

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Kenia Rosa de Paula Nazario

CONHECIMENTOS DOCENTES PARA EDUCAÇÃO ON-LINE:
contribuições de um curso de formação em EaD da UFSCar

São Carlos-SP
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Kenia Rosa de Paula Nazário

**CONHECIMENTOS DOCENTES PARA EDUCAÇÃO ON-LINE:
contribuições de um curso de formação em EaD da UFSCar**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Rozenfeld
Gomes de Oliveira

São Carlos-SP
2015

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N335c Nazário, Kenia Rosa de Paula
Conhecimentos docentes para educação on-line :
contribuições de um curso de formação em EaD da UFSCar
/ Kenia Rosa de Paula Nazário. -- São Carlos :
UFSCar, 2015.
95 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2015.

1. Formação de professores em EaD. 2. Tecnologias
digitais da informação e comunicação. 3.
Desenvolvimento profissional docente. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Kenia Rosa de Paula Nazário, realizada em 27/02/2015:

Profa. Dra. Marcia Rózenfeld Gomes de Oliveira
UFSCar

Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro
UFSCar

Profa. Dra. Valéria Sperduti Lima
UNIFESP

DEDICATÓRIA

Este trabalho dedico à minha mãe Efigenia, meu pai Dulcino, meus irmãos Reginaldo e Washington e ao meu amado esposo Marcos pelo apoio emocional que me prestam em todos os momentos de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por tudo! Por me dar a benção de conviver com pessoas tão especiais!

À minha família por me incentivar em todas as minhas escolhas.

Agradeço em especial a minha orientadora Marcia Rozenfeld, que me ensinou muito, como pesquisadora e como mulher guerreira e meiga que é. Foram momentos de muito aprendizado e crescimento. Obrigada pela confiança!

Meu muito obrigada às professoras que fizeram parte das minhas bancas de qualificação e de defesa, Valéria Sperduti e Maria Iolanda Monteiro, pelas ricas contribuições ao meu trabalho, que tanto me ajudaram a traçar esse caminho. Agradeço também ao professor Daniel Mill pela disponibilidade em colaborar com a pesquisa.

Agradeço aos meus colegas de trabalho da Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD) pelo aprendizado constante, pela companhia e trocas de experiências.

Agradeço aos meus amigos Helena, David e Luziene, que me incentivaram e apoiaram nessa caminhada.

Agradeço a todos os envolvidos nesse estudo, por compartilhar suas aprendizagens e trajetórias.

Meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que fizeram parte deste momento importante da minha vida.

RESUMO

As mudanças sociais ocorridas na atualidade implicam em novos paradigmas nos diversos setores da Sociedade. Entre eles observa-se uma mudança no cenário da Educação, frente às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) que acenam com possibilidades diversas de ensinar e aprender. Para compreender essas possibilidades a área de formação de professores tem procurado acompanhar essas novas demandas no que se refere à uma formação inicial e continuada que subsidie os docentes frente a esses recursos tecnológicos. Nesse sentido a base de conhecimento docente tende a ser reconfigurada abarcando novas aprendizagens docentes numa perspectiva de construção da autonomia, de transformação e de emancipação. Nesse contexto, o presente estudo busca 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 a distancia, pode contribuir para a aprendizagem docente, resignificando a base de conhecimento destes participantes, visando o desenvolvimento profissional docente. Para esse estudo de cunho qualitativo optou-se por uma metodologia desenvolvida em duas etapas nas quais os dados foram coletados. Na primeira aplicou-se um questionário online que foi respondido pelos participantes concluintes do Curso de Formação Docente em EaD oferecido pela Coordenadoria de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento Profissional da Secretaria Geral de Educação a Distancia da UFSCar. Na segunda etapa, foram tomados dados no ambiente virtual do referido curso, especificamente na atividade diário que contém as narrativas individuais postadas pelos docentes participantes do curso. As análises mostram que a articulação do conteúdo específico e as TDIC não é trivial, é um processo que necessita de tempo, suporte e experimentações sucessivas para que se atinja os objetivos desejados e ao conhecimento do conteúdo pedagógico e tecnológico, como propõe o modelo TPCK. Os dados apontam que o curso trouxe contribuições para a prática docente no ensino presencial e a distância, sobretudo com relação ao planejamento, à gestão, à interação e à integração das tecnologias digitais em sala de aula. Acredita-se que o tempo de duração do curso não é suficiente para que este processo de aprendizagem docente se esgote, ao contrário, apostamos que o curso desperte o docente para tais questões e reflexões que deverão ser aprofundadas de forma contínua em diferentes espaços de aprendizagem.

Palavras-chaves: Formação de professores em EaD, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, Desenvolvimento profissional docente.

ABSTRACT

Social changes today involve new paradigms in various sectors of society. Among them, there has been a change in the education setting, as the Information and Communication Digital Technologies (TDIC) with its several new possibilities of teaching and learning. To understand these possibilities the teacher training area has sought to follow these new demands with regard to initial and continuing education to subsidize teachers into these technological resources. In this sense, the teaching knowledge base tends to be reconfigured embracing new learning for teachers towards building autonomy, transformation and emancipation. In this context, this study aims to understand how the participation of teachers of a Public Higher Education Institution (IPES) in a continuing education course in distance education, fully distance, can contribute to teaching learning, redefining the knowledge base of these participants and targeting their professional development. For this qualitative nature study, we have chosen a methodology developed in two stages in which data were collected. The first one was to apply an online questionnaire, which was answered by graduates participating in the Teacher Training Course in distance education offered by the Coordination of Development and Professional Improvement of the General Secretariat of Distance Education at UFSCar. In the second stage, data were taken in the virtual environment of that course, specifically in daily activity that contains the individual narratives posted by the participants of the course. The analyzes show that the articulation of the specific content and the TDIC is not trivial, it is a process that needs time, support and subsequent trials towards the achievement of the desired goals and knowledge of pedagogical and technological content, as proposed by the TPCK model. Data indicate that the course brought contributions to the teaching practice in the classroom and in distance learning, especially with regard to planning, management, interaction and integration of digital technologies in the classroom. It is believed that the duration of the course is not enough to fully attain the process of teaching learning; on the other hand, it should be an opportunity of awareness for teachers to reflect on such issues and considerations that should be further and continuously developed in different learning spaces.

Keywords: Teacher training in distance education, Digital Technologies of Information and Communication, teacher professional development.

Lista de Imagens e Gráficos

Imagem 1.1 - Processo de raciocínio pedagógico segundo Mizukami.....	20
Imagem 1.2 - Conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico.	23
Imagem 1.3 - Conhecimento pedagógico do conteúdo.	23
Imagem 1.4 - Conhecimento tecnológico.....	24
Imagem 1.5 - Conhecimento tecnológico do conteúdo (TPCK).	24
Imagem 1.6 - Contexto TPCK.....	25
Imagem 2.1 - Ambiente virtual do Curso de Formação Docente em EaD.....	38
Gráfico 4.1 - Gênero dos participantes.....	46
Gráfico 4.2 - Faixa etária dos participantes.....	47
Gráfico 4.3 - Contato com TDIC na graduação.....	48
Gráfico 4.4 - Participação em programas de formação continuada.....	50
Gráfico 4.5 - Última titulação dos participantes	51
Gráfico 4.6 - A prática na educação presencial se modificou após a realização do curso	58

Lista de Tabelas e Quadros

Quadro 1.1 - Critérios de reflexão, segundo Rodgers (2002).....	19
Quadro 1.2 - Explicação das etapas descritas no processo de raciocínio pedagógico docente	21
Quadro 2.2.1 - Quantidade de teses por IES	34
Quadro 2.2.2 - Teses relação TDIC e docência.....	35
Quadro 4.1 - Formação inicial(primeira graduação).	48
Quadro 4.2 - Exemplos de tecnologias digitais utilizadas na graduação.....	49
Quadro 4.3 - Exemplos de contato com tecnologias na formação continuada.....	50
Tabela 4.1 - Experiência docente na educação presencial.....	52
Tabela 4.2 - Experiência docente na educação a distância	52
Quadro 4.4 - Aprendizagem de conhecimentos relevantes por meio da participação no curso.....	53
Quadro 4.5 - Exemplos de tecnologias que melhor se articulariam aos conteúdos específicos dos docentes	55
Quadro 4.6 - Exemplos de contribuições do curso para prática docente on-line	56
Quadro 4.7 - Exemplos de aspectos modificados na educação presencial após a realização do curso.	58
Quadro 4.8 - Aspectos relevantes percebidos para o desenvolvimento profissional docente. .	60
Quadro5.1.1 – Exemplos de percepções.....	75
Quadro 5.1.2 - Exemplos de aprendizagens relacionadas às TDIC.....	76
Quadro5.1.3 – Exemplos de contribuições para a prática docente on-line	78

Lista de Abreviaturas e Siglas

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

Ceuclar - Centro Universitário Claretiano de Batatais

CoDAP - Coordenadoria de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento Profissional

DI - Designer Instrucional

EaD - Educação a Distância

IPES - Instituição Pública de Ensino Superior

SEaD - Secretaria Geral de Educação a Distância

SIn - Secretaria de Informática

TCK - Conhecimento tecnológico do conteúdo

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

TPCK – Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo

TPK - Conhecimento tecnológico pedagógico

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

Unifei - Universidade Federal de Itajubá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Narrativa pessoal – de onde posso falar	12
CAPÍTULO 1_Panorama da formação de professores no ensino superior	17
1.1 Panorama da sociedade atual e novas demandas formativas.....	17
1.2 Paradigma do professor prático-reflexivo: aprendizagem docente	18
1.3 Formação continuada: diferentes percursos	26
CAPÍTULO 2_Educação e tecnologias.....	30
2.1 Tecnologias TDIC: breve cenário	30
2.2 Formação docente: novo perfil e uso dos recursos tecnológicos.....	31
2.3 Curso de Formação Docente em EaD oferecido pela SEaD-UFSCar: cenário deste estudo.	36
CAPÍTULO 3_Percurso metodológico	41
3.1 Cenário da pesquisa	42
3.2 Etapas para tomada de dados.....	42
3.3 Instrumentos de coleta de dados.....	43
3.4 Sistematização dos dados	45
CAPÍTULO 4_Análise do Questionário On-line	46
4.1 Repertório e a base de conhecimento dos docentes participantes	46
4.2 Contribuições na base de conhecimento, percebidos pelos docentes participantes do curso de formação docente em EaD.....	51
4.3 Contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores para atuar na modalidade EaD	60
CAPÍTULO 5_Análise das narrativas on-line e sistematização dos dados.....	63
5.1 Sistematização dos dados: contribuições do Curso de Formação Docente na voz dos docentes.....	74
5.1.1 Percepções dos docentes com relação ao início de carreira na docência on-line	75
5.1.2 Novas aprendizagens relacionadas às TDIC	76
5.1.3 Contribuições para a prática docente na educação presencial e/ou a distância.....	77
Considerações finais.....	79
Referências.....	82

INTRODUÇÃO

As mudanças sociais implicam em novos paradigmas nos diversos setores da sociedade (GADOTTI, 2000). Entre eles observa-se uma mudança no cenário da Educação, principalmente devido ao advento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). A área de formação de professores tem procurado acompanhar essas novas demandas, principalmente com cursos de formação continuada e especialmente na área da Educação a Distância (EaD).

Com o uso cada vez mais acentuado das TDIC, a sociedade vive um momento de constantes transformações que afetam a maneira de viver, comunicar e de aprender. Assim, é necessária uma reflexão sobre a formação de professores para lidar com as demandas impostas por essa sociedade em transformação. Garcia (2002) afirma que não podemos esperar que a formação inicial ofereça todos os conhecimentos necessários para toda vida profissional ativa do docente, ao contrário, com o surgimento das TDIC é necessário que esse docente tenha uma atitude de constante aprendizagem.

Nesse sentido, nota-se que as facilidades no acesso à informação e à cultura geram possibilidades de ensinar e aprender as quais demandam uma redefinição do trabalho docente e da profissão docente, da sua formação e de seu desenvolvimento profissional.

Para lidar com as transformações na sociedade, é necessário que os docentes busquem novas formas e motivações para aprender, tenham capacidade de liderança, procurem a inovação com o uso das TDIC (interação de ideias e materiais entre professores e alunos e entre alunos e alunos) e, finalmente, incorporem uma mudança na forma de organizar o ensino-aprendizagem (GARCIA, 2002).

A aprendizagem informal acontece por diferentes meios, incluindo o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), que permitem configurar espaços de formação e aprendizagem mais abertos e flexíveis (GARCIA, 2002, p. 46).

Segundo Zeichner (2008) houve uma mudança de foco na formação docente, de uma visão tecnicista de professores que desempenham certos tipos de comportamento para uma visão mais ampla, em que os docentes deveriam entender as razões associadas com as diferentes práticas, refletir sobre elas e alçar autonomia sobre seu próprio trabalho. O ensino normalmente visto como um processo técnico, em décadas anteriores, passou a ser visto como um processo reflexivo, com o objetivo de ajudar os professores a se tornarem mais conscientes sobre as dimensões moral e ética do ensino.

Nesse contexto, Mizukami et al. (2002, p. 12) afirmam que a profissão docente não se resume apenas ao domínio dos conteúdos das disciplinas e da técnica em como transmiti-los, mas que o docente deve lidar com um conhecimento em construção. Os autores também consideram que a compreensão do processo de aprendizagem profissional da docência se dá a partir do modelo de base de conhecimento defendido por Shulman (1986). Esse modelo se baseia no fato de que os docentes necessitam ter uma base de conhecimento para a docência. Assim, a docência é um processo de decisão baseada num processo de reflexão, como retrata Shulman (1986).

Dessa maneira, o uso pedagógico das TDIC é um novo conhecimento o qual o docente precisa agregar a sua base de conhecimento (MILL et al., 2010). As inovações tecnológicas do contexto atual, suas influências, seus elementos e referenciais, ainda em estudo, têm trazido novas perspectivas de seu uso no processo ensino-aprendizagem, mas também na construção de uma nova identidade docente.

Nesse sentido, a base de conhecimento docente tende a ser reconfigurada numa perspectiva de construção da autonomia, de transformação e de emancipação, inclusive frente a evolução das tecnologias disponíveis. Assim, entende-se que o docente crítico-reflexivo pensa e constrói sua autonomia a fim de tomar boas decisões dentro do contexto em que trabalham, levando em consideração as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Narrativa pessoal – de onde posso falar¹

Relembrar minha história de vida, embora não possa revivê-la, é poder reconstruí-la, a partir dessa relação entre passado e presente, com vistas ao futuro.

Pretendo, nestas palavras, relatar alguns momentos que julgo mais significativos de minha trajetória de vida, relatando algumas posturas sobre meu olhar diante do mundo, especialmente da época escolar. De acordo com Souza (2006), o relato de vida e a história de vida são processos investigativos que nos possibilitam a compreensão do que somos e das aprendizagens que construímos ao longo da vida. Nesse sentido, Galvão (2005) afirma que a narrativa é apresentada como uma ferramenta de cunho formativo, pois é um processo de reflexão e também de interação com o outro. Com esse intuito, trago este recorte da minha trajetória pessoal para localizar de onde posso falar sobre questões tão presentes hoje em meu cotidiano de trabalho.

¹ Peço licença neste momento para falar na primeira pessoa do singular, com o intuito de estabelecer uma conexão com o leitor sobre minha trajetória pessoal.

Foi nos espaços da família e na educação infantil (antigamente pré-escola) que me fiz curiosa de conhecer a mim, os outros e as coisas que me rodeavam. Minhas primeiras professoras foram pessoas maravilhosas, as quais admiro muito. Essa experiência positiva na infância instigou em mim a dedicação aos estudos nos anos seguintes.

Registro aqui que meus pais, mesmo sem instrução escolar, foram, e são ainda hoje, meus grandes educadores, em suas orientações de me fazer pessoa, de poder questionar, de ser escutada e ser compreendida.

Concordando com Garcia (2002), os conhecimentos e crenças que os professores trazem consigo quando iniciam sua formação inicial afetam de maneira direta a interpretação e valorização que eles fazem das experiências de formação do professorado. Minha primeira experiência na docência ocorreu em grupos de crianças e posteriormente adolescentes na Igreja Evangélica local que frequento, onde ministrei aulas bíblicas na escola dominical. Essa experiência contribuiu muito para minha formação, em especial na comunicação. Sempre fui muito tímida para me comunicar, e essa nova aprendizagem me ajudou muito na graduação, para a apresentação de seminários e trabalhos.

Cursei um ano de cursinho pré-vestibular, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Ingressei no curso de Sistemas de Informação, no Centro Universitário Central Paulista no ano de 2005, sendo beneficiada com uma bolsa integral do governo. O sonho tão distante, uma graduação, era algo tão intocável e se tornou tão real.

Durante esse período fiz fortes laços de amizade, bem como reflexões interessantes sobre a vida e a formação na faculdade que marcaram profundamente meu ponto de vista em relação à vida como profissional e pessoal. Nesse sentido, Diaz (2001) afirma que a aprendizagem do professor deve realizar-se a partir de sua própria experiência e em contato com as pessoas. Nesse processo, destaco a importância da troca de conhecimento entre os pares.

A partir do 3º semestre no curso, tive a possibilidade de ser bolsista como estagiária na Secretaria de Informática (SIn) da UFSCar. Após 6 meses, iniciei meu estágio na Universidade Aberta do Brasil (UAB-UFSCar), dando suporte técnico aos usuários do ambiente virtual de aprendizagem Moodle.

Naquele momento, comecei a ter contato com a EaD e, percebendo a importância de um trabalho sobre a educação a distância, busquei como enfoque central de minha formação voltar os olhos para essa modalidade da educação. O trabalho na UAB-UFSCar me incentivou a desenvolver o trabalho de conclusão do curso da graduação na área de educação a distância.

Atuando como Supervisora da Equipe de Apoio à Produção de Material Didático Virtual, da Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD-UFSCar), procurei conhecer melhor o processo de educação a distância, a formação e preparação dos professores para atuação nessa modalidade, seus saberes e reflexões.

Tive a experiência de ministrar alguns cursos a distância para os profissionais da SEaD, com foco no uso da plataforma Moodle como recurso na EaD. E foi nesse período que me identifiquei com Mizukami (2004) quando aponta que nossos pensamentos, crenças e teorias pessoais são extremamente importantes para a configuração das nossas práticas em sala de aula e também nas decisões curriculares. Nesse sentido, as interações virtuais com os cursistas trouxeram ricas contribuições para o curso, a cada reoferta do curso busquei refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, a fim de melhorar cada vez mais os conteúdos abordados e minha prática docente. Além disso, a experiência na docência virtual me fez ver mais de perto o processo minucioso de planejamento de um curso virtual. Foi com essa experiência que notei ser fundamental um curso inicial para docentes em EaD, que agregue novos saberes à base de conhecimento desse docente, de modo que esses saberes venham a subsidiar o processo de elaboração, desenvolvimento, aplicação, interação e finalização de um curso ou disciplina.

Realizei o curso de Especialização em Metodologias em EaD no Centro Universitário Claretiano de Batatais (Ceucar), em 2011, e o curso de Especialização em Design Instrucional para EaD Virtual na Universidade Federal de Itajubá (Unifei), em 2012, ambos a distância. Esses cursos foram muito importantes para minha trajetória profissional, pois me agregaram novas aprendizagens, e por meio deles conheci novas práticas e recursos didáticos, além de conviver com docentes de outras instituições que trabalham com EaD.

Atualmente, estou exercendo a função de Designer Instrucional (DI) na Coordenadoria de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento Profissional (CoDAP) na SEaD. A atuação do DI na CoDAP envolve o trabalho colaborativo com os docentes no planejamento e na construção de ambientes virtuais de disciplinas nos cursos de graduação, bem como o apoio a outros cursos oferecidos pela SEaD na formação continuada de profissionais em EaD, visando o trabalho colaborativo. E foi nesse contexto de trabalho e formação que as questões sobre docência e EaD povoaram minhas inquietações e me direcionaram para o mestrado em Educação. Hoje estou muito feliz no mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar, pois é a concretização de mais um sonho, aquela menina cresceu e voou longe, rumo a novas conquistas.

A partir do que foi descrito, segue a apresentação do trabalho que pretende trazer contribuições no âmbito educacional, com foco na formação de professores frente às potencialidades das TDIC articuladas ao conteúdo curricular e às estratégias pedagógicas compatíveis às intenções de ensino. Para apresentar o andamento deste estudo, o presente trabalho foi tecido em cinco capítulos, que foram assim organizados.

No primeiro capítulo, intitulado *Panorama da formação de professores no ensino superior*, focalizam-se as pesquisas sobre aprendizagem docente e os percursos formativos que levam ao desenvolvimento profissional do professor, com atenção especial para a formação continuada dos docentes, sobretudo nas questões que envolvem TDIC.

No segundo capítulo, *Educação e Tecnologias*, busca-se delinear as potencialidades das tecnologias articuladas aos diferentes conteúdos curriculares e às estratégias pedagógicas compatíveis com as intenções de ensino. Apresenta-se o Curso de Formação Docente em EaD, cenário da pesquisa, detalhando a estrutura e as especificidades do curso oferecido pela Coordenadoria de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento Profissional da Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos (CoDAP-SEaD-UFSCar).

O Capítulo 3 expõe o *Percurso metodológico*, em que se apresenta a pesquisa desenvolvida neste trabalho, bem como se explica a escolha dos instrumentos de tomada de dados. Descrevem-se ainda as duas etapas nas quais os dados foram coletados, isto é, a realização de um questionário on-line respondido pelos participantes concluintes do Curso, somando-se aos dados coletados no ambiente virtual do Curso de Formação Docente em EaD.

