



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
– PPGEDUC**

DIÉGO ARIC CERQUEIRA SOUZA E CRUZ

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A DISTÂNCIA:
CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA PRÁTICA DOCENTE**

SALVADOR – BAHIA

2019

DIÉGO ARIC CERQUEIRA SOUZA E CRUZ

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A DISTÂNCIA:
CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, no âmbito da Linha IV - Educação, Currículo e Processos Tecnológicos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Profa. Dra. Mary Valda Souza Sales

SALVADOR – BAHIA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

C957f

Cruz, Diêgo Aric Cerqueira Souza e

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A DISTÂNCIA:
CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA PRÁTICA DOCENTE / Diêgo Aric
Cerqueira Souza e Cruz.-- Salvador, 2019.

171 fls : il.

Orientador(a): Profa. Dra. Mary Valda Souza Sales.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2019.

1.EaD. 2.Formação Continuada de Professores. 3.Prática
Pedagógica. 4.Tecnologias Educacionais. 5.CATE.

CDD: 370


TERMO DE APROVAÇÃO


FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA PRÁTICA DOCENTE


DIÊGO ARIC CERQUEIRA SOUZA E CRUZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 19 de março de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Profa. Dra. Mary Valda Souza Sales
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Profa. Dra. Van Moreira Kenski
Universidade de São Paulo - USP
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil


Prof. Dr. Eniel do Espírito Santo
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Doutorado em Educação
Universidad de La Empresa, UDE, Uruguai


Prof. Dr. Emanuel do Rosario Santos Nonato
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Difusão do Conhecimento
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Assim como o ar me parece vital, minha alma nua agradece:
Nilza Cerqueira de Souza – *in memoriam* –, Cirene Bonfim da Cruz e
Leny Mara Cerqueira de Souza.

AGRADECIMENTOS

Só com você desço do salto
Tiro a maquiagem
Elevo a minha voz
Baixo o tom do meu português

Posso me revelar
Falho e imperfeito
E confiar nas minhas glórias
E assim me faço inteiro

Só com você sonho mais alto
Enfrento os meus limites
Escuto a minha voz
Subo o tom das minhas canções

Posso me perdoar desafiar os medos
E sorrir só com vontade
Me jogar de corpo inteiro

Me decifra e me traduz
Nas minhas sombras você vê a luz
Você sabe tudo, e tudo bem
O que eu sou de verdade
E só preso a você
Eu me sinto em liberdade.

Sandy Léah *In*: Salto.

As páginas que seguem são – consideradas por mim – as mais importantes. Elas exprimem um exercício diário e incessante que faço desde que comecei esta jornada acadêmica: a prática e a necessidade de agradecer.

Agradecer a Deus por todas as bênçãos em minha vida. Ao senhor do meu destino, dono de toda justiça que é o meu refúgio, minha fortaleza e força para seguir em dias difíceis e momentos felizes. Por e para você, agradeço todos os obstáculos e dedico todas as glórias em minha vida, sabendo que está comigo me acalentando com sua paternidade e com sua proteção, pois só “[...] quem tem santo é que entende”. Kaô Kabiesilê!

Agradecer ao tempo, ao vento e as forças supremas, já que chegar a Pós-Graduação *strictu sensu* neste país machista, misógino, racista, classista, homofóbico e transfóbico é uma oportunidade que poucos têm.

Agradecer a honra de uma banca com meus grandes ídolos e aqueles que, com generosidade e brilhantismo, me deram “régua e compasso” para a construção

e gestação desta pesquisa. Professora Vani Moreira Kenski, você sempre será um espelho para mim e só posso agradecer por ajudar a escrever, até aqui, a página mais importante do livro espesso e cheio de sinuosidades que é a minha vida. Professor Eniel do Espírito Santo que eu chegue minimamente próximo a sua sabedoria, compromisso e generosidade. Professor Emanuel Nonato dos Santos Rosário por, ao longo de cinco anos, me mostrar com sua inteligência que muito tenho a aprender e despertar meu desejo de sempre querer saber mais. O pouco que sei, dedico a suas orientações, conselhos e motivações. Obrigado, imensamente, queridos mestres.

Agradecer a oportunidade. “Como um anjo você apareceu na minha vida”. Acreditou/acredita mais em mim do que eu mesmo. Abriu as portas do conhecimento, da compreensão, da sua casa e da sua vida. Mostra-me, diariamente, que vale a pena ser humano e que “estudar é para viver e não pra morrer, Didi”. Senhora do currículo, sereia das Tecnologias, exemplo único de aprender, orgulho de Paulo Freire e Henry Giroux, eu tenho a sorte de ter uma mãe e orientadora como você. Querida “mãetadora” obrigado pelos puxões de orelha e por todas as vezes que confiou em mim. Nenhuma linguagem, texto, código, livro, *bytes*, clássico, filme ou novela vai conseguir mostrar o tamanho do meu carinho por essa mulher que pegou minha mão e puxou pra dentro do seu enorme coração. Que os céus te protejam, Mary Valda Souza Sales.

Agradecer a união. Querido grupo ForTEC, a cada um de vocês desejo força e combate para que jamais deixemos de lutar pela “educação libertadora” que tanto sonhamos. Vocês são o fio condutor do meu trilhar formativo. Estamos juntos, parceirxs. Viva a Freire!

Agradecer a Universidade do Estado da Bahia. Amado DEDC I, você é vivo e pulsante. Sendo parte de seu cotidiano aprendi a lidar e respeitar os meus pares. Aos docentes, discentes e generosos colegas contem sempre com o menino que distribui sorrisos e “palhaçadas”, minha sororidade e alegria. Em Especial, a Valdélío Santos Silva por todo o apoio ao longo da caminhada.

Agradecer a titulação e, pelo PPGEduc, chego até aqui. Ao carinho de Sônia Lima, o sorriso de Aline Araújo, a alegria de Antônio Jorge, os conselhos de Alessandra Neiva, a seriedade de Betson Jesus, a erudição de Monalisa Matos, a amizade gostosa de Nilma Silva e a simpatia de seu Antônio Reis. Aqui, registro meu agradecimento a querida amiga que conheci nas aulas e, sem sua ajuda e palavras

de incentivo, não conseguiria realizar a pesquisa de campo. Obrigado, imensamente, Raqueline Couto!

Agradecer aos “processos tecnológicos”. Que você me guarde sempre “sob a égide de sua memória”, Tarsis Carvalho. Sempre estarei aqui para dizer o quanto eu admiro você e sou grato por todo o seu companheirismo. “Tamo junto, negão!”. Nunca saía de perto de mim, pois eu sou a metade da sua laranja e você é a determinação que incide nas minhas atitudes, Lorena Bárbara. Silvia Letícia que tanto amo e tenho apreço, obrigado por tudo, irmã!

Agradecer as águas, calmas e fluídas, mas cheias de intempestividade. Que você permaneça me protegendo e reinando no meu castelo de indecisões com seu amor e com nossas risadas históricas. Nos seus braços sou um amigo melhor, Larissa Reis. E que, de todas as formas possíveis, nossa sintonia não suma jamais, Lidiane Farias. Eu, obstinadamente, “farias” tudo pelo nosso bem, meu bem! Á Ana Cláudia Lemos Pacheco e todo o Grupo Candaces, por plantar a semente do combate e empoderamento aos direitos negados por uma sociedade patriarcal e normativa. Agradecer a generosidade. Por cada dia ao longo desses dois anos que trocamos experiências e gargalhadas, Cidcley Soares, Lucas Nunes, Regina Cornélio, Geciane Luz, Rogério Conceição e Ana Rebecca Leal. O mundo está mais generoso com a generosidade de vocês.

Agradecer a proteção. As “Panteronas do PPGEduc” exalam a beleza de viver sob/com/para a luz. “Quando ela sorri meu coração fez festa e agradeceu ao amor”. Que eu “guarde todas as minhas dores no bolso e vá cuidar das suas”, Andréa Bispo. Você é uma das pessoas mais incríveis que tive a sorte de cruzar, minha amiga. Que eu durma e acorde agradecendo por sua simplicidade, semelhança e paciência, Fágna Gonçalves. Sou um ser humano muito melhor depois que você me ajudou a enxergar o mundo, meu girassol. Todo santo dia eu peço a Deus que você irradie espiritualidade a todos ao seu redor como faz para comigo. Seu nome é Maria do Carmo, mas aos olhos do divino, se apresenta como compaixão. Brilha determinação. Irradia, Daiane Amâncio!.

Agradecer a infância. Antiguidade é posto, Edvaldo Monteiro. Salvar e cuidar do outro é seu papel primeiro Altino Barros. Irmandade é sua lei, Rodrigo Magalhães. E, saudades, serão sempre a minha dor, Rebecca Bonin (*in memoriam*). Eu prometo ser “o cara” que você queria que eu fosse. Obrigado por estar comigo na alegria, na tristeza, na saúde e na doença. Te amarei, eternamente! Um dia te

encontrarei pra cuidar de você como não fiz corretamente enquanto você estava aqui.

Agradecer aos caminhos. A Milena Kuhim, Andréia Sousa, Tamyres Machado, Lucas Bastos e Denny Fábio por me amar, mesmo sendo um amigo cheio de defeitos e inconstâncias e, ainda assim, acreditar tanto em mim. Eu amo vocês e sem segurar suas mãos eu não chegaria a lugar nenhum, pois “ninguém solta as mãos de ninguém”.

Agradecer a amizade. Aquele gosto bom de ter pessoas que, orgulhosamente, chamamos de melhores amigos. Adriano Sousa, obrigado por nunca desistir de mim e ser aquele que me levanta ao cair, me segura em todos os tombos e, se preciso, vai comigo seja onde for. Nos entendemos em um só olhar e a ti devo os dias mais felizes da minha vida ao longo do mestrado e de anos de irmandade. Meu palhaço predileto, meu guia, meu orgulho e a pessoa a quem devo ser mais corajoso ao longo desta e de tantas jornadas trilhadas. E toda vez que eu tinha medo, receio, dúvidas ou (in) capacidades, você está lá sempre pra cuidar de mim. Costumo dizer que todo mundo precisa de um Cleyton Brandão para chamar de melhor amigo. Filho, confidente, irmão, salvador, semelhante e diferente. Irmãos por destino, amigos por opção. Pelas chuvas, pelos dias de sol, por não hesitar quando peço sua presença e aquele a quem sempre vou escolher dentre tantas pessoas. O que sorri comigo, sofre, canta, me diz verdades e me reconstrói. Eu vou viver uma vida inteira agradecendo a Deus e aos Orixás por você me conduzir. Com você, amigo, chego até aqui. E agradeço por tanto me ajudar a ingressar no mestrado, a permanecer nele e, de forma mais do que amorosa, contribuir para que pudesse concluí-lo. Este trabalho também é seu. É nosso! Aqui, expresso minha gratidão a Emília Palmeira e família por me acolher e me fazer mais um integrante do seu seio família, e a Jessi Santiago por me dar um afilhado lindo, o Kayodê, e pelo seu amor fraternal. Agradeço e peço desculpas, minha irmã.

Agradecer a proximidade. Querido Luiz Alves, no período do mestrado você não estava aqui, mesmo assim, nossa amizade se fortaleceu e suas palavras sempre me acalentaram. Hoje, contigo aqui em solo baiano, encerro minha pesquisa e ganho o presente de ter meu irmão mais próximo a mim. Esse trabalho também é seu, assim como você sempre está lá, humildemente, a me alegrar. Que o mundo não nos afaste e que o conhecimento seja nossa maior arma frente as (a)diversidades dessa vida. Te amo, amigo.

Agradecer a paternidade. Obrigado, pai, Eduardo Bonfim, pela existência. Aos meus irmãos Gabriela Novais, Daniela Novais e Jean Paulo Cruz pela responsabilidade de ser o irmão de vocês. Por sua vida, Cirene Bonfim, amada vovó. Sei que todos os dias estou em suas orações. Amo vocês!

Agradecer a família. Por seu eterno amor e proteção, tia Lêda Margarida. A você devo a admiração por ser “arte”, “artista” e por imprimir sua personalidade forte em mim. Pela beleza de simplesmente “viver”, tia Lúcia. A você agradeço a organização e a capacidade de bem viver. Por toda palavra de incentivo, tio Lelivaldo. A você agradeço a percepção de que resistir é existir. Pela honra de ser comparado a ti e por ser um pai pra mim em quase 30 anos, tio Luiz Ademir. Faço parte do seu legado e vivo para devolver tudo o que me proporcionou até aqui.

Agradecer ao amor. Ao primeiro rosto que vi em vida e o último que desejo ver. Aquela que acertou errando e errou acertando. Vassoura alada que varre o mal do meu caminho, escudo de ferro que se posiciona em minha frente abrindo meus horizontes. A única pessoa que dá a vida pelo meu bem. Senhora do meu destino, deusa, mulher negra, mãe solteira, guerreira e professora. Representação viva do que é o amor e personificação do “amar”. Seu sonho é me ver feliz e, por vezes, eu nem sei se mereço. Você que me ensinou a base de viver sob a luz e seguir de cabeça erguida, mesmo que o mundo me diga “não”. Sua altivez me faz forte, nossas brigas nos alimentam com aprendizado e o seu amor é a minha cura. Você é a minha cura! Eu, agora, digo a frase que desde pequeno você fala: “eu te amo do tamanho do mundo inteiro e muito mais”, mainha (Leny Mara Cerqueira de Souza)!

Agradecer a saudade. Serei o “grande homem” que prometi ser, Nilza Cerqueira (*in memoriam*). Eu chego lá, por você, minha eterna rainha.

Á todxs que dormem e acordam em um processo formativo e continuado de ser quem se é, não importando o quanto lhes digam que não são merecedores de chegarem onde estão, por simplesmente se assumirem únicos e diversos neste mundo injusto e julgador. “Eu gosto dos que tem fome, dos que morrem de vontade, dos que cercam de desejo...dos que ardem”.

Agradecer a vida animal, que para mim é mais especial que muitas vidas humanas. Á você, meu companheiro e filho Galileu Aric Souza.

Axé!

E eles me deceparam os dedos
E eu continuei manipulando o bem e excitando o mal.

E eles cortaram as minhas mãos... E eu ergui os pulsos num brado otimista
Incitando à luta os temerosos.
Os meus braços foram arrancados, mas minhas pernas, céleres,
avançavam no solo cruento.
Mas, aí, eles voltaram e me tiraram o poder de locomoção. Ignorando a
brutal inconsciência do poder insano, eu continuei a reproduzir mais braços
pra abraçar, mais bocas pra gritar, mais peitos pra gemer.

Minha boca foi costurada a fogo
E eu, teimoso, os olhos piscava,
Numa afirmação frenética de um poder latente.

E eles me furaram os olhos, taparam-me os ouvidos e narinas
Mas, meus cabelos, livres, agitavam-se ao vento.
Zás! Minha cabeça rolou por terra
E o meu sangue regou a terra dos meus pais,
Dos meus avós, dos meus filhos,
Dos meus netos, do meu tudo. Do meu nada.
E eles me tiraram o amor e a vergonha..
...e eu morri.

(Teimosia Esquartejada, Hildemário Rios, 1974).

RESUMO

Esta investigação foi despertada pelo desejo de investigar as ações e atividades de Formação Continuada possibilitadas pela EaD na Bahia. Nesse sentido, apresentamos o Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais (CATE) como *lócus* da pesquisa, visto que o mesmo foi ofertado na modalidade à distância e abrangeu professores cursistas em todo o estado com uma formação continuada em tecnologias educacionais. Partindo desse contexto, o problema de pesquisa foi: de que maneira a Formação Continuada, ofertada na modalidade a distância no Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais (CATE), contribuiu na prática pedagógica dos docentes da rede pública de ensino no Estado da Bahia? e a partir dele, delineamos três objetivos: 1. Mapear o conhecimento básico dos professores em relação às Tecnologias Educacionais (TE); 2. Identificar de que forma o curso possibilitou a inserção das TE na prática docente; 3. De maneira descritiva, demonstrar as contribuições do CATE na prática docente na Educação Básica. Para tanto, realizamos um estudo de caso descritivo e contrastivo, de modo a desvelar o fenômeno estudado e atender aos aspectos relativos ao rigor metodológico necessário para o acesso, coleta e tratamento dos dados e informações do campo. Desse modo, dialogamos com uma gama de autores que sustentaram a construção teórica e conceitual que fundamentaram a pesquisa que foram: Kosik (1976), Peters (1983), Marques (1992), Castells (1999), Gatti (2003), Kenski (2003; 2012; 2013), Moore (2007), Vásquez (2007), Macedo (2010), Burke e Orstein (2010), Sales (2013), Ibernón (2010; 2011), André (2016), Tardif (2011) e Libâneo (2013). Destarte, buscou-se compreender em que medida a Formação Continuada ofertada a distância está se consolidando na Bahia, suas ações, apontamentos e propostas já realizadas, a fim de encaminhar proposições para ampliação das ofertas, discutindo o papel da EaD na Formação Continuada de professores e as necessidades didático-pedagógicas provenientes da Educação na Contemporaneidade. Somado a isso, perceber o papel da EaD como contributo para o desenvolvimento da fluência digital e para a inserção das TE no cotidiano escolar pelos professores. Nessa direção, os resultados demonstraram que os docentes adquiriram conhecimentos em relação as Tecnologias Educacionais e afirmam que o curso proporcionou contribuições para repensar as suas práticas pedagógicas e, que a EaD pode contribuir efetivamente para a melhoria da educação ofertada nas salas de aula e para a formação continuada de professores.

Palavras - Chave: EaD; Formação Continuada de Professores; Prática Pedagógica; Tecnologias Educacionais; CATE.

RESUMÉN

Esta investigación fue despertada por el deseo de investigar las acciones y actividades de Formación Continuada posibilitadas por la EaD en Bahía. En este sentido, presentamos el Curso de Perfeccionamiento en Tecnologías Educativas (CATE) como locus de la investigación, ya que el mismo fue ofrecido en la modalidad a distancia y abarcó profesores cursistas en todo el estado con una formación continuada en tecnologías educativas. A partir de ese contexto, el problema de investigación fue: ¿de qué manera la Formación Continuada, ofrecida en la modalidad a distancia en el Curso de Perfeccionamiento en Tecnologías Educativas (CATE), contribuyó en la práctica pedagógica de los docentes de la red pública de enseñanza en el Estado de Bahía? y a partir de él, delineamos tres objetivos: 1. Mapear el conocimiento básico de los profesores en relación a las Tecnologías Educativas (TE); 2. Identificar de qué forma el curso posibilitó la inserción de las TE en la práctica docente; 3. De manera descriptiva, demostrar las contribuciones del CATE en la práctica docente en la Educación Básica. Para ello, realizamos un estudio de caso descriptivo y contrastivo, de modo a desvelar el fenómeno estudiado y atender a los aspectos relativos al rigor metodológico necesario para el acceso, recolección y tratamiento de los datos e informaciones del campo. En este sentido, dialogamos con una gama de autores que sostuvieron la construcción teórica y conceptual que fundamentaron la investigación que fueron: Kosik (1976), Peters (1983), Marques (1992), Castells (1999), Gatti (2003), Kenski (2003) (2010), (2007), Vásquez (2007), Macedo (2010), Burke y Orstein (2010), Sales (2013), Ibernón (2010; 2011), André (2016), Tardif (2011) y Libneo (2013). De este modo, se buscó comprender en qué medida la Formación Continuada ofrecida a distancia se está consolidando en Bahía, sus acciones, apuntes y propuestas ya realizadas, a fin de encaminar proposiciones para ampliar las ofertas, discutiendo el papel de la EaD en la Formación Continuada de profesores y las necesidades didáctico-pedagógicas provenientes de la Educación en la Contemporaneidad. Sumado a ello, percibir el papel de EaD como contribución al desarrollo de la fluencia digital y para la inserción de las TE en el cotidiano escolar por los profesores. En esta dirección, los resultados demostraron que los docentes adquirieron conocimientos en relación a las Tecnologías Educativas y afirman que el curso proporcionó contribuciones para repensar sus prácticas pedagógicas y que la EaD puede contribuir efectivamente a la mejora de la educación ofrecida en las aulas y para la formación continuada de profesores.

Palabras clave: EaD; Formación Continuada de profesores; Práctica pedagógica; Tecnologías Educativas; CATE.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - A Fenomenologia: essência, observação e devir.....	28
Figura 2 - Apresentação de uma das Disciplinas do CATE.....	40
Figura 3 - Espaço de informações gerais do curso para os cursistas	40
Figura 4 - Espaço de informações gerais do curso para os cursistas	41
Figura 5 - Exemplo de blocos de trabalho	41
Figura 6 - Atividades de recuperação.....	42
Figura 7 - Distribuição da Bahia por território, presença do CATE e lócus de pesquisa	42
Figura 8 - Recôncavo baiano	46
Figura 9 - Processos Tecnológicos	58
Figura 10 - Gerações da Educação a Distância.....	68
Figura 11 - Estrutura da PARFOR – Bahia	74

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Quantitativo de profissionais do CATE.....	36
Tabela 2 - Segmento de atuação dos professores.....	44
Tabela 3 - Dados referentes ao Módulo I do CATE II.....	78
Tabela 4 - Dados referentes ao Módulo II do CATE II.....	79
Quadro 1 - Equipe CATE	36
Quadro 2 - Docente e suas funções.....	37
Quadro 3 - Elenco dos componentes curriculares do CATE nos dois módulos de oferta	39
Quadro 4 - Municípios de aplicação da segunda fase da pesquisa	47
Quadro 5 - Informações quanto a amostragem e os sujeitos da pesquisa.....	49
Quadro 6 - Informações quanto aos sujeitos da pesquisa	50
Quadro 7 - Cursos ofertados a distância pelo IAT de 2016 a 2019.....	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Segmento de atuação dos professores	43
Gráfico 2 - O porte das escolas em que os docentes são lotados	44
Gráfico 3 - Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade	72
Gráfico 4 - Índice de aprovados e reprovados no módulo I do CATE II	79
Gráfico 5 - Índice de aprovados e reprovados no módulo II do CATE II	79
Gráfico 6 - Matrículas em cursos livres, em números absolutos, por tipo de curso	86
Gráfico 7 - Quantitativo de alunos em cursos livres ofertados completamente a distância	87
Gráfico 8 - Atividades solicitadas aos alunos em cursos livres, em percentual	88
Gráfico 9 - Identificação de gênero dos participantes da pesquisa.....	99
Gráfico 10 - Cursistas do CATE separados por idade.....	100
Gráfico 11 - Tempo de exercício dos cursistas atuantes na Educação Básica.....	100
Gráfico 12 - Nível mais elevado de educação formal dos docentes cursistas	101
Gráfico 13 - Segmento de Educação Básica atuação antes do curso	103
Gráfico 14 - Segmento de Educação Básica atuação dos docentes três anos após o curso	103
Gráfico 15 - Recursos tecnológicos utilizados na prática pedagógica em 2015	105
Gráfico 16 - Tempo de exercício dos cursistas atuantes na Educação Básica.....	106
Gráfico 17 - Concepção docente em relação às Tecnologias Educacionais em 2015.....	106
Gráfico 18 - Uso de recursos tecnológicos pelos cursistas em 2015.....	107
Gráfico 19 - Porte das instituições de ensino de lotação dos docentes em 2015	108
Gráfico 20 - Importância da utilização dos recursos tecnológicos na prática em 2015	110
Gráfico 21 - Uso de recursos tecnológicos pelos cursistas	110
Gráfico 22 - Concepção docente em relação às Tecnologias Educacionais	112
Gráfico 23 - Recursos mais utilizados pelos docentes na prática pedagógica	113
Gráfico 24 - Disponibilidade de uso do Laboratório de Informática nas instituições de ensino que os cursistas lecionam.....	114
Gráfico 25 - Ações desenvolvidas no Laboratório de Informática das escolas nas quais os docentes estão em exercício	115
Gráfico 26 - Participação dos cursistas em outros cursos sequenciais após o CATE	119
Gráfico 27 - Participação de outras atividades de formação continuada após o CATE	120
Gráfico 28 - Contribuição do CATE na prática pedagógica dos cursistas.....	121
Gráfico 29 - Possíveis áreas que os docentes gostariam de aprimorar a partir de outros cursos de formação continuada	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CATE	Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais
CEAD	Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância
CED	Coordenação de Educação a Distância
DEDC I	Departamento de Educação Campus I
DIREC	Diretorias Regionais de Educação
DIRED	Diretoria de Educação a Distância
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FORPROF-BA	Fórum Estadual de apoio à Formação Docente do Estado da Bahia
ForTEC	Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias, Educação a Distância e Currículo.
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NTE	Núcleo Territorial de Educação
OUUK	<i>Open University</i> do Reino Unido
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCE	Programa Ciência na Escola
PMBA	Polícia Militar da Bahia
PPGEDUC	Programa De Pós-Graduação Em Educação E Contemporaneidade
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
REA	Recursos Educacionais Abertos
RH	Recursos Humanos
SEC-BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SEED	Secretaria de Educação a Distância

TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TE	Tecnologias Educacionais
TI	Tecnologia e Informação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TV	Televisão
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UnB	Universidade de Brasília
UNEAD	Unidade Acadêmica de Educação a Distância
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNED	<i>Universidad Nacional de Educación a Distancia</i>
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INICIANDO: COMEÇO COM TÉRMINO IMPREVÍVEL	19
2 POR ENTRE OS CAMINHOS METODOLÓGICOS: O TEAR DA REDE DE PESQUISA	25
2.1 OS FIOS DA REDE DE PESQUISA: TECENDO	26
2.1.1 A Fenomenologia como aporte epistemológico	26
2.2 A ABORDAGEM	30
2.3 O MÉTODO: O ESTUDO DE CASO É O CASO	32
2.3.1 Notas do Campo de pesquisa e <i>lócus</i>	34
2.3.2 Do Recôncavo ao Reconvexo: a amostra da pesquisa	44
2.3.3 Os docentes da Educação Básica no Recôncavo baiano: Sujeitos da pesquisa	47
2.4 INSTRUMENTOS DE ACESSO AOS DADOS E INFORMAÇÕES.....	49
3 TECNOLOGIA EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: REFLEXÕES TEÓRICAS DOS “TEMPOS DE AGORA”	53
3.1 TECNOLOGIA E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: PERSPECTIVAS	53
3.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E APONTAMENTOS: DO BRASIL A BAHIA	64
4 ENTRELACES ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONTEXTOS E REFLEXOS	80
4.1 FORMAÇÃO: NUANCES E PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS	80
4.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO ALICERCE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	89
5 ENCONTROS DO CAMPO E ANÁLISE DE DADOS: CONSTRATES E CONTEXTOS	96
5.1 CONHECIMENTO DOCENTE ACERCA DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS	101
5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA E AS POSSIBILIDADES DE TRABALHO PEDAGÓGICO COM AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS	108
5.3 CONTRIBUIÇÕES DO CATE A DISTÂNCIA PARA A PRÁTICA DOCENTE ...	115
POR FIM: O TÉRMINO QUE INDICA UM NOVO COMEÇO	123
REFERÊNCIAS	129
ANEXOS	134
APÊNDICES	146

1 INICIANDO: COMEÇO COM TÉRMINO IMPREVÍVEL

É você. Só você que na vida vai comigo agora. Nós dois na floresta e no salão, nada mais. Deita no meu peito e me devora. Na vida só resta seguir um risco, um passo, um gesto rio afora. É você. Só você que invadiu o centro do espelho. Nós dois na biblioteca e no saguão, ninguém mais. Deita no meu leito e se demora. Na vida só resta seguir um risco, um passo, um gesto rio afora [...] um ritmo, um pacto e o resto rio afora.

Os tribalistas In: É você.

No contexto dos movimentos que dialogam sobre os processos de mudanças na sociedade e das céleres descobertas e conquistas no campo dos avanços tecnológicos, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) se circunscrevem na dinâmica de vida dos sujeitos, influenciando as atividades políticas, industriais, econômicas, ideológicas e, por conseguinte, o contexto educacional. Baseado nisso, pode-se afirmar que as TIC nos tempos hodiernos exercem papel considerável na vida do homem, de modo a provocar, tencionar e (re) pensar as práticas e atividades humanas, e, assim, construir, produzir e difundir o conhecimento.

Nesse ponto de vista, com o desenvolvimento da dinâmica social que considera as tecnologias como processo potencial e pertencente aos dinamismos dos sujeitos em consonância as suas necessidades e feitos históricos, a Educação a Distância (EaD) se institui como modalidade educacional que opera como um contributo paradigmático nessa dinâmica, tendo em vista a abertura do acesso a informação e as possibilidades do conhecimento ser construído pelo aprendiz e compartilhado entre os sujeitos da educação no processo de ensino e aprendizagem.

A crescente produção científica em torno da complexidade que a EaD possui e sua importância para a educação na Contemporaneidade abre outras possibilidades para que possamos pensar acerca dos processos de formação de professores e dos desafios impostos pelas TIC no contexto educativo, tanto como demanda, como urgência social, prática profissional e artefato do movimento educativo.

Isto posto, este estudo nasce como uma possibilidade de analisar de que maneira iniciativas de Formação Continuada docente são potencializadas pelas TIC

e como contribuem para as práticas pedagógicas. Outrossim, destaca-se o interesse deste estudo, resultante de pesquisas realizadas em torno da EaD no estado baiano, sendo o “Estado da Arte da EaD da Bahia” o projeto guarda-chuva do Grupo de Pesquisa em Formação, Tecnologias, Educação a Distância e Currículo (ForTEC). As atividades do grupo se concentram, dentre outras, investigar os processos e propostas de desenvolvimento da EaD no Estado, a fim de mapear as políticas públicas desenvolvidas para implementação sistemática da modalidade nas Instituições de Ensino Superior Públicas (IPES) na Bahia, bem como as ações de atendimento as demandas de formação no campo educacional e corporativo do estado.

Além disso, durante a realização do Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais (CATE), participei como monitor do curso, despertando ainda mais questões relativas às possíveis contribuições na prática dos professores. O contato com a proposta curricular, as dúvidas recorrentes, as atividades avaliativas, a interatividade e exposição de diferentes realidades da Educação Básica na Bahia e os questionamentos e reflexões proporcionados, aguçaram o desejo pela pesquisa e, ao longo do processo de investigação, essa realidade se tornou constante, na medida em que o objeto foi se delineando, as leituras sendo feitas e as compreensões, aos poucos, surgiram.

Isto posto, ao constatar um universo de pesquisa extenso que abrangeu 31.168 professores da rede pública estadual de ensino em todo a Bahia, o qual constitui o CATE¹, campo desta pesquisa, buscou-se por meio da investigação de suas atividades formativas, verificar as suas contribuições no que se refere ao desenvolvimento do trabalho pedagógico mediado pelas Tecnologias Educacionais (TE), investigando o antes e o depois de sua realização e de modo descritivo e contrastivo, apontar seus reflexos na prática docente.

