org/10.35362/rie3422995>>, Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/2995/3899>>, acesso em agosto de 2022.

SANTOS, V. L. F. dos. (2010). Formação contínua em serviço: da construção crítica de um conceito à “reconcepção” da profissão docente. **Interfaces Da Educação**, 1(1), 5–19. <https://doi.org/10.26514/inter.v1i1.646>. Disponível para:

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/646>, acesso em 10 de abril de 2022.

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M.; COOK, S. M. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder: EDUSP, 1965.

SOUZA, C. B. G.; COSTA, D. I. P. da; FISCARELLI, S. H. Cenário e perspectivas para a melhoria do ensino público no Brasil: mídia, cultura e educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 2, p. 165–182, 2012. DOI: 10.21723/riaee.v7i2.5401. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5401>. Acesso em: 13 dez. 2021.

TARDIF, M. & RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes/Unicamp, v. 21, n. 73, dez/2000, p. 209-244.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TONINI, Adriana Maria; OLIVEIRA, Breyner Ricardo. Formação continuada de professores da educação básica: mídias na educação na sociedade do conhecimento e da informação. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 682-700, ago. 2013. ISSN 1809-0354. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3692>>. Acesso em: 14 dez. 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n2p682-700>.

Anexos

Anexo 1. PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO EM SERVIÇO, ESPECIALIZAÇÃO E SABERES DOCENTES: EXPLORANDO AS POTENCIALIDADES DESTA TRIÁDE EM UM CURSO À

Pesquisador: ANA CLAUDIA GIGLIOTI FRANCO SO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50437221.3.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.024.283

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1789801) e/ou do Projeto Detalhado (PROJETO_modificado_versao2_acgf): RESUMO, HIPÓTESE (se houver), METODOLOGIA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos foram descritos como segue.

Objetivo Primário:

Esse estudo tem por objetivo analisar as potencialidades de um curso de especialização em mídias da educação à distância (EaD) promovido pela formação em serviço de professores de educação básica, explorando os saberes resultantes desse processo e os impactos na atuação docente.

Objetivo Secundário:

Buscando ampliar as perspectivas de análise da pesquisa, o estudo visa atender aos seguintes objetivos específicos: • analisar a importância da aprendizagem e do domínio de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nos cursos de formação em serviço em EaD; • identificar em que medida os conhecimentos e saberes dos(as) professores(as) em relação as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) adquiridos na especialização em EaD

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 5.024.283

contribuíram para o uso dessas ferramentas na atuação profissional docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram descritos como segue.

Riscos:

A participação em responder aos questionários e as entrevistas poderá gerar aos colaboradores alguns constrangimentos (timidez, nervosismo, vergonha, insegurança) e desconforto (dor de cabeça, estresse, angústia, preocupação, tensão nervosa, choro), uma vez que ao se compartilhar informações pessoais e confidenciais o sujeito exporá sua vida profissional. Ainda, reitera-se que a Universidade Federal de São Carlos possui

serviço de atendimento psicológico, caso algum participante se sinta emocionalmente prejudicado decorrente da sua participação na pesquisa. Neste sentido, caso da ocorrência de algum eventual dano (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual etc.) não previsto, será oferecida a possibilidade de indenização dos possíveis prejuízos.

Benefícios:

Ao responder aos questionários e à entrevista, os colaboradores contribuirão para a mobilização do reconhecimento dos profissionais de educação básica e sua formação em serviço. Sendo assim, a pesquisa auxiliará na valorização dos saberes produzidos pelos professores da educação básica na tentativa de valorizar as formações em serviço que buscam ir ao encontro das necessidades do professor, de modo a produzir aportes e

subsídios que lhe sejam favoráveis ao desempenho de sua prática pedagógica, principalmente, em tempos em que a internet se tornou o principal meio de comunicação entre as pessoas, sobretudo entre professor e aluno. A pesquisa a ser desenvolvida traz como perspectiva a promoção de dados que contribuam para a melhoria das práticas de inserção das TDICs em sala de aula, como também para uma revisão nas abordagens do

tema nos cursos de formação de professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A autora resolveu todas as pendências listadas por este CEP no parecer anterior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os novos documentos/Termos encontram-se anexados na Plataforma.