No quarto capítulo, intitulado *Análise do Questionário On-line*, busca-se mostrar as análises e sistematização dos dados obtidos por meio do questionário on-line para esta pesquisa.

O Capítulo 5 apresenta *Análise das narrativas on-line e sistematização dos dados*, contendo assim os dados coletados nas narrativas on-line do ambiente virtual de aprendizagem do Curso de Formação Docente em EaD da UFSCar na ferramenta Diário da plataforma Moodle (versão 1.9). Ao final deste capítulo resume-se as contribuições do curso de formação, destacadas na sistematização dos dados coletados.

Por fim, apresenta-se as considerações finais e algumas considerações para o futuro desenvolvimento de outras pesquisas.

CAPÍTULO 1

Panorama da formação de professores no ensino superior

Neste primeiro capítulo é apresentado o referencial teórico que subsidia o presente estudo, considerando os seguintes temas, que se constituem como eixos teóricos norteadores deste trabalho: 1.1) Panorama da sociedade atual e novas demandas formativas; 1.2) Paradigma do professor prático-reflexivo: aprendizagem docente; e 1.3) Formação continuada: diferentes percursos.

Diante da rápida evolução das tecnologias de comunicação e informação, observa-se forte impacto em todos os setores da sociedade; sobretudo, observamos essas transformações no campo da Educação. Para uma boa atuação dos profissionais dessa área, novas habilidades e conhecimentos são requeridos para que acompanhem as mudanças instaladas. A formação inicial de professores não se mostra suficiente para os desafios encontrados na prática docente cotidiana, e, nesse sentido, os cursos de formação continuada procuram preencher as lacunas deixadas pela formação inicial e contribuir para o desenvolvimento profissional desses profissionais.

1.1 Panorama da sociedade atual e novas demandas formativas

Os autores Azevedo e Ghedin (2012, p. 1.020) traçam a trajetória da formação docente apresentando sua evolução nos últimos 50 anos. Destacam que nos anos 1960 a docência assumia a característica marcante de transmissão de conhecimento, sendo o papel do professor central nesse processo; já na década de 1970 surge uma tendência para um fazer técnico, é o paradigma tecnicista na educação; em 1980 o processo de ensino-aprendizagem tem em seu escopo a preocupação com a mudança social; a partir dos anos 1990 a atividade pedagógica se constitui como espaço privilegiado para problematizar, significar e explorar os conteúdos teóricos selecionados; e nos anos 2000 a educação científica volta-se para uma atividade pedagógica como espaço de pesquisa, reflexão, construção e produção de conhecimento. No cenário atual da formação docente, destaca-se a busca para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo frente às mudanças sociais, econômicas e tecnológicas.

Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 25), as condições de permeabilidade social das mídias e da informática, dos meios de comunicação e das redes de relações (presenciais

ou virtuais), causam impactos em diversos setores da vida, sobretudo na socialização das pessoas. Nesse sentido, a autora assegura que o cenário no qual os professores atuam tem demandado complexidade crescente, em particular em sua prática pedagógica diante dos desafios da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a sociedade tem exigido uma permanente atividade de formação e aprendizagem dos profissionais docentes. Ante esse novo formato de aprender e ensinar, os docentes buscam atualizar, aprofundar e enriquecer seus saberes, adequá-los às novas tendências e desafios.

Nessa mesma direção, Garcia (2002, p. 42) já afirmava que as mudanças tecnológicas na sociedade, suas influências, seus elementos e referenciais têm trazido novas perspectivas de seu uso nos processos de ensino e aprendizagem, vislumbrando novos espaços de aprendizagem. Assim, diante do advento tecnológico na sociedade, é importante que os docentes acompanhem esse desenvolvimento, a fim de atualizar sua prática pedagógica por meio de cursos de formação continuada. O autor aponta que existe uma demanda na redefinição do trabalho do professor e da profissão docente, da sua formação e de seu desenvolvimento profissional.

Para Hargreaves (2004, p. 27) a profissão docente é entendida como “paradoxal”. Isso significa que, para atuar em uma sociedade em constante mudança, o docente deve ensinar para as mudanças e a incerteza e ao mesmo tempo também garantir recursos humanos para “alimentar” essa sociedade. O autor destaca ainda que os docentes fazem parte de “uma sociedade de aprendizagem, onde o sucesso econômico depende da capacidade de seus trabalhadores de aprenderem sobre si mesmo e uns com os outros” (HARGREAVES, 2004, p. 34).

1.2 *Paradigma do professor prático-reflexivo: aprendizagem docente*

Mizukami et al. (2002, p. 15) destaca que a formação docente é um processo em *continuum*, que se configura como um desenvolvimento constante, ao longo da vida, ressaltando que a formação continuada pode contribuir por traçar novos caminhos de desenvolvimento. A autora também aponta que a reflexão docente, desde que contextualizada, tem implicações éticas, morais e políticas das decisões que os professores tomam nas rotinas de sala de aula.

Nesse contexto, Rodgers (2002, p. 845) destaca quatro critérios que caracterizam o conceito de reflexão, baseado em Dewey. São eles: a) a reflexão é um processo de construção

de significado que leva um aluno de uma experiência para outra, com uma compreensão mais profunda de suas relações e conexões com outras experiências e ideias; b) a reflexão é uma forma rigorosa, sistemática, disciplinada de pensar, com suas raízes na investigação científica; c) a reflexão precisa acontecer em comunidade, em interação com os outros; e, por fim, d) a reflexão requer atitudes que valorizam o crescimento intelectual e de si mesmo e dos outros.

O Quadro 1.1 explana o que foi apresentado:

Quadro 1.1 – Critérios de reflexão, segundo Rodgers (2002)

Critério 1	O primeiro critério destaca que uma experiência educativa amplia o campo da experiência e do conhecimento, porém destaca que nem toda experiência é educativa.
Critério 2	O segundo critério afirma que a reflexão é tida como uma forma rigorosa de pensar, porém nem todo pensamento é reflexivo. As etapas de reflexão se resumem em: a) experiência; b) interpretação; c) identificação de problemas dessa experiência; d) elaboração de possíveis explicações; e) hipóteses; f) experimentação das hipóteses selecionadas. Os docentes tendem a reconhecer as experiências vivenciadas e não as teorias.
Critério 3	O terceiro critério evidencia a necessidade de socializar as experiências. Portanto, a reflexão não é espontânea.
Critério 4	O quarto critério destaca a reflexão como um conjunto de atitudes, tendo em vista que as ações em sala de aula não se aprendem, mas se desenvolvem com a prática.

Fonte: autoria própria.

Concordando com a forma da autora de sistematizar a reflexão como elemento essencial na aprendizagem, destaca-se a importância da prática e seu contexto para situar a reflexão. Mizukami et al. (2002, p. 14) complementa as ideias de Rodgers apontando que a reflexão docente enfatiza as implicações éticas, morais e políticas das decisões que os professores tomam nas rotinas de sala de aula.

Segundo Zeichner (2008, p. 539), o professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a *expertise* que existe nas práticas de bons professores, o que Schon (1983)

denominou “conhecimento-na-ação”. Isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar a partir da reflexão sobre sua própria experiência.

Além das contribuições de Schon (1983); Mizukami (2004) considera a compreensão do processo de aprendizagem profissional da docência a partir do conceito de Shulman (1986) de que os docentes necessitam ter uma base de conhecimento para a docência.

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino (MIZUKAMI, 2004, p. 4).

Mizukami (2004, p. 6) destaca o processo de raciocínio pedagógico, que retrata como os conhecimentos são acionados na base de conhecimento, os quais são construídos durante o processo de ensinar e aprender. Esse raciocínio é constituído por seis processos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão.

Imagem 1.1 – Processo de raciocínio pedagógico segundo Mizukami



Fonte: adaptada de Mizukami (2004).

Quadro 1.2 – Explicação das etapas descritas no processo de raciocínio pedagógico docente na Imagem 1.1, segundo Mizukami

Compreensão	Os professores necessitam possuir uma compreensão especializada da matéria/área de conhecimento que permita criar condições para que a maioria de seus alunos aprenda.
Transformação	Para Shulman (1986), ideias compreendidas devem ser transformadas, de alguma forma, para serem ensinadas.
Instrução	Consiste na organização e gestão da classe, por meio de estratégias como formas de lidar com os alunos individualmente e em grupos, dosagem de conteúdo, coordenação das atividades de aprendizagem, explicações, questionamentos, humor, discussões, disciplina, ensino por descoberta ou por investigação, assim como todas as características observáveis de ensino na sala de aula.
Avaliação	Processo que ocorre durante e após a instrução, tanto por meio das dúvidas e/ou equívocos dos alunos quanto por meio das avaliações formais.
Reflexão	São processos reflexivos sobre a ação pedagógica. Consiste no uso de conhecimento analítico para examinar o próprio trabalho segundo os objetivos estabelecidos.
Nova compreensão	Como último processo, tem-se uma nova compreensão, resultado dos processos de ensinar e de aprender desenvolvidos, possibilitando a consolidação de novas compreensões e de aprendizagens.

Fonte: autoria própria.

Entende-se que o processo de raciocínio pedagógico, como proposto acima, é complexo; portanto, não é um processo fechado. Ocorre um crescimento em espiral, o que não é linear. Esse modelo propõe que uma nova compreensão do professor o leva a melhor articular seu conteúdo específico com aquilo que os estudantes já sabem, de modo a propiciar o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada dos alunos.

De acordo com Shulman (1986), os docentes necessitam ter uma base de conhecimento para a docência. A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Esse processo, de acordo com Shulman (1986), favorece o desenvolvimento da base de conhecimento da docência. Além dos conhecimentos relacionados aos conteúdos curriculares, essa base inclui outros conhecimentos, como: o conhecimento pedagógico geral; o conhecimento pedagógico do conteúdo; o conhecimento do aluno e de suas características; o conhecimento do currículo; e o conhecimento das finalidades, valores e bases históricas da educação.

Shulman (1986) aponta que a base de conhecimento é composta de um amálgama de conhecimentos que são acionados no momento da atuação docente. Estes se constituem como: conhecimento específico do conteúdo, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.

O conhecimento de conteúdo específico refere-se a conteúdos específicos da matéria que o professor leciona, incluindo tanto as compreensões de fatos, conceitos, processos, procedimentos de uma área específica de conhecimento quanto aquelas relativas à construção dessa área.

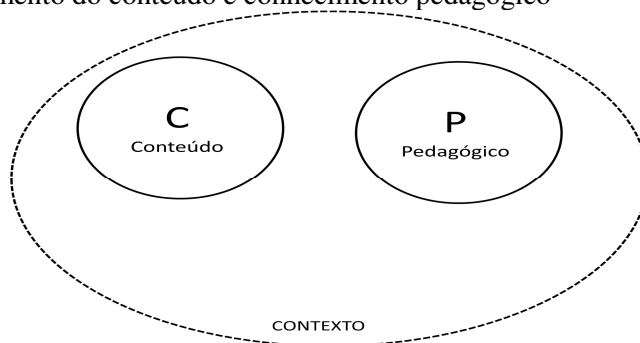
O conhecimento pedagógico geral inclui conhecimento de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender; conhecimentos dos alunos; conhecimentos de contextos educacionais; conhecimento do currículo e de recursos para o ensino.

E o conhecimento pedagógico do conteúdo trata-se do conhecimento que é construído pelo professor ao ensinar a matéria e que é enriquecido quando se mescla aos outros conhecimentos da base. Inclui compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica, assim como os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino. É o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo (MIZUKAMI et al., 2002).

Com o advento das tecnologias na educação, entende-se que ocorre uma ampliação dessa base de conhecimento para a docência (OLIVEIRA; MILL; RIBEIRO, 2010). Assim, essa base de conhecimento passa a ser resignificada frente às possibilidades e presença das tecnologias, de forma a construir novos conhecimentos, que se estabelecem como um “amálgama”. Entende-se que as TDIC têm potencial de ajudar os estudantes a aprenderem melhor e os professores a ensinarem melhor.

Nesse sentido, Mishra e Koehler (2006) propõem o modelo TPCK – Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo (sigla em inglês para Technological Pedagogical Content Knowledge). Esse modelo sugere a integração das tecnologias ou TDIC no processo de ensino-aprendizagem, sugerindo um conhecimento pedagógico do conteúdo tecnológico como necessário ao desafio posto aos docentes na atualidade. Ou seja, o quadro teórico proposto pelo TPCK anuncia a importância de se repensar não somente a forma de ensinar, mas também o que ensinar. Isso posto, percebe-se uma articulação desejada entre conteúdo específico, conteúdo pedagógico e conteúdo tecnológico.

Imagem 1.2 – Conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico

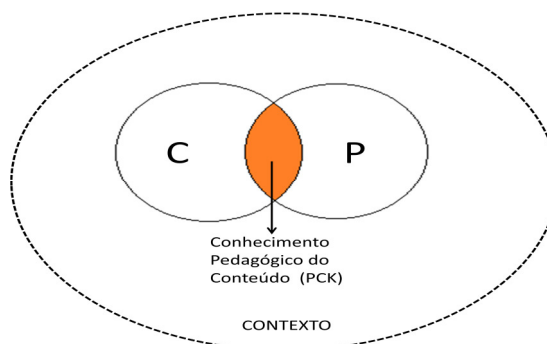


Fonte: autoria própria.

Segundo Mizukami (2004), o conhecimento do conteúdo refere-se a conteúdos específicos da matéria que o professor ensina. Esse conteúdo pode ser tanto as compreensões de fatos, conceitos, processos, procedimentos de uma área específica de conhecimento quanto aquelas referentes à construção dessa área. O conhecimento pedagógico é o conhecimento que transcende uma área específica. Abrange conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender; conhecimentos dos alunos, como as características dos alunos, processos cognitivos e de desenvolvimento de como os alunos aprendem.

Com a intersecção desses conhecimentos, temos o conhecimento pedagógico do conteúdo:

Imagem 1.3 – Conhecimento pedagógico do conteúdo

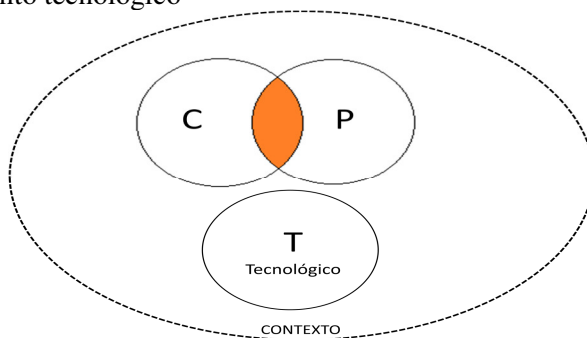


Fonte: autoria própria.

Esse conhecimento é construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria e é enriquecido e melhorado com a prática. Inclui compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica, assim como os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino (MIZUKAMI, 2004, p. 12).

Segundo o modelo TPCK, a integração do conhecimento tecnológico, dentro do contexto da integração da tecnologia nas escolas, vai além da alfabetização digital. Essa integração refere-se a como o professor pode articular seu conteúdo específico e o conteúdo pedagógico com a tecnologia. Esse processo de articulação pode ser viabilizado por meio de cursos de formação continuada.

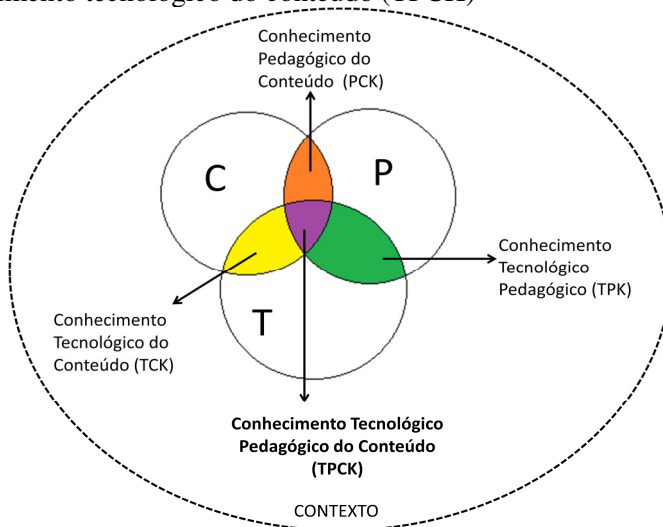
Imagem 1.4 – Conhecimento tecnológico



Fonte: autoria própria.

Essa integração vai gerar diferentes interseções, das quais algumas estão dispostas na Imagem 1.5.

Imagem 1.5 – Conhecimento tecnológico do conteúdo (TPCK)



Fonte: autoria própria.

O conhecimento tecnológico do conteúdo (TCK) refere-se ao conhecimento sobre como a tecnologia pode ser usada para fornecer novas maneiras de ensinar o conteúdo.

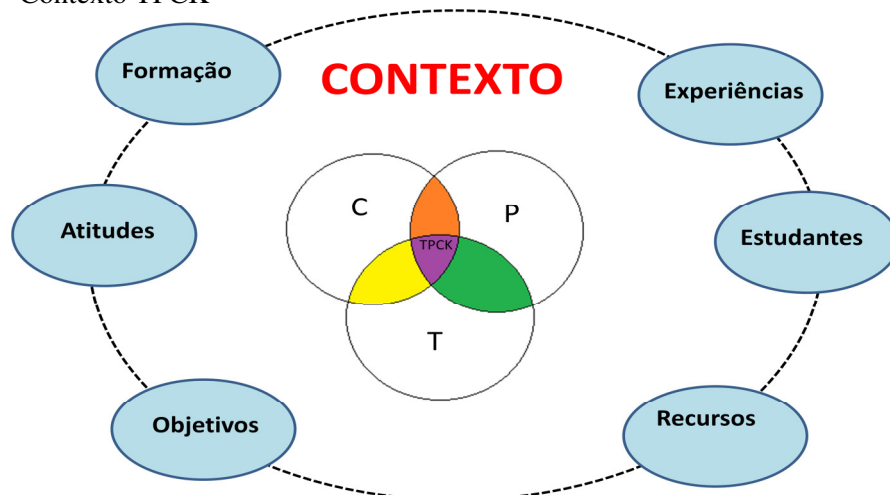
Já o conhecimento tecnológico pedagógico (TPK) refere-se às possibilidades e limitações da tecnologia como facilitadora de diferentes abordagens de ensino (MISHRA; KOEHLER, 2006).

Por fim, o conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo é o conhecimento gerado pela intersecção do conhecimento de conteúdo, pedagógico e tecnológico, ao articular as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Esse conhecimento se torna complexo devido aos diferentes contextos de que esses professores e estudantes fazem parte. Os contextos podem variar e estar relacionados a diferentes aspectos, tais como: limitações de espaço, tempo, o conhecimento prévio dos estudantes, sua cultura, as condições sociais e financeiras em que estão inseridos.

Todas essas influências podem fazer parte do contexto do professor e do aluno, dificultando a integração das tecnologias no ensino, como mostra a figura abaixo:

Imagem 1.6 – Contexto TPCK



Fonte: autoria própria.

Portanto, existem diferentes formas de desenvolver o TPCK, e para tanto é importante conhecer o contexto do professor, fazer um planejamento do processo de ensino, definir os objetivos de aprendizagem, selecionar e organizar as atividades e, por fim, definir as tecnologias apropriadas para a realização dessas metas, levando em consideração que o TPCK vai além da técnica. Assim, a forma de desenvolver o TPCK é gradual e espiral.

Nesse sentido, Kenski (2013) destaca que é necessário articular as tecnologias a nossos saberes já adquiridos, incorporá-las, transformá-las em acervo interior e pessoal, como as velhas teorias pedagógicas nos ensinaram. Acredita-se que os cursos de formação

continuada podem potencializar essa articulação entre as tecnologias e os saberes já adquiridos, desde que promovam a discussão e reflexão das possibilidades em cada contexto.

Entende-se o modelo TPCK pode promover essa integração da tecnologia no processo de ensino aprendizagem, sugerindo um conhecimento pedagógico do conteúdo tecnológico como necessário ao desafio posto ao docentes na atualidade. Assim, esse docente é desafiado uma vez que boa parte de seus alunos pertencem à geração dos chamados “nativos digitais”, aqueles que já nasceram imersos numa cultura digital e que empregam grande parte de seu tempo interagindo e realizando atividades frente a diferentes dispositivos digitais, tais como celular, *tablet*, entre outros. Essa condição cria possibilidades para o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas, novos interesses e necessidades, o que implica a exigência de novos conteúdos e novas formas de ensinar.

Nesse contexto, o modelo TPCK apresenta a incorporação da tecnologia (especialmente das tecnologias digitais de informação e comunicação TDICs) no processo de ensino e aprendizagem, nesse sentido o Curso de Formação Docente em EaD da SEaD UFSCar tem buscado apresentar essa temática a fim de contribuir para as reflexões e ações que envolvem a prática pedagógica e o uso de recursos tecnológicos.

1.3 Formação continuada: diferentes percursos

Foi nas décadas de 1980 e 1990 que as propostas de formação de professores começaram a refletir sobre os saberes docentes, saberes da experiência, e pesquisa sobre a própria prática, pois esta apresenta problemas para os quais não há respostas, tendo em vista que a profissionalidade docente se resume no conjunto de competências adquiridas pela formação e experiência (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 43).

Diante de alguns estudos na área de formação de professores, Roldão (2007, p. 64) evidencia que a aprendizagem docente é uma atividade construída ao longo da vida. O conhecimento do docente deriva da prática, nestes estudos o professor deixa de ser sujeito e passa a ser a pessoa que detém o conhecimento derivado da prática. Não fornece dados, mas conhecimento.