Desta maneira, o primeiro passo a ser dado foi buscar o aprofundamento teórico para fundamentar as questões relacionadas a temática, definindo assim as categorias analíticas necessárias ao foco desta investigação. Assim sendo, recorreu-se a leituras relacionadas às Tecnologias Educacionais, EaD, Formação Continuada

¹ O CATE foi um curso realizado, em sua primeira edição, sob a iniciativa conjunta da Unidade de Educação a Distância (UNEAD - UNEB) e a Secretária de Educação do Estado da Bahia. O Curso será melhor descrito no capítulo metodológico.

de professores e Práticas Pedagógicas, constituindo assim o aporte teórico e o alicerce conceitual relacionado ao objeto de estudo determinado.

Por conseguinte, foi deliberado um passeio nos conceitos referentes à metodologia, a fim de detalhar, de maneira exequível, o trilhar metodológico escolhido. Dialogou-se, então, com Ludke e André (1986), Husserl (1990), Dionne e Laville (1999), Galeffi (2000), Abbagnano (2007), Gatti (2007), Bell (2008), Flick (2013), Amado (2014) e Yin (2015), os quais sustentaram o deslindar metodológico desta pesquisa.

Após isso, retornamos ao conceito de tecnologia como primado das ações do homem, e seu lugar de processo inovador e criativo com vistas às suas necessidades comunicativas e informacionais. Feito isso, entender de modo conceitual as Tecnologias Educacionais e a EaD como modalidade educacional e suas potencialidades como iniciativa de Formação Continuada para os professores, marcando seu lugar na prática pedagógica dos cursistas do CATE. Desse modo, tivemos como base teórica para reflexão Castells (1999), Tajra (2001), Kenski (2003; 2007), Lima Jr. (2005; 2007), Burke e Orstein (2010), Sales (2006; 2018), Sales e Nonato (2015; 2017), Simóndon (2017), e Brasil (2009; 2017), Sales e Nonato (2015; 2017) e Gil-Sancho (2018).

Buscou-se, também, “navegar” sobre a Formação Continuada de professores, e de que modo essas iniciativas formativas influenciam na *práxis* docente, nas ressignificações pessoais, profissionais dos docentes e experiências significativas no espaço escolar, quando se estabeleceu interlocução com autores como Kosik (1976), Marques (1992), Giroux (1997), Zabala (1998), Gatti (2003), Vásquez (2007), Macedo (2010), Ibernón (2010; 2011), Tardif (2011), Sales (2013), Libâneo (2013), Silva (2016) e André (2016), e fazendo uma reflexão sobre as atividades formativas e sua importância no reflexo às práticas pedagógicas.

Ademais, todo o levantamento bibliográfico feito emerge do problema de pesquisa, norteador desta investigação que é: de que maneira a Formação Continuada, ofertada na modalidade a distância no Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais (CATE), contribuiu na prática pedagógica dos docentes da rede pública de ensino no Estado da Bahia?

A partir disso, destaca-se o objetivo geral da pesquisa, encaminhado conforme a necessidade de entender o fenômeno pesquisado: analisar de que maneira a Formação Continuada, ofertada na modalidade a distância no Curso de

Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais (CATE), contribuiu na prática pedagógica dos docentes da rede pública de ensino no Estado da Bahia.

Para finalizar, em paralelo com o objeto de estudo, traçamos três objetivos específicos, orientando ações e estratégias que, junto aos encontros no/com o campo sanassem as questões levantadas, justificando as escolhas teóricas e confirmando a escolha metodológica mais apropriada para os encaminhamentos da pesquisa. Impõe-se então, os seguintes objetivos: 1. Mapear o conhecimento inicial dos professores, antes da realização do CATE, acerca das Tecnologias Educacionais como estratégia pedagógica; 2. Identificar como o curso de formação a distância possibilitou a inserção das Tecnologias Educacionais na prática docente dos professores cursistas do CATE; 3. Descrever as possíveis contribuições promovidas pelo CATE para a inserção e uso das Tecnologias Educacionais na prática pedagógica dos professores da rede pública estadual de ensino da Bahia.

Somado a isso, o método de pesquisa é o estudo de caso descritivo e contrastivo, o campo é o CATE, o lócus é o território do Recôncavo Baiano e as escolas das cidades de Cachoeira, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Santo Amaro e São Francisco do Conde, as quais estão na jurisdição de atendimento pelo CATE, visto que os professores cursistas são docentes dessas unidades escolares. Nesse contexto, foram os sujeitos da pesquisa 80 professores da rede pública da Educação Básica no Estado da Bahia. Os instrumentos de acesso e coleta de dados utilizados foram o Questionário I, relativo à análise documental e respondido por 31.168 docentes após a finalização das atividades do curso e o Questionário II, respondido pelos professores a partir do recorte feito 03 anos após o encerramento das atividades.

A dissertação apresentada está dividida em duas partes teóricas, um capítulo metodológico e um capítulo de análise de dados e informações, os quais descreve-se a seguir.

Após a introdução, temos a parte II, intitulada “Por entre os caminhos metodológicos: o tear da rede de pesquisa”, que é o capítulo metodológico, já apresentado. No capítulo III, apresenta-se a literatura que compreende as Tecnologias desde seu caráter comunicativo e informativo, ao seu caráter constitutivo como processo humano e subjetivo, numa reflexão acerca das possibilidades implementadas por ela para a Educação na Contemporaneidade, até

desaguar nos aportes conceituais que dialogam com as Tecnologias Educacionais e suas alterações positivas nas dinâmicas do espaço escolar.

Neste mesmo capítulo, apresentam-se esclarecimentos relativos à EaD, a partir dos documentos que a regulamentam, um breve apanhado pela história que lhe constitui e os apontamentos relevantes a construção desta investigação, dialogando sobre seu estabelecimento no Brasil e as ações de Formação Continuada de professores a distância que são realizadas no estado da Bahia.

No capítulo IV, discute-se a formação, com foco na Formação Continuada de professores, significando os indicativos emergidos na pesquisa de campo. À vista disso, revisa-se alguns escritos sobre a *práxis* e a prática pedagógica, percebendo as atividades humanas no cotidiano enquanto construtos sociais, reflexão das ações dos sujeitos e transformação das realidades educacionais.

No capítulo V, tem-se a interpretação analítica e o tratamento dos dados da pesquisa, discutindo-os a partir do instrumento de pesquisa aplicado, e as considerações feitas em relação às categorias apresentadas, de modo a pensar sobre o conhecimento inicial dos professores em relação às TIC, a Formação Continuada de docentes e a relação do uso e potencialidades às práticas pedagógicas, além das contribuições do CATE no exercício profissional dos professores da Educação Básica baiana. O tratamento dos dados articula e auxilia uma visão mais ampla em torno dos aspectos quantitativos, e faz desvelar informações claras em torno do objeto de pesquisa, desenhando uma análise efetiva e próxima aos objetivos que se necessita alcançar.

Na conclusão, apresentam-se os resultados da investigação de maneira a retomar o levantamento relacionado aos capítulos teóricos. Revelam-se também os possíveis desdobramentos da pesquisa após seus indicativos finais, claras contestações em torno do objeto e alguns argumentos que fazem da Formação Continuada de professores ofertada a distância demanda necessária dos processos educativos na Contemporaneidade.

Por fim, indica-se que esta pesquisa científica ainda tem muito a ser explorada, por meio da ampliação das discussões, trilhas metodológicas e foco investigativo. Deseja-se que este estudo aponte caminhos possíveis e inspire outros estudos em torno da dialética que considera a Educação a Distância, a Formação Continuada ofertada por meio dela aos professores e o pulsar das Tecnologias Educacionais no processo educacional, contribuindo para o avanço e qualidade dos

cursos de formação ofertados na Bahia, assim como para a transformação das práticas educativas no Estado.

Iniciam-se aqui os diálogos. Contudo, ao longo da dissertação e na sua conclusão, percebe-se a imprevisibilidade dos resultados conforme o desenho do objeto de estudo, ao oportunizar a discussão, a adição de conhecimentos relativos às Tecnologias Educacionais no cotidiano de docentes e a erudição sobre o labor docente no processo educativo. A pesquisa, de fato, é um convite à reflexão relacionada à atividade de ser, em formação contínua, mediadas por tecnologias e pela EaD, sujeito transformador das práticas pedagógicas na Contemporaneidade.

2 POR ENTRE OS CAMINHOS METODOLÓGICOS: O TEAR DA REDE DE PESQUISA

Quero pesar feito cruz nas tuas costas, que te retalha em postas, mas no fundo gostas, quando a noite vem. Quero ser cicatriz, risonha e corrosiva, marcada a frio, ferro e fogo, em carne viva. Corações de mãe, arpões, sereias e serpentes que te rabiscam o corpo todo, mas não sentes [...] Quero ficar no teu corpo feito tatuagem que é pra te dar coragem pra seguir viagem quando a noite vem.
Chico Buarque In: Tatuagem.

Apresentar o caminho metodológico é a chave desta pesquisa. Primeiro, na condição de pesquisador em formação, os fins têm que ser justificados com os meios, de modo a manter o rigor e credibilidade próprios da pesquisa científica, projetando resultados válidos ao alcance dos objetivos de investigação a a partir da análise final dos resultados e da devolutiva social que a mesma se propõe.

Em segundo, no fazer científico acabamos problematizando e criando estratégias para trilhar da maneira mais apropriada o reconhecimento da base epistemológica orientadora, o estabelecimento de procedimentos para o levantamento documental, a escolha da abordagem apropriada ao estudo, à constatação do método, os instrumentos utilizados, a mecânica de ida ao campo e tipo de análise a ser seguida. Sobre essa assertiva, Habermas (2007) enuncia que o sentido de ciência pura acaba por se debater em razões profundas do trabalho científico do próprio pesquisador, fazendo refletir a importância na clareza própria do “fazer ciência”.

Visando ao máximo estabelecer início, meio e fim nas tessituras entre as o que se apresenta no campo, segue a metodologia enquanto processo de escolhas, criatividade, validação e rigor, no sentido de proporcionar a pesquisa muito mais que percursos definidos, mas, acima de tudo, caminhos formativos.

2.1 OS FIOS DA REDE DE PESQUISA: TECENDO

Em lugar de mil palavras, deixa o instinto se exercer. Deixa o íntimo silêncio percorrer, só. E, apesar de ser tão claro, eu não consigo entender. E, apesar de ser tão imenso, cabe em mim, o mundo que você me deu. Não há sensação melhor, não há. Sinto estar, perdido e salvo.
Sandy Leah In: *Perdida e Salva*

Este texto revela as escolhas metodológicas relativas à pesquisa e todo o caminho que se percorreu ao longo da sua construção. Apresentamos, então, os aportes escolhidos, justificando-os a partir dos fundamentos teóricos que evidenciam as razões pelas quais se encaixam as alternativas para a investigação.

Nesse sentido, apontaremos a base epistemológica, a abordagem da pesquisa, o método e seu caráter norteador. Além disso, anunciamos o campo da pesquisa – o Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais (CATE) – e o recorte feito para a investigação, delimitando e justificando a opção pelo *locus* anunciado: os cinco municípios do Recôncavo Baiano. Em seguida, retratamos os critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa e das instituições a serem visitadas. E, por fim, os instrumentos de coletas e acesso aos dados, a fim de extrair o maior número de marcadores e informações que indicam as contribuições do CATE na prática desses sujeitos.

2.1.1 A Fenomenologia como aporte epistemológico

“Ora (dizeis) ouvir estrelas! Certo
Perdeste o senso!” E eu vos direi, no entanto,
Que, para ouvi-las, muita vez desperto
E abro as janelas, pálido de espanto...

Olavo Bilac In: *Via Láctea* (trecho XIII)

O trilhar em busca dos objetivos propostos necessita da compreensão da base epistemológica que orienta a investigação aqui descrita. O ato de perceber que, ao longo das análises, o experimental e o teórico casam/resolvem o problema inicial. Assim, o fenômeno se circunscreve e, investiga-lo requer interpretar o que é visto em campo e analisá-lo a partir das construções teóricas feitas ao longo dos capítulos teóricos.

Em linhas gerais, tal assertiva garante a reflexão sobre o fundamento epistemológico, a partir de suas particularidades e possibilidades de pesquisa.

Enquanto fenômeno, a Formação Continuada de professores a distância possui uma série de vetores que a transversalizam, mesmo não sendo no campo educacional. Seus enclaves fazem parte de uma composição própria pertencente à educação contemporânea, sendo essencial deslindar sua essência, a fim de entender seus dinamismos e propor um caminho metodológico mais coerente. Desse modo:

[...] à medida que avançam os estudos da educação, mais evidente se torna seu caráter de fluidez dinâmica, de mudança natural a todo ser vivo. E mais claramente se nota a necessidade de desenvolvimento de métodos de pesquisa que atentem para esse caráter dinâmico. Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 05)

Nesse viés, o ponto de partida para compreensão e justificativa do estudo é o fenomenológico. Dentre eles, vale a reflexão de que a fenomenologia desde sua etimologia – do latim “*phenomenon*” como tudo que é visto, justaposto ao “*logos*” como estudo – tem por característica o “estudo ou ciência do fenômeno” (ZILLES, 1996, p.16).

Tendo sua variação quanto ao termo, o *phenomenon*, é “o que aparece” (MORA, 1978, p. 109). Segundo a filosofia contemporânea, representada pelo estudo de Abbagnano *apud* Husserl (2007, p. 437), o fenômeno “não é só o que aparece ou se manifesta ao homem em condições particulares, mas aquilo que aparece ou se manifesta e, si mesmo, como é em si, na sua essência”. Nesse sentido, o fenômeno é o que emerge, aparece, deflagra, sendo uma manifestação da realidade ou a contraposição dela. Por ele se começa “a designar o objeto específico do conhecimento humano” (IBIDEM, p. 436), como conhecimento do homem sobre sua realidade e os acontecimentos que lhe cercam.

Possui também outras derivações, a exemplo *phenomenology*², e seu significado pode ser analisado pela “descrição daquilo que aparece ou ciência que tem como objetivo ou projeto essa descrição” (IBIDEM, p. 437), demonstrando um olhar profundo daquilo que se quer observar conforme seu aparecimento, suas revelações e, é nesse sentido que subsidia como fundamento epistemológico essa

² Termo na Língua Inglesa que tem como significado a palavra Fenomenologia

pesquisa. Nesse sentido, destaco quatro propositivas para demonstrar a escolha pela base epistemológica: 1. A percepção/consciência; 2. A essência; 3. O fenômeno e 4. Os objetos fenomenológicos a seguir.

Nos estudos dos fenomenológicos, a percepção marca o objeto do conhecimento, situando – o para possível investigação. Segundo Husserl (1990), o retorno, por exemplo, a consciência, traz o regresso às próprias coisas e constrói subsídios que levam a essência do conhecimento de determinado acontecimento, já que “a ‘consciência’ é sempre ‘consciência’ de alguma coisa” (OLIVEIRA *apud* DARTIGUES, 2017, p. 26).

Então, a vivência de conhecimentos, do ponto de vista gnosiológico³ é a chave para perceber que a fenomenologia é – em seu papel – “uma correlação entre ato, objeto e significação” (HUSSERL, 1990, p. 13-14). Não há como considerar o fenômeno em suas particularidades sem, de fato, mergulhar no objeto do conhecimento, nas ações que nele incidem, os múltiplos significados que emergem e, por fim, sem perceber que as consciências dos sujeitos influenciam tais fatores de constituição fenomenológica.

Por meio do reconhecimento de sua essência, pode-se enxergar no fenômeno seus aspectos centrais e possibilitar assim o retorno à consciência e a construção de uma ciência da essência do conhecimento. Esse conhecer permite aos sujeitos a vivência dos acontecimentos, fazendo com que se perceba a constituição do fenômeno, e assim “ser rigorosamente investigado na sua constituição, ou melhor, no modo como constitui os objetos e é constituído por eles [...]” (GALEFFI, 2000, p.22).

Direcionando para esta pesquisa, é conhecendo a essência do fenômeno, aqui percebido como a Formação Continuada de professores a distância, e o aprofundamento de seus estudos, políticas, encaminhamentos e pesquisas em relação a sua presença na vida profissional dos docentes que, analisamos, de modo direcionado, as suas contribuições na prática pedagógica docente baiana.

Então, sobre o fenômeno, não se pode olvidar que ele não é acabado, não se esgota, não cessa, visto que sempre haverá algo a ser revelado e desvendado, como exercício de entendimento do que ele propõe por meio da proposta de pesquisa. Daí vem à intencionalidade superior da fenomenologia: desenvolver a

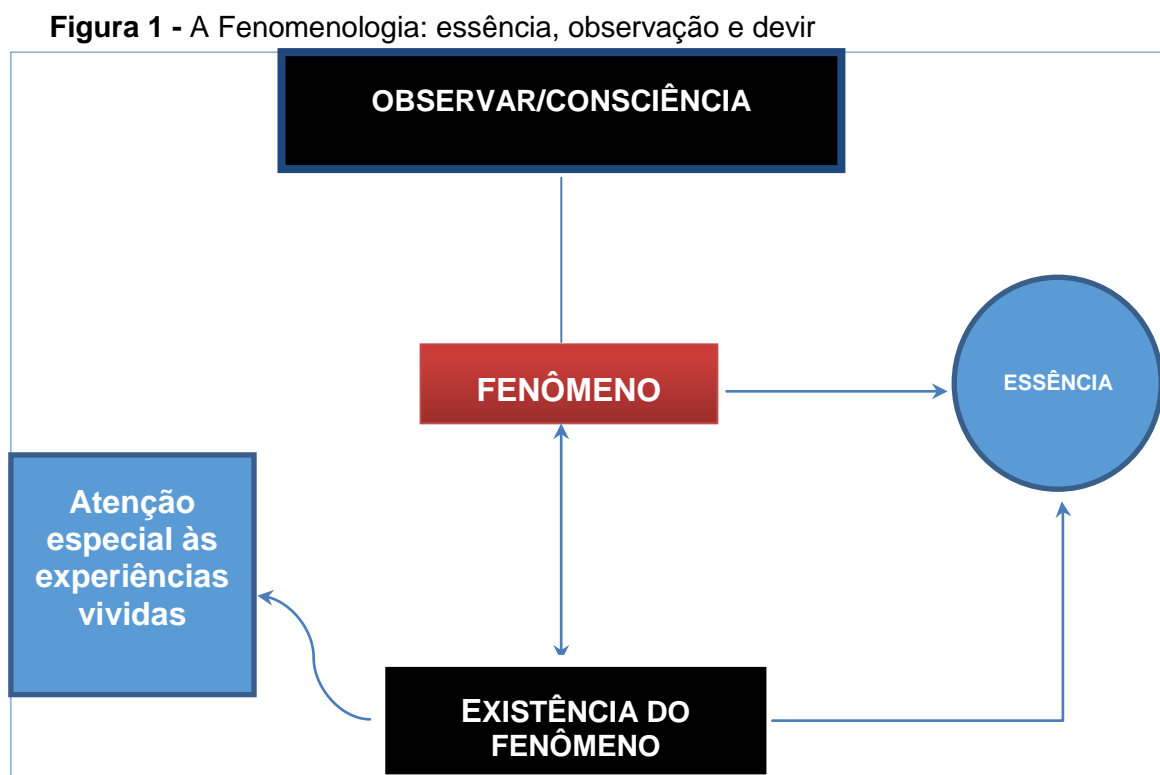
³ Termo derivado de Gnosiologia que tem como significado, segundo Abbagnano (2007, p. 485), “Teoria do Conhecimento”.

consciência para que as problemáticas existentes em relação ao fenômeno sejam sempre desveladas.

Assim, a análise fenomenológica tende a perceber e apontar as características próprias do fenômeno, pois “toda diferença ‘está’, pois, nas próprias coisas, segundo suas diferentes ipseidades (identidades)” (HUSSERL, 1990, p. 32).

Sobre o fenômeno, conceituamos a partir da perspectiva de seu real sentido, o que é visto e experienciado, consciente e objetivado, a partir de sua existência. Em resumo, o fenômeno é o aparecer e aquilo que aparece, em relação constante, definido pela consciência, a essência do conhecer e os objetos existentes.

Quanto à objetivação na Fenomenologia, os objetos são importantes para considerações mais amplas sobre o fenômeno. Por vezes, através dos objetos de estudo, consegue-se focar naquilo que não aparece e está velado, “escondido” nas entrelinhas do que está sendo analisado (HEIDEGGER, 1988). De modo a evidenciar a escolha e adequação da perspectiva fenomenológica para esta pesquisa, apresentamos a figura a seguir:



Fonte: Elaborado pelo Autor, 2018

A partir de tal demonstração, ratificamos que esta pesquisa pode ser afirmada como de base fenomenológica, com todas as características relacionadas ao

fenômeno analisado, delineado, a Formação Continuada de professores a distância e do que dele surge como categorias de investigação.

Nesse sentido, torna-se necessário também definir a abordagem de pesquisa, uma vez que esta, em consonância com a opção epistemológica, auxiliará na sustentação do método definido pelo objetivo e pela pesquisa em si.

2.2 A ABORDAGEM

Tantas perguntas a responder: o que é certo, o que é bom e o que é real. Antes de dar resposta é preciso aprender a perguntar. Tão comum, se arriscar sem saber 100% se é bom. Tão comum sonhar mais alto do que se pode crer. Tão comum errar ao conjugar o verbo "querer". Tão comum errar, errar e errar de novo.
Sandy Leah In: Tão Comum.

A pesquisa tem por finalidade analisar de que maneira a Formação Continuada a distância desenvolvida pelo CATE contribuiu para as práticas pedagógicas cotidianas e no processo formativo dos professores. Para tal, a mesma adota uma abordagem qualitativa visando compreender os fenômenos estudados no próprio ambiente que ocorreram/ocorrem para mensuração de dados que comprovem os fenômenos.

Nesse sentido, enquanto pesquisador, repensar a “neutralidade” enquanto observador possui significativa importância, pois o “papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 05) sendo isso necessário para garantir o envolvimento com a investigação e sua representação para estudos relativos à temática. No caso do CATE, por fazer parte da equipe de execução do curso (monitor) o objeto não causa estranhamento. Em segundo, o mesmo faz parte dos percursos e perspectivas da EaD na Bahia, categoria de estudo do Grupo de Pesquisa ForTEC, no qual colaboro.

Seguindo a análise sobre o papel do pesquisador, a neutralidade, destaca-se como algo não tão simples em educação, pois pesquisar é um ato político. Inclusive os fatos, dados, pistas e instrumentos não surgem aos olhos do observador/pesquisador, determinando assim que não há “possibilidade de se

estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 05).

Analisar o CATE a distância e suas contribuições na prática docente é mergulhar na pesquisa em educação e seu caráter investigativo e crítico, por explicar/compreender os fenômenos levando-se em conta os indivíduos, o contexto social e as implicações culturais na educação que, segundo Amado (2014, p. 25), “constitui-se como um campo onde as dimensões éticas, política, científica, experiencial, emocional”, refletido na investigação das atividades de formação em EaD na Bahia, as pesquisas já realizadas sobre o tema, as experiências profissionais dos cursistas e como esses pontos reverberam nos fazeres pedagógicos cotidianos desses professores em relação às Tecnologias Educacionais.

Por se tratar da Formação Continuada de Professores a distância, tal fenômeno é profundo em sua complexidade, não sendo possível isolar os contextos. Desse modo:

A investigação qualitativa assenta uma visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto ‘natural (histórico, socioeconômico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a compreensão através de processos inferenciais e indutivos (...) pode dizer-se que este é o aspecto central e nuclear da investigação qualitativa, que aqui encontra a sua unidade, para além da diversidade de objetos e de objetivos (investigação das experiências de vida, dinâmicas subjetivas da sociedade e da cultura, linguagem e comunicação), estratégias e métodos usados (...) (IBIDEM, p. 41).

Daí a importância da abordagem qualitativa em relação ao CATE a distância: a investigação sobre o problema de pesquisa, afinal “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16). Ao buscar as contribuições na prática pedagógica docente, situações experienciais da vida dos professores cursistas surgem, conforme os métodos usados e estratégias aplicadas, afinal “a investigação de realidades sociais centra-se no modo como elas são interpretadas, entendidas, experienciadas e produzidas” (AMADO, 2014, p.43).

A pesquisa qualitativa tem em seus pontos diversas características. Nesse sentido, o objetivo desta investigação é correlacionar os fatos, os instrumentos e observações, eclodindo na resolução do problema e no objetivo de pesquisa, já que

para realizá-la é necessário “promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 01).

Nessa tentativa, vale considerar que a pesquisa em educação tem características que se ligam bastante as suas ampliações investigativas e seus resultados finais, pois além do papel do pesquisador no processo, a relevância social pretendida durante a construção, constituição e análise da pesquisa são fundantes para constituição metodológica da mesma.

2.3 O MÉTODO: O ESTUDO DE CASO É O CASO

Se por alguns segundos eu observar, e só observar a isca e o anzol, ainda assim estarei pronto pra comemorar. Se eu me tornar menos faminto e curioso, o mar escuro trará o medo - lado a lado - com os corais mais coloridos.

O Rappa In: Pescador de Ilusões

Esta pesquisa, a partir do seu contexto, da base que se constitui e do que demanda o objeto, configura-se como um estudo de caso descritivo, considerado neste texto, a melhor possibilidade para análise do fenômeno Formação Continuada de professores a distância e suas contribuições na prática docente. O estudo de caso na qualidade de método desta pesquisa propicia à observação fenomenológica, refinando dados e entendendo suas proposições analíticas.

De modo particular, o método é “um dos empreendimentos mais desafiadores das ciências sociais” (YIN, 2015, p. 03). Inclusive, porque envolve procedimentos de pesquisa no qual o pesquisador lança olhares sob o acontecimento passado, presente ou futuro. Segundo Yin (2015), o sujeito observador deve explicar como se dedica a tal observação, para reconhecer “os pontos fortes e as limitações da pesquisa de estudo de caso” (IBIDEM, p. 03).

Por contribuir para a análise de fenômenos, o estudo de caso em seu devir é a “investigação de um fenômeno contemporâneo (o caso) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes” (IBIDEM, 2015, p. 17). Ainda sobre a escolha do método, segundo Amado (2014), “o caso caracteriza-se pela sua

delimitação natural ou integridade fenomenológica, ou seja, a unidade de estudo na sua origem e evolução deve mostrar certa estabilidade” (p. 124-125).

Nesse pensamento, a Fenomenologia e o estudo de caso têm relação próxima e imbricada nessa pesquisa. De certo que, “o caso desejado deve ser algum fenômeno da vida real que tenha alguma manifestação concreta. O caso não pode ser simplesmente uma abstração, como uma reivindicação, um argumento ou mesmo uma hipótese” (YIN, 2015, p. 36) e, a partir disso, a pesquisa apresentada ao mesmo tempo em que estabelece a relação entre o caso (CATE) e o fenômeno, ambos em confluência e convergência, também evidencia acontecimentos ocorridos com os sujeitos em contextos sociais específicos e, de tal forma, necessita de análise. Assim, torna-se importante o estudo de caso a fim de “clarificar o fenômeno que pretende estudar e de eleger o foco e as questões norteadoras da sua investigação” (AMADO, 2014, p. 125).

Desse modo, esta investigação se propõe explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar o acontecimento e os dados coletados (YIN, 2015), a fim de compreender o acontecimento – as contribuições promovidas pelo CATE na prática pedagógica dos professores – e, por fim, elaborar teorias possíveis sobre tais repercussões fenomenológicas.

Com a ajuda da descrição, para além de minuciar fatos em um campo determinado pelo fenômeno, a compreensão sobre ele próprio tornou-se visível, objetivando comprovar ou contrastar as relações entre o mesmo (Formação Continuada de professores a distância) e as relações evidenciadas com o caso (Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais). Desse modo, o método é utilizado para “contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados”. (YIN, 2015, p. 04)

Segundo Yin (2015), o estudo de caso depende da questão de pesquisa. Deste modo, o problema delineado **“de que maneira a Formação Continuada, ofertada na modalidade a distância no Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais (CATE), contribuiu na prática pedagógica dos docentes da rede pública de ensino no Estado da Bahia?”** torna-se relevante, visto que a questão demanda, de maneira analítica, a (re)visita de um fenômeno social e suas implicações na prática docente dos sujeitos da pesquisa.

Portanto, com o problema verificado, fica claro o atendimento da assertiva do autor de que “quanto mais suas questões procurarem explicar alguma circunstância

presente (por exemplo, ‘como’ ou ‘por que’ algum fenômeno social funciona), mais o método de estudo de caso será relevante” (YIN, 2015, p. 4).

Antes de definir os passos a serem dados, as melhores técnicas adotadas, as reflexões quanto ao objeto e o recorte a ser feito, reforça-se alguns pontos que confirmam a correlação entre o estudo de caso e a abordagem mais apropriada de pesquisa. Segundo Yin (2015):

[...] a pesquisa de estudo de caso não é apenas uma forma de pesquisa qualitativa, mesmo que possa ser reconhecida entre a variedade de opções da pesquisa qualitativa [...]. O **uso de uma mistura de evidências quantitativa e qualitativa, juntamente com a necessidade de definir um “caso”**, são apenas duas das formas nas quais a pesquisa de estudo de caso vai além de um tipo de pesquisa qualitativa (grifo nosso, p. 20).

Desse modo, o processo de coleta de dados, recorte e “mergulho” no *lócus* requer atenção, tanto na consciência do que de fato significa o caso, tal qual o fenômeno presente.

Por fim, enquanto método ampliado/descritivo, o estudo de caso justifica e tensiona este estudo fenomenológico. O estabelecimento e escolha dele provieram do que demanda o acontecimento, o campo e os sujeitos, visto que a importância maior desta investigação é “mergulhar” na Formação Continuada a distância. E, na mecânica desta análise, o estudo de caso foi fundamental para o alcance dos objetivos e ações desta pesquisa, afinal, o estudo de caso é o caso, literalmente.

2.3.1 Notas do Campo de pesquisa e *lócus*

Quando o indivíduo sente, a comunidade treme [...] De agir por mim mesmo, e não tão completamente como parte de alguma outra coisa. De não ser simplesmente uma célula do corpo social. Prefiro ser eu mesmo – disse ele.

Aldous Huxley In: Admirável Mundo Novo, 2014.

É necessário marcar o campo de pesquisa enquanto extrato da investigação que foi realizada. O CATE foi uma ação da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC – BA), em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD) da UNEB.