NOME DO ARQUIVO: ROTEIRO_QUESTIONARIO_versao2_acgf.pdf

DATA: 29/09/2021

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 5.024.283

NOME DO ARQUIVO: ROTEIRO_ENTREVISTA_versao2_acgf.pdf

DATA: 29/09/2021

NOME DO ARQUIVO: Carta_Resposta_versao1_acgf.pdf

DATA: 29/09/2021

NOME DO ARQUIVO: CRONOGRAMA_modificado_versao2_acgf.pdf

DATA: 28/09/2021

NOME DO ARQUIVO: TCLE_QUESTIONARIO_modificado_versao2_acgf.pdf

DATA: 28/09/2021

NOME DO ARQUIVO: PROJETO_modificado_versao2_acgf.pdf

DATA: 28/09/2021

NOME DO ARQUIVO: TCLE_ENTREVISTA_modificado_versao2_acgf.pdf

DATA: 28/09/2021

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Agradecemos as providências e os cuidados tomados pelos pesquisadores ao apresentarem a 2ª versão do protocolo de pesquisa ao CEP da UFSCar. Todas as pendências apresentadas no parecer anterior foram atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP **Município:** SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.024.283

delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1789801.pdf	29/09/2021 15:23:44		Aceito
Outros	ROTEIRO_QUESTIONARIO_versao2_acgf.pdf	29/09/2021 15:15:53	ANA CLAUDIA GIGLIOTI FRANCOSO	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA_versao2_acgf.pdf	29/09/2021 15:14:34	ANA CLAUDIA GIGLIOTI FRANCOSO	Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao1_acgf.pdf	29/09/2021 15:10:54	ANA CLAUDIA GIGLIOTI FRANCOSO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_modificado_versao2_acgf.pdf	28/09/2021 23:43:55	ANA CLAUDIA GIGLIOTI FRANCOSO	Aceito
TCLE / Temos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_QUESTIONARIO_modificado_versao2_acgf.pdf	28/09/2021 23:43:23	ANA CLAUDIA GIGLIOTI FRANCOSO	Aceito
TCLE / Temos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ENTREVISTA_modificado_versao2_acgf.pdf	28/09/2021 23:43:05	ANA CLAUDIA GIGLIOTI FRANCOSO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_modificado_versao2_acgf.pdf	28/09/2021 23:42:28	ANA CLAUDIA GIGLIOTI FRANCOSO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_acgf.pdf	08/07/2021 14:51:37	ANA CLAUDIA GIGLIOTI FRANCOSO	Aceito
Outros	CARTA_DE_AUTORIZACAO_acgf.pdf	07/07/2021 17:19:57	ANA CLAUDIA GIGLIOTI FRANCOSO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 5.024.283

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 07 de Outubro de 2021

Assinado por:

**Adriana Sanches Garcia de Araújo
(Coordenador(a))**

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICE

Apêndice 1 – Roteiro de Entrevista para realização com o coordenador do curso de especialização Mídias na Educação, Prof. Dr. Daniel Mill (acrescida com as questões incluídas no momento da entrevista).

- 1) Qual a importância do curso para a formação continuada dos egressos?
- 2) Talvez, por conta da falta de financiamento não tenha ocorrido outros cursos gratuitos para os professores?
- 3) Em que anos o curso foi realizado?
- 4) Diante disso, quais os reflexos do curso para a atuação profissional dos professores participantes? Dá para medir quais os reflexos na prática desse profissional que voltou para a sala após a realização de especialização?
- 5) Como foi feita a divulgação e a seleção dos estudantes? 15'18"
- 6) Como se estabeleceu a relação universidade - escola ao longo dos dois anos?
- 7) Quais as principais dificuldades e entraves?
- 8) Mesmo com todos os entraves, o curso cumpriu os objetivos propostos?
- 9) Quais os principais saberes mobilizados pelos professores ao longo do curso?

Apêndice 2 – Print do *Google Forms*[®]: questionário aplicado aos professores egressos do curso de especialização Mídias na Educação.



Seção 1 de 10

Formulário de pesquisa

Ação desenvolvida pela pesquisadora Ana Cláudia Giglioti Françoso, vinculada à Universidade Federal de São Carlos, onde desenvolve a pesquisa chamada "FORMAÇÃO EM SERVIÇO E SABERES DOCENTES: EM BUSCA DE SUAS POTENCIALIDADES EM UM CURSO DE MÍDIAS EM EDUCAÇÃO", dentro do PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Regina Onofre

E-mail *

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

Seção 2 de 10

TCLE e Aceite

Descrição (opcional)

TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIO
(Resolução CNS 510/2016)

Pesquisa de Mestrado: Formação em serviço, especialização e saberes docentes: explorando as potencialidades desta tríade em um curso à distância

Pesquisadora: Ana Cláudia Giglioti Françoso – PPGPE- UFSCar/São Carlos

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Regina Onofre - PPGPE- UFSCar/São Carlos

Convido você a participar deste estudo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), intitulado "Formação em serviço, especialização e saberes docentes: explorando as potencialidades desta tríade em um curso à distância". Este termo de consentimento esclarece os objetivos da pesquisa que será desenvolvida e qual será a sua participação caso aceite o convite. Este documento também descreve os possíveis riscos relacionados à sua participação neste estudo. Após analisar estas informações e esclarecer suas dúvidas, você decidirá se irá participar ou não.