Nesse contexto, a formação inicial é considerada como momentos formais, é uma etapa do processo de formação. Portanto, a formação inicial não é suficiente para a prática. E o bom trabalho docente se caracteriza pelo ofício de ensinar em diferentes contextos (MIZUKAMI et al., 2002, p. 72). A autora destaca que a formação continuada é vista como uma atualização da formação recebida após a formação inicial e pode ocorrer em diferentes

espaços; nessa perspectiva, busca entre outras coisas novos caminhos de desenvolvimento da prática reflexiva.

Para Kenski (2003, p. 50), os cursos de formação de professores se preocupam em lhes garantir essas novas competências. Nesse sentido, acredita-se que os cursos de formação continuada buscam instrumentalizar e promover reflexão na busca de soluções pedagógicas diante do advento das TDIC, com objetivo de potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

É importante dizer, em relação à formação do professor, que esta pode ser compreendida como ocorrendo desde o período em que o professor frequenta a escola como aluno, já que tem contato com modelos de ensino, de professor, de gestão e de como são trabalhados os conteúdos, como também nas relações envolvidas no processo de ensino-aprendizagem e, posteriormente, no próprio exercício do docente.

Portanto, a formação continuada traz novos conhecimentos ao docente, necessários a uma prática em diferentes contextos, sobretudo no uso das tecnologias. Assim, esses conhecimentos são incorporados ao repertório dos docentes, ampliando sua base de conhecimento.

Segundo Hargreaves (2002, p. 114), é importante que os docentes experimentem a observação, a prática e o *feedback*, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula.

Kenski (2003) complementa que a formação docente precisa pensar sobre novos caminhos, pois na conjuntura atual as informações estão acessíveis por diferentes meios e mídias. Aprender a ensinar nesse contexto não é um processo trivial, pois requer tempo e disponibilidade por parte dos professores.

Nesse contexto, o avanço tecnológico refletiu no crescimento de novas tecnologias, diversos recursos foram incorporados em nosso cotidiano, tais como *note/net/ultrabooks*, celulares, *tablets* e *smartphones*, que oferecem flexibilidade de uso em qualquer local e tempo. Nesse sentido, essa nova realidade educacional exige a transformação dos processos e procedimentos que ocorrem nas relações entre professores e alunos (KENSKI, 2013).

Da mesma maneira, Imbernón (2010) destaca que a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional docente:

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos [...] (IMBERNÓN, 2010, p. 75).

Portanto, entende-se que a formação continuada contribui para o desenvolvimento dos professores pois potencializa a compreensão do uso dos diferentes recursos tecnológicos a fim de subsidiar os docentes para que possam acompanhar as mudanças exigidas na sociedade atual.

O desenvolvimento profissional é entendido como um processo contínuo de crescimento profissional, no seu percurso e contextos, alimentado por conhecimentos construídos a partir de diversas situações (ROLDÃO, 2007, p. 57).

De acordo com Chackur (2002, p. 162), o desenvolvimento profissional está intimamente relacionado com o desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, entende-se que o processo de desenvolvimento profissional não é linear, pois ele acontece em âmbito pessoal e profissional, de forma articulada.

Marcelo (1998) entende que o desenvolvimento profissional não é:

estático, nem uniforme, mas sim caracterizado por uma mudança constante e, por isso, os modelos teóricos devem centrar-se na descrição e na explicação da natureza das mudanças e dos processos de mudança das pessoas adultas (MARCELO, 1998, p. 65).

O desenvolvimento profissional contribui para o processo de aprender a aprender e aprender a ensinar, pois se entende que a formação é mais do que um treinamento, não se limita apenas à transferência de conteúdos, métodos e técnicas, mas sim demanda que seus alunos aprendam a pensar, a refletir criticamente, a identificar e resolver problemas, a investigar, a aprender, a ensinar (MIZUKAMI et al., 2002, p. 42).

Neste primeiro capítulo traçamos um panorama da sociedade atual e das novas demandas formativas, relacionando o papel do professor frente às tecnologias digitais. Em seguida, foram abordados conceitos do paradigma prático-reflexivo, relacionando as aprendizagens docentes.

Posteriormente, foi apresentado o modelo TPCK e como este contribui para a ampliação da base de conhecimento docente. Em seguida, destacamos a formação continuada e seus diferentes percursos diante das novas aprendizagens frente ao advento tecnológico. Por fim, discorreremos sobre o desenvolvimento profissional.

Abordaremos no próximo capítulo a temática Educação e Tecnologias, tendo como foco a rápida evolução da tecnologia e como esta pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Posteriormente será apresentada uma reflexão sobre a formação docente diante do novo perfil docente e uso dos recursos tecnológicos neste cenário. Por fim, será

apresentado o Curso de Formação Docente em EaD da SEaD-UFSCar, cenário em que foi desenvolvida esta pesquisa.

CAPÍTULO 2

Educação e Tecnologias

Neste capítulo, busca-se delinear as potencialidades das tecnologias articuladas ao conteúdo curricular e estratégias pedagógicas compatíveis às intenções de ensino. Posteriormente, apresenta-se o Curso de Formação Docente em EaD, cenário desta pesquisa, detalhando a estrutura e as especificidades do curso oferecido pela CoDAP-SEaD-UFSCar.

2.1 *Tecnologias TDIC²: breve cenário*

Com a rápida evolução das tecnologias digitais em diferentes contextos na sociedade atual, surgem novas questões e possibilidades criativas para se pensar a Educação e, sobretudo, os processos de ensino e aprendizagem. Segundo Valente (2007), as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) diferenciam-se das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), pois aquelas resultam da tendência de diferentes tecnologias tais como vídeo, TV digital, imagem, DVD, celular, iPod, jogos, realidade virtual, que se associam para compor novas tecnologias.

Nesse sentido, a tecnologia digital, ao associar-se com as telecomunicações, incorporou a internet com os recursos de navegação, envio e recebimento de textos, imagens, sons e vídeos.

Nesse cenário de rápida evolução tecnológica, é preciso repensar o papel do professor e também da escola. Incorporar as TDIC na prática docente requer uma reflexão sobre os contextos nos quais as tecnologias possam, de fato, contribuir, alavancar o ensino e a aprendizagem para que não se caia em um modismo.

Segundo Alonso (2008, p. 754), com o uso da informática e das redes de comunicação, as informações são transmitidas com grande eficácia, fazendo com que a escola e seus agentes possam ressignificar seus papéis de maneira que as TDIC possam potencializar o processo de ensinar e aprender.

Ao pensarmos na formação necessária para que o docente se aproprie das TDIC, iremos nos deparar com algumas questões essenciais para se pensar o processo de

² Optou-se pelo termo TDIC, ao invés do tradicional TIC, com o intuito de destacar que atualmente não se deve mais pensar em novas tecnologias, ou somente em tecnologias, mas sim em tecnologias *digitais*.

aprendizagem docente. Uma delas diz respeito à maneira como essas novas aprendizagens são incorporadas à base de conhecimento docente.

Para melhor compreendermos esse processo, é preciso considerar que a aprendizagem da docência não é limitada pela colação de grau, mas constantemente informada e aprimorada pelas situações práticas enfrentadas na prática pedagógica cotidiana.

A importância desses saberes experienciais é equiparada por Tardif (2002, p. 39) a dos saberes disciplinares, correspondentes aos diversos campos do conhecimento, e à dos saberes curriculares (por exemplo, objetivos, conteúdos e métodos de ensino). Esse autor destaca que o professor deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Nesse cenário, entende-se que com o avanço tecnológico um novo perfil docente precisa ser construído frente a possibilidade do uso dos recursos tecnológicos em sala de aula.

2.2 *Formação docente: novo perfil e uso dos recursos tecnológicos*

A Educação a Distância (EaD) se destaca pelo potencial de ampliar a democratização do conhecimento, rompendo barreiras de tempo e de espaço, possibilitando o acesso de parcela considerável da sociedade à educação superior (OLIVEIRA et al. , 2012).

Dentre as várias discussões encetadas acerca dos pressupostos da EaD no contexto educacional e que envolvem questões políticas, culturais, filosóficas, econômicas, interesses públicos e privados, etc., a questão da docência em EaD se apresenta como merecedora de profundas reflexões.

De acordo com Belloni (2009):

[...] uma das questões centrais na análise da EaD, e talvez a mais polêmica, refere-se ao papel do professor nessa modalidade de ensino, chamado a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não se sente e não foi preparado (BELLONI, 2009, p. 79).

As tecnologias são importantes e têm contribuído para mudanças no processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, a aprendizagem colaborativa em rede, disponibilizar inúmeras informações na internet, orientar os alunos a selecionarem conteúdos de relevância pedagógica, entre outras mudanças. Nesse sentido, Kenski (2003) destaca que o uso ou não das novas tecnologias não é ponto-chave de destaque da era digital, e sim enfatiza a compreensão que o docente possui das possibilidades que dará às tecnologias disponíveis para

a realização de sua prática docente para além das atividades da linguagem falada e escrita. A autora também destaca que a sociedade em rede se constitui a partir de diversas relações, que influenciam a comunicação, a interação e a vida sob uma nova realidade, aumentando as oportunidades de interações relacionadas a aprendizagem.

Como já destacado no capítulo anterior, a prática pedagógica é multifacetada, exigindo do profissional novas habilidades frente a demandas cada vez maiores que têm sido apresentadas, em relação ao uso dos recursos tecnológicos, o que tem sido motivo de preocupação em várias instituições. Como preparar o docente para iniciar sua prática em EaD?

Nesse sentido, Mill et al. (2010) indicam que os conhecimentos os quais formam a base da docência na modalidade presencial da educação também fundamentam a docência na educação a distância. Porém, conhecimentos adicionais são necessários para o efetivo exercício da docência on-line. As especificidades em relação à docência on-line estão nas possibilidades oferecidas pelo uso das TDIC, em especial a internet, que propiciam a concepção de ambientes de ensino-aprendizagem únicos. Além de permitirem deslocamentos temporais e espaciais. Anderson (2004) sustenta que as TDIC possibilitam a utilização de suportes diferentes para os conteúdos (por exemplo, multimídia, vídeos e textos), o acesso a fontes ilimitadas de informações (incluindo aquelas criadas pelos próprios alunos e docentes) e interações síncronas e assíncronas entre aluno-professor e aluno-aluno.

Guardadas as características inerentes a cada uma dessas modalidades, a construção do processo de ensino-aprendizagem nas duas é bastante semelhante – ou seja, tanto na educação presencial quanto na EaD é preciso buscar os conhecimentos necessários, negociar os conteúdos, planejar as atividades de aprendizagem e aferir o desempenho discente. Certamente, esses conhecimentos adicionais combinam-se com os demais, compondo um conhecimento pedagógico do conteúdo específico à EaD que resultará em uma nova identidade docente (OLIVEIRA et al., 2012). Entendendo-se essa nova identidade não como a negação de toda experiência anterior, de todo conhecimento até então construído pelo professor, mas como a resultante do redimensionamento de todo esse conhecimento em novas bases, portanto, resultante de um processo objetivo e subjetivo de transformação.

Nesse contexto, entende-se que os cursos de formação continuada podem contribuir para que estes docentes possam agregar esses saberes a sua base de conhecimento. Nesse sentido a docência virtual implica que estes docentes apropriem de conhecimentos relativos às tecnologias na educação associados a comunicação nesses espaços.

De acordo com Mill (2010), a docência virtual está associada ao modelo de educação a distância adotado, além de fatores culturais e individuais. Em alguns modelos adotados, o docente virtual na modalidade a distância trabalha em conjunto com uma equipe de profissionais que o auxiliam no processo ensino-aprendizagem. Esta equipe é composta por vários profissionais tais como os tutores virtuais, designer instrucional, tutores presenciais, equipe multidisciplinar e equipe coordenadora (MILL, 2010).

Nesse cenário a fim de compreender como a temática docência virtual está sendo tratada nas teses de Programas de Educação. Realizou-se o estudo bibliométrico em um Banco de Teses. Segundo Santos e Kobashi (2009), a bibliometria foi caracterizada por Pritchard (1969) como conjunto de métodos e técnicas quantitativos para a gestão de bibliotecas e instituições envolvidas com o tratamento de informação.

Este Banco de Teses foi uma construção coletiva, que envolveu a escolha das instituições de ensino superior brasileiras e a organização das informações em único acervo, contendo 3469 teses de doutorado. Os pesquisadores envolvidos neste processo de construção do Banco de Teses foram docentes e estudantes de pós-graduação em Educação da UFSCar, vinculados ao Grupo Horizonte, que é um grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação Tecnologias e Linguagens.

O período escolhido para o recorte das teses publicadas foi de 2002 a 2012. A escolha das instituições envolveu um critério principal: a disponibilidade de acervo de teses digitais e Programas de Pós-graduação em Educação com notas cinco, quatro ou três definidas pela avaliação CAPES.

Quadro 2.2.1 – Quantidade de teses por IES

IES	Quantidade de Teses
UNICAMP	710
UFRGS	416
FEUSP/USP	372
UFRN	227
UFMG	226
UNESP Marília	172
UFBA	129
PUC-Rio	115
UFSCar	112
UFPR	112
UERJ	103
UFSC	90
PUC-RS	88
Unisinos	88
UFG	86
UFF	83
USP	65
UNIMEP	62
UFRJ	47
UFMS	43
UFU	35
UNB	22
PUC-PR	20
UFES	19
UEM	17
UFPEL	10
TOTAL	3469

Fonte: autoria própria.

Tendo em vista esse grande universo de estudos publicados foi preciso estabelecer categorias para análise das teses, que foram organizadas a partir de palavras-chave. Para o estudo da temática docência virtual, as categorias de análise foram: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e Educação a distância (EaD) . A escolha dessas categorias considerou a temática principal do trabalho, definida como: Docência Virtual.

Houve a necessidade de criação de subcategorias, que serviram como filtros de busca a fim de chegar às pesquisas que seriam a interseção da educação a distância com as tecnologias digitais

Considerando os termos chave relativos a cada categoria, procurou-se estabelecer uma relação com o número de teses que estes termos possibilitaram encontrar. Encontrou-se 118 teses que tinham os termos referentes a EaD e 64 teses com termos relacionados a TDIC, totalizando 182 teses.

Nesse sentido buscou-se um refinamento dos dados de toda pesquisa realizada. A primeira categoria a ser analisada foi EaD, das 118 teses encontradas por meio dos termos chaves, fez-se um filtro por meio do título e quando necessário dos resumos buscando uma intersecção entre as categorias. Depois dessa análise encontrou-se 20 teses, nessas foi realizado a leitura dos resumos, restando apenas quatro teses associadas à temática docência virtual.

A segunda categoria a ser analisada foi TDIC, sendo encontrada em 64 teses por meio dos termos chaves. Dentre as 64 teses apenas 11 relacionadas as categorias e a temática. Após a leitura cuidadosa dos resumos, restaram apenas 3 teses relacionadas à temática.

Quadro 2.2.1 - Teses relação TDIC e docência

IES	ANO	TÍTULO DA TESE	AUTOR DA TESE
PUC-Rio	2004	FORMAÇÃO DOCENTE EM TECNOLOGIAS: SABERES E PRÁTICAS DE UM NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL DO RIO DE JANEIRO	CARLOS ALBERTO SOBRINHO
UFBA	2004	Políticas públicas: tecnologias da informação e comunicação e novas práticas pedagógicas	Tânia Maria Hetkowski
UFMG	2006	Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia	Daniel Ribeiro Silva Mill

Fonte: autoria própria.

Observa-se que a partir dessas análises, ainda são poucos os estudos que focam nessa temática. Como afirma Mill (2012), a mudança dos papéis de educando e de educador da educação virtual em relação à modalidade presencial é outro aspecto que merece atenção nessa discussão sobre lacunas nos estudos sobre a EaD.

Sendo assim, concordamos que ainda existem lacunas em pesquisas relacionadas a docência virtual na EaD, pois nenhum dos trabalhos elencados aborda de forma densa as características e especificidades da docência virtual na educação a distância.

2.3 *Curso de Formação Docente em EaD oferecido pela SEaD-UFSCar: cenário deste estudo*

A partir do termo de compromisso para realização de pesquisas junto aos cursos da UAB-UFSCar (ANEXO 2), buscou-se analisar o Curso de Formação Docente em EaD oferecido pela SEaD-UFSCar.

Para atender a diversidade de conhecimentos necessários à docência em EaD, buscou-se constituir na Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos (SEaD-UFSCar), uma equipe de formação multidisciplinar com a participação de diferentes perfis profissionais para atender as demandas formativas da docência em EaD. Essa equipe envolveu profissionais da área de mídias, linguagens e produção de materiais didáticos, além da equipe pedagógica proponente do curso de formação.

O curso tem sido ofertado sob a responsabilidade de uma professora e sua equipe de três tutoras virtuais. Essa equipe faz parte da Coordenadoria de Desenvolvimento e Aprendizagem Profissional – CoDAP-SEaD. A equipe trabalha de forma articulada para garantir um acompanhamento cuidadoso aos docentes participantes do curso por meio de *feedbacks* individuais, coletivos e atendimentos síncronos por meio de *chat* semanal no próprio ambiente virtual de aprendizagem – AVA Moodle. Os docentes participantes são professores da UAB-UFSCar, professores da comunidade UFSCar e professores da UAB de outras Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) com parceria com UFSCar.

O Curso de Formação Docente em EaD da UFSCar tem sido ofertado desde 2010 pela equipe pedagógica da SEaD. Desde então, passa por análise e revisão contínua a cada oferta para atender as demandas formativas inerentes à concepção de educação a distância assumida por essa instituição. O curso busca como diferencial a ênfase nas interações entre os diversos atores do processo de ensino-aprendizagem. Para garantir essa prioridade, os professores participam ativamente da preparação das disciplinas (conteúdo e forma), juntamente com sua equipe de tutores, sempre com apoio de profissionais multidisciplinares para elaboração dos recursos didáticos. Outro diferencial do modelo de formação da SEaD-UFSCar é garantir a relação de um tutor para cada 25 alunos.

A perspectiva teórico-metodológica adotada pela equipe de formação em EaD da Secretaria de Educação a Distância (SEaD-UFSCar) baseia-se no paradigma do professor crítico-reflexivo (PIMENTA, 2002), a autora também destaca a construção da autonomia docente tanto no processo de formação inicial como na formação continuada.

Nas informações disponíveis no ambiente virtual do curso disponíveis no Moodle da SEaD-UFSCar, constam os conteúdos abordados: o conhecimento e a utilização das possibilidades pedagógicas das ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da plataforma Moodle; o conhecimento de diferentes mídias e suas possibilidades pedagógicas; noções sobre a produção de materiais acessíveis; organização e planejamento de uma disciplina on-line; estratégias de avaliação; gerenciamento da disciplina on-line.

Os conteúdos apontados são abordados de forma a possibilitar a reflexão e discussão sobre conceitos próprios da docência em geral, no âmbito das especificidades da modalidade a distância. São disponibilizados textos e atividades que visam contribuir para a construção da autonomia docente em EaD, possibilitando aos professores condições para uma atuação cada vez mais eficaz no processo de ensino e aprendizagem na EaD.

Os objetivos do curso apresentados no Guia do Curso, disponível na ferramenta Livro do Moodle da SEaD-UFSCar se resumem em compreender as singularidades da docência em EaD, tendo em vista a construção da base de conhecimentos para ensinar na modalidade a distância, incluindo reflexões sobre a autonomia do professor; conhecer, compreender e exercitar as possibilidades técnico-pedagógicas dos recursos do Moodle; compreender, analisar e aplicar aspectos do gerenciamento da sala de aula virtual; conhecer mídias complementares para a educação a distância; construir reflexivamente uma proposta de ensino e aprendizagem que prioriza a interatividade e o trabalho colaborativo e cooperativo; compreender e exercitar criticamente as possibilidades das mediações das novas tecnologias e a relação técnico-pedagógica de recursos do Moodle; conhecer as possibilidades de elaboração e implementação de materiais e recursos didáticos acessíveis; conhecer as particularidades da avaliação do processo de ensino e aprendizagem em EaD.

Para as duas ofertas do ano de 2013, o curso Formação Docente em EaD da SEaD-UFSCar apresentou a seguinte dinâmica: foi organizado em cinco unidades de aprendizagem, planejadas e desenvolvidas em conjunto pela professora e equipe multidisciplinar, e todas as unidades ficaram disponíveis para os participantes, para que estes pudessem ter autonomia e possibilidade de escolher por quais tópicos gostaria de iniciar sua trajetória no curso, assim como o tempo que disponibilizaria para cada um dos assuntos, flexibilizando os prazos de estudo de cada participante. O acompanhamento pelas tutoras, nesse caso, foi praticamente individualizado, buscando orientar os docentes para que não deixassem nenhuma atividade sem realizar.

Um dos desafios dessa dinâmica, apresentados pela equipe formadora, foi manter os docentes motivados ao longo do curso, buscando interações significativas e, dentro do possível, realizando uma construção crítico reflexiva do grupo.

As unidades dos cursos foram divididas em temáticas:

- Planejamento e avaliação em EaD
- Mídias e diferentes linguagens
- Acessibilidade

- Moodle: possibilidades pedagógicas
- Gestão da sala de aula virtual

A seguir, apresentamos a página do ambiente virtual do curso:

Imagem 2.1 – Ambiente virtual do Curso de Formação Docente em EaD



Fonte: ambiente virtual do curso.

Segundo as informações no Guia do Curso, disponível no ambiente virtual, o Curso de Formação Docente em EaD é oferecido totalmente a distância, com carga horária de 60 horas.