Esta última que é o órgão acadêmico de gestão, supervisão, regulação e acompanhamento das ações e projetos na modalidade de EaD no âmbito da UNEB,

vinculado à Reitoria, em permanente articulação com as Pró-Reitorias acadêmicas e com os Departamentos, respeitando as atribuições regimentais específicas destas instâncias (UNEAD, 2016). Neste sentido, ela é o órgão acadêmico-administrativo da UNEB capaz de articular a Universidade na promoção de ações sistêmicas e de larga escala no âmbito da EaD, conforme consta no Projeto do CATE (2014).

O CATE na sua estrutura de desenvolvimento teve dois módulos distintos de 90h, perfazendo um total de 180h, na modalidade de EaD, com uma metodologia autoinstrucional, ofertado em articulação com as Diretorias Regionais de Educação (DIREC), à época, e hoje Núcleo Territorial de Educação (NTE), ministrado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na plataforma *Moodle*, customizado de acordo com as especificidades do curso.

Quanto ao seu público-alvo, o curso atendeu a 31.163 professores e coordenadores pedagógicos em exercício, da Rede Estadual de Educação da Bahia, selecionados pela SEC. Desse modo, foi executado de julho de 2014 a junho de 2015, totalizando o período de um ano de atividades e cumprimento dos componentes curriculares propostos pela organização. Para atender as demandas da oferta do curso, a UNEAD/UNEB compôs uma equipe de docentes e técnicos qualificados, os quais desenvolveram várias funções.

Atuaram na 1ª edição do curso um total de 516 pessoas, com 10 funções diferentes, no sentido de atender o disposto no projeto do curso e as necessidades acadêmicas, pedagógicas e administrativas-tecnológicas como descrito na tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - Quantitativo de profissionais do CATE

FUNÇÃO	QUANTIDADE
Coordenação Geral	01
Coordenador de área	07
Supervisor de Monitoria	08
Professor Formador	10
Professor Monitor	470
Gestor de AVA	04
Coordenador de área administrativa financeira – Assistente	02
Coordenação de área pedagógica Assistente	02
Técnico administrativo	02
Equipe para desenvolvimento de objetos de aprendizagem	10
Total de profissionais	516

Fonte: Coordenação de Extensão da UNEAD/UNEB

Assim, da composição total da equipe, vale ressaltar os critérios estabelecidos para seleção das pessoas que ocuparam as funções acadêmico-pedagógicas do curso, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 - Equipe CATE

FUNÇÃO	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO
Coordenador Geral	Docente da UNEB com titulação de doutor com formação e experiência em EaD e Tecnologias Educacionais
Coordenadores da área de monitoria	Docentes da UNEB com titulação mínima de Especialista e formação e experiência em EaD e Tecnologias Educacionais
Coordenadores da área pedagógica	Docente da UNEB com titulação mínima de Mestre e formação e experiência em EaD e Tecnologias Educacionais
Coordenador da área de produção de material didático	Docente da UNEB com titulação de doutor com formação e experiência em EaD e Tecnologias Educacionais
Coordenador da área administrativo-financeiro	Docente da UNEB com titulação de doutor, formação e experiência em EaD, Tecnologias Educacionais e gestão de projetos na modalidade a distância
Coordenador da área de TI	Docente da UNEB com titulação mínima de Mestre e formação e experiência em EaD, Tecnologias Educacionais e gestão de TI;
Supervisores de monitoria	Docentes da UNEB, com titulação mínima de Especialista, experiência e/ou formação em EaD e experiência em tutoria de cursos a distância
Professores Formadores	Docentes da UNEB (para cada componente curricular do curso de extensão proposto) com titulação de mestre ou doutor com formação e/ou experiência em EAD e com formação, pesquisa e experiência na subárea de cada componente curricular
Professores Monitores	Preferencialmente docentes da UNEB, com titulação mínima de Especialista com experiência EaD
Assistentes administrativos de Coordenação	Profissional com experiência em gestão de projetos em EaD
Assistentes pedagógicos de Coordenação	Docente com titulação mínima de Especialista, formação e experiência em EaD
Gestores de AVA	Técnicos com experiência em gestão de <i>Moodle</i> ;

Fonte: Coordenação do curso, 2014.

Quanto às funções docentes dos sujeitos responsáveis pelo curso, vale destacar as atribuições do professor formador e do professor monitor, para que possamos compreender de que modo foi possível acompanhar e monitorar o desenvolvimento acadêmico-pedagógico do curso. Assim, as funções docentes nele se distribuíram da seguinte maneira:

Quadro 2 - Docente e suas funções

DOCENTE	DESCRIÇÃO
Professor Formador	<p>Organização, produção e sistematização do conteúdo específico do componente curricular, em formatos diversos de material didático;</p> <p>Elaboração do planejamento pedagógico da disciplina, com definição de objetivos e atividades de mediação e avaliação;</p> <p>Elaboração dos instrumentos de construção/mediação do conteúdo e dos critérios de avaliação da produção resultante dos mesmos;</p> <p>Formação e orientação direta aos supervisores de monitoria, através de encontros presenciais e espaço específico no AVA;</p> <p>Elaboração de guia didático de orientação aos professores monitores para mediação da construção do conhecimento de acordo com o planejamento pedagógico definido;</p> <p>Acompanhamento do desenvolvimento do componente no AVA; Elaboração de relatório final do desenvolvimento do componente ofertado sob sua responsabilidade</p> <p>Participar dos processos formativos e de planejamento organizados no AVA especificamente para este fim;</p> <p>Estudar e apropriar-se do material didático específico de cada componente curricular;</p>
Professor Monitor	<p>Estudar, apropriar-se e seguir as orientações do Guia Didático de orientação aos professores monitores para mediação da construção do conhecimento de acordo com o planejamento pedagógico definido;</p> <p>Participar das atividades de orientação e planejamento desenvolvidas em espaço específico no AVA (sala de professores);</p> <p>Desenvolver o acompanhamento coletivo e individualizado no AVA aos 65 (sessenta e cinco) cursistas sob sua responsabilidade;</p> <p>Corrigir e emitir nota, conceito ou parecer sobre as produções dos cursistas, seguindo as orientações específicas do professor formador de cada componente;</p> <p>Acompanhar a sistemática de acesso e cumprimento de atividades de cada cursista, atuando como motivador em casos de ausência ou atraso, buscando diretamente ao cursista através de mensagens individuais no Ava ou por e-mail;</p> <p>Elaborar relatórios periódicos de ocorrências para a supervisão de monitoria, comunicando imediatamente alguma situação que venha a incorrer prejuízos ao andamento do planejamento pedagógico;</p> <p>Elaborar relatório final de avaliação de cada etapa/módulo, incluindo resultados de desempenho individual dos cursistas.</p>

Fonte: Coordenação geral do CATE, 2018

Para auxiliar os processos educativos de formação, o curso contou com os supervisores de monitoria, coordenadores de área e assistentes de Coordenação, estes assumiram a coordenação, apoio e supervisão do trabalho dos professores formadores e monitores.

Quanto ao desenho pedagógico, as atividades tiveram como base para sua composição os seguintes materiais:

- a) Os recursos e ferramentas do AVA estruturados de forma a provocar e potencializar a interação autônoma e o compartilhamento de conteúdos e experiências no próprio ambiente;
- b) Material didático autoinstrucional específico, produzido em diferentes formatos, em linguagem interativa e voltado à realidade da rede escolar do estado da Bahia;
- c) Atividades de construção do conhecimento, de caráter autoavaliativo, que provoquem a reflexão sobre a prática e busca por caminhos concretos de intervenção.

Para tanto, o curso foi proposto em dois módulos de formação, com 90h cada. Para as disciplinas de 15h, foi exigido um número considerável de atividades, divididas em: atividades de aprendizagem e atividades avaliativas.

As disciplinas que constituíram cada módulo estão descritas no quadro a seguir:

Quadro 3 – Elenco dos componentes curriculares do CATE nos dois módulos de oferta

MÓDULO 01		
Etapa	Título (Carga horária)	Conteúdos/abordagem
1 ^a	As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no contexto escolar (15h)	O Currículo e as TIC. Avaliação e as TIC.
2 ^a	Educação e Redes Sociais (15h)	Tecnologias educacionais livres e Recursos Educacionais Abertos (REA).
3 ^a	O uso pedagógico das dos recursos Tecnológicos no cotidiano escolar (30h)	O Computador. O Tablet Educacional (ProInfo). A Lousa Digital. Projetor Interativo. <i>SmartPhones</i> . Tecnologias Assistivas
4 ^a	Educação e Conteúdos Digitais (30h)	Ambiente Educacional Web. TV Anísio Teixeira. Professor Web. Portal do Professor MEC. TV Escola.
Total	90h	
MÓDULO 02		
Etapa	Título (Carga horária)	Conteúdos/abordagem
1 ^a	Currículo e avaliação: apropriação tecnológica, inovação e diversificação.	Inserção das TIC como forma de inovação e diversificação do currículo e da avaliação, no processo de ensino-

	(15h)	aprendizagem.
2ª	Educação para a Diversidade e Inclusão. (15h)	Abordar temas que envolvam Diversidade e Inclusão a partir do uso e funcionalidade educacional das TIC.
3ª	Memória, Investigação científica e produção artística na perspectiva da prática pedagógica interdisciplinar. (30h)	Fornecer elementos para a elaboração da atividade de experimentação pedagógica escolhida, que contemple a interdisciplinaridade.
4ª	Produção colaborativa e compartilhamento de material didático-pedagógico com uso de conteúdos digitais (30h)	Oferecer subsídios para produção e compartilhamento de material didático pedagógico com o uso de conteúdos digitais.
Total	90h	

Fonte: Coordenação geral do CATE, 2018

Tais disciplinas constituíram as salas do AVA, no qual foi desenvolvido o curso. Cada disciplina tinha o seu desenho pedagógico constituído das seguintes seções:

- a) Espaço de apresentação da disciplina, com a ementa e objetivos;

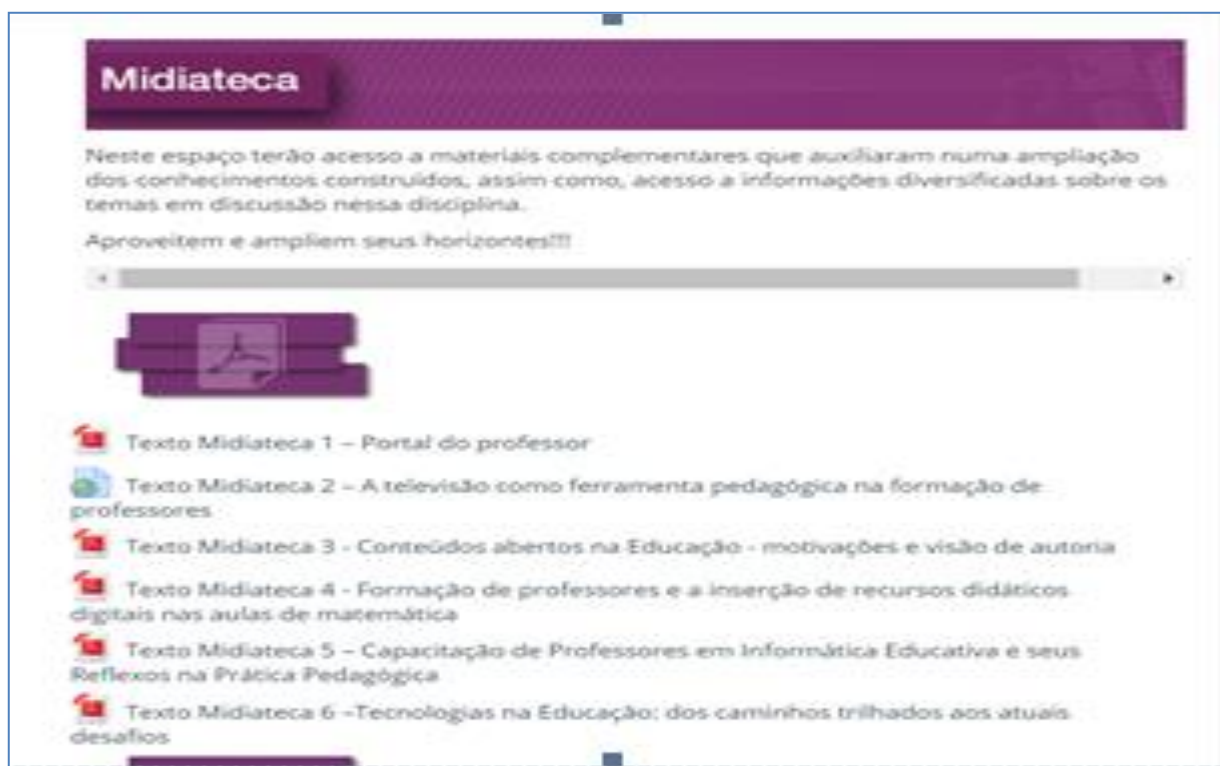
Figura 2 - Apresentação de uma das Disciplinas do CATE

The screenshot shows the course interface for 'CATE - Educação e Conteúdos Digitais - DIREC 1A - Sala1'. On the left, there is a 'NAVEGAÇÃO' menu with options like 'Página inicial', 'Painel', 'Páginas do site', 'Curso atual', 'ECD-D1A1', 'Participantes', 'Emblemas', and 'Meus cursos'. Below it is an 'ADMINISTRAÇÃO' section with 'Administração do curso', 'Notas', 'Banco de questões', 'Competências', 'Mudar papel para...', 'Retomar ao meu papel normal', and 'Administração do site'. The central area features a graphic with the text 'EDUCAÇÃO e Conteúdos Digitais' and a message: 'Olá Pesso@!, Estamos aqui para desenvolver a última etapa desse primeiro módulo do curso. Nessa etapa vamos conhecer os dispositivos digitais disponibilizados pela SEC/IAT e outros projetos, cursos e programas que podem contribuir com a qualificação docente e o processo educativo como um todo, principalmente, as práticas pedagógicas cotidianas. Esta é a etapa para pesquisarem, analisarem todo o material disponível e, assim, verificarem o que pode auxiliá-los na qualificação do trabalho docente no dia a dia da sala de aula. Bem vind@s a esta nova etapa! Profa. Mary Sales e Maria Carolina Souza'. The right sidebar contains 'ÚLTIMOS AVISOS' (with a note '(Nenhuma notícia publicada)'), 'PARTICIPANTES' (with 'Participantes'), and 'PRÓXIMOS EVENTOS' (with 'Não há nenhum evento próximo', 'Calendário...', and 'Novo evento...').

Fonte: Coordenação do CATE, 2018

b) Espaço com as informações gerais da disciplina: plano;

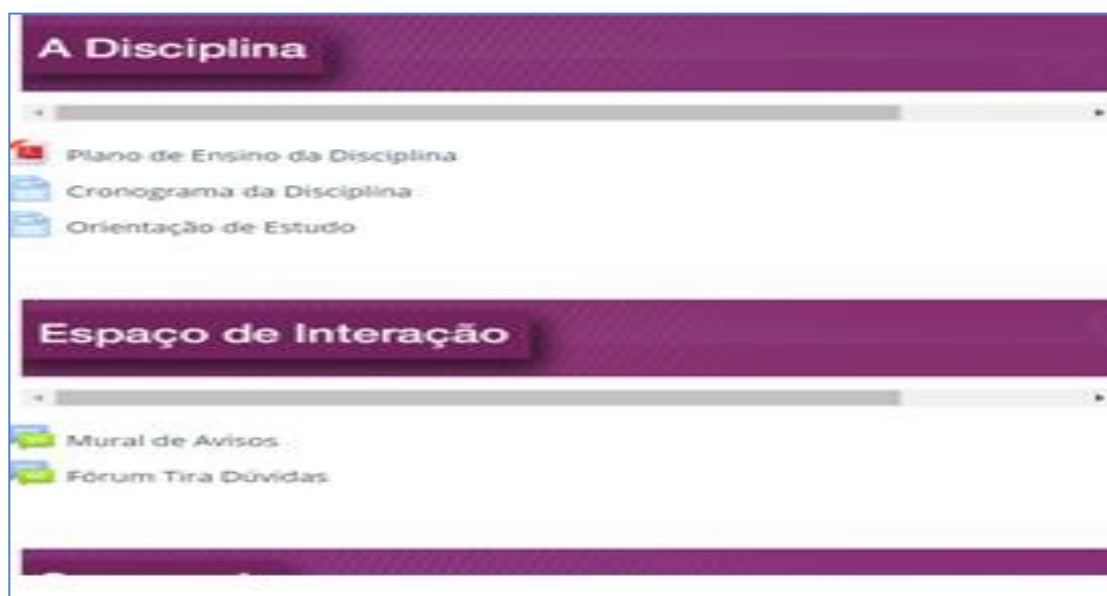
Figura 3 - Espaço de informações gerais do curso para os cursistas



Fonte: Coordenação do CATE, 2018

c) Espaço de Interação

Figura 4 - Espaço de informações gerais do curso para os cursistas



Fonte: Coordenação do CATE, 2018

d) Blocos de trabalho por unidade de composição da disciplina

Figura 5 - Exemplo de blocos de trabalho

Semana I

01/10/2014 até 10/10/2014

Nessa semana vamos explorar o material digital disponível pela SEC/IAT, conhecer um pouco mais de cada um no sentido de contribuir de forma que possam identificar os pontos fortes dos materiais que potencializam a prática educativa.

Texto 1 – Recursos Educacionais Abertos (Open Educational Resources) – DUTRA e TAROUCO
 AV1 – (Pesquisa de Avaliação) – Conhecendo os conteúdos digitais da SEC-IAT - (Prazo: 06/10)

Texto 2 – Conteúdos digitais multimídia: foco na usabilidade e acessibilidade – TORRES e MAZZONI
 AV2 – ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM (Prazo: 08/10)

AV3 – Questionário - Recursos Educacionais Abertos. (Prazo: 10/10)

0000

Fonte: Coordenação do CATE, 2018

E ao final de cada módulo, foi disponibilizada uma atividade de recuperação.

Figura 6 - Atividades de recuperação

Atividade de Recuperação

Prezado(a) cursista,

Estamos finalizando o Módulo II do nosso curso e esta etapa contempla a atividade de recuperação para alguns /algumas de vocês.

A seguir, vocês têm disponível um Questionário Avaliativo com valor total de 10 pontos (Cada questão vale 1 ponto), e que contempla todos os conteúdos trabalhados nas 4 etapas do Módulo.

Esta atividade é direcionada apenas àqueles que obtiveram Média do Módulo inferior a 7,0 (Sete) e maior que 4,0 (Quatro) e/ou frequência menor que 75%.

Todos foram sinalizados pelo(a) Monitor(a)!

Verifique a Lista de Resultados publicada no Mural de Avisos desta Disciplina. Se tiver dúvidas quanto ao seu resultado, consulte seu/sua monitor(a).

A nota desta atividade de Recuperação somar-se-á à média parcial do Módulo II e será dividida por 2, obtendo-se a média final do mesmo.

Para lograr aprovação no Módulo II, você precisa alcançar Média Final igual ou superior a 7,0.

Retome a leitura dos textos das disciplinas anteriores e respondam ao questionário a seguir.

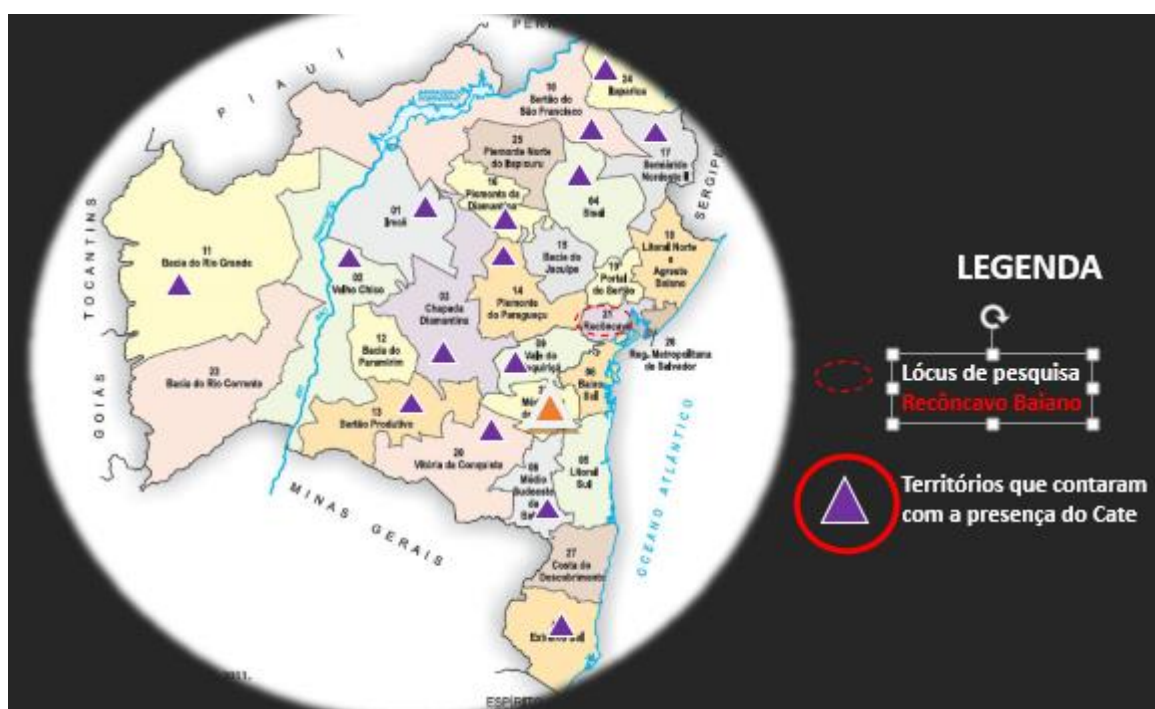
Bom trabalho!

Fonte: Coordenação do CATE, 2018

Assim, constituiu-se o desenho pedagógico de todas as disciplinas do curso, ao longo dos dois módulos ofertados.

A primeira oferta do CATE atendeu a um público diversificado de professores, distribuídos em todo território baiano. Vale acrescentar, que o curso esteve presente em todas as regiões do estado como poderemos verificar na figura a seguir:

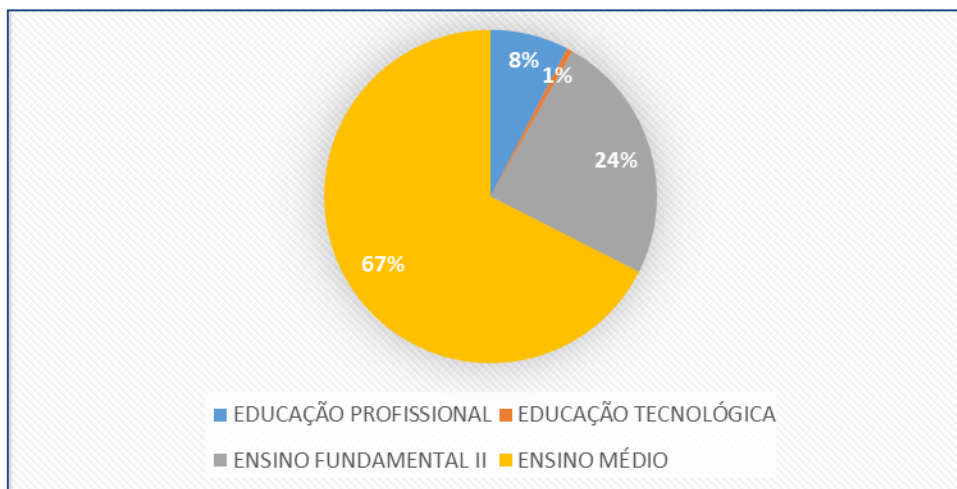
Figura 7 - Distribuição da Bahia por território, presença do CATE e lócus de pesquisa



Fonte: Territórios Culturais Bahia, 2018

A partir das informações iniciais do perfil dos professores que fizeram o CATE, foi possível identificar que o Curso:

- Atendeu aos professores de todos os níveis educacionais da Educação Básica, o Ensino Médio, a Educação Profissional e a Educação Tecnológica, como verificamos no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Segmento de atuação dos professores

Fonte: Organizado pelo autor (2018).

Segundo o apontamento acima e a amostragem total de participantes do curso de formação, a maior parte dos professores do estado atua no Ensino Médio (representado por 67%). Em seguida, o Ensino Fundamental II (24% das respostas), seguido da Educação Profissional (8%) e da Educação Tecnológica (1%). Esses indicativos demonstram que a maioria dos docentes de Educação Básica, que realizaram a formação, atua no Ensino Médio.

Esses percentuais apresentam um quantitativo considerável, em relação ao número de professores alcançados na Formação Continuada, como percebemos na tabela a seguir:

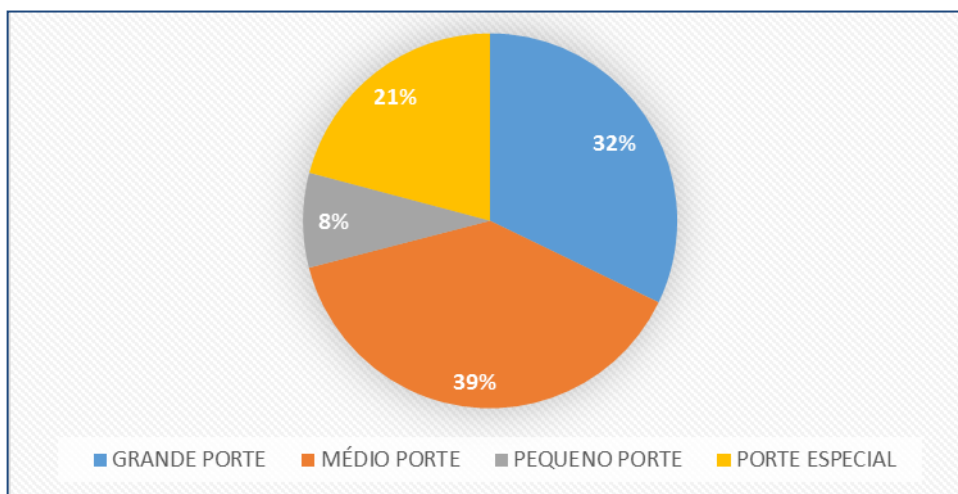
Tabela 2 - Segmento de atuação dos professores

ENUNCIADO	ALTERNATIVAS DO ENUNCIADO	NÚMERO DE RESPOSTAS
P01. Em quais segmentos da Educação Básica você ministra aulas?	Fundamental I	1729
	Fundamental II	5408
	Ensino Médio	15032
	Educação Profissional	1695
	Educação Tecnológica	126

Fonte: Questionário Diagnóstico do CATE, 2015. Elaborado pelo autor (2018).

Do total de escolas alcançadas pelo CATE, verificamos que as escolas de diversos portes foram atendidas, sendo o maior número delas de médio porte, seguidas das de grande porte; e pelas de pequeno porte e as de porte especial, representando em termos percentuais o descrito no gráfico a seguir:

Gráfico 2 - O porte das escolas em que os docentes são lotados



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

A partir desse levantamento procedimental das documentações disponibilizadas, percebe-se que o CATE (*lôcus* desta investigação) possibilitou, na sua primeira edição, a oferta de Formação Continuada para professores que atuam nas mais diversas realidades escolares do estado.

2.3.2 Do Recôncavo ao Reconvexo: a amostra da pesquisa

Não tenho escolha, careta, vou descartar. Quem não rezou a novena de Dona Canô? Quem não seguiu o mendigo Joãozinho Beija-Flor? Quem não amou a elegância sutil de Bobô? Quem não é recôncavo e nem pode ser reconvexo!
Caetano Veloso In: Reconvexo

Com a intenção de alcançar os objetivos propostos, é necessário definir a amostra, e quais as escolas serão visitadas. Os critérios de escolha do território se deram pela análise do tripé: locomoção, distância e viabilidade. A relativa proximidade entre as cidades escolhidas com a capital baiana, Salvador, a localização, preço de transporte terrestre, mobilidade, tempo de viagem e hospedagem etc., foram fatores decisivos para a seleção da amostra.

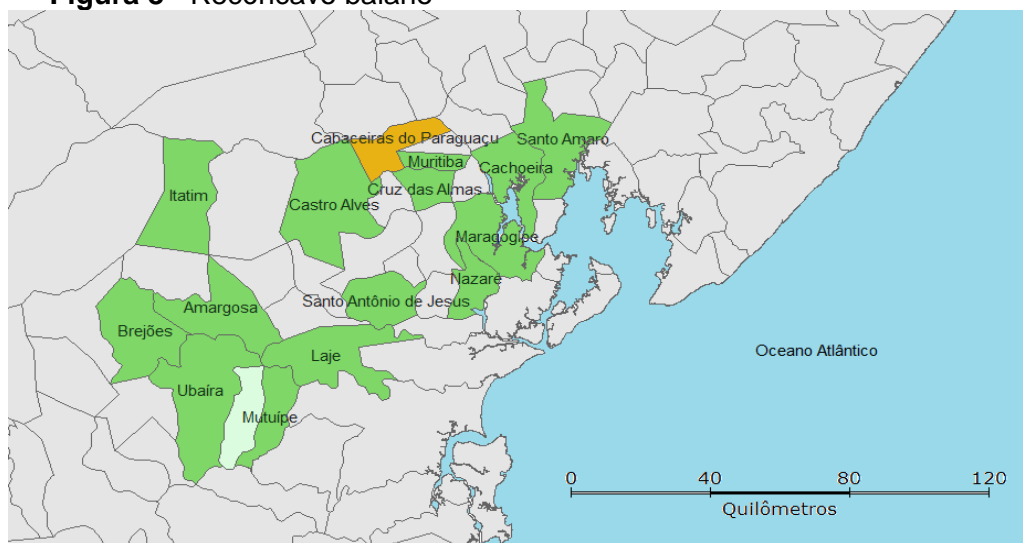
Assim, a facilidade de acesso e logísticas da manutenção do pesquisador nas cidades visitadas, definiu como amostra as escolas atendidas pelo CATE que fazem parte dos municípios que constituem o território de identidade da Bahia, o Recôncavo baiano.

Além disso, a justificativa da escolha se dá também por ser um celeiro cultural vasto, fonte de realização de grandes estudos turísticos e repositório da cultura de matriz africana no Brasil. O local é grande produtor artístico e artesanal, propulsor de manifestações históricas, identidades e tradições. Seu povo, seus saberes, sua simplicidade comum entre os habitantes, os heróis e seus atos, a religiosidade latente, a hospitalidade característica; a devoção católica, os seus candomblés reconhecidos e autênticos, os líderes religiosos, o potencial sustentável e o reconhecimento de sua gastronomia, fazem do território a opção apropriada para o desenvolvimento desta pesquisa.