Você foi selecionado (a) por ser profissional da educação básica e egresso do curso de Especialização em Mídias na Educação oferecido pelo Grupo Horizontes. Assim, você será convidado a responder um

Aceite

Entendi o estudo apresentado que tem como objetivo analisar as potencialidades de um curso de especialização em mídias da educação à distância (EaD), de uma instituição de ensino superior federal, do município de São Carlos, interior de São Paulo, explorando os saberes resultantes desse processo e os impactos na atuação docente de professores de educação básica, cursada durante a formação em serviço.

Tive a oportunidade de ler, de pensar, de fazer perguntas e de falar a respeito do documento quando precisei. Ao assinar este termo de consentimento, não renuncio a nenhum dos meios direitos legais. Autorizo a minha inclusão neste estudo por meio de resposta ao questionário eletrônico. Receberei uma cópia assinada desta declaração de consentimento. Estou ciente que minha identidade e respostas relativas ao questionário serão mantidas em anonimato.

Assinale seu consentimento *

- Li e CONCORDO em participar da pesquisa.
- NÃO desejo participar da pesquisa.

Seção 3 de 10**Identificação**

Descrição (opcional)

Nome completo *

Texto de resposta curta

Endereço de e-mail para contato *

Texto de resposta curta

Seção 4 de 10

Dados pessoais ✕ ⋮

Descrição (opcional)

Idade *
Escreva apenas números (por exemplo: 55)

Texto de resposta curta

Sexo/Gênero *

Texto de resposta curta

Sexo/Gênero *

Texto de resposta curta

Cor (conforme classificação do IBGE). *

Branca

Preta

Parda

Amarela

Indígena

Seção 5 de 10

Sobre sua formação acadêmica



Descrição (opcional)

1. Graduação em qual área? (Se possuir mais do que uma graduação, assinale aquela que considere a principal de sua atuação.) *

- Letras
- Matemática
- Educação Física
- História
- Arte
- Biologia

1. Graduação em qual área? (Se possuir mais do que uma graduação, assinale aquela que considere a principal de sua atuação.) *

- Letras
- Matemática
- Educação Física
- História
- Arte
- Biologia
- Geografia
- Outros...

2. É formado(a) há quanto tempo?

- De 0 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- Há mais de 21 anos

3. Em qual nível de ensino você trabalha?

- Ensino Fundamental I
- Ensino fundamental II

4. Se for ensino Fundamental 2, em quais turmas ministra aulas?

- 6º anos
- 7º anos
- 8ºanos
- 9º anos

Seção 6 de 10

Sobre cursos de pós-graduação

Descrição (opcional)

5. Possui cursos de pós-graduação lato sensu (especialização)? Se sim, informe a área e a instituição onde realizou.

Texto de resposta curta

6. Possui cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado/doutorado)? Se sim, informe a área e a instituição onde realizou.

Texto de resposta longa

Após a seção 6 Continuar para a próxima seção

25°C Nublado

Pesquisar

12:58 31/01/2023

Seção 7 de 10

Formação continuada ✕ ⋮

Descrição (opcional)

7. Participa de cursos e processos de formação continuada? Se sim, quais são os mais atuais e relevantes para sua prática?

Texto de resposta longa

Após a seção 7 Continuar para a próxima seção ▼

Seção 8 de 10

Sobre a realização do curso Mídias em Educação ✕ ⋮

Descrição (opcional)

Seção 8 de 10

Sobre a realização do curso Mídias em Educação ✕ ⋮

Descrição (opcional)

⋮

8. De que forma você soube do curso de Especialização EaD Mídias em Educação?

Site da UFSCar.

Site do Grupo Horizonte.

Secretaria de Educação (Rede Municipal).

Diretoria de Ensino (Rede Estadual).

Outros...