A primeira unidade do curso apresenta materiais de estudo para subsidiar as reflexões sobre especificidades e conceitos que envolvem a educação a distância, além de promover uma discussão entre os docentes participante referente à “autonomia docente na EaD”. Um dos autores utilizados para apoiar as discussões foi Contreras (2002), que destaca que o conceito de autonomia no contexto da prática docente está vinculado a uma concepção de professor reflexivo e crítico e precisa ser entendido como um processo de construção permanente individual e coletiva. Nesse sentido, o autor destaca que ainda há que se considerar essa autonomia sob três dimensões: a competência técnica (profissional), competência ética (a obrigação moral) e competência social (o compromisso com a comunidade).

Num segundo momento da Unidade 1, apresenta-se as ferramentas disponíveis na plataforma Moodle na versão 1.9 e suas possibilidades pedagógicas.

Na segunda unidade, intitulada “Mídias”, são abordadas as mídias complementares para a educação a distância, tendo em vista a amplitude de possibilidades e potencialidades que as mais diferentes linguagens apresentam no atual contexto tecnológico. Na primeira

parte, apresenta-se a mídia impressa, mais especificamente o processo editorial adotado pela SEaD para a produção dos materiais didáticos impressos da coleção UAB-UFSCar.

Já em um segundo momento, o foco são as mídias audiovisuais. A proposta é que os docentes conheçam um pouco mais toda a dinâmica de construção de objetos em imagem e som, tais como vídeos, animações, *podcasts*, jogos e toda e qualquer variação ou mixagem desses elementos.

Na terceira unidade, são trabalhados alguns dos elementos que estão sendo desenvolvidos pela UFSCar no âmbito da acessibilidade aos cursos na modalidade EaD, sempre com o objeto de possibilitar o acesso pleno a todos os alunos (atuais e potenciais) aos cursos da universidade. São apresentadas algumas definições em texto de vários destes recursos, como as janelas de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e legendação em vídeos, arquivos no formato PDF acessíveis, audiodescrição para diferentes mídias, alto-relevo, multiplano e os recursos dos leitores de tela.

A quarta unidade apresenta dois temas, e na primeira etapa são apresentados o conceito geral de avaliação, alguns instrumentos de coleta de dados para avaliação da aprendizagem e são abordados os critérios de avaliação que devem estar integrados à proposta pedagógica, com ênfase nos objetivos gerais e específicos. Na segunda etapa da Unidade 4, o assunto é o planejamento pedagógico de propostas de ensino e aprendizagem em EaD (propostas pedagógicas em EaD) como uma hipótese de trabalho.

Por fim, a última unidade traz à discussão aspectos relacionados ao gerenciamento da docência em EaD, tais como o manejo da sala de aula virtual e a docência compartilhada (entre colegas, tutores, equipes técnico-pedagógicas e alunos), entre outros.

Entende-se que a discussão e a reflexão dos assuntos abordados em cada unidade do Curso de Formação Docente em EaD podem possibilitar a ampliação da base de conhecimento docente, contribuindo para a construção da autonomia docente.

Da mesma maneira, entende-se, que cursos de formação continuada para docentes são de grande importância para instrumentalizar e promover reflexão na busca de soluções pedagógicas diante do advento das TDIC, com objetivo de potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, conclui-se que o Curso de Formação Docente em EaD pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento profissional dos participantes, favorecendo a ampliação de conhecimento destes frente às novas aprendizagens apresentadas durante o percorrer do curso.

No próximo capítulo, será apresentado o percurso metodológico do presente trabalho, com a caracterização da pesquisa, suas etapas e os procedimentos adotados para realizar a análise dos dados.

CAPÍTULO 3

Percurso metodológico

Este capítulo apresenta o percurso metodológico desta pesquisa. A pesquisa de caráter qualitativo atende ao cunho desejado para a nossa questão de pesquisa, e, assim, pretendeu-se dar voz aos docentes participantes do Curso de Formação Docente em EaD. Descrevem-se aqui, ainda, os dois momentos de coletas de dados que correspondem às duas ofertas do Curso de Formação Docente em EaD oferecido pela SEaD-UFSCar, que ocorreram no ano de 2013. Para responder a questão de pesquisa que nos inquietava, foram definidos instrumentos para duas etapas de tomada de dados. O instrumento da primeira coleta de dados foi essencialmente um questionário on-line dirigido aos participantes concluintes das duas ofertas estudadas do curso. Além disso, foram coletados outros dados, em uma segunda etapa, no ambiente virtual de aprendizagem, os quais abrangiam as reflexões apresentadas nas atividades desenvolvidas especificamente na ferramenta Diário Reflexivo.

3.1 *Cenário da pesquisa*

A pesquisa proposta é de cunho qualitativo e se delimita a partir da questão: *Quais as contribuições do Curso de Formação Docente em EaD, oferecido pela SEaD-UFSCar, percebidas pelos participantes para a ampliação da sua base de conhecimento? Em que medida a participação no curso traz indícios de desenvolvimento profissional docente dos participantes do curso?*

Ou seja, pretende-se com essa pesquisa 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 a distancia, pode contribuir para a aprendizagem docente, resignificando a base de conhecimento dos docentes participantes, visando o desenvolvimento profissional.

Na pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Bicklen (1994), “a investigação qualitativa é descritiva, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não números” (BOGDAN; BICKLEN, 1994, p. 48). Os autores ainda destacam que esse tipo de investigação “privilegia a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.” (BOGDAN; BICKLEN, 1994, p. 16). Nesse sentido, o presente trabalho preocupa-se em descrever e investigar as formações dos sujeitos envolvidos e suas trajetórias docentes. Busca também, na medida do possível, identificar quais conhecimentos foram

incorporados à base de conhecimento docente, na perspectiva dos próprios sujeitos professores, e levantar possíveis indícios de contribuições do curso de formação em questão para o desenvolvimento profissional docente.

Destaca-se que as “as questões desenvolvidas para orientar um estudo qualitativo devem ser de natureza mais aberta e devem revelar maior preocupação pelo processo e significado, e não suas causas e efeitos” (BOGDAN; BICKLEN, 1994, p. 209).

A partir do objetivo geral descrito, surgiram três objetivos específicos:

- Conhecer o repertório inicial formativo e a base de conhecimento dos docentes participantes do Curso de Formação Docente em EaD;
- Identificar as contribuições do Curso de Formação Docente em EaD percebidas pelos docentes participantes;
- Levantar possíveis indícios de contribuição do curso para o desenvolvimento profissional dos participantes.

Assim a investigação em educação “proporciona aos investigadores em educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjetividade que estará sempre presente” (PACHECO; FLORES, 1995, p. 21).

Após realizar um levantamento bibliográfico sobre a pesquisa na área de formação de professores e tecnologias digitais, apresenta-se a seguir as etapas para tomadas de dados a partir das questões que nos inquietaram.

3.2 Etapas para tomada de dados

O Curso de Formação Docente em EaD tem sido oferecido pela CoDAP-SEaD-UFSCar desde 2010 e vem sofrendo modificações com o intuito de melhor atender a demanda dos professores que o procuram. O curso tem como objetivo a formação continuada dos docentes para atuarem na modalidade EaD ou mesmo em modalidades híbridas, que mesclam atividades a distância e presenciais. O foco dessa formação é possibilitar a reflexão e discussão sobre conceitos próprios da docência em geral, no âmbito das especificidades da modalidade a distância. São disponibilizados textos e atividades que visam contribuir para a construção da autonomia docente em EaD, possibilitando aos professores e professoras condições para uma atuação cada vez mais eficaz no processo de ensino e aprendizagem na EaD.

Este curso é oferecido semestralmente por uma equipe constituída de uma professora, que trabalha no setor de formação da CoDAP-SEaD, e três tutoras virtuais que acompanharam os participantes. Os dados que serão utilizados neste estudo correspondem às duas ofertas ocorridas em 2013. Uma oferecida no primeiro semestre, e a outra no segundo semestre.

Os dados foram coletados no ambiente virtual de aprendizagem – AVA Moodle³ – (versão 1.9) do Curso de Formação Docente para a modalidade EaD, a partir das narrativas online presentes no curso e de um questionário on-line elaborado especialmente para esta pesquisa.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

Primeira etapa: o questionário on-line

Para dar início a este estudo, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide Anexo 1), exigido pelo Comitê de Ética da UFSCar. Além disso, foi necessário outro documento, intitulado Termo de Compromisso, para a realização de pesquisas nos cursos da UAB-SEaD-UFSCar (vide Anexo 2), que é uma exigência da SEaD-UFSCar.

Com a finalidade de conhecer o repertório de formação dos docentes que concluíram o Curso de Formação Docente no ano de 2013, elaborou-se um questionário on-line. O questionário foi desenvolvido na ferramenta *Lime Survey*⁴ contendo 13 questões semiestruturadas (APÊNDICE 2), com o objetivo de dar voz aos docentes participantes da pesquisa.

Foram convidados, via e-mail, 71 docentes concluintes das duas ofertas do referido curso de formação para responder ao questionário. Porém, apenas 20 participantes responderam voluntariamente às questões propostas.

O questionário teve questões semiestruturadas que se assemelham com entrevistas, que segundo Bogdan e Biklen (1994) :

³ Moodle é um pacote de software para a produção de cursos e web sites em internet, de apoio à aprendizagem. Para mais informações, consulte: <http://docs.moodle.org/all/pt_br/Sobre_o_Moodle>.

⁴ *LimeSurvey* é um software livre para aplicação de questionários on-line, escrito em PHP, podendo utilizar bancos de dados MySQL, PostgreSQL ou Microsoft SQL Server para persistência de dados. Para mais informações, consulte <<http://www.limesurvey.com>>.

[...] as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas essas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Segunda etapa: coleta de dados no diário reflexivo do Moodle

Para atender os objetivos específicos propostos, foi necessário outro instrumento para a tomada de dados. Esse instrumento constitui-se nas narrativas on-line disponíveis na ferramenta Diário Reflexivo do Moodle. O Diário Reflexivo foi escolhido por ser uma ferramenta individual, que permite ao participante descrever em forma de narrativas suas reflexões e angústias, e, assim, a análise da atividade no presente estudo teve como proposta levar o participante a refletir sobre seu processo de realização no curso. Essa ferramenta permite aos participantes deixar suas narrativas pessoais gravadas no ambiente, possibilitando, assim, que eles acompanhem seu processo de desenvolvimento durante a realização do curso.

Em relação ao uso das narrativas dos docentes, disponíveis na ferramenta Diário Reflexivo, espera-se compreender como se dá a aprendizagem nesse contexto a partir da perspectiva dos próprios docentes envolvidos, sendo, portanto, relevante capturar suas expectativas, dificuldades, crenças e demais aspectos que compõem sua visão de mundo. De acordo com Galvão (2005), a narrativa oferece um meio de ouvir as vozes dos docentes, sendo possível entender sua cultura e conceitos a partir do seu próprio ponto de vista. Além disso, o estudo com narrativas possibilita a análise da linguagem estabelecida pelo próprio sujeito.

Segundo Vygotsky (1979, apud Galvão 2005), a linguagem é um meio de externar o nosso pensamento sobre as coisas, e o pensamento é o modo de organizar a percepção e a ação.

A pesquisa proposta foi realizada portanto, nas seguintes etapas:

- 1) Levantamento bibliográfico sobre a pesquisa na área de formação de professores e tecnologias digitais;

2) Seleção dos sujeitos, a partir da participação e conclusão do Curso de Formação Docente em EaD;

3) Convite aos participantes do curso, com a explicação sobre a proposta da pesquisa e do Termo de consentimento;

4) Entrega do Termo de consentimento assinado pelos professores;

5) Aplicação de questionário on-line;

6) Análise dos dados do questionário por categorias temáticas;

7) Análise das narrativas na ferramenta Diário Reflexivo, disponível no ambiente virtual do curso;

3.4 *Sistematização dos dados*

Por fim, se buscou sistematizar os dados coletados, a fim de compreender de as contribuições do Curso de Formação docente em EaD, e levantar possíveis indícios para o desenvolvimento profissional docente a partir da participação no referido curso.

O uso de diferentes fontes de dados/informações possibilitou uma triangulação de dados, a fim de validar os estudos.

A análise dos dados buscou atender ao objetivo geral da pesquisa de compreender as contribuições do Curso de Formação Docente em EaD para a base de conhecimento, visando o desenvolvimento profissional docente.

Os dados do questionário analisados forneceram subsídios para um aprofundamento desta pesquisa por meio das narrativas on-line disponíveis no Diário Reflexivo, para o estabelecimento das conexões entre os resultados obtidos e o referencial teórico.

No próximo capítulo, pretende-se trazer a análise dos dados obtidos a partir do questionário on-line.

CAPÍTULO 4

Análise do Questionário On-line

Neste capítulo, buscou-se interpretar e analisar os dados obtidos a luz dos referenciais teóricos da área de formação de professores e tecnologias.

Inicialmente, apresenta-se a análise dos dados obtidos por meio do questionário on-line. Para analisar as respostas oferecidas pelos docentes às questões do questionário, agruparam-se as respostas a cada uma das questões e buscou-se a compreensão do sentido das respostas individuais e depois a tendência das respostas no grupo.

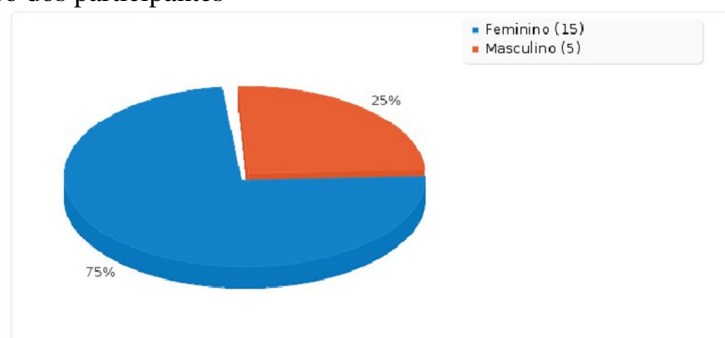
Para o presente trabalho, optou-se por utilizar a análise temática dos dados obtidos no questionário on-line. Para Bardin (1979), a sutileza desta técnica está em ultrapassar a incerteza: “o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta visão, muito pessoal, ser partilhada por outros? Em outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?” (BARDIN, 1979, p. 29). Nesse sentido, procurou-se compreender o que não estava explícito nas respostas dos participantes do estudo, sempre buscando agrupar por temas pertinentes à nossa questão de pesquisa.

4.1 *Repertório e a base de conhecimento dos docentes participantes*

Para atender nosso primeiro objetivo específico, *Conhecer o repertório e a base de conhecimento dos docentes participantes do Curso de Formação Docente em EaD*, procurou-se analisar o perfil dos sujeitos, sua formação (inicial e continuada) e outras características que pudessem nos auxiliar na compreensão da base de conhecimento dos docentes participantes.

Em relação ao gênero dos participantes, o Gráfico 4.1 apresenta as porcentagens obtidas.

Gráfico 4.1 – Gênero dos participantes

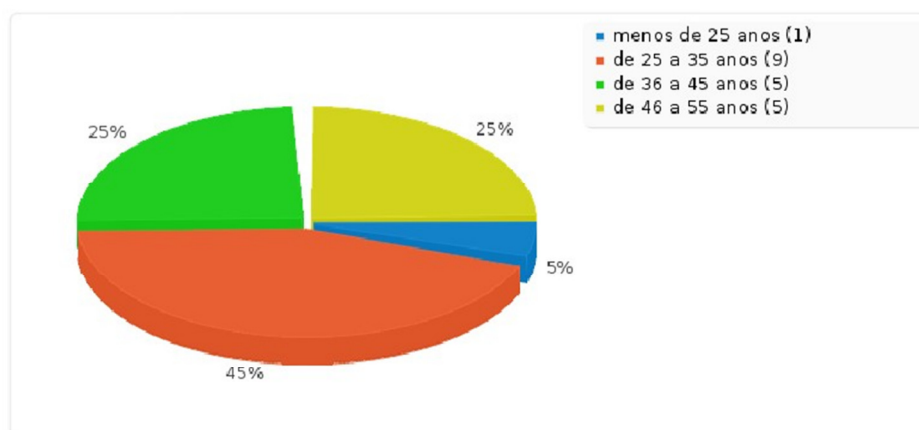


Fonte: autoria própria.

Com relação ao gênero, constatou-se que a grande maioria, 75% dos participantes, pertence ao sexo feminino. Esse dado pareceu interessante, pois se tratando do ensino superior esperava-se um equilíbrio frente aos gêneros.

O Gráfico 4.2 resume a faixa etária dos participantes, a qual possui uma variação considerável, como se pode notar. Um grande número de docentes participantes (45%) possui idade entre 25 e 35 anos. As duas outras faixas superiores, ou seja, professores com idade entre 36 a 45 anos e professores com idade entre 46 e 55 anos, apresentam o mesmo número de docentes, totalizando 50% dos participantes. Sendo portanto essa somatória levemente superior aos participantes mais jovens.

Gráfico 4.2 – Faixa etária dos participantes



Fonte: autoria própria.

Huberman (1992) apresenta as fases da docência como ciclos na vida profissional dos docentes. O autor destaca que os três primeiros anos são caracterizados como fase de exploração ou *tateamento*; a fase de estabilização acontece com 4 a 6 anos de atuação profissional; a fase de diversificação, entre os anos 7 e 25; a fase de conservantismo acontece entre 25 e 35 anos; e, por fim, a fase de desinvestimento se dá entre 35 e 40 anos de atuação profissional. Destaca-se que essas fases apresentadas pelo autor podem ocorrer de modo linear ou não, e que o docente pode até mesmo passar por mais de uma vez pela mesma fase, dependendo do contexto em que está inserido.

Nesse contexto, os dados apontam que, majoritariamente, os docentes que possuem entre 25 e 35 anos estão em uma fase de investimento na carreira. Esse dado pode justificar a procura por cursos formativos e de desenvolvimento profissional.

Em relação à primeira graduação dos docentes participantes, os dados revelam a seguinte distribuição por área, apresentada no Quadro 4.1:

Quadro 4.1 – Formação inicial(primeira graduação)

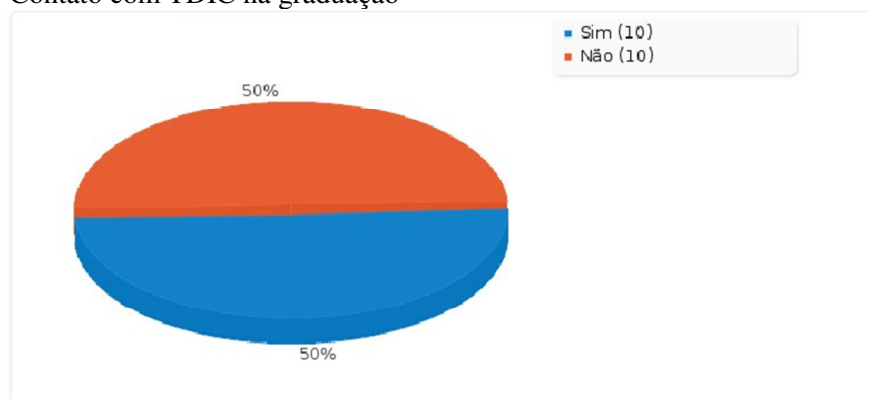
Área	Docentes
HUMANAS	13
SAÚDE	1
EXATAS	6

Fonte: autoria própria.

Partiu-se da proposição que a formação inicial poderia influenciar o desempenho do docente no Curso de Formação Docente em EaD, considerando a maior ou menor facilidade em relação às atividades que envolvem, por exemplo, diferentes ferramentas tecnológicas no ambiente virtual. Considerando essa ideia, supõe-se que os docentes da área de Exatas tivessem mais facilidade com as questões tecnológicas do curso e, em contrapartida, que os docentes das demais áreas encontrariam mais familiaridade nas discussões pedagógicas baseadas em textos acadêmicos do curso.

Para compreensão da base de conhecimento dos docentes, estes foram questionados sobre o contato prévio com TDIC na formação inicial (graduação). Os dados apontaram um aspecto muito interessante: 10 docentes (50%) tiveram contato com as TDIC na graduação e 10 (50%) não tiveram, considerando ainda que 6 docentes fizeram sua formação inicial na área de exatas e que possivelmente já possuíam conhecimentos relativos ao uso das tecnologias digitais. Entende-se que o contato com as tecnologias digitais na formação inicial facilitaria a ambientação do docente na realização do curso on-line.

Gráfico 4.3 – Contato com TDIC na graduação



Fonte: autoria própria.

Para os que responderam afirmativamente sobre o contato com as TDIC, foi solicitado que especificassem com quais tecnologias tiveram contato na graduação. Nesse sentido, foram dadas diversas respostas, e alguns exemplos constam na Quadro 4.2:

Quadro 4.2 – Exemplos de tecnologias digitais utilizadas na graduação

Sujeitos	Respostas
Sujeito 2	“Vídeos”
Sujeito 5	“Lousa, giz, cadeiras e lousa digital”
Sujeito 9	“Impressão, internet, disquetes, e-mails, lista de grupos, PPT, Excel e Orkut”
Sujeito 11	“Internet”
Sujeito 12	“Desenvolvimento de sites, programa Dreamweaver, modelagem 3D, rede social”
Sujeito 13	“TV, vídeo, jogos virtuais para ensino”
Sujeito 15	“Retroprojektor e computador”
Sujeito 16	“Tecnologias computacionais”
Sujeito 17	“Ferramentas, aplicativos, técnicas, processo, equipamentos para resolução problemas”
Sujeito 19	“Objetos de aprendizagem”

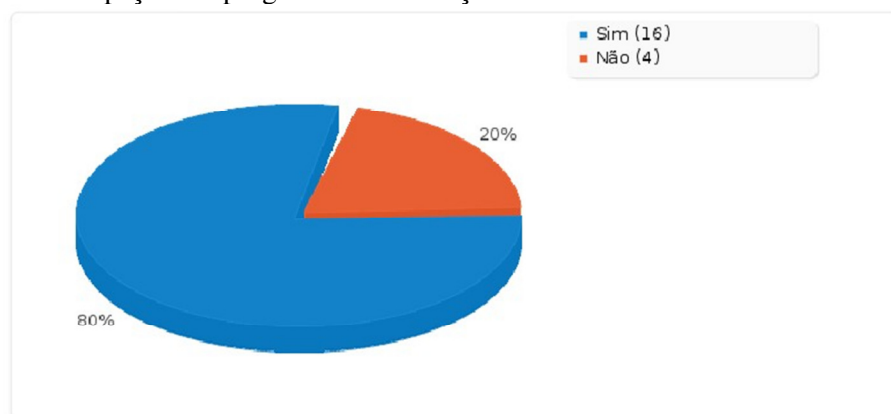
Fonte: autoria própria.