O local se localiza no entorno da Baía de Todos os Santos sendo próximo a cidade de Salvador. O termo foi dado a região por sua característica côncava no interior do estado, além da parte inferior da sua formação na Baía de Todos os Santos, justifica-se, portanto, o termo recôncavo.

Assim, definiu-se da seguinte maneira: 1. A escolha de cinco municípios do Recôncavo Baiano; 2. A maior escola de cada um dos municípios selecionados; 3. Selecionou-se após verificação no banco de dados da análise documental os docentes de determinado município e em pleno exercício de suas funções que participaram do CATE para serem os sujeitos que responderiam o questionário misto proposto.

A região tem dentre as particularidades que lhe são pertencentes grandes influências da cultura africana e sua ancestralidade. Dentro de uma perspectiva civilizatória, pode-se destacar que nessa região foram levados homens e mulheres para trabalharem nas grandes Mombaças de cana de açúcar, e além da produção dela, os escravos foram responsáveis pelo grande celeiro cultural que marca a região e seus recônditos. Abaixo ilustração do território:

Figura 8 - Recôncavo baiano

Fonte: Anuário da SEI, vol. 02, 2012. Disponível em: [//recondidatico.blogspot.com/](http://recondidatico.blogspot.com/), 2012.

Outrossim, seguindo a definição, determinou-se cinco cidades para aplicação do questionário. Primeiro, por conhecer professores que pudessem ser multiplicadores em cada um desses municípios, reforçando aos cursistas a participação deles nesta pesquisa via questionários. Em segundo, a relativa proximidade com a capital baiana, o que facilitaria caso houvesse necessidade de deslocamento até uma das cidades pesquisadas (o que acabou acontecendo).

Quadro 4 - Municípios de aplicação da segunda fase da pesquisa

MUNICÍPIOS	DISTÂNCIA DA CAPITAL BAIANA
São Francisco do Conde	67 quilômetros
Santo Amaro	72 quilômetros
Cachoeira	120 quilômetros
Cruz das Almas	146 quilômetros
Conceição do Almeida	160 quilômetros

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Definido a amostra, apresentamos os sujeitos da pesquisa. Eles são importantes para os próximos passos da investigação, no sentido de fornecer dados para os resultados da pesquisa.

Desse modo, inicia-se com o tipo da amostra selecionada para essa pesquisa. Escolheu-se a amostragem probabilística simples por dois motivos: o primeiro, porque cada elemento da população tem a chance conhecida e, de mesma maneira, diferente de zero de seleção para sua composição. Em segundo, por seu

caráter de exatidão e eficácia a amostragem, além da operacionalização ser menos complexa e mais dirimida.

Ao delimitar o caso, a partir das informações iniciais obtidas sobre o curso e o seu alcance no estado, buscou-se na pesquisa observar, de fato, as contribuições do curso na prática dos professores da rede pública de ensino. Segundo Yin (2015), o recorte direcionado como unidade de análise (grupo a ser estudado), o tempo de pesquisa e a área geográfica na qual a investigação se estabelecerá são encaminhamentos necessários à observação. Portanto, considera-se muito importante para a finalização e acesso aos dados esse filtro, a fim de direcionar a intencionalidade do que se objetiva com a investigação.

A definição da amostra é uma das maneiras de alcançar, de modo mais objetivo, os dados e as informações que servem de substrato para a resolução da pesquisa. Nas ciências humanas, a amostra é um exercício de seleção de sujeitos e se estabelece como recurso. Seleccioná-las é “[...] a melhor fonte adaptada às necessidades de informação do pesquisador [...]” (DIONNE; LAVILLE, 1999, p. 168).

Então, se constitui uma seleção, visto que não é tão simples e acessível alcançar toda uma população, visto que são “diversos os embaraços que frequentemente levam a se trabalhar apenas com uma parte, uma amostra dessa população” (DIONNE; LAVILLE, 1999, p. 168-169). No caso dessa investigação, foi necessário o recorte, visto que o tempo e a dinâmica investigativa careciam de objetividade, garantindo o estabelecimento da amostra de pesquisa, representada por cinco cidades pesquisadas do recôncavo baiano.

2.3.3 Os docentes da Educação Básica no Recôncavo baiano: Sujeitos da pesquisa

É ser guia. É transmitir valor. É sinônimo de nobreza. É o ofício de quem decidiu se entregar ao próximo. É compreender que nem todos querem ser ensinados. É encontrar uma solução. É aprender junto. É improvisar. É mostrar que o erro também é crescimento. É mudar o mundo.

João Doederlein/@akapoeta In: Educar

Dentre as cidades destacadas, os questionários serão respondidos de duas a três escolas em cada município, num total de 11 instituições. Abaixo a relação com o nome das instituições, total de professores atuantes nelas que participaram do CATE (de modo proximal) e o porte.

Quadro 5 - Informações quanto a amostragem e os sujeitos da pesquisa

INSTITUIÇÃO	TOTAL DE DOCENTES	PORTE	CIDADE
Colégio Estadual da Cachoeira	26	Grande porte	Cachoeira
Colégio Estadual Antônio Joaquim Correia	03	Pequeno porte	Cachoeira
Colégio Estadual Padre Alexandre de Gusmão	02	Pequeno porte	Cachoeira
Colégio Estadual Martinho Salles Brasil	20	Médio porte	São Francisco do Conde
Colégio Estadual Santa Bernadete	15	Grande porte	São Francisco do Conde
Colégio Estadual Pedro Calmon	12	Médio porte	São Francisco do Conde
Colégio Estadual Teodoro Sampaio	23	Grande porte	Santo Amaro
Colégio Estadual Senador Pedro Lago	15	Grande porte	Santo Amaro
Centro territorial de Educação Profissional Alberto Torres	40	Grande porte	Cruz das Almas
Colégio Estadual Mandinho de Souza Almeida	18	Grande/médio porte	Conceição do a Almeida
Colégio Estadual Polivalente de Conceição do Almeida	14	Pequeno/médio porte	Conceição do Almeida

Fonte: elaborado pelo autor (2018)

Para indicar as instituições e seus docentes cursistas, percebe-se que o total de professores de cada instituição que participou das atividades do CATE e o porte, foi uma informação retirada do banco de dados fornecido pela coordenação geral do CATE. Por fim e em resumo, ao definir essas informações, foi necessário seguir três passos: 1. Consultar o banco de dados fornecidos pela coordenação geral do CATE. 2. Consultar as prováveis escolas e os professores que participaram das atividades, tendo como referência os municípios escolhidos para a pesquisa. 3. Contato com os docentes, a fim de verificar a participação dos mesmos na pesquisa.

Esses três passos estarão inscritos no cronograma disposto para essas atividades.

Quadro 6 - Informações quanto aos sujeitos da pesquisa

CONSULTA AO BANCO DE DADOS	CONSULTA AOS DOCENTES E ESCOLAS	PERÍODO DE VISITA AO CAMPO/ENVIO DE QUESTIONÁRIOS
De 29/05/2018 a 30/06/2018	01/06/2018 a 10/06/2018	12/07/2018 a 03/09/2018

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Conforme o quadro 6, a consulta ao banco de dados foi feita de 29 de maio de 2018 a 30 de junho do referido ano, após a banca de qualificação desta pesquisa. Após as definições apontadas pela banca, pode-se pensar de modo objetivo a amostra e a constituição dos sujeitos que responderiam o questionário.

Em paralelo, ao passo que a triagem no banco de dados foi sendo efetivada, as consultas aos professores cursistas foram sendo feitas, além de definir um multiplicador que tinha acesso as gestões das escolas definidas, facilitando o processo de aproximação com os docentes.

Após consultar diretores, vice-diretores e cursistas a partir do trabalho colaborativo dos professores multiplicadores, pode-se criar estratégias para envio do questionário na versão *online* e, definição dos dias e horários para visitas aos municípios nos quais os docentes solicitaram a presença do pesquisador para responder de modo presencial o instrumento de pesquisa proposto.

2.4 INSTRUMENTOS DE ACESSO AOS DADOS E INFORMAÇÕES

É meio. Nas mãos de um artista, arte. É aquilo que se expressa do seu próprio jeitinho único. É o que sozinho não alcança seu máximo potencial. Nasceu pra ser dupla de alguém. É conjunto. É inteiro sozinho, mas inesquecível acompanhado. Pensando bem...é o meu coração.

João Doederlein/@akapoeta In: Instrumento.

Para obter o acesso às informações e dados do estudo de caso proposto, os instrumentos definidos se complementam no sentido de alcançar os objetivos propostos e responder ao problema apresentado. Assim, foram utilizados: a) a pesquisa documental, e b) o questionário misto.

A pesquisa documental como instrumento de coleta de dados, justifica-se tendo em vista que sua escolha se deu pela efetiva necessidade de conhecer o

CATE como proposta e como prática, e para tanto tivemos como fonte o projeto do curso e o próprio AVA em que o mesmo se desenvolveu, além dos dados referentes ao primeiro questionário aplicado, que trabalhamos como relatório diagnóstico realizado no início do curso, antes da oferta.

Portanto, sobre a pesquisa documental e sua interação com o estudo de caso é “um ponto final e refere-se ao papel da literatura de pesquisa disponível e precisa ser feito sobre a definição do caso e da unidade de análise. A maioria dos pesquisadores deseja comparar seus achados com a pesquisa anterior” (YIN, 2015, p. 37).

No que tange ao questionário, vale esclarecer que o mesmo foi utilizado em momentos distintos e com objetivos também diferenciados. Os documentos “aportam informação diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los” (DIONNE; LAVILLE, 1999, p. 167). Num primeiro momento trabalhou-se com a análise de um questionário aplicado pela Coordenação do Curso, antes do seu início, em 2014 para todos os cursistas, com o objetivo de coletar algumas informações necessárias sobre o panorama do domínio de conhecimento e uso das Tecnologias Educacionais no contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito das escolas públicas estaduais, para possuir um *feedback* sobre as demandas de Formação Continuada dos professores no que se refere as Tecnologias Educacionais (Anexo I – Questionário Original do CATE).

Além do questionário apresentado no Anexo I, aplicado para a análise inicial do perfil tecnológico dos professores e de quais Tecnologias Educacionais estes faziam uso e o que demandaram para a Formação Continuada, aplicou-se também o questionário misto, uma vez que este auxilia no alcance das metas relacionadas a coleta dos dados e possibilita um mapeamento do fenômeno que está sendo pesquisado.

O questionário misto é importante nesta pesquisa porque visa buscar diversos aspectos da realidade. Segundo aponta Gil (1999, p. 132) ele é “conteúdo sobre fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, padrões de ação, comportamento presente ou passado, entre outros”, sendo que a partir de suas questões pode – se ter um conhecimento ampliado do que se pesquisa. Portanto, enquanto técnica de coleta, o questionário tem como objetivo “o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc” (IBIDEM, p. 128).

Para evidenciar as vantagens de adotar o questionário como técnica (IBIDEM, p. 129) aponta que:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam quando julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Um dos pontos fortes para a proposição de um questionário complementar é o seu baixo custo, tornando o questionário um democratizador desta pesquisa, no sentido de que foram muitas as despesas que incidiram nos passos desta investigação. Além desse fator, destaca-se o processo de construção do questionário e formulação de questões, de maneira clara e concisa para que os objetivos traçados sejam alcançados. Desse modo, Gil (1999) lista:

- a) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
- b) deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível de informação;
- c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação;
- d) a pergunta não deve sugerir respostas;
- e) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez

Assim, o uso dos questionários requer rigor metodológico para sua aplicação e análise dos seus produtos informacionais, visto que sua aplicação envolve “disciplina na seleção e na redação das perguntas, na elaboração, condução, distribuição e devolução dos questionários” (BELL, 2008, p. 119). Nesta investigação foi essencial o rigor na fase de elaboração, no sentido de compor a análise do estudo de caso, de modo que se pôde contrastar o fenômeno logo após o término do curso (CATE) e dois anos após a finalização de suas atividades.

Por se tratar de um levantamento em busca de uma análise contrastiva, o questionário II foi elaborado para atingir os objetivos específicos e a resolução do

problema de pesquisa, já que, como característica, os questionários têm “uma extensiva padronização. Os pesquisadores vão determinar a formulação e a sequenciação das perguntas e das possíveis respostas” (FLICK, 2013, p. 110), correlacionando com as hipóteses para chegar aos elementos analíticos necessários da pesquisa.

A partir de tal realidade e objetivos, definimos as categorias de análise e interpretação dos dados, tendo em vista a necessidade de demonstrar a efetivação do desenvolvimento do fenômeno formativo a distância, a partir do que foi verificado junto aos professores cursistas que fizeram o CATE.

Desse modo, as categorias analíticas desta investigação foram constituídas a partir do que exigem os objetivos específicos como direcionamento para responder ao problema de pesquisa proposto. As categorias analíticas são:

- a) Conhecimento docente acerca das tecnologias educacionais;
- b) Formação Continuada a distância e as possibilidades de trabalho pedagógico com as tecnologias educacionais;
- c) Contribuições do CATE a distância para a prática docente.

A partir do que determinam os objetivos e as categorias analíticas, apresenta-se todos os dados coletados no campo e as impressões/inferências acerca dos achados da investigação, de modo a evidenciar questões tocantes à resolução do problema de pesquisa.

3 TECNOLOGIA EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: REFLEXÕES TEÓRICAS DOS “TEMPOS DE AGORA”

Mais um passo nesse espaço, tanto espaço e, ainda assim, o mundo é pequeno pra mim (a ele é). A janela forma uma tela e o mundo todo dentro dela, é pequeno pra mim.

Scambo *In*: A Janela

Ao pensar e discutir sobre o potencial e presença das tecnologias na vida contemporânea é necessário enxergar para além das “janelas”, guias, *links*, portais e ferramentas tecnológicas, abrindo espaço para considerações em torno da arte pressuposta pelos feitos do homem utilizando a tecnologia em prol de suas atividades. Neste capítulo, faz-se reflexões acerca da relação entre a tecnologia e os processos educativos, no sentido da sua presença nas práticas pedagógicas e na sua inserção no ambiente escolar como demanda contemporânea para educação.

Desse modo, propõe-se uma breve discussão sobre a relação entre as tecnologias, a difusão do conhecimento e suas implicações na Educação Contemporânea, tendo como “pano de fundo” as mudanças tecnológicas nos contextos sociais, políticos e culturais da época, influenciando os tempos de agora.

Por fim, destaca-se o conceito e a inserção dessas tecnologias em contextos educativos e, desse modo, apresentá-las como processo tecnológico necessário as práticas pedagógicas dos professores na Contemporaneidade, utilizando o argumento da necessidade de refletir sobre as competências digitais nesse momento de revolução tecnológico - social.

3.1. TECNOLOGIA E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: PERSPECTIVAS

Este estudo tem por objetivo discutir as Tecnologias Educacionais, que são objeto do CATE, enquanto possibilidade de ampliação didática e metodológica da prática pedagógica. Nesse sentido, para compreendê-las como pertencentes a um processo humano e subjetivo, torna-se necessário esclarecer a seguir qual a perspectiva de compreensão em torno da tecnologia na Contemporaneidade, com vistas a definir e discutir, de fato, as Tecnologias Educacionais.

Desde o início da civilização, a necessidade do homem de se comunicar é condição para viver e se estabelecer, determinando seu modo de agir, sentir em sociedade e interagir com seus semelhantes e com a natureza. Por esse motivo,

atribui-se a capacidade da humanidade de desenvolver-se e, para alcançar esse objetivo, os sujeitos buscaram as mais diversas maneiras para compreender, estabelecer e criar artefatos e situações que garantissem seu bem viver ao longo dos processos civilizatórios.

A partir de uma perspectiva de desenvolvimento social, para suprir a demanda comunicativa, o homem se autorizou a buscar maneiras de se estabelecer com a informação. Esta última se responsabiliza dentre tantos feitos, salvaguardar a história da humanidade e, além disso, difundir os fatos históricos dela, permitindo também que os sujeitos construam seus discursos, registrem memórias, percebam e subvertam suas realidades, disseminando seus feitos e agindo em prol do convívio (inter)ativo e transformador. Nessa direção, a informação tem se estabelecido desde os primeiros feitos do homem e do seu desenvolvimento na humanidade “transformando a natureza e a comunidade” (BURKE; ORSTEIN, 2010, p. 40).

Desde então, a necessidade humana foi decisiva para a criação de instrumentos, linguagens e competências capazes de garantir vantagens entre si e em relação ao meio natural no qual estavam inseridos. Isso se dá também, pois, “os humanos, diferentemente dos outros animais, eram capazes de se adaptar rapidamente e sobreviver em ambientes extremamente variados” (BURKE; ORSTEIN, 2010, p. 41). Assim, a informação e sua importância só aumentaram, unindo pontos e convergindo opiniões, em uma sociedade, hoje, tida como a sociedade da informação/sociedade em rede (CASTELLS, 1999), marcas da Contemporaneidade.

Antes de chegar à chamada “sociedade em rede”, um momento sócio-histórico importante para os estudos relativos às tecnologias e os processos comunicativos foi a Revolução Industrial, por se tratar de um período em que a vida cotidiana se modificou conforme se estabeleceu os interesses dos indivíduos na época. Foi nela que os avanços e pesquisas no campo tecnológico se intensificaram pelas mudanças nos modos de trabalho, produção, manuseio das máquinas e aprimoramento das manufaturas, configurando a força do homem de criar e transformar a partir de seus desejos e suprimento de necessidades.

No decorrer do tempo, a sociedade toma outros contornos, influenciada pela Revolução Industrial. Este período, segundo Berman (2007, p. 28) foi marcado pela presença de “paisagem de engenhos a vapor, fábricas automatizadas, ferrovias, amplas novas zonas industriais”, e para Dowbor (1995, p. 18), foi no século XVIII e

XIX que “a industrialização levou a custos decrescentes, na medida em que levou a um processo permanente de inovações tecnológicas”.

Essas tecnologias fazem parte de um conjunto de proposições técnicas que desempenham papel importante na comunicação humana, suprindo necessidades cada vez maiores da sociedade de (inter)agir, portanto, a “necessidade de comunicação é catalizadora do desenvolvimento das tecnologias” (SALES, 2018, p. 80).

De acordo com Castells (1999) os efeitos positivos das tecnologias em sociedade “[...] são indiscutíveis nos registros históricos [...]” (p. 73). Além disso, o autor afirma que são práticas e criações humanas com as “[...] forças do corpo humano, criando à base material a continuação histórica de um movimento semelhante rumo à expansão da mente humana” (IBIDEM, p. 75) e, é nesse sentido, que operam e se constituem na realidade humana.

Contudo, vale demarcar qual a compreensão e sob qual perspectiva concebe-se as tecnologias na Contemporaneidade e como, de fato, influenciam os objetivos analíticos desta pesquisa. Trata-se do entendimento da tecnologia sob o argumento da necessidade comunicativa, mas também, resguardado pelas práticas transformativas dos sujeitos com base em suas práticas cotidianas.

Nessa direção, considera-se as tecnologias como entendimento da lógica que institui o imbricamento “homem – máquina” (LIMA Jr., 2005), naquilo que pressupõe a relação, apenas produtiva, entre as ações e manuseios do homem aos dispositivos ou artefatos utilizados. É a partir das epistemologias filosóficas e antropológicas estudadas, a exemplo de Lima Jr. (2005), Sales (2018), Burke; Orstein (2010), Sampaio e Leite (1999), que se compreende a tecnologia para além da concepção ligada a técnica de manuseio dos dispositivos e artefatos tecnológicos, refletindo sobre quais as necessidades humanas tanto de comunicação quanto de disseminação e construção do conhecimento por meio de ações práticas de intervenção dos sujeitos em sociedade.

Assim, a tecnologia pode ser vista como processo ativo e criativo; interacional e simbólico, no qual os indivíduos utilizam de recursos materiais e imateriais para suas produções individuais e coletivas, objetivando a conquista de horizontes necessários as suas demandas cotidianas, reinventando-se a partir daquilo que o contexto natural lhe oferece, como ferramentas, utensílios, dispositivos, mídias,

objetos técnicos e metodologias como estratégias cotidianas para a resolução de problemas de ordem subjetivas e sociais.

Para além da ideia da criação e do esforço prático dos indivíduos para a utilização de recursos materiais, transformando-os em produto, a tecnologia pode ser compreendida pelo conjunto de conhecimentos e domínio de suportes práticos que tornam viáveis a produção cotidiana na sociedade. Sobre seu desenvolvimento, Oliveira (2010) identifica que:

O desenvolvimento das técnicas é um processo visivelmente dinâmico e cumulativo. Dinâmico no sentido de que sempre pode ser aprimorado, e cumulativo na medida em que avanços abrem caminhos para novos avanços, ou seja, a técnica atual fornece os materiais, as ferramentas e o conhecimento que, afora em casos de revoluções tecnológicas, servem de base para o próximo estágio (p. 46).

Ao se utilizar de ferramentas e do conhecimento necessário para aperfeiçoar e criar, em prol do aprimoramento, da inventividade, da inovação e do desenvolvimento humano, cria-se o que se chama de objeto técnico. Tal conceito combina com o sentido de cultura, pois segundo Simóndon (2017), todo objeto técnico é um produto cultural e a cultura é matizada pelo fazer humano. Desse modo,

El ser técnico se convierte en objeto no solo porque es material sino también porque está rodeado de un halo de socialidade; ningún objeto es puramente objeto de uso, siempre está parcialmente sobredeterminado como símbolo psicosocial, hace pertenecer a su usuario a un grupo, o a su propietario a una clase (IBIDEM, p. 37).⁴

Nesse sentido, a tecnologia está relacionada aos processos inerentes ao ser humano e, esse último, em condição de (co)existência a ela. Ambos não estão dissociados, pois a relação mediada entre dispositivos lógicos e técnicos e o homem está ligada ao “processo de desenvolvimento da cognição humana, conseqüentemente, gerando nova ênfase em nosso modo de relação com o conhecimento” (LIMA JR., 2007, p. 37).

⁴ O ser técnico se torna um objeto não só porque é material, mas também porque está cercado por um traço de sociabilidade; nenhum objeto é puramente objeto de uso, é sempre parcialmente sobre determinado como um símbolo psicosocial; faz com que seu usuário pertença a um grupo ou seu proprietário a uma classe (tradução nossa, 2019)

As intenções humanas para invenção e ação, estão relacionadas ao planejamento e às intencionalidades das práticas e experiências humanas. Portanto, a tecnologia é o modo de percepção do ser humano inovador, constituinte de sua condição cognitiva. Nessa direção, Hetkowski (2004) afirma que:

A tecnologia é o conhecimento de uma arte. A arte de buscar soluções a um número significativo de problemas próprios (...) a tecnologia reestruturou profundamente a consciência, a memória humana e a busca de soluções para grandes e pequenos problemas (p. 233).

Desse modo, pode – se pensar no processo tecnológico da seguinte maneira:

Figura 9 - Processos Tecnológicos



Fonte: Organizada pelo autor (2018).

Ora, se o homem cria e reinventa suportes, dispositivos e artefatos tecnológicos para superar dificuldades particulares, é correta a afirmação de que o “*Homo Complexus*” (MORIN, 2011, p.53) é responsável por um processo tecnológico que considera diversos fatores, tais como: sociais, políticos, econômicos e educacionais, para potencializar suas ações frente às adversidades cotidianas ou minimamente transformadas. Logo, na tentativa de subsistência, em sua gênese histórica, o homem produz aquilo que é necessário para sua permanência como agente transformador na sociedade. Nessa direção, afirma-se que:

[...] é possível definir tecnologia como aquilo que põe em movimento a realidade (humana e não humana), levando-a a produzir ou a trazer à existência continuamente aquilo que não existia, por meio de entidades como matéria, energia, informação, forma, estrutura, leis, procedimentos, processos, regras, disposição, intenção, conhecimento, projeto etc. (BERTOLDO; MILL, 2018, p. 596).

Nessa perspectiva, fica claro o papel humano enquanto atinente próprio da tecnologia e como ele a conduz de modo a caracterizar um processo único e dependente, criativo e subjetivo. Diante do exposto, é perceptível o lugar das práticas tecnológicas como processo, com direcionamento para contextos, percursos e ambientes educacionais; estes são, tal como a evolução tecnológica, mudanças inscritas na dinamicidade existente na Educação Contemporânea.

Conforme a demanda da Contemporaneidade, a necessidade de repensar os saberes e as práticas, se torna cada vez mais evidente. A presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como possibilidade de ampliação do potencial comunicativo e informativo do ser humano, contribui com a evolução das mais diferentes áreas do conhecimento, a partir da possibilidade de acesso e disponibilização do conhecimento em menos tempo e sem limites geográficos, de modo integrado e desenvolvido.

Nesse contexto, as TIC ao serem pensadas de maneira efetiva com objetivos educacionais e desenvolvidas para atender problemas e exigências do contexto da educação, tomam novos contornos e sentidos, sendo cunhadas de TE. No entanto, ao considerar o advento das tecnologias anterior ao das TIC, afirmamos que as TE como se apresentam teve seus estudos iniciados em 1940. Segundo Gil-Sancho (2018), “a primeira referência específica não aparece no âmbito da educação, mas em cursos projetados para especialistas militares, apoiados por instrumentos audiovisuais, transmitidos durante a Segunda Guerra Mundial” (p. 610). A partir daí o crescente avanço social e a empreitada tecnológica só aumentaram os estudos em relação a TE.

Com o aumento das pesquisas com mais problemáticas e questionamentos em 1946, segundo Gil-Sacho *apud* Ely (1992), “a TE aparece pela primeira vez como uma disciplina no currículo dos estudos de educação audiovisual na Universidade de Indiana” (p. 610), trazendo questões sobre os recursos tecnológicos no ambiente escolar e processo educativo.

Ainda segundo Gil-Sancho (2018) com base nos estudos de David (1996) existe uma noção conceitual de TE mais apropriada ao momento histórico que vivenciamos, centrada não apenas na produção ou nos auxílios à aprendizagem, mas também “assume que o ambiente em que o ensino e a aprendizagem ocorrem é tão importante quanto os próprios processos” aplicando “os conceitos de análise de sistemas à educação e tende a se concentrar mais no indivíduo em grupo, no qual o indivíduo desempenha um papel” (IBIDEM, p. 611).

Nesse encaminhamento, aponta-se as tecnologias como “tudo que criamos – tanto em termos de artefatos como em técnicas, para estender nossa capacidade física, sensorial, motora ou mental, facilitando e simplificando o trabalho” (SALES, 2018, p. 83). Delas - por ter essa característica possível aos processos educacionais -, algumas acabam por afetar a educação podendo “figurar como recurso apto a mediar a práxis pedagógica” (IBIDEM, p. 83), sendo, portanto, tecnologias educacionais.

As tecnologias, a partir da concepção de Lévy (1993) podem ser ditas como intelectuais, quando ligadas às atividades humanas, cognitivas, além de reorganizar o pensamento para o foco que está sendo proposto, auxilia na construção e difusão da informação e do conhecimento.

Assim, todas as mídias, artefatos, unidades sonoras, impressas e disponíveis para acessibilidade, digitais, eletroeletrônicas etc., que facilitem o processo educativo e se liguem ao desempenho e aprendizagem, podem tomar lugar de uma tecnologia a serviço da educação, a depender do foco e objetivo, por uma Tecnologia Educacional, como aponta Tajra (2001)

[...] a tecnologia educacional está relacionada aos antigos instrumentos utilizados no processo e ensino-aprendizagem. O giz, a lousa, o retroprojetor, o vídeo, a televisão, o jornal impresso, um aparelho de som, um gravador de fitas cassetes e de vídeo, o rádio, o livro e o computador são todos elementos instrumentais componentes da tecnologia educacional. (p. 48)

Nessa perspectiva, as TE podem ser concebidas por sua maneira de organizar, elaborar, sistematizar, avaliar e procedimentar o uso e a combinação de recursos e materiais tecnológicos no alcance de objetivos comuns aos processos de ensino e aprendizagem, focalizando a comunicação humana e na troca de experiências entre os sujeitos.

Assim sendo, as TE se efetivam nas práticas e na sua significação para aprendizagem. Tudo que é produzido com essa finalidade no contexto educativo e incorporado à didática de ensino é uma tecnologia aplicada, fazendo de professores/alunos criadores de subsídios que impulsionam a construção do conhecimento. Dessa maneira, vale o pensamento de que:

As instituições educacionais também produzem tecnologia (softwares, livros, vídeos, jornais). Essa produção não se limita apenas a novas invenções, mas, inclusive, a elaborar críticas sobre as produções tecnológicas, vinculados a tecnologia à didática e à cultura (TAJRA, 2001, p.46).

Destacamos que as TE estão relacionadas à concepção de dispositivo pedagógico. Seu foco está aliado diretamente ao poder de redimensionamento dos saberes e fazeres docentes, bem como as dinâmicas de aprendizagens demandadas no contexto de sala de aula pelos estudantes.

Portanto, toda tecnologia desenvolvida e que tenha objetivo educacional, se faz presente nas práticas pedagógicas como recursos didáticos e/ou pedagógicos, produzidos para esse fim, podem, a partir do seu uso potencial na dinâmica educativa, impactar no exercício docente. Então, as “TDIC que, ao serem utilizadas no contexto educacional, convertem-se em tecnologias educativas que, com suas ferramentas, potencializam o processo de mediação pedagógica” (SANTO, 2016, p. 94).

Nesse processo de mediação, vale considerar como está sendo feita a seleção das tecnologias a serem usadas nos componentes curriculares, quais as mais pertinentes cabem no planejamento e na sequência didática produzida, quantos recursos e quais as melhores formas de intervenção tecnológica no processo de ensino e aprendizagem etc., garantindo que a tecnologia assuma o papel de propulsor a experiências inovadoras e criticidade, com total orientação e olhar sensível do docente responsável.

O conhecimento das possibilidades pedagógicas pode ser uma capacidade necessária no processo de ensino e aprendizagem, visto que “desde o início dos tempos, os domínios de determinados tipos de tecnologias, assim como o domínio de certas informações, distinguem os seres humanos. Tecnologia é poder” (KENSKI, 2007, p. 15). Se o desejo é transformar através da prática, ressignificar as relações, as TE são potencializadoras de práticas pedagógicas transformativas e reflexivas. Assim, Kenski (2003) anuncia a necessidade dessa ressignificação, visto que as

transformações tecnológicas levam a tarefa de repensar as experiências pedagógicas. Segundo essa autora,

As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo. Não existe mais a possibilidade de considerar a pessoa totalmente formada, independentemente do grau de escolarização alcançado [...] Escolas virtuais oferecem vários tipos de ensinamentos on-line, além das inúmeras possibilidades de estar informado por meio das interações com todos os tipos de tecnologias (IBIDEM, p. 30).