9. Você teve o incentivo de sua escola ou de equipes gestoras de educação para participar do curso?

- Sim
- Não
- Partiu de meu próprio interesse.

...

10. O que lhe motivou a participar do curso de Mídias em Educação oferecido pela UFSCar? Pode marcar as alternativas que correspondam a sua motivação.

- Aprender a lidar com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).
- O fato do curso ser a distância e oferecer disponibilidade de horários.
- O desejo de levar as TDICs para as práticas de sala de aula.
- Curiosidade.
- Para melhorar a pontuação enquanto professor.
- Outros...

...

11. Antes de iniciar o curso de especialização EaD, você já havia tido algum contato com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)?

- Nenhum contato
- Pouco contato
- Muito contato

11.1 Se desejar, comente a questão acima.

Texto de resposta longa

12. Em sua formação inicial, você recebeu alguma formação voltada ao uso das TDICs no contexto escolar?

- Nenhuma formação
- Pouca formação
- Muita formação

12.1 Se desejar, comente a questão acima.

Texto de resposta longa

13. Ao longo de sua formação continuada, você recebeu algum tipo de formação voltada ao uso das TDICs no contexto escolar?

- Nenhuma formação
- Pouca formação
- Muita formação

13.1 Se desejar, comente a questão acima.

Texto de resposta longa

14. Você recebe cobranças para usar as TDICs em suas aulas por gestores / secretaria / diretoria de educação?

- Nenhuma cobrança.
- Pouca cobrança.
- Muita cobrança.

14.1 Se desejar, comente a questão acima.

Texto de resposta longa

15. O uso de TDIC no curso de especialização EaD contribuiu para sua prática pedagógica? Em que medida você aplica os conhecimentos do curso em seu cotidiano de sala de aula?

- Não uso as TDICs em minhas aulas.
- Uso pouco as TDICs em minhas aulas.
- Uso muito as TDICs em minhas aulas.

15.1 Se desejar, comente a questão acima.

Texto de resposta longa
.....

16. Baseado na sua experiência profissional, você acredita que exista alguma resistência por parte dos docentes e gestores quanto ao uso das tecnologias da informação e comunicação nas práticas pedagógicas?

- Sim
- Não

16.1 Se desejar, comente a questão acima.

Texto de resposta longa
.....

17. Você sente que teve uma formação diferenciada por ter feito uma especialização em EaD sobre Mídias da Educação?

- Sim
- Não

17.1 Se desejar, comente a questão acima.

Texto de resposta longa
.....

18. A especialização lhe possibilitou utilizar os recursos digitais com maior domínio e segurança? Você recomendaria o curso aos colegas?

- Sim
- Não

18.1 Se desejar, comente a questão acima.

Texto de resposta longa

19. Você se sente preparado para utilizar esses recursos após a realização da especialização EaD?

- Sim
- Não

19.1 Se desejar, comente a questão acima.

Texto de resposta longa

20. Em qual polo você realizou o curso?

- Bálamo
- Santos
- São Carlos
- Tarumã

Questões abertas

Descrição (opcional)

21. O que você compreende por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)?

Texto de resposta longa

22. Qual o conhecimento prévio que tinha das TDICs antes de entrar no curso?

Texto de resposta longa

...

23. Quais as aprendizagens resultantes do contato com os seus colegas do curso?

Texto de resposta longa

25°C Nublado

Pesquisar

24. Quais as aprendizagens resultantes do contato com os docentes do curso?

Texto de resposta longa
.....

25. Que contribuições e influências o curso pode proporcionar a sua formação?

Texto de resposta longa
.....

26. Quais as principais dificuldades e entraves no desenvolvimento do curso?

Texto de resposta longa
.....

...

27. Quais saberes e conhecimentos você acredita ter adquirido com a participação no curso que você mobiliza na atuação docente?

Texto de resposta longa
.....

28. Você acredita que sua atuação docente seria diferente se não tivesse participado do curso? O que mudou após o curso?

Texto de resposta longa
.....

29. Quais foram suas maiores expectativas para iniciar o curso de especialização EaD? Essas expectativas se concretizaram?

Texto de resposta longa
.....

...

30. Quais aparatos tecnológicos estão disponíveis para você trabalhar na escola? Sua escola possui sala de informática? Conte detalhadamente sobre os recursos disponíveis ao uso dos professores e alunos.

Texto de resposta longa
.....

Seção 10 de 10

Obrigada por contribuir para uma breve reflexão sobre nossa atuação enquanto docente!



Descrição (opcional)