Considerando que o contato com as TDIC favorece a compreensão dos futuros professores sobre sua utilização no ensino (KENSKI, 2013) e que nem sempre esse contato ocorre na formação inicial, conclui-se, portanto, que muitas vezes é a formação continuada que poderá, sobretudo nesses casos, subsidiar os professores a utilizarem as TDIC. Observou-se, a partir dos dados, que está ocorrendo uma introdução das TDIC na formação inicial, o que poderá influenciar a prática do futuro professor. A tendência é que aumente a preocupação com a utilização de tais recursos, já na graduação, para atender as demandas atuais.

Segundo Garcia (2002), as mudanças tecnológicas na sociedade, suas influências, seus elementos e referenciais, têm trazido novas perspectivas de seu uso no processo de ensino-aprendizagem. Assim, diante do advento tecnológico na sociedade, é importante que os docentes acompanhem esse desenvolvimento, a fim de atualizar sua prática pedagógica por meio de cursos de formação continuada.

Nesse sentido, os participantes foram questionados se já haviam realizado algum curso ou programa de formação continuada. O Gráfico 4.4 mostra as respostas obtidas.

Gráfico 4.4 – Participação em programas de formação continuada



Fonte: autoria própria.

Considerando que a formação continuada objetiva preencher lacunas, como evidenciam Torres (1998), Pimenta (2002) e Ghedin (2012), entende-se que a formação continuada deve oferecer aos docentes espaços para articular o desenvolvimento profissional alinhados à prática docente.

Para os que realizaram cursos de formação continuada, foi questionado se houve contato com as TDIC nas respectivas formações. Alguns cursos de formação continuada oferecidos pela SEaD-UFSCar foram citados.

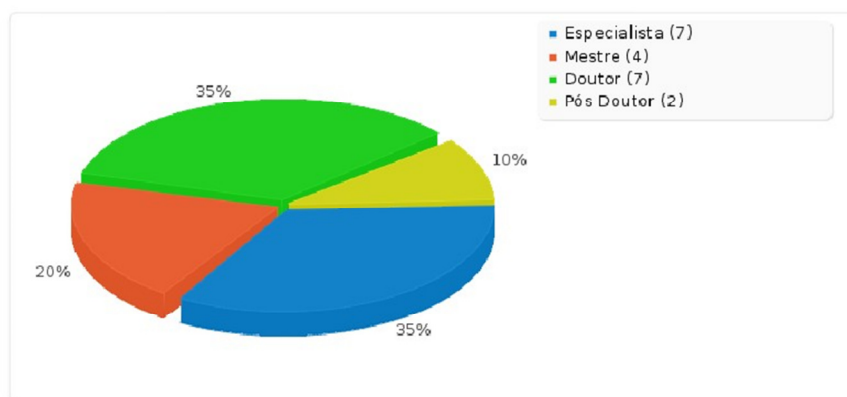
Quadro 4.3 – Exemplos de contato com tecnologias na formação continuada

Sujeitos	Respostas
Sujeito 1	“Cursos de tutoria virtual e <i>feedback</i> da SEaD-UFSCar”
Sujeito 2	“AVA, vídeos e animações”
Sujeito 13	“Sim, uso do computador em sala de aula quando era professor de Ciências do estado de São Paulo”
Sujeito 14	“Sim, durante as formações realizadas na UAB-UFSCar”
Sujeito 15	“Datashow e Notebook”
Sujeito 16	“Tecnologias computacionais”

Fonte: autoria própria

Para se conhecer a trajetória de formação dos participantes do curso e possíveis contribuições para seu desenvolvimento profissional, procurou-se mapear a última titulação obtida do docente:

Gráfico 4.5 – Última titulação dos participantes



Fonte: autoria própria

A última titulação revela que a maioria dos docentes possui pós-graduação em suas áreas específicas, o que confere uma possível capacitação no que se refere aos conteúdos específicos a serem ensinados.

Entretanto, o domínio do conhecimento específico não garante uma boa articulação com as TDIC, ou mesmo com o Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPCK). No ensino superior, tanto nos cursos presenciais como a distância, observa-se que os docentes têm buscado a inclusão das TDIC em suas práticas, de maneira a favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, conhecer e compreender essas tecnologias e seu potencial pedagógico juntamente ao conteúdo específico que se deseja ensinar poderá contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

4.2 *Contribuições à base de conhecimento, percebidos pelos docentes participantes do curso de formação docente em EaD*

Para compreender o objetivo específico “identificar as contribuições na base de conhecimento, percebidas pelos docentes participantes do curso de formação docente em EaD”, procurou-se analisar as respostas das questões que se seguem.

Em relação à experiência docente dos participantes na educação presencial, encontrou-se a seguinte distribuição, conforme Tabela 4.1:

Tabela 4.1 – Experiência docente na educação presencial

Respostas	Número de participantes	Porcentagem
Menos de 1 ano	8	40%
Entre 1 e 2 anos	2	10%
Entre 2 e 3 anos	1	5%
Entre 3 e 5 anos	0	0%
Mais de 5 anos	9	45%
Sem respostas	0	0%

Fonte: autoria própria.

Os dados apresentam que 55% dos participantes da pesquisa possuem menos de 3 anos de experiência docente, o que caracteriza que estejam em fase de início de carreira, e, segundo Huberman (1992), nesse momento o professor se encontra em um período de tateamento e descoberta, ainda chamado de período de “sobrevivência”.

Em contrapartida, observou-se que 45% já possuem mais de 5 anos de experiência docente na educação presencial, sendo classificados como experientes.

Nossa hipótese é que a maioria (55%) está em início de carreira, portanto, abertos a novas aprendizagens e na busca pelo desenvolvimento profissional, e mesmo os mais experientes estão em fase de diversificar seus conhecimentos e metodologias, o que justifica a busca por cursos de formação que contribuam para o seu desenvolvimento profissional.

Com relação à experiência docente dos participantes na educação a distância, encontrou-se a seguinte distribuição, conforme Tabela 4.2.

Tabela 4.2 – Experiência docente na educação a distância

Respostas	Número de participantes	Porcentagem
Menos de 1 ano	12	60%
Entre 1 e 2 anos	4	20%
Entre 2 e 3 anos	2	10%
Entre 3 e 5 anos	0	0%
Mais de 5 anos	2	10%
Sem respostas	0	0%

Fonte: autoria própria.

Os dados revelam que mais de 90% dos participantes possuem menos de três anos de experiência docente na educação a distância e apenas 10% já possuem mais de cinco anos de experiência. Portanto, os docentes participantes encontram-se numa fase de exploração e tateamento característica do início de uma atividade profissional.

No questionário, procurou-se detectar se a participação no Curso de Formação Docente em EaD oferecido pela CoDAP-SEaD-UFSCar contribuiu para a aprendizagem de conhecimentos relevantes sobre tecnologias e educação a distância. Os dados revelaram que 100% dos participantes responderam positivamente. Acredita-se que as características do curso promoveram alguns aspectos que podem ter contribuído para esse resultado positivo, tais como o acompanhamento atencioso da tutora, discussão coletiva de aspectos pedagógicos, e apresentação de novas possibilidades e recursos tecnológicos para o ensino.

Para os que responderam positivamente se o curso contribuiu para a aprendizagem de conhecimentos relevantes sobre tecnologias, foi solicitado que especificassem quais foram as aprendizagens relevantes. Alguns exemplos das respostas obtidas estão sistematizados na Quadro 4.4.

Quadro 4.4 – Aprendizagem de conhecimentos relevantes por meio da participação no curso

Sujeitos	Respostas
Sujeito 1	“Discussões sobre: codocência na EaD, a acessibilidade e avaliação na EaD foram relevantes em razão de mostrarem as especificidades da docência na EaD”
Sujeito 2	“Utilização do AVA”
Sujeito 3	“Sobre salas online de interação.”
Sujeito 4	“o próprio caminho que o moodle possibilita, não conhecia a ferramenta, o contato por meio do curso foi minha primeira experiência.”
Sujeito 5	“Conhecimentos ligados à avaliação, planejamento de atividades e reflexões sobre a docência.”
Sujeito 6	“O uso de recursos como mídias eletrônicas.”
Sujeito 7	“Como lidar com o ambiente Moodle, por exemplo como elaborar e postar atividades.”
Sujeito 8	“Adorei as opções apresentadas para o vídeo de apresentação do curso, inclusive me baseei no material apresentado para elaborar a minha apresentação.”
Sujeito 9	“A possibilidade de conhecer diferentes meios de transposição de

	conteúdos para o ambiente virtual.”
Sujeito 10	“Conhecimento na construção de produção de material para aulas com novas ferramentas.”
Sujeito 11	“Técnicas para utilização de softwares educativos.”
Sujeito 12	“familiarização com o ambiente moodle”.
Sujeito 13	“como produzir materiais virtuais e a questão da inclusão com atividades para deficientes visuais.”
Sujeito 14	“O uso de novas tecnologias.”.
Sujeito 15	“uso dos recursos audiovisuais”
Sujeito 16	“contribuiu para o melhor uso do AVA, por exemplo, dentro das propostas pedagógicas!”.
Sujeito 17	“Pode ser citado como um conhecimento relevante o planejamento e a avaliação.”.
Sujeito 18	“As várias maneiras de interagir com um objeto de estudo da seguinte forma, havia um texto, desencadeava uma discussão onde se postava opiniões sobre o texto e se realizava uma atividade que alicerçava uma habilidade específica”
Sujeito 19	“Lousa Digital, Moodle, Diagramação”.
Sujeito 20	“Para a adequação de conteúdos na modalidade a distância de forma a oferecer melhores condições para o ensinar e aprender. Também para colaborar com as melhores estratégias de ensino”

Fonte: autoria própria.

Segundo a fala do Sujeito 2, apresentada na Quadro 4.4, o curso possibilitou a reflexão pedagógica sobre o uso das tecnologias, articulada ao conteúdo específico, potencializando assim a visão mais ampla sobre o uso das tecnologias em direção ao modelo TPACK.

A fala do Sujeito 1, como mostra a Quadro 4.4, destaca a importância da temática “codocência em EaD”. Segundo Mill et al. (2010), a polidocência é composta de: professor, tutor virtual, *Designer* Instrucional, equipe multidisciplinar e equipe coordenadora, essas equipes trabalham a partir de um planejamento pedagógico. Assim, fica clara a contribuição do curso na visão da necessidade de o professor trabalhar em equipe com outros profissionais na EaD.

Kenski (2013, p.118) destaca ainda que “dos professores são exigidas novas competências e novas formas de atuação para o planejamento e o desenvolvimento das disciplinas”, e isso foi apontado pelos sujeitos participantes, sendo uma das características mais importantes na EaD.

Além disso, foi destacada a importância de se conhecer como na EaD é realizada a produção de conteúdos didáticos educativos, na mídia impressa ou audiovisual, com o objetivo de contribuir para a constituição de uma EaD cada vez mais democrática, inclusiva e de qualidade. A fala do Sujeito 10 ilustra as diferentes possibilidades de elaboração de material didático exploradas no curso “*Conhecimento na construção de produção de material para aulas com novas ferramentas*”.

Com relação à questão que indagava sobre o curso ter contribuído para uma melhor compreensão de qual tecnologia seria mais bem articulada aos seus conteúdos específicos, os dados apontam que 85% responderam que o curso contribuiu para essa articulação, enquanto 15% responderam que não houve essa contribuição. Acreditamos que o curso possa contribuir mostrando diferentes possibilidades de recursos, porém, cabe ao docente a articulação com seu conteúdo específico.

Para estimular os participantes, foi solicitado que descrevessem exemplos de TDIC que melhor se articulariam aos conteúdos específicos de suas respectivas disciplinas. Nesse sentido, foram dadas diversas respostas. A Quadro 4.5 sistematiza alguns exemplos:

Quadro 4.5 – Exemplos de tecnologias que melhor se articulariam aos conteúdos específicos dos docentes

Sujeito	Respostas
Sujeito 2	“Utilização de animações ou vídeo-aulas que expliquem melhor alguns conteúdos.”
Sujeito 7	“Entendi a importância de podcasts, webaulas e videoconferências.”
Sujeito 13	“Me fez refletir qual a ferramenta mais indicada para desenvolver conteúdos com os alunos”
Sujeito 15	“uso de audiodescrição para deficientes visuais”
Sujeito 18	“Quando fiz o plano de uma disciplina, tive que voltar a conteúdos específicos e observar a estrutura do curso para pensar na minha proposta. Em especial, como iria distribuir os conteúdos com que tipo de atividade, como se daria a interação, todos esses eram conceitos tratados no curso”
Sujeito 19	“Por exemplo, a lousa digital que pode ser adequada a propósitos específicos”
Sujeito 20	“Para a adequação de uma proposta de atividade em uma ferramenta tecnológica mais apropriada para atingir os objetivos iniciais traçados. Ou seja, para que o que se espera do estudante ao final da atividade fosse facilitado por uma ferramenta tecnológica adequada.”

Fonte: autoria própria.

Os dados remetem ao modelo TPCK, que propõe desenvolver uma articulação entre a tecnologia, conhecimento específico e processos de ensino e aprendizagem, com o objetivo de instrumentalizar os docentes de acordo com a especificidade dos contextos educacionais com que lida e o contexto em que está inserido. Porém, essa articulação entre TDIC e conteúdo específico é um processo em construção que pode se iniciar durante o curso.

Nesse contexto, Kenski (2013, p.97) destaca que é “preciso mudar as práticas e os hábitos docentes e aprender a trabalhar pedagogicamente de forma dinâmica e desafiadora com apoio e a mediação de software, programas especiais e ambientes virtuais”.

Com relação às contribuições significativas do curso para prática docente on-line, os dados nos revelam que 100% dos participantes afirmam que o curso trouxe contribuições relevantes para a prática docente on-line. Seguem na Quadro 4.6 diversas falas com relação a essas contribuições.

Quadro 4.6 – Exemplos de contribuições do curso para prática docente on-line

Sujeito	Respostas
Sujeito 1	“Reavaliar o papel do professor”
Sujeito 2	“Melhoria na comunicação com alunos e equipe de trabalho.”
Sujeito 5	“Reflexões sobre as características do ensino na modalidade a distância”
Sujeito 7	“Entendi como se realizam as atividades e as diferenças fundamentais entre o ensino presencial e o a distância. Um conceito importante nesse campo é o de polidocência”
Sujeito 8	“Graças ao curso eu aprendi a elaborar um mapa de atividades, aprendi um pouco mais sobre a avaliação na EaD e também sobre o planejamento pedagógico de uma disciplina”
Sujeito 9	“Maior autonomia no manejo das diferentes funcionalidades de um ambiente virtual de aprendizagem para abordagem de conteúdos através de materiais e caminhos diferentes”
Sujeito 10	“Para com tempo de preparação. Uma vez concluído material, na sua maioria, basta apenas reeditar para atualizar com poucas mudanças. Antes "perdia-se" muito tempo, pois era necessária uma mudança muito grande em quase todo material.”
Sujeito 11	“Nas formas de utilização das ferramentas tecnológicas”
Sujeito 12	“Possibilidade de apresentar os conteúdos de maneiras diferentes e renovou minhas ideias de interação com os alunos”
Sujeito 14	“Compreensão geral do uso da prática docente em EaD.”

Sujeito 16	“Melhor planejamento do curso como um todo e de modo especial as atividades e seus respectivos recursos”
Sujeito 17	“Um melhor planejamento e a criação dos materiais didáticos para serem utilizados no curso”
Sujeito 19	“Por exemplo o de diagramação. Trouxe condições para olhar vários aspectos relacionados a interferência visual dos materiais didáticos.”
Sujeito 20	“Principalmente para a sistematização de conteúdos associados às melhores ferramentas tecnológicas e estratégias pedagógicas para cursos a distância. Para o planejamento pedagógico da disciplina que ministraria”

Fonte: autoria própria.

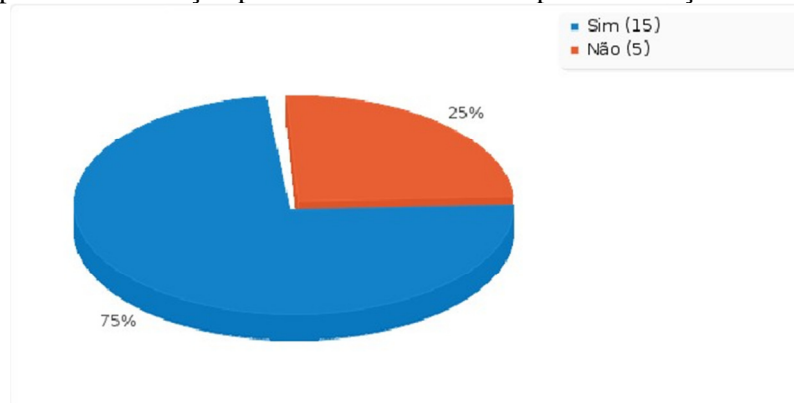
Um dado importante é apresentado pelo Sujeito 10, e por sua vez também preocupante, quando do sujeito destaca “*basta apenas reeditar para atualizar com poucas mudanças*”, ou seja, os materiais virtuais uma vez produzidos podem ser aplicados no mesmo formato para diferentes grupos de estudantes. Acredita-se que essa é uma visão distorcida da docência on-line, uma vez que o Curso busca apresentar a importância de um planejamento antecipado e diversos recursos midiáticos que podem ser explorados conforme o contexto do grupo de estudantes deste docente.

A partir dos dados apresentados, entende-se que o curso atingiu seus objetivos de levar o participante a compreender aspectos da docência on-line e as necessidades formativas referentes a ela segundo a docência da educação a distância da SEaD-UFSCar, além de conhecer, compreender e vivenciar as possibilidades pedagógicas das tecnologias de forma integrada aos objetivos propostos para aprendizagem.

Para compreender melhor as contribuições trazidas pelo curso e atender ao nosso terceiro e último objetivo específico, isto é, levantar indícios que apontem as contribuições do curso para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, buscando identificar em que nível de desenvolvimento profissional encontram-se os participantes, aplicaram-se duas questões.

A primeira indagava se os participantes acreditavam que sua prática na educação presencial se modificou após a realização do curso. Os dados apresentados referentes a essa questão estão disponíveis no Gráfico 4.6.

Gráfico 4.6 – A prática na educação presencial se modificou após a realização do curso



Fonte: autoria própria.

Os dados revelam que 75% dos participantes acreditam que sua prática na educação presencial se modificou após a realização do curso, e apenas 5% destacam que não houve alteração. Podemos afirmar que a maioria dos docentes sentiu um reflexo do curso nas suas aulas na educação presencial.

Para os participantes que responderam positivamente, solicitou-se, em uma segunda questão, que eles apontassem os principais aspectos modificados em sua atuação na educação presencial após a realização do curso. Os dados estão apresentados na Quadro 4.7:

Quadro 4.7 – Exemplos de aspectos modificados na educação presencial após a realização do curso

Sujeitos	Respostas
Sujeito 3	“Com o curso posso apontar outras facilidades aos alunos. Não entregar tudo muito fácil, mas podemos sim facilitar um pouco a vida do acadêmico”
Sujeito 4	“Principalmente com relação à imagem e à comunicação. Ou seja, uma das tarefas foi para pessoas com deficiência visual, a resposta do tutor me alertou para uma série de coisas de imaginar que o outro está vendo o que você vê, foi um alerta importante que me deixou mais atenta no presencial”
Sujeito 5	“Gestão, adequação e planejamento das atividades, considerando as ferramentas utilizadas no ensino a distância”
Sujeito 6	“Ainda não tive oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos, mas acredito que o curso contribuirá na elaboração da próxima disciplina presencial”
Sujeito 7	“Ficou mais dinâmica. Percebo as possibilidades de articulação entre as duas modalidades”
Sujeito 8	“O curso me ajudou a organizar melhor as disciplinas presenciais”

Sujeito 9	“Sim, porque você sempre pensa se aquilo não pode ser transposto para o ambiente virtual e se isso não facilitaria tanto para os alunos quanto para o professor”
Sujeito 10	“Tempo, maior conteúdo, mais agilidade”
Sujeito 12	“Preparação do material didático – preparação dos enunciados/orientações das atividades e tarefas”
Sujeito 14	“Possibilidade de uso de mais ferramentas do que as anteriormente usadas”
Sujeito 16	“Atualmente não leciono mais, porém acredito que modificaria a forma de pensar/planejar a disciplina a ser ministrada!”
Sujeito 17	“A utilização de recursos e ferramentas no auxílio ao ensino e aprendizagem do aluno é um aspecto que deve ser levado em conta para atuar na educação presencial”
Sujeito 18	“Comecei a utilizar ferramentas para postar e construir trabalhos, troca de opinião com os alunos e entre eles como mais uma possibilidade de interação”
Sujeito 19	“Selecionar materiais e/ou desenvolve-los. Pois são primordiais não só para a EaD, mas também para a educação presencial”

Fonte: autoria própria.