A articulação entre as transformações tecnológicas na atualidade e o potencial informacional das tecnologias em sala de aula são, em suma, realidades. Destaca-se a aquisição de equipamentos, *softwares livres*⁵, entre outros que, se destinam à qualificação do processo educativo.

Além disso, a necessidade de transformar o cotidiano escolar, incentiva programas e projetos de formação, pois é notória a presença das tecnologias, em suas mais variadas vertentes (digital, de informação e comunicação, conectadas em rede, etc.) em contextos educacionais. Nesse sentido, a emergência de levar propostas que se comprometam com as práticas mediadas por tecnologias para escola, constitui-se uma questão emergencial. Segundo Alonso (2008, p. 749), “pretende-se que a incorporação das TIC pelas escolas seja elemento catalizador de mudanças significativas na aprendizagem dos alunos” e nas práticas pedagógicas dos professores.

Ora, se é também no “chão da escola” que se efetiva os processos e dinâmicas da educação, é lá que se monta e remonta um celeiro de informações em relação a inserção das tecnologias educacionais enquanto propulsoras comunicacionais e potencializadoras de interação e de acesso à informação. Ao abordar tais demandas contemporâneas, Sibilia (2012), afirma que os professores deste século, desenvolvem um papel de sujeitos transformadores, os quais em exercício de suas competências poderiam reconhecer nas tecnologias aplicadas à sala de aula, um modo estratégico junto aos seus tantos recursos didáticos para

⁵ Segundo Silveira (2004), os *softwares livres* são grandes propulsores de compartilhamento de inteligência e construtor de conhecimento. Ele também é necessário para dominar as tecnologias que utilizamos no cotidiano. São programas criados para facilitar possibilidades socialmente interessantes quanto ao conhecimento e sua difusão. Trata-se de criar subsídios para geração e distribuição de informação, redistribuindo ao maior número de agentes em escala global.

dinamizar o processo educativo. Não adianta a inserção de artefatos na escola, sem de fato, sua operacionalização pedagógica. Assim,

Em tais casos, a aparelhagem técnica é considerada um mero instrumento a ser incorporado às práticas escolares, como se fosse uma ferramenta neutra capaz de atualizá-las, remediando assim a proclamada crise. É evidente que essas adaptações também são necessárias e até promissoras, mas seria ingênuo acreditar que solucionarão por si só os complicados problemas [...] Com efeito, nem os computadores nem a internet nem os telefones celulares são recursos “neutros”, como se costuma dizer, cuja eficácia dependeria da utilização que lhe é dada (IBIDEM, p. 182).

Por tal motivo, as TE por si só não promovem a tão esperada transformação do processo educacional. As políticas de Formação Continuada anunciam que as tecnologias podem e fazem parte dos processos pedagógicos em várias instâncias. Por conseguinte, “a maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo educativo. Não são nem o objeto, nem a sua substância, nem a sua finalidade” (KENSKI, 2007, p. 44). Trazer esse auxílio e dar-lhe maior protagonismo pode ser elemento diferenciador no cotidiano de aprendizagem e das práticas docentes.

Nesse sentido, as Tecnologias Educacionais têm papel decisivo nas engrenagens que movimentam o processo educativo. Sua célula viva está presente em todo o arranjo estrutural da “escola em tempos de dispersão” (SIBILIA, 2012), tendo em vista que a presença tecnológica impulsiona os modos e formas da escola lidar com a informação, comunicação, autonomia e metodologias dentro e fora de sala de aula. Em suma, as Tecnologias Educacionais:

Estão presentes em todos os momentos do processo pedagógico, desde o planejamento das disciplinas, a elaboração da proposta curricular até a certificação dos alunos que concluíram o curso. A presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino [...] A escolha de uma determinada tecnologia altera profundamente a natureza do processo educacional e a comunicação entre os participantes (KENSKI, 2007, p. 44).

Por ser uma constante em todo o espaço pedagógico, vivê-las é uma realidade diária que necessita ser vivenciada pelos sujeitos da educação, uma vez que, segundo Kenski (2007, p. 55), “crianças e jovens não muito acostumados com a leitura e escrita em sua forma linear. Querem ler ‘zapeando’ os textos, como fazem na televisão e no uso de muitas mídias”. Por outro lado, os docentes ainda não reconhecem, por diversas problemáticas em suas realidades no exercício da

profissão a inserção cotidiana das tecnologias no espaço escolar, por isso são importantes às iniciativas de Formação Continuada de professores, no sentido de fazer com que estes se apropriem das tecnologias na busca de seus resultados pedagógicos. Lima Jr. (2007) traz um questionamento acerca dessa lógica, ao afirmar que “o problema maior, no entanto, está no como se apropriar dessa nova concepção da técnica na prática pedagógica, como traduzi-la em termos práticos no cotidiano da escola” (p. 52).

Portanto, nota-se que o uso de TE configura uma realidade ainda muito presente. Kenski (2007, p. 57) afirma que “os professores não são formados para o uso pedagógico das tecnologias, sobretudo das TIC”. E, indo além, coloca que o uso de *PowerPoint* (slides e apresentações), ou o uso do computador, enquanto mero artefato para criação e entrega de trabalhos, ou a *internet* e seus guias apenas para pesquisa dos educandos, são fracassos da usabilidade das tecnologias em sala.

Destarte, as tecnologias educacionais têm sua especificidade e aplicabilidade, devendo ser pensada como um componente adequado e necessário ao contexto educativo, a depender do resultado pedagógico que se planejou alcançar. Um grande problema em relação às tecnologias no ambiente escolar é a “não adequação da tecnologia ao conteúdo que vai ser ensinado e aos propósitos de ensino” (KENSKI, 2007, p. 57), consistindo assim, em um dos pontos primordiais para se pensar a necessidade de Formação Continuada dos professores.

Nesse íterim, vale apostar no diálogo relacionado às atividades de formação como propostas de competências digitais. O desenvolvimento dessas habilidades tem sido muito discutido atualmente, pois amplia as discussões sobre as possibilidades das tecnologias na e da educação, a reflexão dos fazeres cotidianos do exercício pedagógico e com que propósito os recursos tecnológicos são aplicados no cotidiano escolar.

É nessa perspectiva que os desafios postos pela transversalidade das na escola contemporânea apontam para as práticas e para a Formação Continuada de professores como possibilidades de transformação. De certo que, as tecnologias devem ser consideradas a partir de sua presença na vida dos indivíduos e, portanto, também necessária no contexto da escola.

Justifica-se, o diálogo travado com o arcabouço teórico convidado, visto que dá subsídios a proposição do CATE como política de formação para a difusão do conhecimento das TE como competências dos docentes nos tempos de agora, e

medida de estudo das práticas de abordagem em sala de aula e suas tessituras no espaço escolar.

Vale ressaltar que no contexto das tecnologias, a Formação Continuada, objeto desta investigação, foi realizada na modalidade a distância, a qual exige o uso das tecnologias como espaço de aprendizagem e mediador formativo. Nessa direção, seguem alguns apontamentos acerca da formação na modalidade a distância no Brasil e na Bahia.

3.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E APONTAMENTOS: DO BRASIL A BAHIA

Antes mundo era pequeno porque Terra era grande. Hoje mundo é muito grande porque Terra é pequena, do tamanho da antena Parabolicamará. Antes longe era distante, perto só quando dava. Quando muito ali defronte e o horizonte acabava, hoje lá trás dos montes dendê em casa, camará!

Gilberto Gil In: Parabolicamará.

Apresenta-se a EaD, modalidade educacional que levou a formação para professores sobre a inserção das tecnologias nas práticas pedagógicas de modo a, possivelmente, fazer com que os docentes refletissem suas práticas em sala de aula. Além disso, deixar claro que essas reflexões em torno da temática serão mais uma contribuição para o que está posto da EaD por diversos pesquisadores no Brasil e colaborar e tornar pública uma das experiências realizadas na Bahia.

Portanto, discute-se a EaD e seus arautos a partir das suas gerações, seu breve histórico e conceito enquanto modalidade de ensino, a importância de projetos e políticas aliadas às bases legais que consolidam a EaD no Brasil e, por fim, algumas experiências baianas.

A EaD já vindo sendo discutida, desde a concepção e advento das TIC, marcando uma “mudança geracional com consequências não apenas modais, mas pedagógicas” (SALES; NONATO, 2017, p. 75). A EaD tem seu primeiro marco, segundo Golvêa & Oliveira (2006) com as epístolas. Tratava - se de “cartilhas” que ensinavam os indivíduos regras de convivência na comunidade. As epístolas eram enviadas as comunidades cristãs ainda no século primeiro, segundo registros bíblicos.

Com o passar das décadas, o movimento comunicacional e informacional da EaD foi ampliado com a chegada e crescimento do acesso a *internet* no final do século XX. No entanto, desde o século XIX, a EaD garantiu destaque em todo o mundo, com os cursos por correspondências, determinando a preparação de pessoal para atender às demandas que iam aos poucos surgindo na sociedade industrial.

Em caráter de relevância para este estudo, aponta-se um marco importante para a EaD no mundo, que foi à implementação da rede europeia de Educação a Distância em 1990, onde dois documentos foram importantes para sua regulamentação em todo o mundo. Primeiro, a Declaração de Budapeste baseada no princípio de acesso aberto a literaturas e, em segundo, o Relatório da Comissão sobre a Educação Aberta e a Distância na Europa, criada junto com a fundação da associação europeia de universidades de ensino a distância, a partir das quais se deu a grande consolidação da EaD com às implantações e experiências na França, Espanha e Inglaterra de ações nessa modalidade.

Nesse contexto, as universidades contribuíram de modo significativo para que outros modelos fossem instaurados por todo o mundo, tais como: o *National Enseignement a Distance*, instaurada pela *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED) e pela *Open University* do Reino Unido (OUUK), em 1969, tendo os seus primeiros alunos regulares matriculados em 1971. Nos dias atuais têm sido grande referência na oferta de cursos a distância, despertando iniciativas efetivas da modalidade por todo o mundo.

Desde então, a oferta de cursos diversos, programas de formação e iniciativas organizacionais só têm crescido em âmbito mundial. No Brasil, vale destacar, alguns marcos importantes da EaD, com suas primeiras experiências por correspondência, datadas no século passado.

Por conta dos meios de comunicação mais utilizados, muito do que está posto das práticas de ensino a distância tem contribuições dos veículos comunicacionais. No século XX, o rádio foi o grande protagonista das iniciativas de ensino a distância. Em 1934, Edgard Roquette - Pinto instaurou a Rádio – Escola no Rio de Janeiro, abrindo portas para a EaD no país.

Tendo as tecnologias comunicacionais como referência para evolução da modalidade, destacamos cinco gerações da EaD no Brasil, direcionando momentos importantes da modalidade ao longo da História da Educação. Assim, consegue-se

marcar o período com as realidades da sociedade de cada época, e a emergência de se pensar e fazer educação de outras formas. Sales (2006) elenca quatro dessas gerações da EaD, a saber:

1ª Geração: teve a presença da mídia dirigida impressa, a exemplo cartilhas, manuais, jornais e correspondência. Está entre as décadas de 1950 e 1960. Nesse período, se destaca a força do rádio que tinham seu funcionamento baseado em “ondas produzidas a partir de meios físicos lançados no ar e captados por antenas” (MARTINO, 2015, p. 11). Na condição de mídia facilitadora dos processos de ensino, o rádio foi uma grande tecnologia de época.

2ª Geração: Não distante da primeira, mas com a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação e outras mídias mais atuais a época. Destaca-se a televisão, fitas cassete e o telefax como facilitadores das formas de oferta a distância. Compreendida entre a década de 1960 e meados da década de 1980, tem participação das chamadas “mídias analógicas”, que “em linhas gerais, tinham uma base material” (IBIDEM, p. 10).

3ª Geração: Com a intervenção da internet e a utilização de diversas mídias, a terceira geração contou com o computador *desktop* no auxílio da informação. Durou até meados da década de 1990.

4ª Geração: Era digital. Compreendida com o ápice do uso da internet e, até então, da conexão mais dinâmica com outros dispositivos mais avançados. Nessa geração já existe alteração no fluxo de informações, no espaço de tempo em que uma grande quantidade de pessoas é atingida pelo conhecimento de algo e com uma gama diversificada de artefatos tecnológicos. Em relação a EaD, nessa geração os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) se tornaram realidade e a comunicação, interação e acessibilidade dos sujeitos tomam outras dimensões.

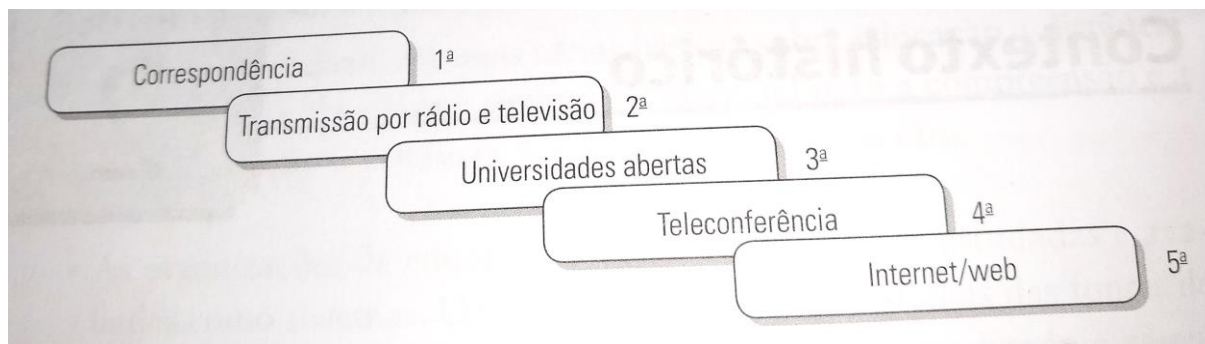
Ainda de acordo com Sales (2006), apresentamos a 5ª Geração como uma forma de demonstrar que o desenvolvimento da EaD acompanha a evolução das tecnologias e das mídias.

5ª Geração: Os tempos de agora. Nesse período que as práticas do ensino a distância são facilitadas pelas tecnologias móveis e dispositivos de alto alcance. Nessa geração, as portas para a ubiquidade se abriram aos artefatos que, de fato, potencializam as práticas a distância. Esses aparelhos sem fio e essa conectividade possibilitam os chamados *MóBILE Learning*. Esse é o momento em que os sujeitos se conectam, criam redes, se apropriam de conteúdos e criam táticas para a

construção e difusão do conhecimento, onde “a comunicação mediada por computadores gera uma gama enorme de comunidades virtuais” (CASTELLS, 1999, 57).

Em vista disso, exibe-se a figura 10 a seguir, proposta por Moore (2014, p. 34), como resumo das gerações da EaD ao longo da história.

Figura 10 - Gerações da Educação a Distância



Fonte: Moore; Kearsley (2014, p.34).

Nesse contexto, que a EaD ao longo de sua história no Brasil ganhou espaço e identidade característicos de uma modalidade que reduz às distâncias geográficas, possibilita aprendizagens singulares aos sujeitos, apresenta modelos pedagógicos adaptáveis e flexíveis, bem como atinge um número maior de pessoas ao mesmo tempo. O momento que a modalidade educacional atravessa é o da utilização de diversas mídias e tecnologias, incluindo as digitais, em que o suporte físico quase é esquecido e “os dados são convertidos em sequências numéricas ou de dígitos [...] interpretados por um processador capaz de realizar cálculos de extrema complexidade” (MARTINO, 2015, p. 11).

Essa identidade tão característica é o ponto crucial do crescimento da EaD no Brasil, um exemplo disso é a Universidade de Brasília (UnB) que desde 1979 foi pioneira na oferta a distância de ensino superior e se antecipou a implantação da Universidade Aberta na Holanda e na Índia. Mais tarde, no fim da década de 1980, a UnB cria o Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância (CEAD) e, mais a frente, em 1992, é criada a Universidade Aberta de Brasília, importante para o cenário brasileiro.

Com o desenvolvimento frequente de ações de formação a distância, a EaD foi oficializada em forma de lei no Brasil a partir dos artigos 80 e 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, os quais apresentam a

modalidade como possibilidade potencial e legal para o desenvolvimento, sobretudo, de ações de formação de professores promovidas no âmbito dos sistemas de ensino.

Em 2005, abrindo as portas para as Instituições de Ensino Superior (IES), tanto públicas quanto privadas, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), responsável por pesquisas engajadas em âmbito nacional e programas/projetos de EaD, com a oferta de cursos financiados. A sua criação teve a articulação entre o MEC, os governos estaduais e municipais de todo o país, integrando esforços para o crescimento da EaD no Brasil, principalmente nas instituições públicas de ensino superior.

A modalidade educacional a distância, nesta pesquisa, tem seu entendimento a partir do apresentado no Decreto de nº 9.057, de 27 de maio de 2017, que a conceitua do seguinte modo:

considera-se educação a distância a **modalidade educacional** que **busca superar limitações de espaço e tempo com a aplicação pedagógica de meios e tecnologias da informação e da comunicação** e que, sem excluir atividades presenciais, organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares (BRASIL, 2017, grifo nosso).

Dentre vários conceitos, esse parece adequar-se ao que está posto e a pesquisa deseja discutir em relação às interfaces da EaD na Formação Continuada de professores.

A partir do que analisa Moore (2007) a EaD sempre é dependente de algum modo das tecnologias e, essas, por seu caráter interacional, garantem as práticas da EaD uma proximidade no distanciamento, ou seja, interação entre os sujeitos do processo educativo mesmo que distantes geograficamente. Esse aspecto possibilita pensar a EaD, não apenas, como modalidade de educação, mas também como outra forma de se fazer educação e uma metodologia alternativa para a educação presencial e/ou a distância, pois na modalidade, existe “a escolha dos recursos, a valorização que se dá às ferramentas disponíveis e também na possibilidade de o aprendiz ter uma participação mais efetiva no seu processo de aprendizagem” (ALONSO; ALEGRETTI, 2003, p. 165).

Unindo tais perspectivas, pode-se extrair que a modalidade é uma possibilidade real de aprendizagem mútua e interacional na transmissão de

conhecimentos, deixando clara a não necessidade da presença física para que o processo educativo se efetive.

Em relação ao planejamento pedagógico, vale considerar que a EaD faz uso de modo frequente de recursos tecnológicos que contribuem para a mediação pedagógica, viabilizando a autonomia dos alunos ao longo das atividades. Sobre essas reflexões entre tecnologia utilizadas, a modalidade a distância e o alcance aos indivíduos, Kenski diz que:

A interação proporcionada pelas “telas” amplia as possibilidades de comunicação com outros aspectos de saber. As informações fluem de todos os lados e podem ser acessadas e trabalhadas por todos: professores, alunos e os que, pelos mais diferenciados motivos, se encontram excluídos das escolas e dos campi: jovens, velhos, doentes, estrangeiros, moradores distantes, trabalhadores em tempo integral, curiosos, tímidos, donas de casa...pessoas (2003, p. 101).

Por conta das tecnologias que a EaD se remontou ao longo das gerações, visto que o uso delas garante contribuições específicas aos processos educacionais, por conta da possibilidade e multimodalidade, além das possíveis conexões entre os sujeitos. O acesso por diversas mídias dá aos estudantes caminhos a serem percorridos na exploração das informações e na construção dos conhecimentos, de modo que a não linearidade da navegação influi nas etapas do processo de ensino e aprendizagem.

Em relação a organização desse processo, temos a flexibilidade de espaço-tempo aliado a distância entre os pares. O planejamento e a organização do saber tornam-se mais complexos, por conta da presença das diversas tecnologias que, de todo modo, cercam as intencionalidades pedagógicas na EaD. Segundo Kenski (2007, p. 44) “a presença de determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino”, direcionando outra concepção do currículo e do processo de avaliação a distância.

Assim, a integração das tecnologias ao currículo na EaD, deve estar aliada a avaliação, visto que a perspectiva curricular que se assume deve se relacionar com a avaliação do mesmo modo. Nesse sentido que o CATE se apresentou com um currículo que trazia a troca de experiências, reflexões e práticas dos professores como fontes de estudo e avaliação do próprio curso. Na EaD, por meio de atividades que exploram as TIC para a interação social, “a construção do conhecimento e a aprendizagem colaborativa [...] impulsionam mudanças na concepção de currículo e de avaliação” (ALMEIDA, 2010, p. 94).

A condução de processos educacionais por intermédio das tecnologias digitais gera novas perspectivas de ações na educação. Dessa forma, além de impactar o percurso da educação presencial e a EaD. Nas duas ofertas de ensino “o currículo é fortemente impactado” (SALES; NONATO, 2017, p. 75), necessitando estratégias de pensar em um currículo transversalizado pelas potencialidades das tecnologias digitais.

A partir das tecnologias refletimos sobre as práticas curriculares encaminhadas pela resignificação pedagógica, visto que o movimento curricular “ganha força e fôlego com o advento das TIC, apresentando para a experiência curricular a possibilidade de rompimento com os dogmas da Ciência Moderna” (SALES; NONATO, 2017, p. 79), justificando a EaD como um possível extrapolar dessa rigidez presente no currículo em geral, o que moveu o desenvolvimento da proposta de um curso de Formação Continuada para professores sobre tecnologias educacionais ser na modalidade a distância.

Então, a EaD acaba por ter a responsabilidade de resignificar as práticas, mesmo que, de fato isso não tenha sido alcançado. Através dela, os sujeitos formam redes e, assim, formam espaços interativos e autorais do conhecimento. Nessa perspectiva, que discutimos o currículo, no sentido de pensar nesse movimento “constituído e constituindo-se nas relações, fora da linearidade modeladora do projeto tradicional de educação” (IBIDEM, p. 81), efetivando a importância da discussão do currículo na EaD e do rompimento as perspectivas provenientes da Modernidade.

A importância dessas reflexões sobre o currículo mediados pela tecnologia é necessária para esta pesquisa, pois, o currículo para uma Formação Continuada tem particularidades que devem considerar essas experiências profissionais, e ir além; o incentivo a interação, a troca e a construção e difusão do conhecimento de suas práticas. Trata-se de discutir as marcações necessárias de um currículo permeado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, na modalidade a distância, que tem por objetivo discutir/compreender/incentivar o uso das tecnologias educacionais e, assim, impactar nas práticas pedagógicas.

Por se tratar de um curso de Formação Continuada a distância, considera-se necessário apontar o que orienta esse movimento formativo da EaD no Brasil, através do documento que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, regido pela Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996:

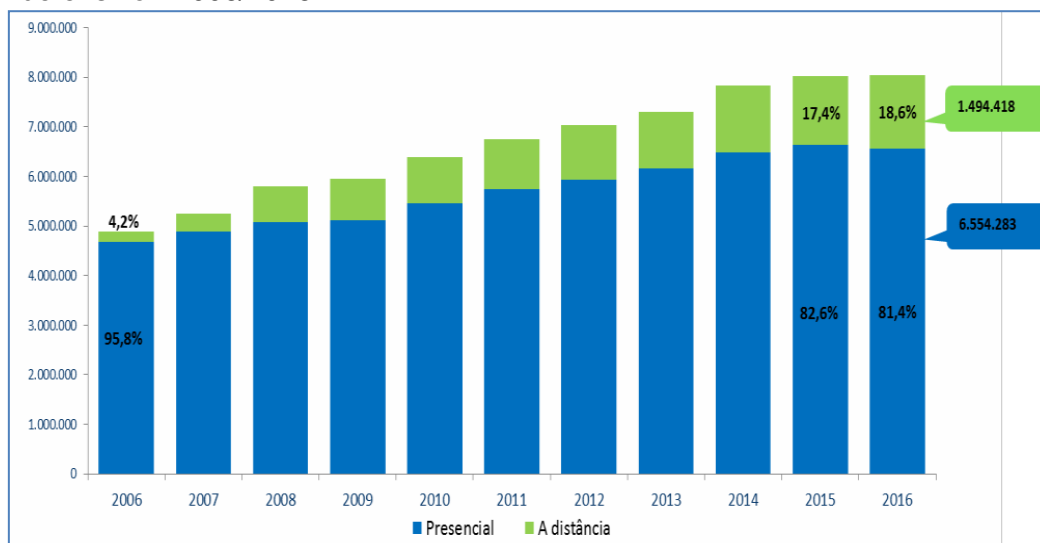
§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (IBIDEM).

Adequada e regulamentada, a EaD no Brasil e as políticas de formação, ofertadas pela modalidade, estão cada vez mais crescentes, por conta da flexibilidade de tempo já apontada, o que também é adaptável a realidade e necessidades dos docentes da Educação Básica, por diversos fatores. A EaD, particularmente para contextos de sujeitos em Formação Continuada, “chega às pessoas no lugar onde elas se encontram e com a flexibilidade de utilização do tempo que se gesta de acordo com a disponibilidade de cada estudante” (SALES, 2006, p. 29), caracterizando uma iniciativa importante e necessária dos cursos de educação continuada ofertados nessa modalidade de ensino.

Esse crescimento é perceptível, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), informando que o número de matrículas em cursos de graduação presencial diminuiu 1,2% entre os anos de 2015 – 2016. Em oposição a isso, na modalidade a distância entre os mesmos anos, houve crescimento de 1,2%. Analisando para justificar a defesa do crescimento da EaD no Brasil, em 2006 tínhamos 4,2% dos estudantes matriculados na modalidade. O aumento se destaca em relação a 2016, possuindo aumento de 14,4 % de estudantes que se matricularam ao longo de 10 anos no país.

Gráfico 3 - Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino - 2006/2016



Fonte: CENSO, 2016, INEP/MEC

Os dados indicam um crescimento considerável de 2006 até 2016. Em 10 anos de oferta o número de egressos nos cursos ofertados a distância por IES cresceu mais 10%, enquanto, no ensino presencial, houve uma queda de mais de 10%. Esses dados nos revelam que a EaD em sua trajetória cresce consideravelmente, anunciando o atual cenário da educação no Brasil. O crescimento é nítido, visto que com eles existe a necessidade de mais normas para credenciamento de instituições que quisessem ofertar cursos de graduação e educação tecnológica a distância.

As bases legais da forma que foram apresentadas contribuem para que possamos acompanhar e refletir sobre a EaD no Brasil; o modo pelo qual essa se desenvolveu e chegou as instituições tanto de ensino público, quanto privado, seguindo as normatizações impostas pelo governo federal.

A partir da reflexão da história, conceituação, bases legais e perspectivas de Formação Continuada de professores a distância, apresentamos algumas experiências baianas que contribuem para as práticas da EaD no ensino superior.

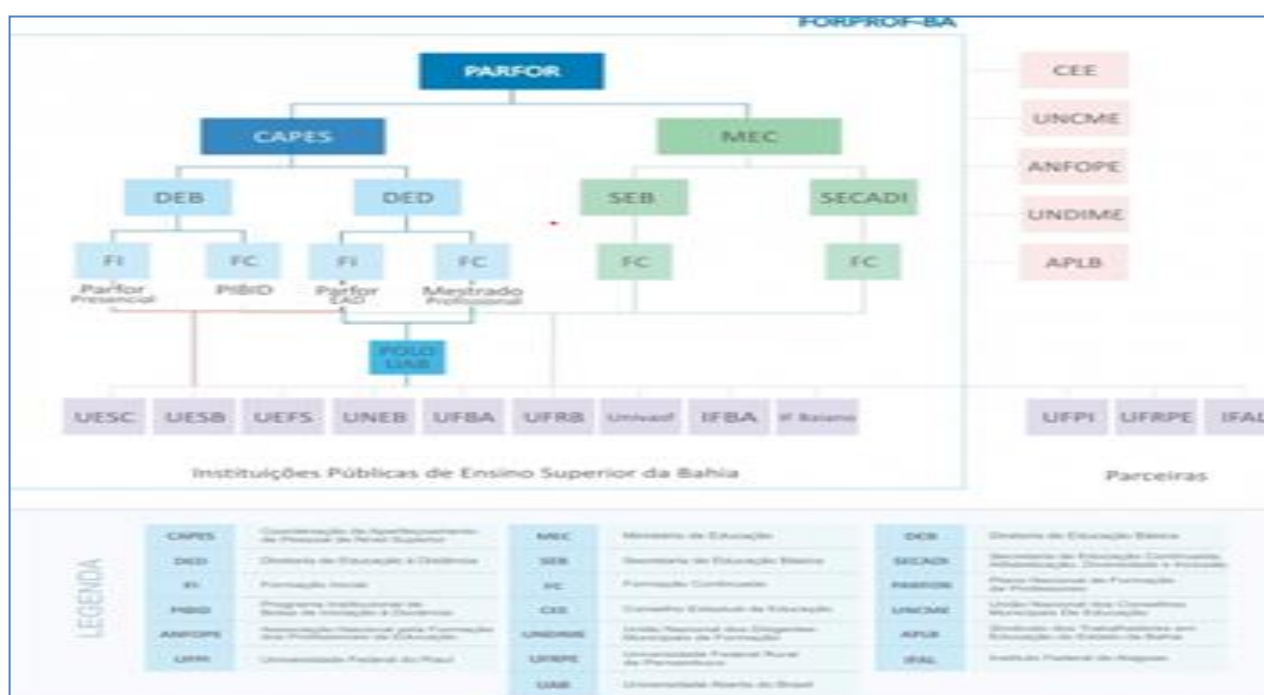
No estado da Bahia, os esforços foram significativos após a promulgação da LDB nº 9394/96. Na tentativa de inserir a oferta de cursos a distância em todo o território, parcerias foram feitas e estratégias traçadas para que, o objetivo de levar o ensino a distância para as Universidades Públicas, fosse concretizado. Vale destacar, que os desafios eram – e ainda são – numerosos, tanto pelos problemas sociais quanto pela extensão geográfica do estado da Bahia.

Nesse plano estratégico, o estado lançou um programa de formação de professores e, colocou enquanto coordenação, acompanhamento e avaliação o Instituto Anísio Teixeira (IAT). Como consequência e ação, criou uma diretoria no órgão, laboratórios de EaD e diversos recursos para que as ações pudessem ser desenvolvidas (SALES; NONATO, 2015), assim, o despertar para a EaD nas IES foi um fato. Embora com obstáculos, as IES baianas começaram a implementar a EaD a partir de experiências de formação de professores, antes de aderirem ao projeto da Universidade Aberta do Brasil.

Atualmente, cabe destacar algumas experiências sendo desenvolvidas pelo IAT. Um exemplo disso é o apoio do governo do estado ao Programa Universidade Aberta na Bahia, a fim de expandir cada vez mais a oferta de cursos em instituições públicas no interior do estado, fomentando a importância da formação de professores em âmbito estadual.