Os dados apresentam diversos aspectos que foram alterados na prática docente na educação presencial após a realização do curso, destacando o planejamento mais detalhado da disciplina, a gestão da disciplina, outras possibilidades de interação, o uso de diferentes ferramentas em sala de aula, entre outros.

Ilustrando o que foi dito, destacamos a fala do Sujeito 5 “*Gestão, adequação e planejamento das atividades, considerando as ferramentas utilizadas no ensino a distância*”.

Complementando nossa análise, apontamos a possibilidade de articulação entre o presencial e a educação a distância, percebida pelo Sujeito 7: “*Ficou mais dinâmica. Percebo as possibilidades de articulação entre as duas modalidades*”.

4.3 Possíveis indícios de contribuição do curso para o desenvolvimento profissional dos professores para atuar na modalidade EaD

Em relação à última questão do questionário on-line, que abordava se houve ou não contribuição para o desenvolvimento profissional docente após a participação no Curso de Formação Docente em EaD oferecido pela CoDAP-SEaD-UFSCar, destacamos os dados que

mostram que 100% dos participantes indicam que a participação no curso contribuiu para seu desenvolvimento profissional docente.

Para melhor compreender essa contribuição do curso, foi solicitado que os participantes apontassem quais foram os aspectos relevantes percebidos por eles que mais contribuíram para seu desenvolvimento profissional docente. Os resultados estão apresentados na Quadro 4.8.

Quadro 4.8 – Aspectos relevantes percebidos para o desenvolvimento profissional docente

Sujeitos	Respostas
Sujeito 2	“Melhoria na comunicação com alunos e equipe de trabalho, melhor compreensão sobre como elaborar videoaulas ou animações”
Sujeito 3	“Melhoria em tecnologias, didática, entre outros”
Sujeito 4	“A temporalização para preparar uma disciplina on-line; os cuidados com o recurso audiovisual; antecipar o tempo e o momento de entrega das tarefas; principalmente a não transferência da forma de ministrar aulas no presencial para o curso on-line”
Sujeito 5	“Pensar sobre a prática”
Sujeito 6	“Capacidade de organização da disciplina”
Sujeito 7	“Entre outras coisas, conheci esse pessoal fantástico que trabalha na EaD, muito motivados, prestativos e alegres. Minha aprendizagem como docente na EaD está contribuindo para minha integração na universidade, até porque as disciplinas que estou ministrando nas duas modalidades são congêneres”
Sujeito 8	“Estou preparando uma disciplina na modalidade a distância e percebo o quanto o curso foi importante para mim, inclusive me vejo voltando ao curso em vários momentos para resgatar o que foi discutido”
Sujeito 9	“Com certeza. Trouxe maior capacitação sobre os vários recursos de ambientes virtuais de aprendizagem e como eles podem ser utilizados eficientemente para a promoção da aprendizagem”
Sujeito 10	“Conhecimento de novas tecnologias para educação”
Sujeito 11	“Melhor visão pedagógica e entendimento de novas tecnologias para elaboração dos cursos”
Sujeito 12	“Me deu suporte para criar e gerenciar meus cursos a distância”
Sujeito 13	“Percebi a necessidade de inserir algumas ferramentas, como aula de apresentação do professor e outras aulas teóricas ao longo da disciplina”
Sujeito 15	“Possibilidade de uso de tecnologias para além da mera exposição de

	conteúdos e, dessa forma, ir ao encontro do aluno para que este possa participar efetivamente de sua formação”
Sujeito 16	“Como futuro tutor/professor de cursos a distância, me ajudará no planejamento dos cursos/disciplinas dentro desse contexto da EaD”
Sujeito 17	“Em relação ao curso, é possível perceber algumas contribuições que vou levar para meu desenvolvimento profissional, o planejamento, a organização, o aproveitamento do tempo e a didática”
Sujeito 18	“Sim, pois me ajudou muito a refletir sobre a EaD de boa qualidade, faz toda a diferença para analisar propostas, entender o que seria um curso de excelência como esse. Eu adorei o curso”
Sujeito 19	“Por meio dele, foi possível identificar aspectos importantes no planejamento das disciplinas dos cursos desenvolvidos na modalidade da EaD”
Sujeito 20	“Para a reflexão sobre os aspectos de planejamento pedagógico de cursos a distância”

Fonte: autoria própria.

De acordo com os Sujeitos 5, 18 e 20, o curso contribuiu para que eles refletissem sobre a prática docente tanto para disciplinas a distância quanto no presencial, lembrando que a reflexão não é um processo simples e com resultado imediato. Dessa forma, concordamos com Chackur (2002), quando afirma:

[...] que os professores não podem ficar sós na realização das tarefas de indagação, reflexão e trocas, pois nem sempre eles se mostram sensíveis a problemas e conflitos que são centrais na profissão docente. Há que sensibilizá-los de fora. Eis, portanto, um dos papéis fundamentais da universidade: sensibilizar os professores, em sua formação inicial e também continuada, para os problemas e os contextos do ensino (CHACKUR, 2002, p. 173).

Complementando, concordamos com Rodgers (2002) que a reflexão é uma forma de atribuir significados, podendo ocorrer em vários âmbitos, como em comunidades que servem de apoio na construção de hipóteses, como acreditamos que tenha ocorrido dentro do ambiente virtual do Curso de Formação Docente. Acreditamos que esses indícios apontam para uma configuração do curso como espaço de trocas e aprendizagens, configurando-se como uma comunidade virtual de aprendizagem.

A perspectiva de que o curso tenha contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes está muito clara na fala do Sujeito 17: “*Em relação ao curso é possível perceber*

algumas contribuições que vou levar para meu desenvolvimento profissional, o planejamento, a organização, o aproveitamento do tempo e a didática”.

Destaca-se também a fala do Sujeito 15, que apresenta um dos aspectos relevantes percebidos foi a *“possibilidade de uso de tecnologias para além da mera exposição de conteúdos e, dessa forma, ir ao encontro do aluno para que este possa participar efetivamente de sua formação.”*, ou seja, o estudante faz parte do processo de ensino e aprendizagem, onde todo o envolvido tem oportunidade de ensinar e aprender. Nesse sentido concordamos com Diaz (2001, p.97) quando destaca que *“é impossível criar condições de aprendizagem dos alunos, sem existir condições de aprendizagem para os professores”*.

Portanto, a partir das falas dos sujeitos participantes, podemos levantar alguns indícios de que a participação no curso tenha contribuído para o desenvolvimento profissional destes docentes, mediante aos relatos das novas aprendizagens e reflexões que permearam todas as interações durante o curso. Essas contribuições estarão mais detalhadas no capítulo 5.

CAPÍTULO 5

Análise das narrativas on-line e sistematização dos dados

Neste capítulo, apresentaremos os dados coletados nas narrativas on-line dos docentes participantes do Curso de Formação Docente em EaD na quinta unidade chamada Gerenciamento e também a sistematização dos dados analisados. As narrativas estão disponíveis na ferramenta Diário Reflexivo no Ambiente Virtual de Aprendizagem–AVA, no Moodle da SEaD UFSCar.

O Diário Reflexivo foi escolhido por ser uma ferramenta individual que permite ao participante descrever em forma de narrativa suas reflexões e angústias, sendo acompanhado pela sua tutora e professora, quem oferece feedbacks periódicos.

Optou-se pelo uso das narrativas dos docentes, disponíveis na ferramenta em questão, para compreender como se dá a aprendizagem nesse contexto a partir da perspectiva dos próprios docentes envolvidos, sendo, portanto, relevante capturar suas expectativas, dificuldades, crenças e demais aspectos que componham sua visão de mundo e reflexão pessoal sobre sua trajetória de aprendizagem.

De acordo com Galvão (2005), a narrativa oferece um meio de ouvir a voz dos docentes por meio dos registros, sendo possível entender sua cultura e conceitos pelo seu próprio ponto de vista. Além disso, o estudo com narrativas possibilita a análise da linguagem estabelecida pelo próprio sujeito. Segundo Vygotsky (1979 apud GALVÃO, 2005), a linguagem é um meio de externar o nosso pensamento acerca das coisas, e o pensamento é o modo de organizar a percepção e a ação.

Mizukami (2008) destaca que “as narrativas escritas se mostraram instrumentos capazes de fixar a ação em seu tempo e contexto e, assim, possibilitar o acesso ao pensamento do profissional implicado em um processo de reflexão sobre a ação.”

Assim, a análise dessa atividade no presente estudo teve como proposta levar o participante a refletir sobre seu processo de aprendizagem durante a realização do Curso de Formação Docente em EaD.

O Diário Reflexivo é uma ferramenta disponível no Moodle que permite uma comunicação assíncrona, direta e reservada entre tutor e aluno ou professor e aluno, permitindo mais abertura e envolvimento nos diálogos, já que os demais estudantes não visualizam as postagens dos colegas, mas apenas as suas próprias remetidas ao tutor ou professor e vice-versa. Desse modo, foi possível aos professores participantes falar mais abertamente sobre suas percepções, dificuldades e sugestões em qualquer momento do curso,

ou seja, a ferramenta permite aos participantes revisitar e inserir contribuições em suas narrativas gravadas no ambiente, o que possibilita que acompanhem seu processo de desenvolvimento profissional durante o curso.

O Diário Reflexivo, disponível na aba **Gerenciamento do curso**, trazia o seguinte enunciado para os participantes:

Caro Professor, cara professora!

A proposta dessa atividade é que você procure narrar neste Diário o seu percurso ao longo desta formação docente em EaD, tendo como foco a temática *autonomia docente*.

Para tanto, procure refletir sobre as questões abaixo:

– o que mudou na sua compreensão de *autonomia docente*?

– *em que sentido esse curso contribui (ou não) para o seu desenvolvimento profissional na busca de uma maior autonomia a distância?*

– *qual impacto da docente compartilhada na construção dessa autonomia?*

Não se esqueça de indicar:

a) número do registro

b) nome do registro

c) data.

Aguardamos sua reflexão.

Equipe de Formação em EaD

Era a partir dessas orientações norteadoras que os participantes podiam escrever suas narrativas. As narrativas obtidas variaram muito quanto ao tamanho e à forma de expressão; docentes mais acostumados a esse tipo de registro ficaram mais à vontade para fazê-lo, mas percebemos também a dificuldade de alguns deles em expressar sua reflexão pessoal. Apesar das diferenças de estilo e de forma, o conteúdo em si se mostrou revelador, apontando inquietações com relação à docência on-line, aprendizagens no que se refere às TDIC etc.

Para subsidiar as reflexões sobre a autonomia, Contreras (2002) foi um dos autores utilizados nessa unidade de aprendizagem. Esse teórico trabalha o conceito de autonomia no contexto da prática docente vinculado a uma concepção de professor reflexivo e crítico. Tal processo precisa ser entendido como um de permanente construção individual e coletiva. Nesse sentido, há ainda que considerar a autonomia sob três dimensões: a da competência técnica (profissional), a da competência ética (a obrigação moral) e a da competência social (o compromisso com a comunidade).

Entende-se que a autonomia docente na EaD pode ser pensada a partir do modelo TPCK (Conhecimento Tecnológico-Pedagógico do Conteúdo, em português), ocorrendo quando o docente consegue articular as tecnologias digitais disponíveis em seu contexto ao seu conhecimento específico e didático, a fim de potencializar o processo de ensino-aprendizagem dos envolvidos.

Destacam-se a seguir alguns trechos relevantes das narrativas individuais, analisados a partir da temática escolhida, que mostram possíveis indícios de contribuição do curso para o desenvolvimento profissional dos participantes.

Sujeito 3

Sou professora há sete anos e, desde então, vejo quanto amadureci. Desde o início da minha atuação como professora, percebi que passar mais de dez anos entre graduação, mestrado e doutorado não me preparou para trabalhar como professora. Durante todo esse tempo, fui preparada para ser uma pesquisadora, não sabia o que era um plano de ensino e nunca tinha visto um projeto pedagógico.

Precisei aprender na prática a lidar com várias salas de aula com mais de 50 alunos e conteúdos diferentes, também precisei aprender a ensinar a distância. Foram tantas coisas ao mesmo tempo e, a cada dia, uma novidade que tornam a profissão de professor uma grande experiência cheia de emoções.

Nós, professores, somos assim: temos que inovar e estamos inovando; e esse curso veio para me mostrar coisas novas e coisas que eu já conhecia, mas sob uma nova perspectiva. Acho que foi fundamental para o meu desenvolvimento profissional.

O Sujeito 3 relata que, embora tenha mais de sete anos de experiência como docente na educação presencial, se vê como um iniciante na educação a distância. Nesse sentido, Huberman (1995, p. 39) apresenta a fase de início de carreira como um estágio de “sobrevivência” e “descobertas”. A “sobrevivência” tem como características a preocupação consigo e a distância entre os ideais e a realidade da sala de aula, isto é, o choque de realidade; já as “descobertas” são caracterizadas pelo entusiasmo inicial, a experimentação. Apesar de Huberman (1995) analisar as fases da carreira do ponto de vista da educação presencial, constata-se que as características desta muito se assemelham às da educação a distância. Huberman (1995) destaca ainda que as fases do ciclo de vida dos professores são flexíveis, ou seja, podem tomar rumos diferentes. De acordo com o relato do Sujeito 3, nota-se que ele se encontra na fase da descoberta, ao afirmar ‘experiência cheia de emoções’. Além disso, esse sujeito considera que sua formação inicial não foi suficiente para prepará-lo para a prática docente.

A compreensão de que a formação docente se faz de forma contínua já foi destacada por Mizukami (2002), mas, nesse sentido, Diaz (2001) salienta que o conhecimento profissional docente se constrói da própria prática e observação da experiência do outro e também das oportunidades, para que os indivíduos e os grupos possam pensar nos processos e nos conteúdos de sua aprendizagem, dando grande relevância às experiências vividas na prática.

O Sujeito 3 ressalta também que é importante procurar inovar, isto é, ampliar sua base de conhecimento com novas aprendizagens, de maneira a diversificar sua prática docente, potencializando, assim, o processo de ensino-aprendizagem. Esse mesmo sujeito destaca ainda que a docência compartilhada – tema de uma das unidades do Curso de Formação Docente em EaD – é uma condição presente no fazer docente em EaD, compreendendo um trabalho coletivo com outros profissionais. Tal condição de trabalho, desde que bem administrada, pode levar ao amadurecimento pessoal e profissional dos docentes.

Sujeito 4

Autonomia docente é algo que ainda é novidade para muitos professores, tanto para quem atua no presencial como no EaD. Sem contar que alguns entendem, equivocadamente, que autonomia é quando o professor faz o que bem entende.

Para pensar sobre tudo o que estamos vivendo e aprendendo por meio do curso, imagino que só um programa de formação inicial e continuada de professores que se busca caracterizar como superadora das formas tradicional e convencional de simples “reciclagem”, vislumbre-se, como principal prioridade, contribuir na construção da autonomia do professor, já que o mesmo é capaz de aprender sempre.

O reflexo da ação compromissada, articulada e em conjunto com todos os membros da equipe desencadeou: participação mais interessada; maior envolvimento com o que estava sendo ensinado; e estabelecimento de vínculos maiores e mais profundos entre professor, tutor e alunos. Juntos, esses fatores formam uma rede muito bem entrelaçada, cujo objetivo é um ensino melhor, promotor de aprendizagens também melhores. Espera-se que, por meio dessa aprendizagem, o aluno vai operar cognitivamente e garantir sua autonomia com relação ao conhecimento e ao meio. O curso de formação a distância, com absoluta certeza, favoreceu a aprendizagem e a melhora de atitudes autônomas frente à EaD.

A fala do Sujeito 4 destacou que o conceito de autonomia é uma novidade para muitos professores, em especial quando se refere à EaD. Dessa maneira, o Curso de Formação Docente contribuiu ao oferecer condições para uma reflexão sobre essa temática enquanto docente. O docente em questão salienta também a importância das interações na EaD como espaço propício para a aprendizagem, destacando a relevância do trabalho em equipe, que

promove o “estabelecimento de vínculos maiores e mais profundos entre professor, tutor e alunos”. Nesse sentido, supõe-se que tenha havido uma aprendizagem que envolveu vislumbrar novas formas de interação, da construção do conhecimento colaborativamente, o que, por conseguinte, fomenta uma ampliação da base de conhecimento docente.

O Sujeito 6 utilizou a narrativa pessoal solicitada para fazer uma “retrospectiva” de todas as unidades do curso com relação à temática sugerida, destacando que o fio condutor é a construção da sua própria autonomia. Procurou também ressaltar suas experiências para a construção dessa nova aprendizagem.

Sujeito 6

Início o presente relato, a fim de comentar os aspectos que foram alterados/mobilizados a respeito da minha compreensão sobre a autonomia docente, e irei fazer uma retrospectiva, a fim de atender a todo o conteúdo do curso, com as minhas percepções sobre o assunto.

*Na unidade Moodle, ao me deparar com as ferramentas disponíveis para o uso e configuração do meu ambiente de aprendizagem, **refleti que a autonomia tem a ver com aprender e entender os recursos disponíveis para a melhoria de minha aula.** E explico o porquê: sabendo criar, configurar e editar minha sala, eu crio a autonomia de experimentar novas coisas, de organizar o ensino. Claro, sem esquecer todo o apoio que as equipes de suporte podem oferecer nesse momento.*

Nas unidades Mídias e Acessibilidade, a autonomia vem no sentido de completar a noção de formação e aprendizado, sempre relacionado ao ensino. Aprender a elaborar um roteiro é aprender a sistematizar um conteúdo e organizá-lo pensando no aprendizado do meu aluno. Eu diria que é compromisso do professor ser autônomo nesse sentido, já que o planejamento é essencial, e, tratando-se de EaD, esse é um processo para o qual o docente deve estar preparado para participar, já que as mídias são produzidas a partir de roteiros.

Enquanto com a acessibilidade, já penso a autonomia do professor relacionada com a autonomia do aluno. Criar materiais didáticos que se preocupem com a inclusão de meus alunos é pensar a autonomia em uma perspectiva de ensino-aprendizagem, de formação de alunos autônomos. E, para isso, a formação docente deve refletir sobre a autonomia e conhecer as possibilidades. De novo, penso no aprendizado. E este se relaciona com o planejamento, avaliação e gerenciamento. Três aspectos-chave e principais no trabalho docente e que envolvem um trabalho colaborativo, pensando que essas ações são compartilhadas, principalmente, entre professor e tutor.

Nesta relação, entre a autonomia docente e a do tutor, deverá haver um consenso, um limite de que uma começa onde a outra termina, para que o objetivo seja sempre focar o aprendizado do meu aluno.

As unidades, como minha reflexão, estão interligadas para compor um ponto principal: autonomia. Cada um desses elementos me constituirá como um docente mais autônomo; sendo assim, é preciso pensá-las sozinhas, mas como parte de um mesmo plano.

Nesse sentido, entende-se que houve uma ampliação da base de conhecimento desse sujeito, pois o Curso de Formação Docente em EaD lhe proporcionou refletir sobre suas

práticas em sala a partir das novas aprendizagens, como destaca o trecho “*melhoria de minha aula*”. Nesse contexto, Mizukami (2002) indica que a reflexão é um elemento capaz de promover conexão entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas na prática docente.

A fala do Sujeito 6 destaca também que a autonomia, na visão desse participante, é a construção de um processo contínuo de aprendizagem – seja com relação aos materiais didáticos que podem assumir outra dimensão em face das TDIC, seja quanto às possibilidades que as tecnologias apresentam no que tange à acessibilidade e às interações com os alunos, visando sempre a um objetivo, que, nesses casos, está relacionado ao aprendizado. Nessa direção, podemos identificar o modelo TPCK, que é a articulação das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, em busca de novas possibilidades tecnológicas e didáticas de abordar um conteúdo específico.

Os aspectos subjetivos presentes nas narrativas também apontaram a dificuldade de alguns docentes em sair da zona de conforto para trabalhar com algo novo. Galvão (2005) traz que a narrativa permite ao professor compreender causas e consequências de atuação e criar estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão, o que propicia, assim, que novas aprendizagens sejam incorporadas de forma crítica e reflexiva.

Sujeito 10

Confesso que, para mim, foi um salto integrar-me à EaD. É muito difícil você sair de sua zona de conforto e começar a trabalhar com algo novo. Sou professora há mais de 25 anos e tenho orgulho de dizer que já trabalhei em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até a pós-graduação, tendo sido ainda diretora e supervisora de ensino. Resisti quanto pude, mas percebi, nos últimos cinco anos, que não importava onde fosse, lá estava ela, a EaD. Acho que, dessa vez, me rendi mesmo. Como tudo na vida, tinha medo de algo que não conhecia bem e, como, agora, estou conhecendo melhor, estou começando a me interessar genuinamente. Sou uma pessoa muito gregária e tinha medo do isolamento na EaD, mas, agora, percebo que estar na EaD é estar junto com muitas pessoas ao mesmo tempo, mais pessoas do que no ensino presencial.

No que se refere, especificamente, à autonomia docente e às contribuições desse curso, já desconfiava e me convenci de vez de que a EaD exige uma autonomia muito grande do professor, que, nessa modalidade, é, mais do que nunca, um gestor de um processo de ensino e aprendizagem em larga escala. Cabe a ele preparar, organizar, muitas vezes ser o autor dos materiais, planejar atividades, dialogar e orientar os tutores, e tudo isso exige, além de conhecimento, ao mesmo tempo, amplo e aprofundado dos conteúdos a serem trabalhados, iniciativa, criatividade, autodisciplina e persistência – aspectos que compõem a autonomia docente. Esse curso, sem dúvida, contribuiu para a consolidação de uma autonomia que eu já tinha, mas que deve crescer na EaD.

Ao mesmo tempo que me sinto mais autônoma, por meio desse curso percebo como todo esse trabalho com tantos alunos exige uma docência compartilhada, com uma equipe de trabalho, professores, tutores e equipe técnica, que deve estar afinada no que diz respeito aos objetivos e estratégias de cada disciplina e, mais ainda, dos(as) profissionais que estão sendo formados(as).

O Sujeito 10 se descreveu como um docente experiente na educação presencial, porém iniciante na EaD, demonstrando dificuldade em lidar com situações que envolvam tecnologias. Mesmo com certa dificuldade, esse sujeito ressalta que o curso contribuiu para a sua reflexão enquanto docente de EaD, pondo em destaque a docência compartilhada como condição de trabalho em EaD.

Além disso, percebem-se uma quebra de paradigmas, uma superação pessoal e profissional, uma vez que o Sujeito 10 salienta “*Resisti [à modalidade EaD]*”. Entende-se, portanto, que o impacto causado pela participação no curso pode ter tido reflexo nas crenças desse docente a respeito da EaD, já que ele trouxe em suas reflexões inquietações e resistência ao “*novo*”.

Sujeito 13

Certamente, as discussões do primeiro módulo me fizeram pensar em outros aspectos sobre a autonomia docente. Além disso, olhar para essa autonomia e articular com a EaD foi um importante processo.

Esse curso contribuiu para muito além da compreensão sobre autonomia docente. Conheci, explorei e experienciei Acessibilidade e Mídias, que foram de significativa importância.

Do meu ponto de vista, o impacto é a divisão de responsabilidades e reconhecimento das capacidades do outro.

No que concerne ao Sujeito 13, o curso contribuiu para a sua compreensão acerca da autonomia docente, haja vista que conheceu e explorou outros conhecimentos, tais como acessibilidade e mídias. Ele destacou também o impacto da docência compartilhada, em que as responsabilidades são, de fato, divididas.

Além disso, o sujeito evidencia a importância da “*experimentação*” de recursos e a elaboração de conhecimentos, em especial com relação ao tema Acessibilidade e Mídias, constituindo uma das unidades do curso. A aprendizagem anunciada pelo mesmo sujeito

demonstra a relevância de atividades formativas que possibilitem aos participantes experimentar situações inéditas.

Sujeito 16

Acho que a EaD permite ao docente tanta ou mais autonomia do que o ensino presencial – embora o que vejamos muito é o professor se aproveitar do ensino a distância para jogar o exercício da docência nas costas dos tutores.

Em alguns cursos, tem-se a impressão de que o professor era um fantasma, que nunca dava o ar da graça.

Mas, com certeza, esse curso contribuiu para o meu desenvolvimento profissional e para me lembrar de que, quando eu for docente em EaD, não devo ser negligente, deixando tudo por conta dos tutores.

A docência compartilhada (ou polidocência) deve ser, realmente, COMPARTILHADA em papéis e atribuições.

As pessoas não podem se aproveitar da EaD para serem omissas.

Embora, talvez, a omissão seja mais fácil de ser colocada em prática no ensino presencial.

O Sujeito 16 destaca que a docência na EaD tem como característica marcante a docência compartilhada, porém os papéis do professor e do tutor ainda necessitam ser mais bem definidos. Pela narrativa construída por ele, percebe-se que a sua visão é a de que esse compartilhamento seja, de fato, compreendido por todos. Entende-se que é de suma importância essa preocupação, ou seja, no modelo de EaD da UFSCar isso é muito bem destacado pelos materiais apresentados no curso; afinal, o professor ainda é o responsável pelo planejamento, condução e critérios avaliativos da disciplina.

Sujeito 17

O modelo que conhecia na íntegra e em que sempre me baseei era o da sala de aula presencial.

Com o curso, pude redirecionar meu olhar sobre a EaD a partir de novo viés. Foi a primeira vez que eu me coloquei como um dos agentes envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem.

Confesso que a polidocência ainda me causa estranheza, mas acredito que a prática me fará naturalizar e compreender os processos e as relações existentes.

– O mapa de atividades e o planejamento são ferramentas essenciais para se dimensionar o curso, entender onde começar, onde terminar e em quais momentos são necessárias

intervenções diferenciadas ou ações especiais. Talvez, por eu ser muito organizado, considere o mapa de atividades e o planejamento um dos momentos mais interessantes de todo o percurso.

– A plataforma virtual e seus recursos, quando dominados, permitem construir um curso atraente, que, ao mesmo tempo, é dimensionado e mutável, e a variedade de recursos possibilita se aproximar do aluno. A princípio, achei o Moodle muito engessado, em especial em seu aspecto visual; entretanto, ao navegar e aplicar alguns recursos, percebi que esse gesso pode ser quebrado. Ainda acho que ele é bem limitado em alguns aspectos, mas nem por isso deixa de ser uma boa plataforma e de cumprir seu papel.

– A interação professor-tutor, se bem-estruturada e próxima, permite acessar o aluno de forma incisiva, direta, proporcionando um suporte mais eficaz e frequente. Poderia dizer que essa é a grande novidade com relação à autonomia docente para mim. Ainda não sei se o meu curso terá tutores, de qualquer forma estou preparado para viver e compartilhar essa experiência.

O Sujeito 17 salienta que a docência compartilhada, inicialmente, lhe causou estranheza, mas reconhece que ela é essencial para o alcance da tão discutida autonomia. Os pontos levantados por ele, tais como planejamento, domínio das tecnologias e interação professor-aluno, são pontos que, de fato, contribuem para a autonomia docente, com destaque para o último aspecto.

Sujeito 18

Sobre autonomia docente, acredito que essa modalidade de EaD, através das TIC, melhora a autonomia desde que o docente esteja familiarizado com as TIC. Uma vez familiarizado ou com uma equipe preparada, certamente o docente terá um leque de opções para construir sua disciplina e conduzir os assuntos, exercícios, trabalhos etc.

E, com isso, ficou clara essa questão da intimidade com as TIC que o docente precisa ter ou estar junto de uma grande equipe para poder produzir os conteúdos. Agora, com relação à questão pedagógica/metodológica, acredito que não estamos preparados para isso. Como relatei, em outro diário, minha experiência como aluno no ginásio – quinta a oitava série –, fomos condicionados a uma passividade. Num ambiente de EaD, o aluno precisa ser ativo, muito ativo e muito disciplinado com o tempo dedicado aos estudos. Existe uma noção errada de que um curso a distância é mais fácil do que um curso presencial. Isso é um grande equívoco, porém essa “noção” está disseminada, o que pode ajudar a entender os altos índices de evasão. Mas isso é um outro assunto!

Uma docência compartilhada em harmonia de egos terá sempre um excelente resultado!

Na fala do Sujeito 18, observou-se que o conhecimento das TDIC é condição para a construção da autonomia, porquanto a escolha das tecnologias disponíveis que melhor se articulam ao seu conteúdo específico deve ficar a cargo do docente, como assevera o modelo TPCK. Nesse sentido, ressalta a importância de fazer um planejamento do processo de ensino, definir os objetivos de aprendizagem, selecionar e organizar as atividades e, por fim, estabelecer as tecnologias apropriadas para a realização dessas metas, levando em consideração que o TPCK vai além da técnica, já que envolve uma articulação entre os diferentes conhecimentos com que o docente precisa estar familiarizado para tomar melhores decisões.

Embora não se tenha observado a relação da aprendizagem docente sobre o TPCK, espera-se que no desenvolvimento de futuras disciplinas ou cursos, esses docentes estejam mais preparados em sua atuação profissional.

Sujeito 19

Mudou muita coisa. O próprio entendimento do que é a autonomia docente está diferente. É possível dizer agora que a minha percepção no que é igual e no que é diferente em relação ao ensino presencial em relação a educação a distância mudou. É possível perceber similaridades entre as duas, e a principal é com relação à essência do educar, do que é ser um educador. Mas é possível perceber também a diferença de atuação com o entendimento da polidocência e da importância do saber colaborativo. Ou seja, a autonomia docente continua presente na posse do conhecimento e na elaboração do conteúdo, mas, quando chega o momento de implementar na prática, surge a questão da colaboração, seja dos tutores ou até mesmo dos alunos, que devem possuir um perfil diferente do aluno presencial.

O domínio das TIC é outro fator que influencia muito na autonomia docente; afinal, surge como necessidade, e, dessa forma, torna-se necessário que o professor disponha de uma equipe que possa auxiliá-lo nessa etapa da construção do curso que este propôs. Enfim, na educação a distância, a importância do compreender a interatividade e a percepção da necessidade de se trabalhar em equipe colocam novas perspectivas para a formação docente e para a autonomia docente, cuja resolução se dará pela habilidade em lidar com essa realidade. O feedback da equipe é algo importante de destacar também, pois permitirá a avaliação do curso ministrado e quais as necessidades para seu aprimoramento para uma próxima turma.

Esse curso contribui de forma marcante para o desenvolvimento profissional docente, pois traz o aprendizado acerca da elaboração e criação de cursos a distância, permitindo uma visão geral de como planejar e estruturar um curso desse tipo, abrangendo os diversos aspectos envolvidos nesse processo. A divisão do curso permite um olhar particular sobre cada um desses aspectos, seja o conhecimento de um AVA (Moodle), dos recursos de mídia, avaliação e planejamento, e gerenciamento. É importante ressaltar também a preocupação com a questão da

acessibilidade, permitindo a inserção de deficientes visuais e auditivos nesse formato de ensino.

Mesmo estando eu atuando como bibliotecário na BCo, levo conhecimentos que, com certeza, servirão como ferramentas para uso diário no trabalho, que poderão ajudar na organização das tarefas, no trato com o usuário, no gerenciamento da seção, além de permitir a elaboração e implementação de um curso a distância para nossos usuários nos moldes daqueles que já são ministrados presencialmente na BCo.

A docência compartilhada exige um exercício de lidar com o outro, de saber trabalhar em grupo, de aprender a delegar e a receber, de utilizar os diversos recursos pedagógicos com o pensamento focado no coletivo e na equipe de colaboradores, que também participam efetivamente como agentes de formação do aluno. Portanto, a construção da autonomia na EaD passa pela necessidade de adaptação e de busca de novos conhecimentos, o que formará um perfil diferenciado para o docente em EaD.

O Sujeito 19 ressaltou a relevância do trabalho em equipe na EaD, destacando a polidocência, em que o professor trabalha em equipe com outros profissionais na EaD (MILL et al. 2010). Como o Sujeito 19 salienta, “*O feedback da equipe é algo importante [...], pois permitirá a avaliação do curso ministrado e quais as necessidades para seu aprimoramento para uma próxima turma*”. Nesse sentido, Hargreaves (2002) afirma que é imprescindível que os docentes experimentem a observação, a prática e o *feedback*, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula.

O Sujeito 19 também finalizou sua narrativa comentando que a docência compartilhada exige um exercício de lidar com o outro, saber trabalhar em grupo, aprender a delegar. Sabemos que tais posturas precisam ser incorporadas ao fazer docente e que, de forma geral, podem ser aprendidas, considerando-se que algumas pessoas têm mais facilidade que outras, a depender do seu perfil e da sua experiência pessoal.

Nesse sentido, é necessário que os docentes busquem novos modos e motivações para aprender, tenham capacidade de liderança, procurem inovação com o uso das TDIC (interação de ideias e materiais entre professores e alunos e entre alunos e alunos) e, finalmente, incorporem mudanças na forma de organizar o ensino-aprendizagem (GARCIA, 2002).

Sujeito 20

*Esse curso de formação, além de me instruir quanto às possibilidades técnicas de trabalho em ambientes virtuais como o Moodle, trouxe à minha reflexão sobre o **fazer** docente na EaD. Grandes contribuições, sobretudo às questões de gestão, manejo e construção de base de conhecimentos.*

Quero destacar meu aprendizado sobre o conceito de docência compartilhada, a qual prescinde de atitudes/habilidades/aprendizados: ser flexível, ser capaz de coordenar uma equipe de trabalho e apropriar-se das inovações tecnológicas, o que, no texto da professora, está muito bem definido, como a construção de uma nova identidade docente.

Participar desse curso, apesar dos atropelos da minha problemática com o tempo, com certeza contribuiu para que eu aprendesse e refletisse sobre minha futura atuação como docente na EaD, e, conforme o excerto citado, minha autonomia pode ser construída com base de conhecimentos, com indicadores de ação e com caminhos para estudos e pesquisa!!!

O Sujeito 20 destacou que, apesar das dificuldades com o tempo, o curso lhe proporcionou reflexões sobre o fazer docente na EaD. Nesse contexto, Mill et al. (2010) indicam que os conhecimentos os quais formam a base da docência na modalidade presencial da educação também fundamentam a docência na educação a distância. No entanto, conhecimentos adicionais são necessários para o efetivo exercício da docência on-line. As especificidades no que concerne à docência on-line estão nas possibilidades oferecidas pelo uso das TDIC, em especial a internet, que propiciam a concepção de ambientes de ensino-aprendizagem únicos, além de, segundo o Sujeito 20, trazer novas questões de gestão e de manejo da sala de aula virtual.

Nesse contexto, Kenski (2003) complementa que a formação docente precisa pensar em novos caminhos, pois, na conjuntura atual, as informações estão acessíveis por diferentes meios e mídias. Aprender a ensinar não é um processo trivial, uma vez que requer tempo e disponibilidade dos professores. Essa integração se refere a como o professor consegue articular seu conteúdo específico e seu conteúdo pedagógico com a tecnologia, tal processo de articulação podendo ser viabilizado por meio de cursos de formação continuada.

5.1 Sistematização dos dados: contribuições do Curso de Formação Docente na voz dos docentes

A partir dos dados coletados no questionário e nas narrativas dos docentes, buscou-se levantar as possíveis contribuições do Curso de Formação Docente em EaD na voz dos participantes. Elencamos, então, três categorias que apontam tais contribuições segundo os

docentes participantes: (1) percepções dos docentes com relação ao início de carreira na docência on-line; (2) novas aprendizagens relacionadas às TDIC; (3) contribuições para a prática docente na educação presencial e/ou virtual.

5.1.1 Percepções dos docentes com relação ao início de carreira na docência on-line

Os dados revelam que mais de 90% dos participantes possuem menos de três anos de experiência docente na educação a distância, apenas 10% já tendo mais de cinco anos de experiência. Portanto, os docentes participantes se encontram numa fase de exploração e tateamento, característica do início de uma atividade profissional.

Como citado anteriormente, Huberman (1995, p. 39) apresenta a fase de início de carreira como um estágio de “sobrevivência” e “descobertas”. A “sobrevivência” tem como características a preocupação consigo e a distância entre os ideais e a realidade da sala de aula, isto é, o choque da realidade.

Quadro 5.1.1 – Exemplos de percepções.

Sujeito 3	<i>Sou professora há sete anos e, desde então, vejo quanto amadureci [...]. Precisei aprender na prática a lidar com várias salas de aula com mais de 50 alunos e conteúdos diferentes, também precisei aprender a ensinar a distância.</i>
Sujeito 10	<i>Confesso que, para mim, foi um salto integrar-me à EaD. É muito difícil você sair de sua zona de conforto e começar a trabalhar com algo novo. Sou professora há mais de 25 anos e tenho orgulho de dizer que já trabalhei em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até a pós-graduação, tendo sido ainda diretora e supervisora de ensino. Resisti quanto pude, mas percebi, nos últimos cinco anos, que não importava onde fosse, lá estava ela, a EaD.</i>
Sujeito 17	<i>O modelo que conhecia na íntegra e em que sempre me baseei era o da sala de aula presencial. Com o curso, pude redirecionar meu olhar sobre a EaD a partir de novos viés. Foi a primeira vez que eu me coloquei como um dos agentes envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem.</i>

Fonte: autoria própria.

Por meio dos dados apresentados no quadro, pode-se identificar como alguns relatos caracterizam o início de carreira na docência on-line, que trazem características de novas aprendizagens, desafios.

5.1.2 Novas aprendizagens relacionadas às TDIC

Os dados apresentam indícios que o curso possibilitou uma reflexão pedagógica sobre o uso das tecnologias articulada ao conteúdo específico, potencializando, assim, uma visão mais ampla acerca da inserção das tecnologias em direção ao modelo TPCK. Além disso, destacam a importância da “experimentação” de recursos e a elaboração de conhecimentos, em especial com relação ao tema Acessibilidade e Mídias, constituindo uma das unidades do curso.

No que tange à aprendizagem de conhecimentos relevantes, as TDIC, através da participação no curso, os sujeitos ressaltaram no questionário on-line: “Conhecimento na construção de produção de material para aulas com novas ferramentas” (Sujeito 10); “Uso dos recursos audiovisuais” (Sujeito 15) e “Lousa digital, Moodle, diagramação” (Sujeito 19). Os relatos nas narrativas também apresentam indícios com relação a aprendizagens relacionadas à TDIC, como apresenta o Quadro 5.1.2.

Quadro 5.1.2 – Exemplos de aprendizagens relacionadas às TDIC.

Sujeito 6	<i>Na unidade Moodle, ao me deparar com as ferramentas disponíveis para o uso e configuração do meu ambiente de aprendizagem, refleti que a autonomia tem a ver com aprender e entender os recursos disponíveis para a melhoria de minha aula.</i>
Sujeito 18	<i>[...] acredito que essa modalidade de EaD, através das TIC, melhora a autonomia desde que o docente esteja familiarizado com as TIC.</i>
Sujeito 20	<i>[...] apropriar-se das inovações tecnológicas, o que, no texto da professora, está muito bem definido, como a construção de uma nova identidade docente.</i>

Fonte: autoria própria.

Os relatos mostram que os docentes entendem que o conhecimento das TDIC é condição para a construção da autonomia, porquanto a escolha das tecnologias disponíveis que melhor se articulam ao seu conteúdo específico deve ficar a cargo do docente, como assevera o modelo TPCK. Nesse sentido, ressalta a importância de fazer um planejamento do processo de ensino, definir os objetivos de aprendizagem, selecionar e organizar as atividades e, por fim, estabelecer as tecnologias apropriadas para a realização dessas metas, levando em consideração que o TPCK vai além da técnica, já que envolve uma articulação entre os diferentes conhecimentos com que o docente precisa estar familiarizado para tomar melhores decisões.

5.1.3 Contribuições para a prática docente na educação presencial e/ou a distância

Os dados revelam que 75% dos participantes acreditam que sua prática na educação presencial tenha se modificado após a realização do curso e que apenas 5% acreditam não ter havido alteração. Podemos afirmar que a maioria dos docentes sentiu um reflexo do curso nas suas aulas da educação presencial, como destaca o sujeito 19:

É possível dizer agora que a minha percepção no que é igual e no que é diferente em relação ao ensino presencial em relação a educação a distância mudou. É possível perceber similaridades entre as duas, e a principal é com relação à essência do educar, do que é ser um educador. Mas é possível perceber também a diferença de atuação com o entendimento da polidocência e da importância do saber colaborativo.

Outro dado relevante, é a questão da organização e planejamento das disciplinas como destaca o Sujeito 8 “*O curso me ajudou a organizar melhor as disciplinas presenciais*”, pode-se considerar que houve ganho positivo na base de conhecimento desse docente, que de certa forma levou as aprendizagens do curso relacionadas a planejamento e organização para sua prática pedagógica em sala de aula presencial. Outro ponto destacado é a preparação dos enunciados das atividades para o ambiente virtual, o exercício em se elaborar enunciados claros e objetivos para os estudantes como destaca o Sujeito 12 “*Preparação do material didático – preparação dos enunciados/orientações das atividades e tarefas*”.

Outros relatos apontam que houve contribuições para a prática docente na educação presencial, como salientam o Sujeito 7: *“Ficou mais dinâmica. Percebo as possibilidades de articulação entre as duas modalidades”* e o Sujeito 20: *“Para a adequação de conteúdos na modalidade a distância, de forma a oferecer melhores condições para o ensinar e aprender. Também para colaborar com as melhores estratégias de ensino”*.

No que concerne às contribuições do curso para a prática docente on-line, os dados nos revelam que 100% dos participantes afirmam que o curso trouxe várias relevantes, como apontam as falas:

Quadro 5.1.3 – Exemplos de contribuições para a prática docente on-line.

Sujeito 8	<i>Graças ao curso, eu aprendi a elaborar um mapa de atividades, aprendi um pouco mais sobre a avaliação na EaD e também sobre o planejamento pedagógico de uma disciplina.</i>
Sujeito 12	<i>Possibilidade de apresentar os conteúdos de maneiras diferentes e renovou minhas ideias de interação com os alunos.</i>
Sujeito 20	<i>Principalmente, para a sistematização de conteúdos associados às melhores ferramentas tecnológicas e estratégias pedagógicas para cursos a distância.</i>

Fonte: autoria própria.

Os dados demonstram que o curso proporcionou aos participantes a oportunidade de conhecer, compreender e vivenciar as possibilidades pedagógicas das tecnologias de forma integrada aos objetivos propostos para a aprendizagem. Com isso, entende-se que existem indícios de uma contribuição significativa para o desenvolvimento profissional desses docentes a partir da participação no curso de Formação Docente em EaD da UFSCar.