Outra ação é o Fórum Estadual de apoio à Formação Docente do Estado da Bahia (FORPROF - BA) que dá cumprimento e procedimento a Programa Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR). O Fórum tem sua sede no IAT – BA e tem como proposição articular a formação inicial e continuada de professores nas escolas públicas de Educação Básica do estado.

Figura 11 - Estrutura da PARFOR – Bahia



Fonte: IAT, Bahia, 2018

Assim sendo, apontamos outra grande iniciativa atual do IAT, qual seja: a Gestar na Escola. O programa Gestão na Aprendizagem Escolar foi criado pelo MEC para promover a Formação Continuada de professores de Língua Portuguesa e Matemática, a fim de fortalecer os processos educativos para educandos do Ensino Fundamental I e II. O programa atende a 190 municípios da Bahia, em parceria com 654 escolas estaduais e beneficia cerca de 221 mil estudantes (IAT, 2018).

Enquanto recorte a título de ilustração, a UNEB foi a primeira Universidade pública a ofertar curso de graduação a distância a partir de seus esforços dentro do projeto da UAB ainda nos anos 2000. O Sistema UAB tem seu nascimento no MEC, na extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC). O órgão tem, prioritariamente, a função de propor formação de professores e integrar os sistemas de ensino para a oferta de educação superior a distância.

Hoje, a UNEB conta com dois Bacharelados; 12 licenciaturas; cinco cursos de pós-graduação *latu sensu*; oito cursos livres *online* e ações de Formação Continuada acontecendo com frequência, como o CATE II e o Plano Anual de Capacitação Continuada de Servidores, além do Projeto Telecentros financiado pelo Ministério das Comunicações, levando para gestores desses telecentros a oportunidade de formação e, mais a frente, foi aberta uma iniciativa de formação em TIC para jovens do Ensino Médio em todo o território nacional.

Em tempos presentes, na Bahia, destacamos algumas experiências sendo desenvolvidas por Instituições Públicas de Ensino Superior, com propostas de cursos de Formação Continuada para professores a distância. Em todo o estado, conta-se com instituições públicas e privadas com credenciamento, sendo quatro delas públicas e estaduais (UNEB⁶, UEFS⁷, UESB⁸ E UESC⁹) e públicas federais apresentamos a (UFBA¹⁰, UFRB¹¹, UFSB¹²). Vale destacar que, nenhuma dessas instituições oferta cursos de graduação na modalidade a distância fora da regulamentação e acompanhamento do Sistema UAB e que essas instituições fazem parte do referido sistema.

⁶ Universidade do Estado da Bahia

⁷ Universidade Estadual de Feira de Santana

⁸ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

⁹ Universidade Estadual de Santa Cruz

¹⁰ Universidade Federal da Bahia

¹¹ Universidade Federal do Recôncavo Baiano

¹² Universidade Federal do Sul da Bahia

Destarte, pode-se apontar a falta de incentivos a políticas estaduais e acadêmicas das Instituições Públicas de Ensino (IPES), o que ocasiona problemas estruturais como recursos humanos e materiais, atestando que essas IPES ainda se mantêm em via de dependência da UAB, acarretando a dificuldades de algumas Universidades em ofertar a distância cursos superiores e sequenciais.

De modo a refletir a modalidade no Brasil e na Bahia, apresentou - se uma análise ampliada e objetiva da oferta em EaD, que muito diz sobre as realidades da Formação Continuada tanto no Brasil quanto na Bahia, de modo a pensar nas propositivas da modalidade educacional no processo educativo que oportuniza estratégias para a construção do conhecimento.

Nessa direção, a análise sobre os cursos ofertados pelo IAT de 2016 a 2019 é pertinente no sentido de revelar como a Formação Continuada a distância é uma necessidade dos professores da rede pública do Estado da Bahia, promovendo-a com foco em competências e habilidades para a construção e difusão do conhecimento em várias áreas específicas que potencializam os fazeres pedagógicos em sala de aula.

Por tal acepção, os cursos disponibilizados não apenas pelas IPES, mas pelo IAT são oportunidades criadas para a orientação, mobilização e fomento de ações em prol da prática educativa, de modo a direcionar ao cotidiano escolar maneiras de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem e interatividade entre professores e alunos. Dito isso, exhibe-se os cursos ofertados pelo IAT de 2016 a 2019, com significativa mobilização dos docentes em relação a participação nas atividades, conforme quadro 07, abaixo:

Quadro 7- Cursos ofertados a distância pelo IAT de 2016 a 2019

Nome do Curso	Descrição	Nº Participantes	Período	Público Alvo
RH Bahia	O curso RH Bahia, tem o propósito de apresentar o novo modelo de gestão de pessoas com base em recursos de alta tecnologia, que está integrando todas as etapas da vida funcional dos servidores do Estado da Bahia.	5034	17/12/2018 a 20/01/2019	Gestores do serviço público da secretaria de educação.

Curso de Formação de Autores e Mediadores em Educação a Distância	Esse curso tem o objetivo potencializar a formação dos educadores com competências e habilidades para a construção de cursos em um ambiente virtual de aprendizagem que utilizam as tecnologias digitais em rede como potencializadoras da docência e da aprendizagem baseados em colaboração, cocriação, autorias e compartilhamento coletivo.	69	10/08/2017 a 16/10/2017	Corpo técnico e pedagógico da Polícia Militar da Bahia.
Curso Livre de Teatro – 2018	O Curso Livre de Teatro visa a formação e aprimoramento do ensino do teatro para docentes da Rede Estadual de Educação da Bahia no nível Educação Continuada, assegurando-lhes uma formação inicial de qualidade e crítica, habilitando-os para atuar nos processos educativos e pedagógicos em espaços escolares e não-escolares.	30	05/08/2018 a 07/01/2019	Docentes da Rede Estadual de Educação da Bahia
Apropriações Tecnológicas na Educação Básica	Esse curso tem como propósito contribuir para a melhoria da educação básica por meio do estímulo às apropriações tecnológicas críticas, lúdicas, contextualizadas e colaborativas nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas da Rede Estadual de Ensino.	37	31/08/2018 a 15/02/2019	Docentes da Rede Estadual de Educação da Bahia
Curso de formação Redijaê 2018	Esse tem como finalidade orientar, mobilizar e fomentar a participação dos professores da rede estadual de ensino na criação de atividades que estimulem o bom desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino médio no Exame Nacional de Qualificação. Além disso, fornece aos docentes da rede fundamentos para avaliação de redações ao molde do ENEM.	307	15/05/2018 a 31/08/2018	Docentes da Rede Estadual de Educação da Bahia
Curso de formação Redijaê 2017	Esse tem como finalidade orientar, mobilizar e fomentar a participação dos professores da rede estadual de ensino na criação de atividades que estimulem o bom desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino médio no Exame Nacional de Qualificação. Além disso, fornece aos docentes da rede fundamentos para avaliação de redações ao molde do ENEM.	569	14/09/2017 a 21/09/2017	Docentes da Rede Estadual de Educação da Bahia e graduandos concluintes de cursos de Letras, tanto da rede privada quanto pública de ensino superior.

AVT - Programa Ciência na Escola	O Programa Ciência na Escola - PCE é uma ação estruturante da Secretaria da Educação do Estado da Bahia que visa fortalecer o processo de Educação Científica para professores e estudantes da Educação Básica.	13575	08/05/2016 a 09/06/2017	Docentes da Rede Estadual de Educação da Bahia
---	---	-------	-------------------------	--

Fonte: Instituto Anísio Teixeira, Coordenação de Educação a Distância - CED/ DIREED, 2018.

A partir do quadro 7, pode-se identificar um número considerável de cursistas nos cursos disponibilizados pelo IAT ao longo de três anos, identificando que os professores se engajam nas iniciativas de formação, indicando o reconhecimento de que novos conhecimentos devem ser refletidos para a qualificação das práticas docentes.

Isto posto, pode-se perceber que a intenção dos cursos, conforme as descrições acima listadas, em sua maioria, possibilitam o compartilhamento coletivo de informações, a troca de experiências, o sentido da colaboração, a (co) criação e autoria dos professores e dos estudantes e a apropriação de conhecimentos que apontem para horizontes educacionais dinâmicos. Somado a isso, algumas atividades preocupam-se com o incentivo a educação científica e a criticidade dos envolvidos no processo educativo.

Dessa maneira, então, que os públicos estratégicos atingidos pelas iniciativas formativas são “célula viva” do ensino na escola. Os cursos contam com docentes da rede pública de educação na Bahia, gestores, graduandos de áreas específicas e, apontando para a educação de cunho corporativo, representado pelo corpo técnico da Polícia Militar da Bahia (PMBA) em formação. Este último afirma que a EaD é potencial para as diversas maneiras em como a Educação se efetiva, desde que se tenha o interesse de alcançar propósitos positivos para as realidades educacionais.

Nessa direção, vale também apresentar alguns dados do CATE em sua segunda edição, como referencial para exibir indicativos relevantes sobre o acompanhamento das iniciativas de Formação Continuada na Bahia. O curso em sua segunda edição, assim como a sua primeira, tem como finalidade auxiliar o cotidiano e trabalho docente, focando nas maneiras de utilização dos recursos tecnológicos e mídias disponíveis para incorporação as atividades na sala de aula da Educação Básica.

O CATE II ao longo dos seus dois módulos, potencializou reflexões acerca de recursos, redes sociais, materiais de acesso e conteúdos digitais, tendo 1.881 inscritos e um número de reprovação relativamente baixo, conforme tabelas e gráficos abaixo:

Tabela 3- Dados referentes ao Módulo I do CATE II

1 - Curso de Aperfeiçoamento de Tecnologias Educacionais. (CATE II) Módulo I			
Data de Realização:	Professores Inscritos:	Professores Aprovados:	Professores Reprovados:
26/02/2018	1881	1599	282

Gráfico 4 - Índice de aprovados e reprovados no módulo I do CATE II



Fonte: Coordenação de Educação a Distância - CED/ DIREC, 2019.

Tabela 4: Dados referentes ao Módulo II do CATE II

1 - Curso de Aperfeiçoamento de Tecnologias Educacionais. (CATE II) Módulo II			
Data de Realização:	Professores Inscritos:	Professores Aprovados:	Professores Reprovados:
03/07/2018	1881	1583	298

Gráfico 5- Índice de aprovados e reprovados no módulo II do CATE II



Fonte: Coordenação de Educação a Distância - CED/ DIRED, 2019.

Dessa forma, os dados demonstram que os docentes participaram das atividades propostas pelo curso, do início ao seu término, indicando que mantiveram seu interesse às questões e atividades propostas pela formação e, possivelmente, refletiram sobre a prática pedagógica mediada por tecnologias.

Por fim, o capítulo teve como propositiva discutir a EaD de forma ampliada e revisitar alguns conceitos já explorados por autores sobre a modalidade de ensino, exibindo ações de Formação Continuada realizadas e em andamento na Bahia. Assim sendo, encaminha-se no próximo capítulo uma discussão sobre a Formação Continuada, derivada da necessidade que as práticas pedagógicas sugerem em relação à mudança e reflexão para/pelo processo educativo, esse que é potencial transformador das realidades educacionais na Educação Básica.

4 ENTRELACES ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONTEXTOS E REFLEXOS

Eu acredito é na rapaziada que segue em frente e segura o rojão. Eu ponho fé é na fé da moçada, que não foge da fera e enfrenta o leão. Eu vou à luta é com essa juventude que não corre da raia a troco de nada. Eu vou no bloco dessa mocidade, que não tá na saudade e constrói a manhã desejada.

Gonzaguinha In: E vamos à luta.

Pode-se analisar a formação para o entendimento dos conhecimentos adquiridos ao longo das experiências profissionais, percebendo-a como não linear. Dito isso, a análise considera a formação um movimento reflexivo e ativo nas práticas pedagógicas e no conhecimento construído ao longo das iniciativas sequenciais formativas, e a maneira pela qual ele é adquirido, transformado e experimentado.

Para esta discussão, a reflexão teórica a respeito da formação será ampliada, na medida em que foi lapidada a compreensão a partir do referencial teórico selecionado, pois acreditamos coadunar com nossa perspectiva de formação. Assim, utilizamos algumas bases, quais sejam: Gatti (2003), Ibernón (2010; 2011), Tardif (2011), Sales (2013), Silva (2016) e André (2016).

Dessa forma, este capítulo propõe articular a formação como necessidade da sociedade contemporânea e política pública para a educação continuada de professores. Para tal, articula-se o proposto na LDBEN nº 9394/96, com os materiais existentes sobre a temática, para chegar à realidade das propostas de oferta de Formação Continuada na modalidade a distância e sua potencialidade para as trocas de experiências e construção/difusão do conhecimento das realidades relacionadas ao uso e possibilidades das tecnologias educacionais.

4.1 FORMAÇÃO: NUANCES E PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS

Pensar a formação como alicerce e aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo das experiências profissionais, nesta pesquisa, tem fundamental relevância. Portanto, expõe-se a formação/Formação Continuada de professores, que em sentido amplo, cresce e muda o campo profissional em Educação e as práticas dos docentes na contemporaneidade. Assim sendo, este texto faz considerações relacionadas a importância de políticas de formação para a mudança

das práticas docentes, com vistas às alterações em sociedade decorrentes dos processos sócio - históricos.

A formação acaba sendo suporte fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional de professores em geral, sendo um processo protagonizado pelos mesmos em prol de práticas que contribuam com a formação de estudantes reflexivos e críticos. Em vista disso, provocam-se discussões em torno do aperfeiçoamento profissional, como Formação Continuada, a qual se apresenta de maneira a ser movimento ideológico e político dos sujeitos.

Para tanto, traz-se a legislação e a regulamentação como “pano de fundo” em torno da Formação Continuada de professores em exercício, esses que são agentes do processo e trabalho educativo. A LDBEN nº 9394/96, no seu Art. 80, legisla que:

O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União (CARNEIRO, 2015, p. 780).

A partir de tal afirmativa o CATE, é uma iniciativa que se destaca no regulamentado e legitimado pela mencionada lei, além de garantir a oferta de educação continuada para os docentes do Estado da Bahia, na modalidade a distância, ofertado pela UNEAD da UNEB.

Reconhecemos o CATE no que define o Decreto nº 5.622/2005, em seu artigo 32:

Art. 32. Nos termos do que dispõe o art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996, é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais para oferta da modalidade de educação a distância.
Art. 2º. A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:

- a) **seqüenciais;**
- b) de graduação;
- c) de especialização;
- d) de mestrado; e
- e) de doutorado. (BRASIL, 1999, grifo nosso)

Sendo assim, o CATE, pode ser caracterizado como um curso sequencial, um projeto que inclusive está em sua segunda edição. Nesse sentido, as circunstâncias de formação foram descritas e planejadas a partir do projeto inicial, modificando - se conforme as demandas ao longo do curso.

Ao pensar na oferta dos cursos de educação continuada, entre as preocupações estão fatores, como a disponibilidade, demandas pessoais e carga horária dos docentes e confirma a necessidade de pensar “as demandas dos professores em exercício, devendo ser assegurado o trabalho de conteúdos relacionados aos diferentes âmbitos do conhecimento profissional” (SILVA, 2016, p. 29).

Nessa perspectiva, afirmar que o trabalho docente está sempre recebendo imposições é um fato considerável. Talvez, isso se deva as demandas educacionais na contemporaneidade, que segundo Silva (2016, p. 31), “revela-se, a necessidade de articulação da formação inicial com a Formação Continuada, mediada pela própria prática pedagógica”, justificando os cursos sequenciais como iniciativa para compreensão e práticas de metodologias frutíferas ao trabalho docente na Educação Básica.

Como demanda da sociedade contemporânea, as iniciativas formadoras – tanto de formação inicial como continuada – devem ser visitadas em relação aos seus conceitos. Sobre essa sociedade contemporânea e contextos formativos para a mudança, Ibernón (2010, p. 14) aponta que “são tempos diferentes para a educação e para a formação”. Nesse direcionamento, apresenta-se três conceitos sobre a formação/Formação Continuada de professores. De acordo com Silva (2016, p. 31, grifo nosso),

Diante de todos esses cenários de reforma, é necessário reconhecer que a **formação de professores deve ser o objeto principal de mudanças**, uma formação continuada ao longo da vida, que tem como eixo central no papel do professor no ato de ensinar

Nesse sentido, a formação de professores é um caminho para as transformações que a sociedade contemporânea solicita e, mais ainda, reflete nas antigas certezas e paradigmas da educação e do ato de ensinar, influenciando nas aprendizagens entre os sujeitos no processo educativo.

Por conseguinte, outro pensamento é a formação para a mudança, com aspectos e objetivos que desenvolvam capacidades reflexivas da prática, visto que

educar é compartilhar conhecimentos (IBERNÓN, 2011), e estimular a criticidade, o rompimento de tradições e a busca em entender como o outro aprende, sendo aspectos e intencionalidades da formação na sociedade contemporânea, portanto:

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível que o ensino e o fato de alguém (supondo-se a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora (IBIDEM, p. 15)

O papel da formação, então, provém da reflexão, do olhar sensível para as ações pedagógicas. Contudo, vale pontuar que os aspectos mais importantes da constituição formativa extrapolam o fazer pedagógico cotidiano, valendo a reflexão crítica que leva as mudanças na instituição escolar. Esse processo transformador também não deve ser feito apenas por docentes, mas por todos os envolvidos na escola. A formação de professores pautadas na reflexão indica que:

Quando se defende a proposta de professor reflexivo, o que se tem em mente é um docente reflexivo crítico, porque, além de ser necessário refletir sobre o próprio trabalho, deve-se refletir criticamente. O que é refletir criticamente? Essa é uma pergunta importante a se fazer. Refletir criticamente significa se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados. Essa reflexão crítica implica, portanto, planejar e rever nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações, fazer mudanças necessárias (ANDRÉ, 2016, p. 19).

Destarte, ao tempo em que a Formação Continuada é movimento de reflexão nos processos educativos da sociedade contemporânea, também se estabelece como alteração da dinâmica dos sujeitos em sociedade, essa que é marcada pelas revoluções tecnológicas e sua presença e uso no cotidiano. Assim, como aponta Oliveira (2016, p. 263) “as mudanças provocaram muitas transformações sociais, principalmente, a partir das descobertas tecnológicas [...]” e a Formação Continuada de professores na contemporaneidade encaminha-se, também, nessa perspectiva. Nesse contexto, as ofertas de Formação Continuada a distância tornam-se possibilidades aos sujeitos que vivenciam essas alterações da sociedade e do

ambiente escolar fazendo dela um processo contínuo de “conhecimentos que se adquirem ao longo da vida” (OLIVEIRA, 2016, p. 264).

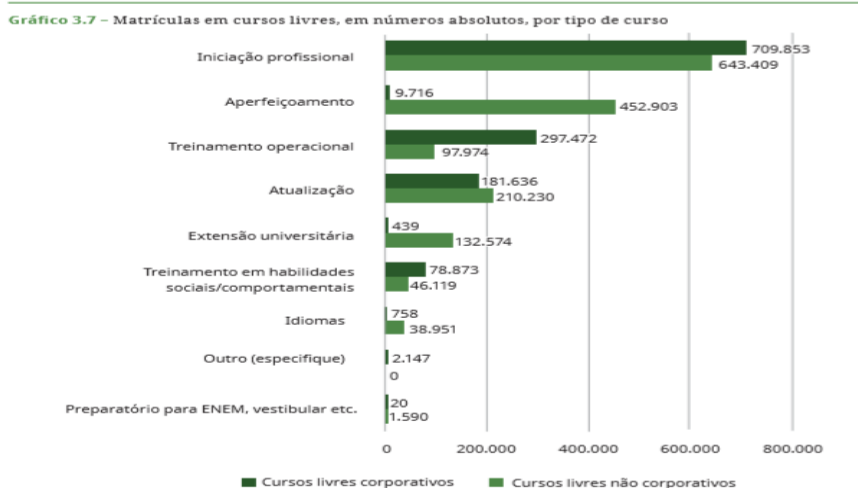
O desenvolvimento profissional, então, é um cíclico câmbio experiencial. Segundo Garcia *apud* Oliveira (2016, p. 264), a educação continuada pode ser considerada como um “*continuum*, e no contexto da prática, por meio de ações de compartilhamento de experiências pedagógicas, com as quais os professores desenvolvem sua autoformação individual, pessoal e profissional”, e enquanto modalidade, a EaD possibilita aos sujeitos essas trocas de experiências em realidades não proximais, aproximando - os.

Como política de Formação Continuada ofertada a distância, o curso de aperfeiçoamento alcança quase todas as territorialidades da Bahia, do mesmo modo que faz parte de uma demanda da agenda educacional e profissional, assumindo o desafio de levar o conhecimento sobre TE aos professores da Educação Básica, nos mais variados locais do estado.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a EaD atende em todos os níveis acadêmicos uma quantidade significativa de áreas de conhecimento e cursos livres de aperfeiçoamento. Na atualidade, a Formação Continuada é ofertada de modo considerável, a depender das necessidades dos profissionais atendidos. Destaca-se as especializações *latu/strictu sensu*, cursos sequenciais e atualização de determinadas particularidades ao exercício profissional diário.

Segundo o Censo EaD/Relatório Analítico de Aprendizagem a distância no Brasil, realizado e disponibilizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) em 2016, os cursos de aperfeiçoamento - a exemplo do CATE – se encontra em segundo lugar no número de matriculados em cursos livres ofertados na modalidade.

Gráfico 6 – Matrículas em cursos livres, em números absolutos, por tipo de curso



Fonte: ABED, 2018. Disponível em::

http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em: 05 de nov. 2018.

Conforme os dados, os cursos de aperfeiçoamento são crescentes em todo o Brasil, e até 2016, corresponde a um número expressivo de matrículas, demonstrando ainda a necessidade permanente de Formação Continuada no país, visto que correspondem a mais de 50% do total de ofertas demonstrado pelo número de matriculados nas atividades.

É um fato que a EaD tem uma procura expressiva. Em 2016 a ABED contabilizou, 561.667 cursistas em cursos regulares ofertados completamente a distância, 217.175 em cursos semipresenciais, 1.675.131 em cursos livres não corporativos e 1.280.914 em cursos livres corporativos. Os números revelam as potencialidades da EaD para atender as necessidades de educação em suas várias dimensões, a exemplo as atividades de Formação Continuada conforme o gráfico a seguir ilustra.

Gráfico 7 - Quantitativo de alunos em cursos livres ofertados completamente a distância

Gráfico 3.8 - Quantidade de alunos contabilizados pelo CensoEAD.BR 2016 em cursos regulamentados totalmente a distância

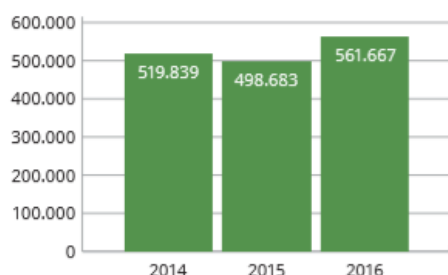
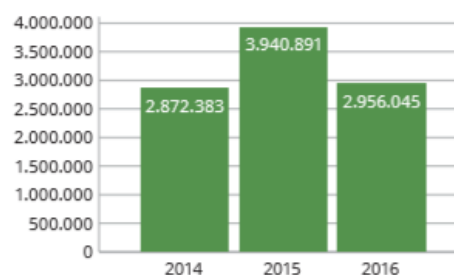


Gráfico 3.9 - Quantidade de alunos contabilizados pelo CensoEAD.BR 2016 em cursos livres corporativos e não corporativos

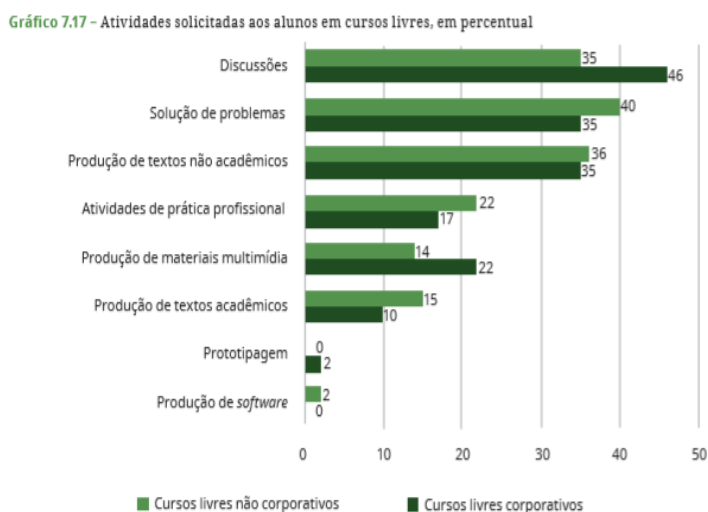


Fonte: ABED, 2018.

Disponível em: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em: 05 de nov.2018.

Vale ressaltar que o CATE, um curso não corporativo, ofertado apenas na modalidade a distância, atendeu a um número expressivo de cursistas, visto que alcançou a 31.168 professores, em realidades diferentes, espalhados por todos os territórios do estado da Bahia.

Quanto às potencialidades da Formação Continuada a distância e suas possibilidades de discussões, trocas de experiências e construção do conhecimento, na EAD a diversidade das atividades propostas, contribuem de forma direta para que a própria ação formativa seja consolidada como uma proposta de experimentação efetiva das práticas da diversidade tecnológica no desenvolvimento da formação, visto que permitem produções que ajudem na construção crítica sobre as temáticas propostas. Podemos constatar tal diversidade a partir do que apresenta o gráfico a seguir:

Gráfico 8: Atividades solicitadas aos alunos em cursos livres, em percentual

Fonte: ABED, 2018.

Disponível em: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em: 05 de nov.2018.

Observa-se que, a diversificação na metodologia e proposta pedagógica dos cursos, a partir da diversificação de atividades, demonstra que a EaD na oferta de Formação Continuada funciona como propulsora de práticas cotidianas para além dos objetivos formativos, visto que os sujeitos a partir da experimentação das diversas tecnologias no desenvolvimento do curso, acabam por inserir no cotidiano hábitos, costumes, práticas antes ainda não experimentados, “contextualizando o exercício docente com o conhecimento aprendido, fazendo com que a aprendizagem ocorra continuamente num movimento de reflexão-ação-reflexão” (SALES, 2006, p. 69).

O CATE, desse modo, é uma Formação Continuada que mobilizou os docentes para a revisita ao seu exercício profissional, mas não apenas isso. Suas atividades contribuíram para a ressignificação das ações e práticas pedagógicas a partir do próprio processo educativo no percurso da formação.

Outrossim, pode-se marcar que a formação ocorre em diferentes espaços, como indica Nóvoa (2010, p. 157) quando afirma: “educar é preparar no presente para agir no futuro. O tempo da **formação** *hic et nunc*¹³ surge, portanto, dissociado do tempo da ação”. Ao romper essa lógica da formação ligada apenas a ação, podemos repensá-la e entendê-la como um conjunto interligado de provocações que

¹³ Grifos do autor. Expressão latina que significa “aqui e agora”.

levam a mudança em diferentes âmbitos, tanto no campo individual das subjetividades dos sujeitos, e de mesmo modo, nas suas relações sociais cotidianas.

Portanto, o fenômeno da formação pode ter um caráter processual, tecido pela prática, subjetividade e desenvolvimento das capacidades criadoras e reflexivas em todos os ambientes sociais. Assim sendo, o processo formativo é também transversalizado pelas experiências e pelo cotidiano da prática, incidindo nas múltiplas aprendizagens. Por isso que,

Considerando as rupturas e transformações históricas do conceito de formação a partir dos sujeitos que o constitui, buscamos seu campo mais criativo de significação, compreendendo que todo processo formativo implica em alguma medida, na aprendizagem, mas que não é somente uma aprendizagem, uma vez que no **processo formativo a aprendizagem transcende o campo da assimilação**, tendo em vista que ela opera transformações na base que constitui aquele que aprende, isto é, consolida-nos como seres sociais singulares no mundo e coletivos na sociedade. Por isso que, **no caminhar formativo que trilhamos, a abordagem a respeito da natureza do conhecimento e do *modus* como ele é construído e organizado determina, em certa medida, a compreensão de formação [...]**. (SALES, 2013, p. 112) (grifo nosso).

A partir dessa abordagem, pensar a formação de professores como um processo contínuo, convergente, subjetivo e interpessoal, é assumir que os sujeitos estão em momentos vivenciados que reverberam as suas ações em prol de determinada finalidade. Assim,

[...] a formação é vista como um processo contínuo de auto-organização do ser vivo em constante interação com o meio ambiente, influenciado pelo interesse, pelo desejo, pela socialização, pela assimilação e pela acomodação. Como podemos perceber, a complementação e ampliação são naturais, considerando a evolução do pensar e agir do próprio homem social [...] (SALES, 2013, p. 114).

Ratificamos, então, que a formação é um fenômeno processual, que rompe a lógica própria da prática, sendo feita para, com e pela prática, a fim de potencializá-la, e em exercício, ser reflexo de um cotidiano formativo pautado na mudança e no enfrentamento de incertezas do/no processo educativo. Por isso,

Entender a formação como processo e prática dependerá da análise de contexto, da abordagem epistemológica e da compressão da relação teoria e prática numa concepção de práxis em que o sujeito individual/coletivo compreende a formação e, também, como a formação se desenvolve nas ações de ensinar/aprender e de se relacionar no todo implicado do processo educativo (IBIDEM, p. 116).

Então, o processo formativo é pautado nas discussões sobre os sujeitos e suas próprias aprendizagens: aprender consigo, com o outro, com o meio e com os recursos disponíveis. E, dessa forma, repensar saberes e fazeres em realidades que contam com as significações em sala de aula, a contínua prática de praticar a reflexão sobre a suas próprias experiências pedagógicas e a formação a distância para o repensar acerca das tecnologias na educação, contribuindo de maneira efetiva para o exercício profissional dos professores e a criticidade dos estudantes no contexto educativo.

4.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO ALICERCE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

É guia. É às vezes conselheiro e amigo. Quem incentiva a gente a pensar antes de falar. É quem precisa da paciência para se manter num país que tanto desvaloriza o seu saber. É o melhor amigo da educação. É um dos pilares de uma boa sociedade. É quem canta até *funk* para a gente entender a matéria. É quem sabe que não sabe tudo. É aquilo que tem em comum o engenheiro, o médico, o advogado, o músico e o escritor. É sinônimo de mestre. É quem pode mudar o mundo.

João Doederlein/@akapoeta In: Professor.