Considerações finais

Pelas informações do questionário e das narrativas, podemos tecer algumas considerações a respeito das questões propostas para este estudo. Tais dados nos deram suporte para compreender quais são as contribuições do curso de Formação Docente em EaD da SEaD-UFSCar percebidas pelos participantes para a ampliação da sua base de conhecimentos e em que medida a participação nele traz indícios para o desenvolvimento profissional docente dos envolvidos.

Os mesmos dados mostraram que a articulação entre conteúdo específico e TDIC não é trivial; trata-se de um processo que necessita de tempo, suporte e experimentações sucessivas, para que se chegue ao desejado conhecimento do conteúdo pedagógico e tecnológico, como propõe o modelo TPACK.

Embora acredita-se que o tempo do curso não seja suficiente para que esse processo de aprendizagem se esgote, entende-se que o curso pode despertar os docentes participantes para tais questões e reflexões, que deverão ser aprofundadas de forma contínua, e que o suporte oferecido pela equipe formadora foi, várias vezes, destacado como essencial para essa aprendizagem. Entendemos, assim, que o curso contribuiu para esse processo ao propor diferentes atividades – individuais e coletivas – e estimular a troca de conhecimentos entre pares e reflexões teoricamente embasadas.

Os dados também apontaram que o modelo teórico TPACK (Conhecimento Tecnológico-Pedagógico do Conteúdo, em português) pode ocorrer quando o docente consegue articular as diversas tecnologias digitais disponíveis em seu contexto com o seu conteúdo específico, a fim de potencializar o processo de ensino-aprendizagem, seja dos docentes em formação, seja dos respectivos alunos.

Nesse sentido, o curso apresentou, além da discussão sobre acessibilidade, gestão em sala de aula virtual, diferentes TDIC disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem e outros recursos midiáticos que podem ser explorados pelo docente de acordo com sua proposta pedagógica.

As narrativas on-line estudadas corroboram essa constante preocupação do docente com se apropriar das TDIC como condição mínima para a construção da desejada autonomia. Entretanto, a análise mostrou também que aprender o novo pode ser um pouco assustador. Isso foi revelado pelos dilemas dos sujeitos que apontaram o domínio das tecnologias como

essencial para a autonomia na sala de aula virtual. Esse contexto desafia o docente a sair de sua zona de conforto.

A maioria dos sujeitos participantes do curso se considera como professor iniciante na EaD. Essa visão tem sintonia com os estudos de Huberman (1995), que descrevem que um início pode ser comparado a um período de “sobrevivência” e choque de realidade. Apesar de Huberman (1995) analisar as fases da carreira do ponto de vista da educação presencial, entende-se que suas características muito se assemelham às da educação a distância.

Outra informação extraída dos dados se refere à docência compartilhada, que surge como experiência nova e impactante segundo os sujeitos pesquisados; a docência na EaD traz uma divisão de responsabilidades e uma necessária compreensão da capacidade do outro, o que pode acarretar alguns momentos de dificuldade de definição dos papéis.

Assim, fica clara a contribuição do curso de formação como experimentação, para que o docente iniciante em EaD perceba a necessidade do trabalho coletivo com outros profissionais. Entende-se que tais dados apontam características de um novo fazer docente. Eles mostraram que a participação no curso de Formação Docente em EaD trouxe indícios de contribuições significativas para o desenvolvimento profissional dos docentes participantes, as quais podem estar relacionadas a uma busca maior pelo conhecimento das tecnologias digitais disponíveis atualmente e pelas suas possibilidades pedagógicas, na direção de um fazer docente mais articulado e crítico na modalidade EaD.

Outro aspecto destacado foi a contribuição para a prática docente no ensino presencial e a distância, sobretudo com relação ao planejamento, à gestão, à interação e à integração das tecnologias digitais em sala de aula.

Observou-se nas narrativas a valorização dos cursos de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente, pensando em projeções de uma educação híbrida, que consiste no uso das tecnologias tanto na educação a distância quanto na educação presencial.

Assevera-se que a autonomia, de maneira geral, abarca a aprendizagem contínua, assim, entende-se que para se construir essa autonomia, o docente tem que seguir aprendendo, inclusive em outras formas de trabalho.

O presente estudo buscou compreender as contribuições do curso de Formação Docente em EaD da SEaD-UFSCar. Pode-se dizer que a participação nele foi, de modo geral, positiva. Tais resultados apontam novas temáticas interessantes para investigação, aprofundamento da compreensão dos conhecimentos necessários à docência a distância e construção de uma educação híbrida de qualidade.

Por fim, espera-se que as considerações apresentadas aqui, de fato, contribuam para a área de formação docente, subsidiando a compreensão do processo de aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional docente em face das TDIC.

Referências

ALONSO, K. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 747-768, 2008.

ANDERSON, T. Teaching in an online learning context. In: ANDERSON, T.; ELLOUMI, F. (Ed.). *Theory and practice of online learning*. Athabasca: Athabasca University, 2004. p. 273-294.

AZEVEDO, R. O. M.; GHEDIN, E.; FORSBERG, M. C. S.; GONZAGA, A. M. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BELLONI, M. L. *Educação a Distância*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Educação Contemporânea).

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

CHAKUR, C. R. S. L. A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 149-176, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15556.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DÍAZ, P. M. Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. In: MARCELO, C. (Ed). *La función docente*. Madrid: Editorial Síntesis, 2001. p. 85-102.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2014.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2014.

GARCÍA, C. M. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educación*, n. 30, p. 27-56, 2002. Disponível em <<http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20762/20602>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011. 300 p.

HARGREAVES, A. *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Lisboa: Porto Alegre: Artmed, 2010.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2003.

_____. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas: Papirus, 2013. (Coleção Papirus Educação).

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 9, set./dez. 1998. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n09/n09a05.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

MILL, D. et. al. (Org.). *Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, jun. 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Educação*, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufms.br/revces>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processo de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MARCOLINO, T. Q.; MIZUKAMI, M. G. N. *Narrativas, processos reflexivos e prática profissional: apontamentos para pesquisa e formação*. Interface – Comunicação, Saúde, Educação., v.12, n.26, p.541-7, jul./set.2008.

OLIVEIRA, M. R. G.; MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C. A Gestão da Sala de Aula Virtual e os Novos Saberes para a Docência na Modalidade de Educação a Distância. In: MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G.; RIBEIRO, L. R. C. (Org.). *Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

OLIVEIRA et al. *Proposta de formação continuada em EaD: uma experiência voltada para docentes da UFSCar*. 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3300b.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2014.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, S. G.; GHEDIM, E. *Professor Reflexivo no Brasil, Gênese e Crítica de um Conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

RODGERS, C. Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, v. 104, n. 4, p. 842-866, 2002. Disponível em: <<http://www.learningace.com/doc/2816522/dc6343d7dea1eeeb288b86ec7febad38/rodgers-c-2002-defining-reflection-another-look-at-john-dewey-and-reflective-thinking-teachers-college-record-104-4-842-866>>. Acesso em: 03 fev. 2014.

ROLDÃO, M. C. A formação de professores como objecto de pesquisa: contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 1, n. 1, set. 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5>>. Acesso em: 05 fev. 2014.

SANTOS, R. N. M., KOBASHI, N. Y. BIBLIOMETRIA, CIENTOMETRIA, INFOMETRIA: conceitos e aplicações, 2009. Disponível em: <http://inseer.ibict.br/ancib/index.php/tpbci/article/view/21/43>. Acesso em: 10/12/2013.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. 1983.

SOUZA, Elizeu Clementino. “A arte de contar e trocar experiências: Reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, jan./abr., p. 22-39, 2006.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge grow in teaching. *Educational Review*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALENTE, J. A. *Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador*. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. Boletim do Salto Para o Futuro. Série Integração das Tecnologias na Informação. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – Seed. Ministério da Educação, 2005.

_____. *Com quantos clicks se faz uma aula?* Reflexões sobre letramento digital – o novo desafio da esc136. Disponível em: http://www.escoladositio.com.br/ce/pal_ant.htm#ant04. Acesso em: 02 out. 2013.

ZEICHNER, K. Uma Análise Crítica sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa **Conhecimentos Docente para Educação Online: Contribuições de um Curso de Formação em EaD**
2. A Educação a Distância (EaD) configura-se como uma modalidade educacional que se destaca, cada vez mais, na atual fase de expansão gera mudanças nas formas de atuação docente e na própria docência.
 - a. Você foi selecionado por fazer parte do conjunto dos docentes participantes do Curso de Formação Docente em EaD oferecido pela Coordenadoria de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento Profissional (CoDAP) da Secretaria de Educação a Distância (SEaD) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).
 - b. Os objetivos deste estudo são: Conhecer o repertório e a base de conhecimento dos docentes participantes do curso de Formação Docente em EaD; Compreender de que maneira os docentes se apropriam de conhecimentos relativos as tecnologias na educação durante sua participação no curso e como estes são incorporados em sua base de conhecimento; Identificar as contribuições do curso para a docência online percebidos pelos docentes participantes do curso de formação docente em EaD; Refletir sobre o desenvolvimento profissional possibilitado pela participação no curso.
 - c. Sua participação nesta pesquisa consistirá, em responder a um questionário visando levantar o perfil dos participantes do Curso de Formação Docente em EaD oferecido pela CoDAP-SEaD-UFSCar.
3. Por se tratar de uma pesquisa realizada na esfera educacional com abordagem qualitativa, as informações coletadas junto aos que livremente se dispuserem a responder o questionário, trarão elementos relevantes para identificar as contribuições do Curso online de formação docente em EaD.
 - a. Assegura-se que as identidades de todos os participantes serão mantidas em sigilo durante as fases da pesquisa, inclusive na redação da dissertação final.
4. Esta pesquisa realiza-se no âmbito de um programa de pós-graduação, no nível de mestrado, numa instituição de ensino pública. Portanto, será acompanhada, em todas as suas fases, por um professor orientador, com título de doutor em Educação.
5. Você, assim como todos os demais participantes que se dispuserem a contribuir com os objetivos dessa pesquisa, acima explicitado, tem assegurado o direito de obter esclarecimentos, a qualquer tempo, acerca dos procedimentos metodológicos adotados, a forma de armazenamento das informações coletadas pelos instrumentos e o andamento da investigação. Para tanto, bastará entrar em contato com o pesquisador responsável.

6. Você, como sujeito da investigação proposta, possui total liberdade para recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem sofrer prejuízo de nenhuma ordem.

a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

7. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Kenia Rosa de Paula Nazário

Endereço completo

email@gmail.com (xx)telefone

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data

Sujeito da pesquisa

OBS: O pesquisador me informou que o projeto foi enviado para o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110.

Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

ANEXO 2

TERMO DE COMPROMISSO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISAS JUNTO AOS CURSOS DA UAB-UFSCar

IDENTIFICAÇÃO

Nome completo do pesquisador: [REDACTED]	
E-mail: [REDACTED]	Celular: [REDACTED]
Universidade à qual está vinculado(a): [REDACTED]	
Programa de Pós-graduação ao qual está vinculado: [REDACTED]	
Orientador(a): [REDACTED]	

TERMO DE COMPROMISSO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISAS JUNTO AOS CURSOS DA UAB-UFSCar

1. Aceitação das condições para realização de pesquisas

1.1. O presente Termo de Compromisso tem por finalidade normatizar a realização de pesquisas sobre os cursos vinculados ao Sistema Universidade do Brasil (Sistema UAB)- UFSCar. O responsável pelas informações e condução da pesquisa, está ciente de que deverá atender as regras e normas éticas da UFSCar.

1.2. Pesquisas em cursos do Sistema UAB-UFSCar

A realização de pesquisas em cursos de Sistema UAB-UFSCar são relevantes para o desenvolvimento educacional, científico e tecnológico do país e para a formulação das políticas educacionais. As informações obtidas podem ser utilizadas em diversos processos (diagnóstico, planejamento, acompanhamento, avaliação etc.) visando a melhoria da qualidade de ensino oferecido pela UFSCar.

1.3. Responsabilidades do pesquisador

1.3.1 O signatário deste Termo é inteiramente responsável por toda e qualquer atividade, lançamento, registro, divulgação de informações relativas ao Sistema UAB-UFSCar oriundas de sua pesquisa, inclusive para efeitos legais.

1.3.2 O pesquisador concorda em notificar imediatamente a Coordenação da UAB e SEAD (Secretaria Geral de Educação a Distância) da UFSCar sobre qualquer uso não autorizado de seus dados, ou de informações sobre o Sistema UAB-UFSCar obtidas em sua investigação ou qualquer quebra de segurança de que tome conhecimento.

1.4. Da divulgação dos dados

1.4.1 Poderão ser divulgadas para o público externo, através da Internet ou de outros meios, todas as informações relativas aos dados obtidos na pesquisa respeitando o compromisso de não exibição pública de nomes de pessoas e de instituições e de informações relativas a identificação dos participantes ou de dados que firam a integridade, a fidelidade, a exatidão e a correção dos dados e informações pessoais dos participantes.

1.4.2 A Coordenação da UAB e coordenadores de cursos do Sistema UAB-UFSCar poderão fornecer informações sobre o Sistema UAB e seus cursos desde que seja resguardado o compromisso de não exibição pública das informações relativas aos dados de identificação relacionados acima.

2. Conduta e obrigações do pesquisador

2.1. Como condição para realizar a sua investigação, o usuário concorda em:

- a) fornecer informações verdadeiras e exatas;
- b) aceitar que o pesquisador é o único responsável por toda e qualquer informação registrada em sua pesquisa, estando sujeito às conseqüências, administrativas e legais, decorrentes de declarações falsas ou inexatas que vierem a causar prejuízos ao Sistema UAB-MEC, ao Sistema UAB-UFSCAR ou a terceiros;
- c) não utilizar as informações obtidas para fins ilícitos ou proibidos;
- d) não difamar, violar a privacidade de terceiros, ameaçar, discriminar, injuriar, ou caluniar;
- e) não divulgar qualquer material que viole direitos de terceiros, incluindo direitos de propriedade intelectual;
- g) não obter ou tentar obter acesso não-autorizado a outros sistemas ou redes de computadores conectados ao serviço (ações de hacker) do Sistema UAB-UFSCAR;
- h) não interferir ou interromper os trabalhos de servidores e outros profissionais vinculados ao Sistema UAB-UFScar;
- i) não criar falsa identidade ou utilizar-se de subterfúgios com a finalidade de enganar outras pessoas ou de obter benefícios;
- j) solicitar autorização para acessar os sites e/ou bases de dados do Sistema UAB-UFScar, dados de disciplinas e processos relacionados a sua condução;
- k) comunicar imediatamente a Coordenação da UAB e coordenadores de cursos do Sistema UAB-UFScar qualquer irregularidade;
- l) ao término da investigação, apresentar os dados obtidos para a Coordenação da UAB e coordenadores de cursos do Sistema UAB-UFScar por meio de sistemática de devolutiva estabelecida no item 3. Descrição da Pesquisa deste Termo.

3. Descrição da pesquisa

- A) indicação da questão e dos objetivos da pesquisa
- B) justificativas
- C) procedimentos metodológicos, local e participantes
- E) cronograma detalhando o mês e o ano em que será realizada cada etapa do projeto e a duração total da pesquisa
- F) explicitação das responsabilidades do pesquisador
- L) explicitação das formas de tratamento das informações geradas e de identificação dos participantes
- E) apresentar o formulário ou termo de consentimento, específico para a pesquisa, incluindo informações sobre as circunstâncias sob as quais o consentimento será obtido, quem irá tratar de obtê-lo e a natureza da informação a ser fornecida aos sujeitos da pesquisa
- F) descrever devolutivas para a UAB a respeito dos resultados obtidos pela pesquisa

4. Conduta e Obrigações da Coordenação da UAB e coordenadores de cursos do Sistema UAB-UFScar

4. 1 A Coordenação UAB e coordenadores de cursos do Sistema UAB-UFSCar reservam-se o direito de:

- a) compartilhar e/ou exibir os dados sobre os cursos do Sistema UAB consoante descrito no item 1.4.2.;
- b) sem aviso prévio, realizar auditorias periódicas acerca das informações coletadas pelo pesquisador;
- c) cancelar o acesso do usuário aos dados dos cursos do Sistema UAB sempre que verificar a má-utilização ou a prática de abusos na sua utilização e na divulgação de informações. Entende-se por abuso toda e qualquer atividade que ocasione prejuízo ou lesão de direitos de ou a terceiros. A prática de ato delituoso sobre os Cursos do Sistema UAB-UFSCar ocasionará a sua apuração por meio de sindicância e caso constatada a responsabilidade do pesquisador a adoção de medidas administrativas repressivas que poderão envolver o cancelamento definitivo deste Termo.

4.2. A Coordenação UAB-UFSCar e SEAD não se responsabilizam pelas declarações falsas ou inexatas divulgadas pelo pesquisador que vierem a causar prejuízos a terceiros, ao Sistema UAB, Sistema UAB-UFSCar, SEAD, UFSCar.

5. Modificações deste Termo de Compromisso

5.1. A SEAD, a Coordenação da UAB-UFSCar, coordenadores de cursos do Sistema UAB-UFSCar reservam-se o direito de alterar o conteúdo deste Termo, sendo responsabilidade do pesquisador consultá-lo regularmente.

5.2 Aplica-se ao presente Termo, e às responsabilidades nele contidas, toda a legislação federal e normas internas da UFSCar que lhe for pertinente.

São Carlos, XX de XXXX de 2013.

Declaro, para os devidos fins, que concordo com o TERMO DE COMPROMISSO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISAS JUNTO AOS CURSOS DA UAB-UFSCar.

Li e estou de acordo com a declaração acima.

Pesquisadora:

RG:

CPF:

Anuência:

Secretaria Geral de Educação a Distância

Coordenação UAB-UFSCar

APÊNDICE 1

Email convite para responder Questionário on-line

Caro,

Você foi convidado a participar de uma pesquisa de nome :
"Contribuições do Curso de Formação Docente em EaD 2013"

Meu nome é Kenia, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar, na linha Formação de professores. Durante a minha trajetória acadêmica e profissional na área de Educação a distância, resolvi estudar a temática formação docente online.

Desta forma, elegi como objeto de estudo as contribuições do Curso de Formação Docente em EaD oferecido pela Coordenadoria de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento Profissional (CoDAP) da Secretaria de Educação a Distancia (SEaD) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Gostaria, por gentileza, de contar com sua colaboração, respondendo as questões do questionário online até dia 19/01/2014.

Para participar, por favor, utilize o link abaixo.
<http://sistemas2.sead.ufscar.br/questionarios/index.php?lang=pt-BR&sid=91659&token=1234>

Asseguro que será mantido o anonimato de seus comentários.

Além das questões propostas no questionário online, é de suma importância a assinatura e envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. **Clique aqui** para abrir o Termo.

O envio do termo assinado poderá ser via Correio* ou digitalizado para o email xxxxx@gmail.com

Desde já agradeço!

Atenciosamente
Kenia Rosa

* Endereço

Universidade Federal de São Carlos
Coordenadoria de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento Profissional (CODAP)
Secretaria de Educação a Distancia (SEaD)
Rodovia Washington Luis, km 235 – Caixa Postal 676
CEP: 13565-905 São Carlos-SP Brasil

APÊNDICE 2

QUESTÕES QUESTIONÁRIO ON-LINE

Perfil Docente

1) Sexo:

- a) Feminino
- b) Masculino

2) Faixa etária:

- a) menos de 25 anos
- b) de 25 a 35 anos
- c) de 36 a 45 anos
- d) de 46 a 55 anos
- e) mais de 55 anos

Formação

3) Qual foi sua primeira graduação?

4) Teve contato com Tecnologias na formação inicial (graduação)?

- a) Sim
- b) Não

4.1 Em caso afirmativo, especificar qual tecnologia.

5) Você realizou algum curso ou programa de formação continuada?

- a) Sim
- b) Não

5.1 Em caso afirmativo, teve contato com tecnologias nessa formação?

6) Qual sua maior titulação atualmente?

- a) Especialista
- b) Mestre
- c) Doutor
- d) Pós Doutor

Atuação Docente

7) Quanto tempo de experiência docente presencial você possui?

- a) menos de 1 ano
- b) entre 1 e 2 anos
- c) entre 2 e 3 anos
- d) entre 3 e 5 anos
- e) mais de 5 anos

8) Quanto tempo de experiência docente na modalidade a distância você possui?

- a) menos de 1 ano
- b) entre 1 e 2 anos
- c) entre 2 e 3 anos
- d) entre 3 e 5 anos
- e) mais de 5 anos

Participação no Curso

9) Sua participação no Curso de Formação Docente em EaD oferecido pela CoDAP-SEaD-UFSCar contribuiu para a aprendizagem de conhecimentos relevantes sobre tecnologias (ferramentas pedagógicas) e educação?

- a) Sim
- b) Não

9.1 Em caso afirmativo, cite um conhecimento relevante.

10) Você acredita que o curso contribuiu para uma melhor compreensão de qual (ais) tecnologias (ferramentas pedagógicas) melhor se articulariam aos seus conteúdos específicos?

- a) Sim
- b) Não

10.1 Em caso afirmativo, dê um exemplo.

11) O curso trouxe contribuições significativas para sua prática docente online?

- a) Sim

b) Não

11.1 Em caso afirmativo aponte quais contribuições:

12) Você acredita que sua prática na educação presencial se modificou após a realização do curso?

a) Sim

b) Não

12.1 Aponte os principais aspectos modificados em sua atuação.

13) A participação no Curso de Formação Docente em EaD oferecido pela CoDAP-SEaD-UFSCar contribuiu para o seu desenvolvimento profissional?

a) Sim

b) Não

13.1 Em caso afirmativo aponte quais os aspectos relevantes percebidos.