Aqui, objetiva-se, ponderar conceitos já visitados no que diz respeito às práticas pedagógicas, revisitar o conceito de *práxis* e fazer uma análise do processo das práticas em sociedade e na relação entre o humano – social.

Dessa maneira, apresenta-se uma compreensão conceitual sobre a *práxis*, a prática e o processo do homem em atividade. Feito isso, busca-se entender a prática educativa como basilar para a Formação Continuada, sendo princípio, meio e fim da criação de políticas de formação que desenvolvam seus conteúdos e suas atividades com base no que o exercício profissional docente necessita.

Além disso, propõe-se uma discussão sobre a prática pedagógica como exercício e reflexão da formação enquanto atuação em exercício pleno e a busca do entendimento sobre as inserções das tecnologias no cotidiano docente na Contemporaneidade, justificando o CATE como demanda da prática educativa.

O estudo sobre a prática tem ligação com as experiências, o conhecimento e o labor dos professores; cabe-se, então, considerá-la como devir humano e, a partir daí, visitar o conceito de *práxis*, tomando como base o reflexo dela nas proposições

ativas do homem em sociedade, trazendo um significado a prática e a proposta que considera o homem, de modo ontológico, ser que produz.

Seguindo o pensamento da *práxis*, a mesma pode ser considerada como ativa, histórica e relacionada à criação da realidade “humano – social” (KOSIK, 1976, p. 222). Portanto, é no ato de criar em prática que a realidade é constituída e construída, e desse modo, em sua essência, a *práxis* é “determinação da existência humana como elaboração da realidade” (IBIDEM, p. 222). Assim, o homem pratica de modo a se inscrever na realidade e a (re)constrói se transformando ao longo do processo. Sobre esse pensamento, pode-se afirmar que:

Sendo o modo específico de ser do homem, a *práxis* com ele se articula de modo essencial, em todas as suas manifestações, e não determina apenas alguns dos seus aspectos ou características. A *práxis* se articula com todo o homem e o determina na sua totalidade. A *práxis* não é uma determinação exterior do homem: uma máquina ou um cão não têm nem conhecem a *práxis*. Uma máquina ou um animal não têm medo da morte, não sentem angústia diante do nada, nem alegria diante da beleza (KOSIK, 1979, p. 222-223).

Doravante, entender a *práxis* como processo de transformação, é reconhecer que através de sua incidência ativa nas atividades humanas, modifica-se a realidade em sociedade e, nesse ciclo contínuo, ela se renova com as práticas, modificando, criando e transformando o processo histórico – humano.

No que diz respeito ao modo prático e objetivo, a *práxis* se manifesta “na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais” (KOSIK, 1979, p. 224). Assim, o homem configura suas *práxis* e define suas criações materiais, mas também, vale destacar que, carregam suas particularidades subjetivas ao longo do caminho.

Nessa perspectiva, a partir dos primados materiais, o homem produz por meio desses utensílios e, dessa maneira, materializa suas intenções, a fim de suprir necessidades que lhe convém. Assim, pode - se destacar que:

[...] a *práxis* se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é espiritual pura. Mas, por outro lado, não há *práxis* como atividade puramente material, isto é, sem a produção de fins e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (VÁZQUEZ, 2007, p. 237).

Assim, deve-se considerar além dos princípios materiais, a partir do que a consciência humana determina. Desse modo que a “atividade humana é, portanto, atividade que se orienta conforme a fins, e estes só existem através do homem, como produtos de sua consciência” (IBIDEM, p. 222).

Ao alcançar a compreensão da *práxis* enquanto prática humana e cotidiana chega-se a prática pedagógica como fenômeno social e base dos propósitos de formação, a fim de incentivar a ressignificação dessas práticas, com foco nas vivências e experiências dos docentes em exercício, tendo como certeza que a “prática educativa é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades” (LIBÂNEO, 2013, p. 14-15).

Nesse sentido, considera-se que a prática educativa aponta para mudanças na realidade da sociedade e pode ser entendida como provedora de experiências e ações dos indivíduos que incidem de maneira objetiva a cultura e o meio social; é orientar os sujeitos às necessidades existentes no cotidiano e prepará-los com base no que foi aprendido ao longo de sua formação. Portanto, “não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade” (IBIDEM, p. 15).

A prática educativa na contemporaneidade acaba por se estabelecer complexa e variável. De todo modo, muitos são os fatores que implicam nas práticas e como elas deixam seu lado tão somente técnico para ter sua base na reflexão e ressignificação. De acordo com Zabala (1998, p. 16) “os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem”. O autor aponta que muitas são as causas circundantes a prática educativa como “parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e das condições físicas existentes etc.” (p. 16).

Assim, a previsibilidade em relação à prática pedagógica é também um processo de reconhecimento da complexidade de suas variáveis e de seu conceito. Segundo Zabala (1998, p. 16) a prática educativa é “algo fluído, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos etc.”.

Nesse caminho, a prática se caracteriza como subsídio da Formação Continuada ora em tela nesta pesquisa, uma vez que se encaminha um revisitar das experiências docentes. Em outras palavras, as iniciativas de formação, desde suas

concepções até o início/término de suas atividades devem considerar esses aspectos e variações em torno da prática pedagógica, visto que eles são a bússola para determinar se a iniciativa formativa de fato irá cumprir o seu papel em relação à reflexão sobre a prática docente e futura aplicação na sala de aula, bem como ocasionar mudanças no espaço escolar.

Assim, Zabala (1998) vai tecer considerações a essa prática educativa baseando-se na reflexão das ações e, como base no dinamismo que dela é próprio, indicar que “desde o ponto de vista dos professores, esta prática, deve ser entendida como reflexiva, não pode se reduzir ao momento em que se produzem os processos educacionais em sala de aula” (IBIDEM, p. 17). Para este autor, o movimento prático reflexivo provém do que se quer alcançar em exercício e envolvem planejamento e avaliação do processo educacional configurando a prática como processo dinâmico.

Nessa direção, enquanto movimento reflexivo, a prática requer revisão de paradigmas educacionais, sem abrir mão de mecânicas tradicionais, mas, repensando o passado em prol do futuro dos processos educativos. Desse modo,

Como toda a ação humana, a ação educativa necessita, dessa forma, tematizar, isto é, erigir uma explícita questão de reflexão e discussão, os paradigmas recônditos e, por isso, necessitados de reexame, como base do esclarecimento e da *práxis* política, vale dizer, gerada e articulada em ampla publicidade política. Reconstruir a educação que responda às exigências dos tempos atuais não significa o abandono do passado, o esquecimento da tradição, mas uma releitura dela à luz do presente que temos e do futuro que queremos, uma hermenêutica que parta do pressuposto de que nenhuma tradição se esgota em si mesma, bem como nenhuma é dona original de seu próprio sentido (MARQUES, 1992, p. 549).

Desse modo, entender a prática pedagógica como causa para as políticas e iniciativas de formação é possibilitar a reflexibilidade aos docentes na Contemporaneidade, organizando iniciativas que tenham foco o questionamento do próprio processo educativo como aponta Zabala (1998, p. 21), ao afirmar que perguntas como “pra que educar? pra que ensinar?” orientam as práticas educativas e as justificam, definindo “as finalidades, os propósitos, os objetivos gerais ou as intenções educacionais, ou como se queira chamar, constituem o ponto de partida primordial que determina, justifica e dá sentido à intervenção pedagógica”.

A prática educativa é “fio condutor” para a formação docente. Os cursos de formação de professores devem levar em conta os saberes docentes e como se

constitui seu trabalho diário, suas experiências e realidade. Portanto, os cursos de formação inicial ou continuada passam por revisão dos seus suportes e, sobretudo, tem como proposição ser reflexo na formação e atuação dos docentes em serviço, fazendo da prática pedagógica subsídio e justificativa latente para a Formação Continuada. Em relação aos cursos de formação como celeiro reflexivo da prática, pode-se dizer que há uma “vontade de encontrar nos cursos de formação de professores uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos [...] a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (TARDIF, 2014, p. 23).

Nessa perspectiva, a Formação Continuada de professores possibilita essa articulação entre os saberes docentes, as teorias educativas e o exercício profissional. Segundo Tardif (2014, p. 249) “tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências e práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada”. Portanto, as iniciativas de educação continuada, são importantes para a aprendizagem, no sentido de possibilitar o fazer “diferente”, objetivando a mudança dos processos educativos, buscando a autocriação, criticidade e transformação.

Aprender não é apenas aprender isso ou aquilo; é descobrir novos meios de pensar e de fazer diferente; é partir à procura do que poderá ser este “diferente”. É por isso que me arriscaria a dizer que o acto de aprender transformado em “acto de investigação” poderia permitir aos aprendentes desenvolver a sua criatividade, as suas habilidades, a sua capacidade de avaliação (auto-avaliação e co-avaliação, valor extraído e atribuído a...), a sua capacidade de comunicação e de negociação [...] (JOSSO, 2002, p. 184)

Esses conhecimentos adquiridos propiciam a abertura para analisar maneiras outras relacionadas a prática pedagógica já que “não se ensinam ou aprendem coisas, mas relações estabelecidas em entendimento mútuo e expressas em conceitos, que, por sua vez, são construções históricas” (MARQUES, 1992, p. 561). É momento de operar os conceitos nos quais o professor aprendeu e da forma que o fez para além da reprodução dos estudantes, mas também se trata “de ele e os alunos produzirem, em entendimento comum, os conceitos com que irão operar para entenderem as relações com que lidam” (IBIDEM, p. 561).

Essa dinâmica é promovida e autorizada – também - pelas políticas de formação. A necessidade de compreensão da prática pedagógica no contexto

contemporâneo evidencia a proposta de cursos sequenciais de Formação Continuada, nesta pesquisa, representada pelo CATE.

Em relação aos conhecimentos referentes às tecnologias educacionais as atividades do CATE, ofertaram a concepção, difusão do conhecimento e modos práticos de utilização das TIC nas práticas docentes, de modo a organizar e repensar o uso e a inserção dessas tecnologias na prática. Sobre uma necessidade do labor docentes na Contemporaneidade e proposta inicial de concepção do curso para a reflexão dos docentes do Estado da Bahia, destaca-se:

Esses conhecimentos exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais, ou seja, não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados [...] Ao contrário, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los (TARDIF, 2014, p. 248).

Portanto, o CATE, em sua oferta, justifica a ideia de interação entre os cursistas interatores, possibilitando a autonomia, interação e a troca de experiências de suas realidades educacionais e do conhecimento sobre as TE no ambiente escolar da Educação Básica. Por esse motivo, o curso vai além da proposta técnica, com objetivos centrados na produtividade e, de modo exclusivo, no exercício profissional.

Desse modo, como demanda da contemporaneidade, ofertar conteúdos que girem em torno do conhecimento das TIC aplicadas na educação, é modo de transformação das realidades cotidianas. Por este fato, a criação do CATE como educação continuada para professores leva em consideração as particularidades dos docentes, suas dificuldades em relação ao tempo – por isso a oferta se deu na modalidade a distância -, suas experiências, recursos disponibilizados pela escola em que atua, conhecimento inicial sobre as TIC, etc., confirmando que a política de Formação Continuada deve se aproximar o máximo das demandas docentes e das atividades desenvolvidas no exercício da prática.

Por fim, considera-se a prática pedagógica como movimento de libertação do intelecto para incentivo a capacidade crítica dos educandos (GIROUX, 1997). As atividades de cursos sequenciais que consideram a formação como condição basilar a reflexão do trabalho docente, devem também incentivar o pensamento de

professores reflexivos, intelectuais e transformadores, pois, “encarando os professores como intelectuais, nós podemos começar a repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos” (IBIDEM, p. 162).

Em suma, a prática se faz como *práxis* comum ao homem e sua capacidade de alteração e transformação da realidade. Enquanto uso e inserção de TE, discutir as suas potencialidades no dia – dia dos professores da Educação Básica na Bahia é dar a justificativa de que incentivos e políticas de formação são possíveis para a mudança no ambiente escolar e, de modo concomitante, responsáveis por saberes profissionais docentes dinâmicos e comprometidos com a transformação do processo educativo.

5 ENCONTROS DO CAMPO E ANÁLISE DE DADOS: CONTRASTES E CONTEXTOS

A análise e interpretação de dados foi realizada para apresentar e descrever as práticas e usos das tecnologias educacionais no contexto educativo antes e depois da realização do CATE, de modo a evidenciar a potencialidade de uma Formação Continuada a distância, no sentido de verificar as possíveis contribuições desta para a prática pedagógica dos professores, isto é, constatar a efetividade de uma formação em EaD.

Assim, a partir das categorias analíticas: a) conhecimento docente acerca das tecnologias educacionais; b) Formação Continuada a distância e as possibilidades de trabalho pedagógico com as tecnologias educacionais e, c) Contribuições do CATE a distância para a prática docente, expomos o que foi demonstrado de realidade no campo geral que se efetivou a Formação Continuada a distância, a partir de dois dispositivos de pesquisa, a saber: o questionário misto *online* I (diagnóstico para realização do curso, realizado em 2015 – pesquisa documental disponibilizada pela coordenação do curso) e o que se apresenta como realidade de prática a partir do questionário misto II (aplicado para esta pesquisa depois do curso, em 2018), como demonstração das contribuições do processo formativo realizado a distância acerca do potencial das tecnologias educacionais na prática pedagógica.

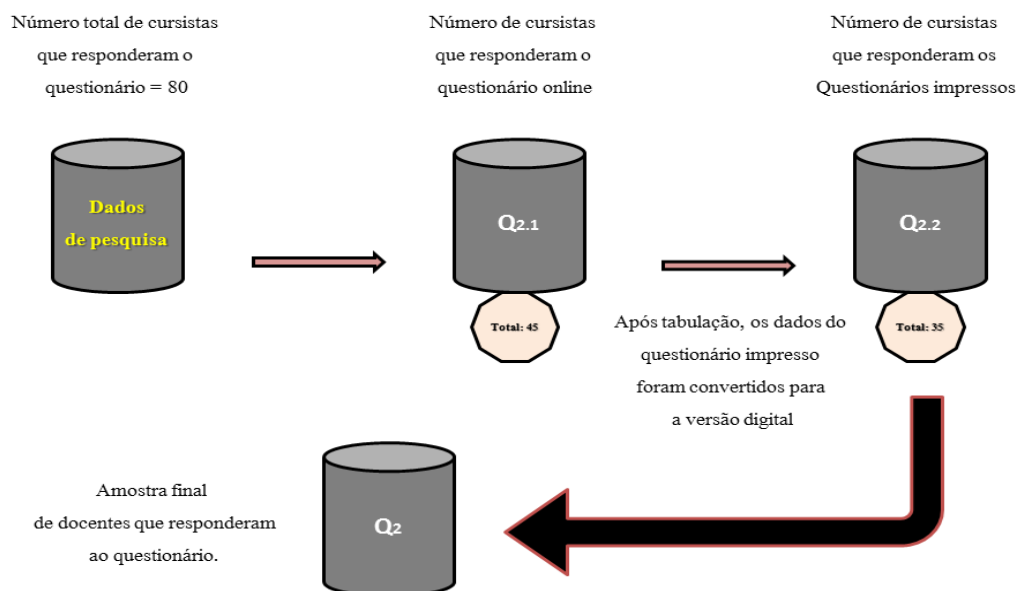
Salientamos que como explicitado no capítulo 2 da metodologia, a amostra de pesquisa foram cinco municípios do Recôncavo da Bahia (Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Cachoeira, Santo Amaro e São Francisco do Conde), sendo os docentes das escolas públicas de Educação Básica dessas cidades os sujeitos de pesquisa.

Assim, foram sujeitos desta pesquisa 80 professores, dos quais 45 responderam a versão *online* do questionário II e 35 a versão impressa do mesmo instrumento, este último foi necessário o encontro presencial com os sujeitos, atendendo ao pedido dos mesmos. Os municípios visitados foram Cachoeira, os povoados de Belém e Capoeiruçu e Conceição do Almeida.

Desse modo, o procedimento de análise do questionário II foi realizado como descrito na Figura 12 a seguir:

Figura 12: Esquema de procedimento da análise de dados – Questionário 2

Procedimento de análise de dados – Questionário 2



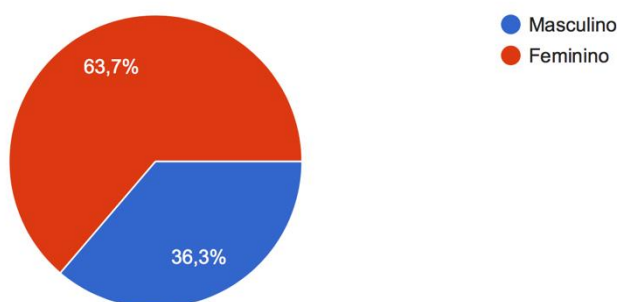
Fonte: Elaborada pelo autor, 2018.

A partir do procedimento descrito, com o intuito de apresentar uma melhor compreensão dos dados e informações colhidas acerca da temática, consideramos importante expor o perfil dos sujeitos da amostra pesquisada, para proceder à interpretação analítica de forma coerente, visto que faremos o contraste do todo com uma parte para demonstrar às contribuições positivas e/ou negativas do curso a distância.

Ao definir a amostra, levou-se em consideração o conjunto de características que tem relação com a população total pesquisada. Assim, na amostra de 80 respondentes, existe a predominância do sexo feminino, demonstrando a expressiva presença das mulheres na docência da Educação Básica, refletindo uma construção histórica desde o final do século XVIII, quando a profissão docente era atribuição destinada a cuidar e educar crianças pequenas e o espaço da educação clássica ainda era ocupado, de maneira hegemônica, por homens, sábios, monges e padres, desde a educação jesuíta no Brasil.

No que tange a esta investigação, com base nos 80 docentes pesquisados, no Recôncavo da Bahia, a docência ainda é espaço ocupado pelo sexo feminino, conforme constatamos no Gráfico 9 a seguir:

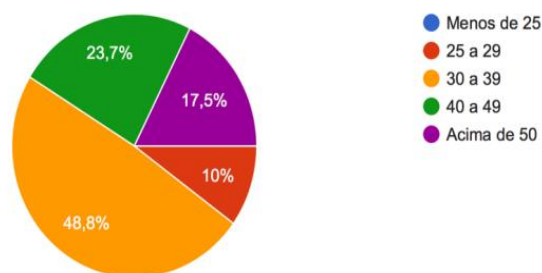
Gráfico 9 - Identificação de gênero dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019

Nesse contexto, também destacamos que 1/5 dos professores pesquisados já possuem idade igual ou superior a 30 anos, demonstrando serem adultos jovens que, a partir dos estudos já existentes, são sujeitos imersos no mundo das tecnologias, mas ainda tem dificuldades com o uso cotidiano das mesmas em outros espaços e atividades que não sejam aquelas do dia a dia, pois estes nasceram em um momento não tão próximo do estopim das TIC e usos das Tecnologias Digitais, tendo menor familiarização com tais tecnologias.

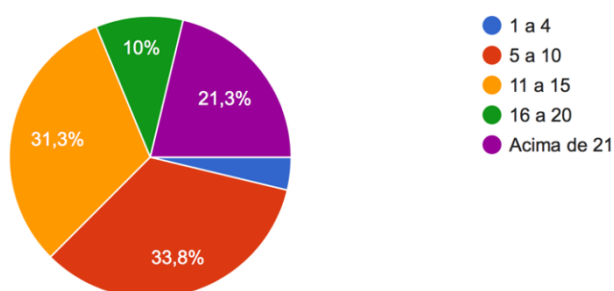
Ainda no que tange a idade, temos um segundo grupo, que consolida 10% da amostra, podemos afirmar já estar mais próximo e imerso na era digital, dando a ideia de maior familiaridade e interação com tais recursos, exatamente por serem nascidos no final do século XX, período de emergência das Tecnologias Digitais, principalmente no Brasil, já que eles são nomeados tendo em conta os aspectos tecnológicos. Assim, essas tecnologias são novas possibilidades de comunicação e interação, “seja dos sujeitos entre si, seja dos sujeitos diretamente com a informação e os aparatos e também dos aparatos entre si, todos interconectados por meio de redes digitais avançadas de comunicação” (MILL; BERTOLDO; SALTO, 2018, p. 623).

Gráfico 10 - Cursistas do CATE separados por idade

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019

Ambos os grupos pesquisados, tanto os 33.000 docentes em 2015 quanto os 80 em 2018, terem participado do CATE indica preocupação e interesse da classe docente pela Formação Continuada concernente o uso das TE nas práticas de ensino enquanto demanda contemporânea e uma assertiva para a educação nesse contexto.

No que diz respeito ao tempo de docência na Educação Básica o perfil do grupo pesquisado é bem diverso e demonstra a importância dessa formação ser também diversa e potencial, como verificamos no gráfico 11:

Gráfico 11 - Tempo de exercício dos cursistas atuantes na Educação Básica

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019

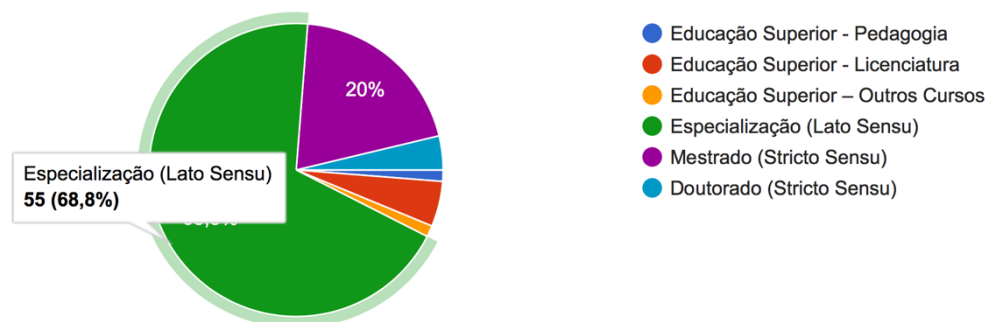
Pode-se verificar que a maioria dos docentes participantes da pesquisa tem experiência docente superior a 5 anos, mas existem cerca de 65,1% que ainda estão numa fase de consolidação da trajetória de atuação, visto que possuem de 5 a 15

anos de experiência e, como afirma Tardif (2014), a experiência de formação se consolida com a maturidade da vivência docente. Vale ressaltar que, assim como o perfil de idade, confrontando com o tempo de docência, 21,3% dos docentes, já possuem acima de 21 anos de docência, portanto, se encontram próximos da aposentadoria, constituindo um grupo fora dos chamados “nativos digitais”, ou seja “grupo de pessoas que nasceram e cresceram em meio ao intenso desenvolvimento tecnológico das últimas décadas [...]convivendo intensamente com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação” (MILL; OLIVEIRA; FALCÃO, 2018, p.290). Esses sujeitos não nascidos nessa geração possuem menos familiaridade com as Tecnologias Educacionais, sendo possíveis imigrantes digitais, esses “são aqueles que não nasceram no mundo digital, mas, em algum momento de suas vidas, ficaram fascinados – ou foram obrigados – pelos diversos aspectos das tecnologias emergentes” (IBIDEM, 2018, 290).

Discute-se que, mesmo no caminho de encerrarem o exercício profissional na docência, a Formação Continuada pode ser caminho para a dinamização das práticas educativas. Assim, há preocupação com a formação em adquirir novos conhecimentos a fim de transformar e repensar suas propostas, planejamentos, ações didáticas e as formas de organizar o aprendizado nos cursos sequenciais a distância.

Em relação ao nível mais elevado de formação dos pesquisados, a maioria expressiva de docentes concluiu a especialização *lato sensu* (68%), acompanhado do curso *stricto sensu* (mestrado – 20%), o que indica que os docentes cursistas, buscam além da formação inicial a Formação Continuada, visto que as práticas se encaminham com as demandas da educação contemporânea, e isso supõe acompanhamento, aperfeiçoamento e reflexão.

Daí a procura extensiva por cursos sequenciais, especializações, mestrados e doutorados, a fim de produzir pesquisas que estejam aliadas a ordem prática e significativa das ações dentro de sala de aula, de modo a (re)pensar e conhecer mais sobre elas, reavaliar o que se desenvolve como prática pedagógica e seus objetivos contemporâneos. Constatamos o nível de formação dos cursistas do CATE a seguir:

Gráfico 12 - Nível mais elevado de educação formal dos docentes cursistas

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019

Então, verificamos que o perfil dos sujeitos pesquisados corresponde a um grupo de professores em plena atividade docente, com um tempo de carreira mediano, sendo na sua maioria do sexo feminino e com formação qualificada para atuação na Educação Básica, tornando-se assim, um coletivo, ativo e com perfil para cursar Formação Continuada a distância, com competências mínimas para o uso das tecnologias disponíveis na sociedade atual.

De posse de tais informações, fazemos uma análise mais criteriosa a partir do que conhecemos do perfil de formação e atuação dos sujeitos pesquisados, com base no que o problema de pesquisa anuncia, já que ao ampliar a visão sobre a amostra e definir o procedimento de pesquisa adotado, pode-se dialogar com a problemática, esta que evidencia as possíveis maneiras que o CATE enquanto iniciativa de Formação Continuada ofertada pela EaD, contribuiu para a prática docente no estado da Bahia.

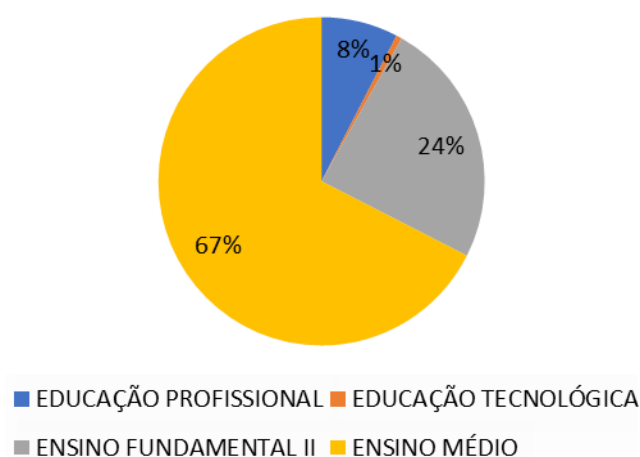
5.1 CONHECIMENTO DOCENTE ACERCA DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

A fim de mapear o conhecimento inicial dos docentes em relação às TE, apresentamos os dados a seguir advindos do questionário I aplicado como diagnóstico para o curso, de modo a colaborar para os apontamentos do que a amostra demandou e exigem os objetivos desta investigação.

No que tange o nível de atuação dos docentes na Educação Básica, constatou-se que existe uma predominância de atuação no Ensino Médio, correspondente a 67% no total dos cursistas ingressantes no CATE no Estado da

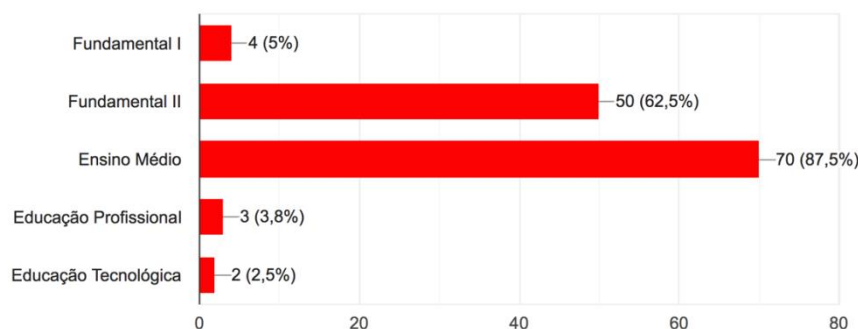
Bahia. Fazendo uma relação direta com a realidade da amostra em 2018, percebe-se que é mantida a predominância de docentes atuantes no Ensino Médio, com um total de 87,5% da amostra respondente, conforme demonstram os gráficos a seguir:

Gráfico 13 - Segmento de Educação Básica atuação antes do curso



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das informações cedidas pela UNEAD, 2018.

Gráfico 14 - Segmento de Educação Básica atuação dos docentes três anos após o curso



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Constatamos que o público de atuação pedagógica dos docentes são adolescentes que estão entrando no período de reconhecimento da vida profissional e atuantes nos contextos sociais os quais pertencem, o que exige dos professores um conhecimento mais próximo do cotidiano dos mesmos, em especial, relacionado as tecnologias, de modo a adequar as práticas pedagógicas às exigências formativas, profissionais e aos contextos sociais em que estes estudantes estão inseridos, sejam eles presenciais ou virtuais.

Nesse sentido, o CATE tornou-se uma oportunidade para efetivar reflexões acerca de tal realidade, visto que lidam no cotidiano com jovens de 15 a 18 anos no Ensino médio e 13 a 15 anos no Ensino fundamental II, sujeitos que vivem de forma natural desde seu nascimento em contato com as Tecnologias Digitais e desenvolvimento de aplicativos, *softwares*, dispositivos, artefatos, etc. Essa característica evidencia a importância do acompanhamento das práticas, objetivando o uso das Tecnologias Digitais em prol de aprendizagens significativas e do que estas representam no cotidiano dos sujeitos do processo educativo.

Assim, verificamos se os docentes já usavam algum recurso tecnológico, qual a importância das TE na prática e como se efetivava a compreensão das TE no cotidiano dos mesmos. Tais questionamentos auxiliaram na análise sobre de que maneira os docentes percebiam as TE como estratégia pedagógica e quais os sentidos delas quando inseridas na prática pedagógica.

Dessa maneira, foi perguntado aos docentes, ao fim da primeira edição do curso, quais os recursos utilizados em suas práticas. A partir das respostas indicadas obtivemos a seguinte tabela:

Tabela 05: Recursos utilizados nas práticas dos cursistas após o curso.

Computador	13861	62%
Lousa Digital	1124	5%
Não utilizo nenhum dos recursos	192	1%
Outros	774	4%
Projeto Interativo	2967	13%
Smartphone	962	4%
Tablet Educacional	2450	11%
TOTAL	22.330	100%

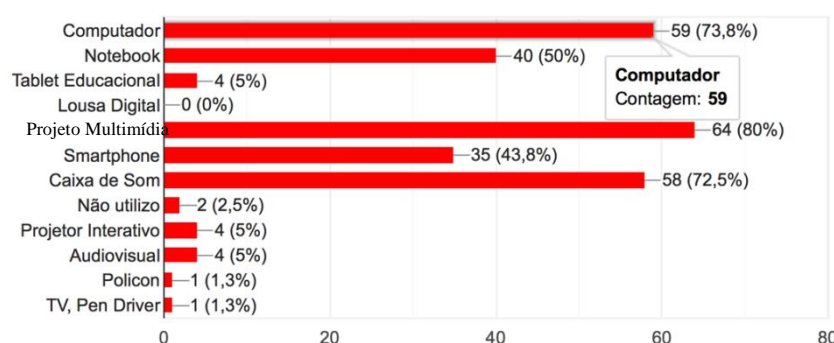
Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das informações cedidas pela UNEAD, 2018.

Constatamos assim, que 62% dos cursistas utilizavam o computador, esse fato anuncia que, apesar dos avanços tecnológicos presentes no ano da aplicação do questionário I em 2015 e do desenvolvimento veloz das Tecnologias Digitais e suas possibilidades, por estranhamento, ou por familiaridade, a maioria dos docentes ainda se sentiam confortáveis com o computador (*desktop* ou *notebook*) apenas, tendo em vista que 11% utilizam os tablets, 13% utilizam o projetor interativo, como possibilidade de exposição de imagens, textos, vídeos e a oralidade, confirmando a interatividade que os dispositivos e recursos tecnológicos favorecem ao processo educacional.

Tais indicativos demonstram que os processos tecnológicos enquanto dispositivos tecnológicos inseridos e utilizados na prática pedagógica são presentes de algum modo, arriscamos afirmar que favorecem a criatividade traçando caminhos possíveis a transformação das práticas e propiciem aprendizagens significativas.

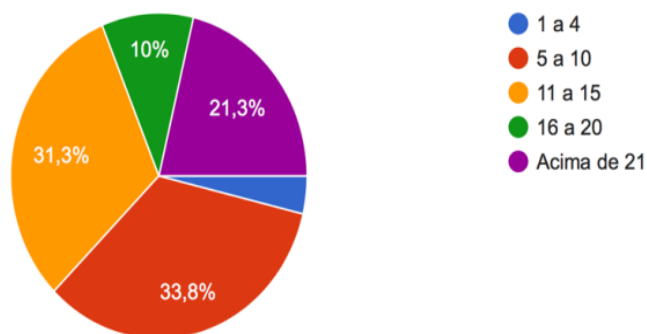
Em relação ao mesmo aspecto, considerando o mesmo questionamento três anos depois, percebemos que os hábitos pedagógicos em relação as tecnologias utilizadas na prática pedagógica não mudaram muito, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 15 - Recursos tecnológicos utilizados na prática pedagógica em 2015



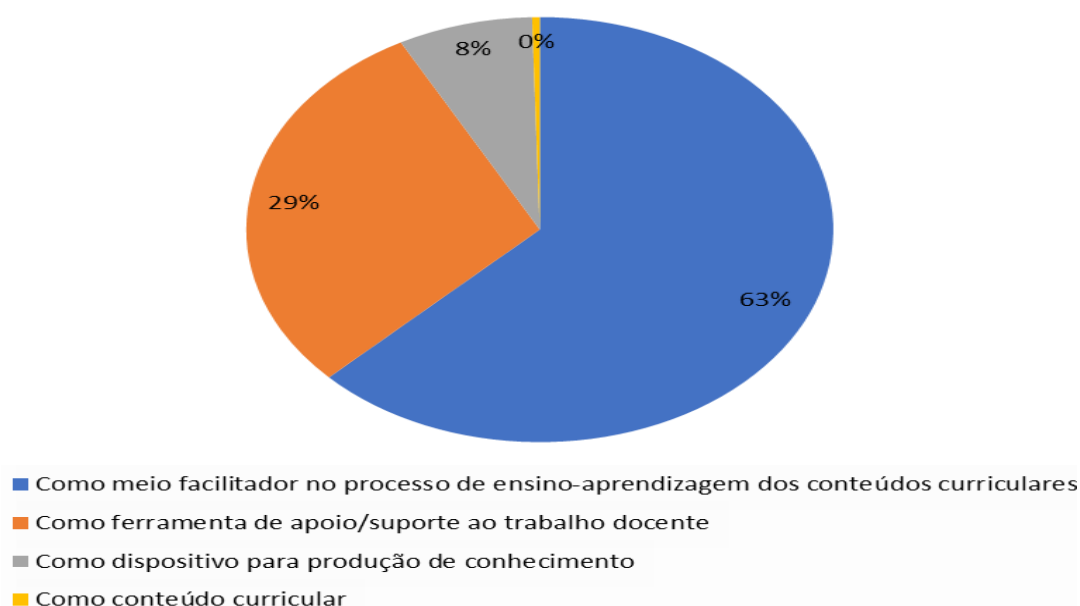
Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Comprovamos que após o curso, os docentes confirmaram suas opções em torno das tecnologias na educação, com base nos apontamentos do gráfico 15 de recursos mais utilizados em suas práticas diárias. Destacamos que 1% não utilizava nenhum recurso tecnológico no cotidiano em sala de aula, isso devido à resistência à inserção das tecnologias nas práticas, ou dentre tantas possibilidades apontadas pelos próprios docentes nesta pesquisa como: laboratórios de informática não disponíveis nas instituições de ensino, a excessiva carga horária de trabalho, o deslocamento da zona rural para a escola nos municípios pesquisados ou adicionados a isso, a proximidade da aposentadoria, dentre outras tantas prováveis questões, verificadas a partir dos dados já expostos. Ao fazer o cruzamento com o tempo de exercício profissional na Educação Básica, pode-se afirmar que, dentro desse 1% se encontram os docentes que tem entre 16 e 21 anos de serviço, possuindo, menos familiaridade com as tecnologias. O gráfico a seguir, demonstra que a Formação Continuada é necessária, visto que 68,7% dos professores estão enquadrados naqueles que tem até 15 anos de trabalho docente, no auge da confirmação da atuação docente.

Gráfico 4 - Tempo de exercício dos cursistas atuantes na Educação Básica

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Assim, propostas de Formação Continuada a distância, reforçam a ideia de que quanto mais se discute as possíveis inserções das TE em âmbito escolar, mais o estranhamento em relação as tecnologias, por parte dos docentes diminui, visto que se as práticas forem incorporadas no cotidiano, o uso de tecnologias educacionais deixa de ser algo novo e se caracteriza como rotineiro e possível. Mas, a utilização não indica que os mesmos conhecem essas tecnologias como educacionais. Nesse sentido, verificou-se de que modo compreendiam o uso das Tecnologias Educacionais na sua prática cotidiana. Em 2015, 63% vêm como meio facilitador no processo de ensino aprendizagem, conforme gráfico 17 abaixo:

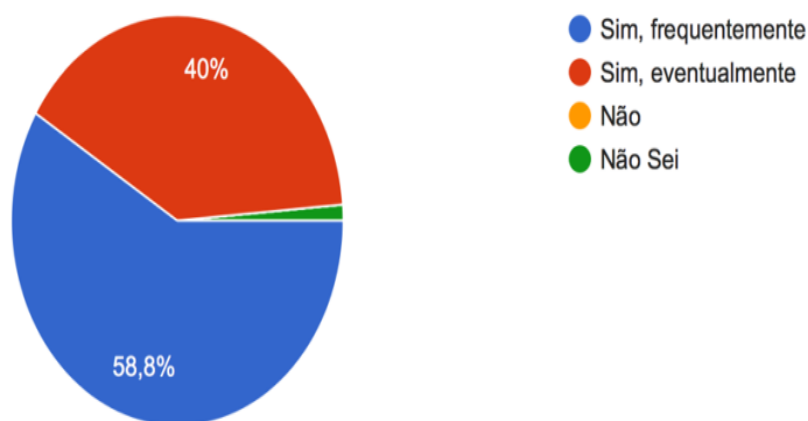
Gráfico 17 - Concepção docente em relação às tecnologias educacionais em 2015

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das informações cedidas pela UNEAD, 2018.

Pode-se afirmar que, a partir do gráfico gerado pela análise documental – questionário I acima, as TE são meios facilitadores no processo educativo, ferramenta de apoio docente a partir das suas necessidades didáticas, além de serem produtoras e difusoras do conhecimento e, a depender da área de conhecimento que o professor leciona, é condição determinante e conteúdo curricular.

Verificamos no gráfico 18 que após o término do curso, de modo equivalente, os docentes veem importância significativa de recursos tecnológicos como ferramenta de apoio pedagógico, uma vez que entre frequentemente e eventualmente, 98,8% dos professores pesquisados em 2018, consideram importante a utilização dos recursos tecnológicos nas práticas. Como exposto no gráfico a seguir, consideramos esse um reflexo direto da Formação Continuada, já que o uso é efetivo e importante na perspectiva dos docentes.

Gráfico 18 - Uso de recursos tecnológicos pelos cursistas em 2015



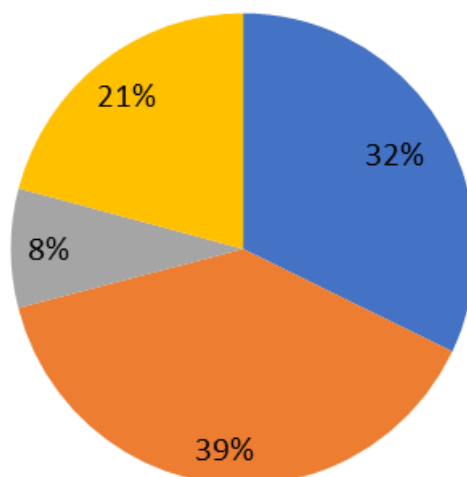
Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Mesmo assim, temos que considerar os 1,2% que não utilizam ou não sabem, pois estes, mesmo tendo passado por uma Formação Continuada a distância, ainda não se posicionam de modo crítico em relação as TE, mesmo utilizando-as na formação.

Seguindo a análise, nos atentamos ao porte das escolas nas quais os sujeitos da pesquisa em exercício estão lotados, porque as instituições da rede estadual, a partir do seu porte, têm recursos tecnológicos que fazem parte da estrutura e organização escolar, influenciando de forma direta na disponibilidade ou não de laboratório de informática, outros equipamentos didáticos, pedagógicos, tecnológicos e acesso à internet, etc.

Nota-se que a maioria dos docentes do estado está lotado em instituições de médio (na sua expressiva maioria) e grande porte ao final do curso, como informado no questionário I e demonstrado no gráfico 19:

Gráfico 19 - Porte das instituições de ensino de lotação dos docentes em 2015



■ GRANDE PORTE ■ MÉDIO PORTE ■ PEQUENO PORTE ■ PORTE ESPECIAL

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das informações cedidas pela UNEAD, 2018.

Vale acrescentar, que a maioria das escolas de grande porte possuem (não se trata de uma regra geral) acesso à internet, laboratório de informática e equipamentos tecnológicos como data show, câmera fotográfica, *tablets*, dentre outros, o que contribui para a dinamização das práticas pedagógicas ao serem intermediadas por tecnologias, conforme opção dos docentes.

Por que tal destaque? Pelo fato de que as instituições de pequeno porte, de modo geral, não possuem acesso à internet e nem recursos tecnológicos acessíveis para o desenvolvimento do trabalho do professor mediado por tecnologias em sala de aula. Vale salientar, que o fato do não acesso a dispositivos e suportes

tecnológicos no exercício profissional diário, é um desafio para os docentes, tendo em vista a demanda educacional na Contemporaneidade das TE no ambiente escolar e por ser uma realidade entre os estudantes da Educação Básica.

Kenski (2013) afirma que ao se tornar parte do cotidiano docente, as tecnologias se integram as práticas pedagógicas com naturalidade, sendo rotineiras as ações com/por elas. Dessa maneira, o conhecimento inicial de professores atuantes em instituições de grande porte pode ser mais familiar do que dos professores lotados nas escolas de pequeno porte, em consequência de os mesmos não possuírem contato ou possibilidades diárias de utilização dos laboratórios, equipamentos, sala multimídia, recursos multifuncionais etc.

Destarte, verificamos que o CATE teve papel significativo para os docentes, posto que proporcionou o entendimento de recursos pedagógicos na prática e o reconhecimento das TE como meio facilitador do processo educativo e apoio ao trabalho diário. Além disso, mesmo que uma parcela dos docentes não tenha nascido e se habituado com dispositivos digitais em sua geração, os mesmos reconhecem a importância desses recursos. Esse fato se expressa nos dados que apontam a utilização de recursos tecnológicos educacionais pelos sujeitos desta pesquisa. Em sua grande maioria, os cursistas recorrem a ferramentas e dispositivos tecnológicos eventual ou frequentemente.

Desse modo, entende-se que o exercício formativo em uma experiência a distância contribuiu, de certa forma, para o desenvolvimento de possibilidades do trabalho pedagógico com as TE, mesmo para aqueles que não têm acesso cotidiano as tecnologias na escola, pelo fato de acessarem conhecimentos e informações que contribuem para o desenvolvimento de um planejamento criativo, com as tecnologias a partir de cada realidade que se vive no cotidiano.

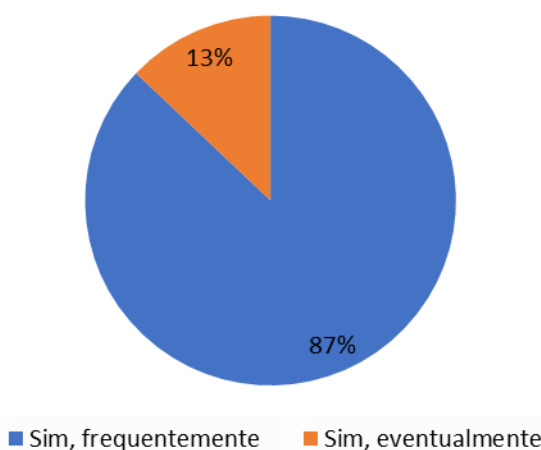
5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA E AS POSSIBILIDADES DE TRABALHO PEDAGÓGICO COM AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Em ambos os momentos de desenvolvimento da pesquisa, os sujeitos consideraram que as Tecnologias Educacionais são importantes para uma prática pedagógica aberta às possibilidades e demandas educacionais da Contemporaneidade. Em relação ao Questionário 1 (aplicado em 2015 pela UNEAD), 87% dos professores que responderam, consideraram ser importante o

uso de recursos tecnológicos na prática pedagógica e no questionário 2 (aplicado em 2018), 98,8% dos sujeitos, consideram “eventual” e com “frequência” importante o uso de tecnologia na prática. Dessa forma, confirmamos que os docentes de fato acreditam que as tecnologias são emergentes no desenvolvimento da prática pedagógica e no processo formativo, o que demonstra a relevância do CATE como curso de aperfeiçoamento das ações educativas na Educação Básica para o uso de tecnologias educacionais na escola.

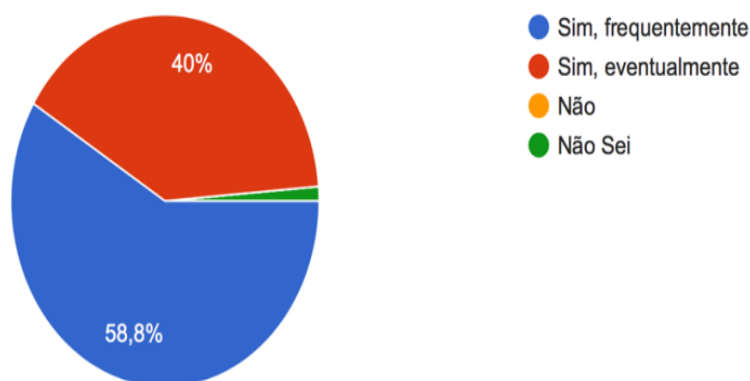
Tal realidade é evidente como demonstram os gráficos a seguir:

Gráfico 20 - Importância da utilização dos recursos tecnológicos na prática em 2015



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das informações cedidas pela UNEAD, 2018.

Gráfico 21 - Uso de recursos tecnológicos pelos cursistas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Afirmamos, então que, a partir dos gráficos 20 e 21 os docentes estão cientes acerca da necessidade de desenvolvimento de competências pedagógicas para o uso das tecnologias na escola, obtendo mais conhecimentos acerca das tecnologias presentes na sociedade da informação/sociedade em rede (CASTELLS, 1999), uma vez que esse é um movimento urgente na Contemporaneidade.

Além disso, nota-se que a proposta do CATE, segundo o projeto do curso era possibilitar que os docentes reconhecessem o potencial comunicacional das TE, através de discussões ao longo das atividades, as quais demonstraram a necessidade de reflexão acerca das práticas desenvolvidas na escola, visto que cerca de três anos depois do curso, os docentes reforçam suas crenças no potencial das TE, posto que estas também atendem as demandas de inovação do fazer pedagógico (TAJRA, 2001).

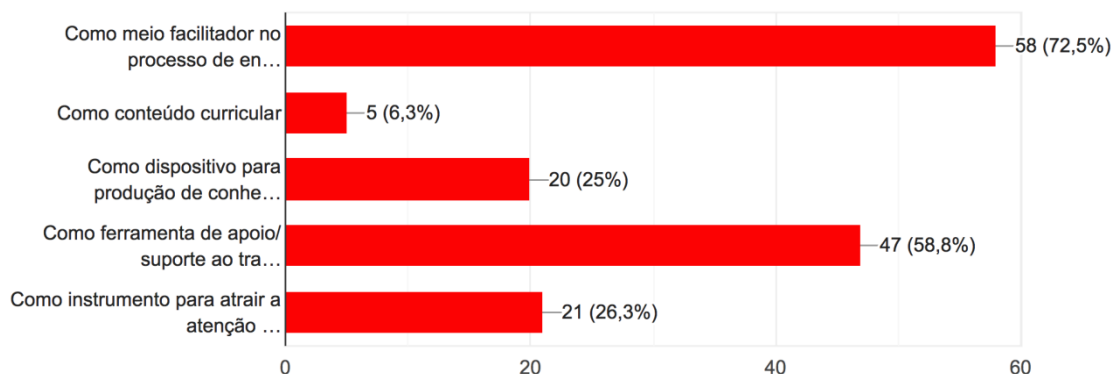
Segundo Hetkowski (2004), ao reconhecer a aplicação e redimensionamento das tecnologias nas práticas educativas como aliados, os docentes enxergam nas TE a possibilidade de reestruturação da memória, a escrita de uma história autoral dentro do contexto escolar, de forma única e própria, de modo a mobilizar de diversas formas metodológicas e didáticas os problemas próprios do fazer docente que parecem distantes de resoluções plausíveis.

Nessa direção, ao assumir uma concepção das tecnologias nas práticas e suas diferentes possibilidades, os professores percebem a necessidade da Formação Continuada como fundamental, de modo a entendê-las como facilitadora nos contextos educativos e potencial para reforma da maneira de ensinar e aprender. A formação dos professores ganha um caráter inovador, a partir do momento que propõe a reflexão. Nesse sentido, o CATE auxiliou a "prática docente com uso de recursos tecnológicos, o manuseio das redes sociais para fins pedagógicos, além de orientação a pesquisas realizadas com conteúdos digitais e uso de ferramentas instrucionais" (UNEAD - Relatório final CATE, 2018, p. 09), tornando necessária a revisitação das práticas cotidianas.

Assim sendo, pode-se considerar o CATE como uma formação contextualizada com os problemas práticos e diários dos educadores que participaram da formação, compreendendo o lugar das tecnologias na educação contemporânea.

Nesse sentido, os docentes que participaram do CATE, no que se refere a concepção das TE na prática pedagógica, responderam em 2018, três anos após a formação o seguinte:

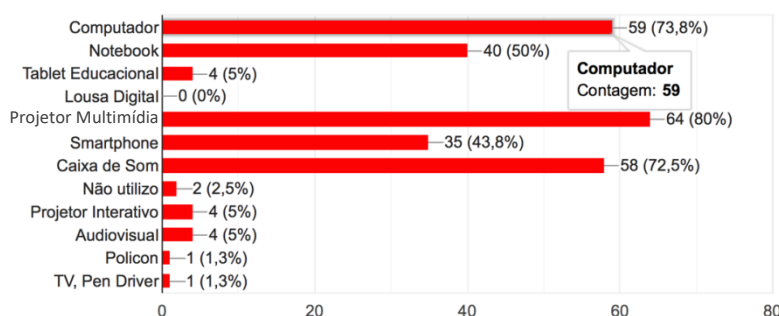
Gráfico 22 - Concepção docente em relação às tecnologias educacionais



Fonte: Elaborado pelo autor , 2018

Confirma-se o que já explicitamos em relação a importância do CATE enquanto Formação Continuada que demanda reflexão sobre a prática, pois as opções mais escolhidas pelos professores foram: 72,5% que concebem as tecnologias como facilitadora no processo ensino e aprendizagem e 58,8% como ferramenta de apoio/suporte ao trabalho pedagógico. É claro que compreendem a necessidade da inserção e uso das tecnologias na prática pedagógica, no entanto, vale ressaltar que 6,3% do grupo pesquisado tem as tecnologias como conteúdo curricular.

Nessa perspectiva, vale pensar que as atividades de formação devem estimular a utilização de recursos tecnológicos com problemas vivenciados pelos professores e estudantes, de modo a problematizar a inserção na prática de quaisquer que sejam os equipamentos, na busca de verificar qual ou quais se articulam melhor em determinada realidade, contexto escolar, situação educativa e para exposição de conteúdos. O gráfico que segue, demonstra as opções de recursos tecnológicos que os professores fazem uso com mais frequência na sua prática.

Gráfico 23 - Recursos mais utilizados pelos docentes na prática pedagógica

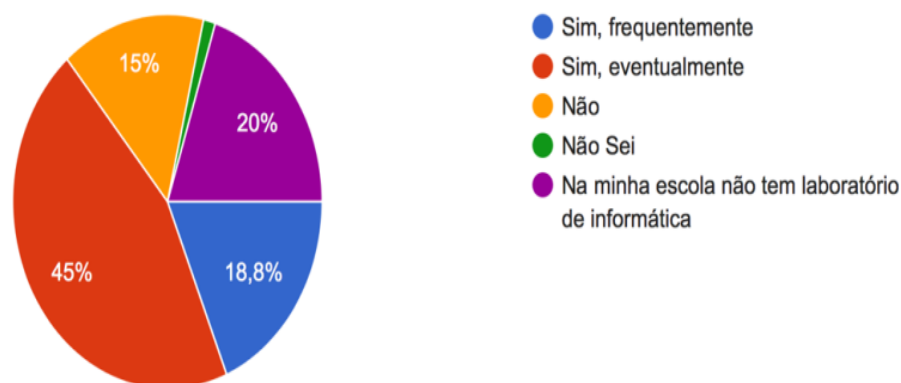
Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

As informações demonstradas no gráfico 23, apresentam em certa medida resultados esperados a partir do que foi discutido e aprofundado no CATE nos seus componentes curriculares, os quais tinham como conteúdo de abordagem pedagógica a inserção e o uso didático – metodológico de dispositivos, recursos e equipamentos tecnológicos.

É claro que o fato de 80% optarem pelo projetor multimídia, 73,8% pelo computador, 72,5% caixa de som e 50% pelo *notebook* demonstra o conhecimento a cerca do potencial pedagógico desses recursos tecnológicos, tendo em vista que às escolhas pela TV Pendrive (1,3%), Tablet (5%), Lousa Digital (0%), demonstram o quão obsoletas são as tecnologias que não constituem o cotidiano educativo dos professores, e é nesse sentido que o CATE ao abordar a “diversificação do currículo e da avaliação, no processo de ensino – aprendizagem” (UNEAD - Projeto do CATE, 2014, p. 10) auxilia na potencialização didática do uso dessas tecnologias. Ou seja, com a possibilidade da Formação Continuada ofertada na modalidade a distância, os docentes além de conhecerem sobre o universo viabilizado pelas TE, podem alocar determinados mecanismos/artefatos/dispositivos a determinadas realidades educativas.

Nessa perspectiva, os recursos mais utilizados com frequência estão disponíveis quase sempre nos laboratórios de informática da maioria das escolas de grande porte do Estado. No que se refere ao grupo pesquisado, identificamos que 63,8% das instituições escolares disponibilizam laboratório de informática e estes são utilizados eventualmente e com frequência. Como pode ser constatado no gráfico a seguir:

Gráfico 24 - Disponibilidade de uso do Laboratório de Informática nas instituições de ensino que os cursistas lecionam



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019

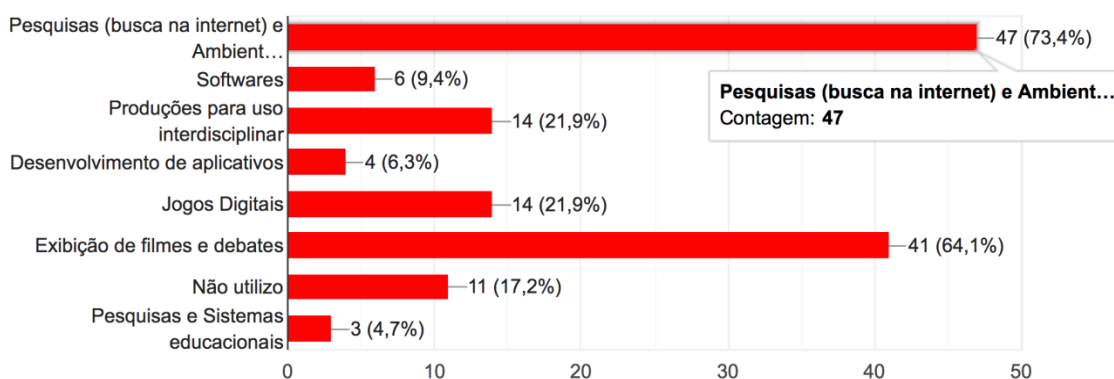
A partir de tal resultado, inferimos que mesmo com o uso constante do laboratório de informática a Formação Continuada ainda é necessária para que os professores reconheçam às possibilidades do trabalho pedagógico com tecnologias, uma vez que ainda é preponderante o uso eventual e o não uso do laboratório de informática mesmo estando disponível nas escolas pesquisadas, somando um total de 60% dos pesquisados. Nessa perspectiva, Kenski (2012) vai afirmar que ao reconhecer as possíveis inserções das TE no processo pedagógico, os professores tem a percepção de que “a presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino” (KENSKI, 2012, p. 44) e, assim, trabalhar em direção de trocas comunicativas, uso de recursos e laboratórios interativos (IBIDEM, 2012).

Desse modo, a oferta de cursos como o CATE para docentes que lecionam em escolas com laboratório de informática, prõpoe a reflexão e inovação das práticas. O que foi vivido na Formação Continuada em EaD enquanto aperfeiçoamento profissional contribui para o ambiente escolar, a favor de todos os presentes no processo educativo nas instituições.

Nessa linha, a partir do exposto, o laboratório de informática também é um espaço viabilizador de práticas contextuais mediadas pelas tecnologias no contexto

escolar. Nesse sentido, perguntou-se quais atividades são desenvolvidas no espaço, e obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 5 - Ações desenvolvidas no Laboratório de Informática das escolas nas quais os docentes estão em exercício



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019

Dessa maneira, as atividades de pesquisas e buscas na internet ainda parecem ser o caminho mais viável na construção do conhecimento, como ação pedagógica, configurando 73,4% dos dados coletados, seguido pelo uso de exibição e filmes/cine debates, jogos digitais, produções para uso interdisciplinar, desenvolvimento de aplicativos etc.

Assim, confirmamos que com a Formação Continuada a distância às possibilidades pedagógicas do trabalho educativo com as tecnologias estão evidentes a partir dos resultados apresentados no gráfico 25, já que todas as atividades propostas como possibilidades foram e são desenvolvidas pelos cursistas nos dias atuais.

Sobre essa realidade apontada pela investigação, percebe-se que, enquanto atividade de formação, o CATE propiciou potencializar uma formação capaz de impulsionar a reflexão sobre as possibilidades pedagógicas das TE. Além disso, a proposta do curso se efetivou de modo a proporcionar aos cursistas no desenvolvimento do processo formativo uma revisão e uma revisita às próprias práticas, identificando ações que podem ser realizadas nos laboratórios de informática que confirmem uma aprendizagem formativa pela reflexão, com objetivos

de uma formação que possibilite um processo educativo orientado a partir das realidades da escola e das necessidades dos estudantes.

Destarte, enquanto categoria analítica, concluímos que o CATE, como política de Formação Continuada ofertada a distância, elevou as práticas pedagógicas da Educação Básica na Bahia, alcançando um patamar que, de forma colaborativa, tem vistas a mudanças significativas no exercício profissional, aperfeiçoamento e construção de experiências com uso das tecnologias na sala de aula, além de possibilitar elucubração em relação aos saberes e fazeres pedagógicos no cotidiano escolar.

5.3 CONTRIBUIÇÕES DO CATE A DISTÂNCIA PARA A PRÁTICA DOCENTE

Esta categoria analítica tem como foco descrever as contribuições que o CATE promoveu para a inserção e uso das tecnologias educacionais na prática, de modo a apontá-las, bem como quais as contribuições da modalidade a distância no processo formativo.

O CATE como curso de aperfeiçoamento a distância foi desenvolvido no modelo autoinstrucional que “permite ao estudante, guiado pelo material didático, desenvolver o curso sem mediação do processo, apenas com o auxílio do material didático disponível” (SALES; NONATO, 2015, p. 115). Este modelo contribuiu de maneira significativa para que os professores cursistas se familiarizassem com as tecnologias de desenvolvimento do curso e com as utilizadas para a execução das atividades. Dessa maneira, pode-se afirmar que o modelo é consoante a “proposta pedagógica de aprendizagem adotada” (IBIDEM, 2015, p.115), uma vez que define os papéis de professores/alunos no processo e estabelece as tecnologias utilizadas na proposta do curso, o desenho, a gestão e organização pedagógica da formação.

O modelo permite que o estudante exercite o planejamento pessoal de seus estudos, em principal, na EaD. Esse fato se dá uma vez que a flexibilidade do tempo e o distanciamento entre professor e aluno geograficamente acabam demandando do estudante uma organização maior do que na modalidade educativa presencial.

Além disso, o modelo permite que a autonomia dos estudantes, sendo importante para respeitar as “indiossincrasias e a independência dos alunos como

um recurso valioso” (MOORE; KEARSLEY, 2014, p. 301), possibilitando-os serem autônomos na construção do seu próprio conhecimento tendo como base suas próprias experiências.

Esse compartilhamento de saberes do modelo autoinstrucional possibilita o aprendizado em colaboração e a construção social do conhecimento (MOORE, KEARSLEY, 2014), criando “comunidades de aprendizado em curto prazo e comunidades potenciais de prática em longo prazo” (IBIDEM, 2014, p. 304). Desse modo, pode-se afirmar que o modelo dinamiza os sujeitos a caminharem por várias direções convergentes e divergentes no propósito de construir o conhecimento e praticá-lo em contextos sociais de prática cotidiana.

Tais práticas são contributos imediatos para o conhecimento e o reconhecimento das TE como dispositivos didáticos – pedagógicos que podem auxiliar os processos formativos, e da mesma maneira os processos de ensino e de aprendizagem a partir do demonstrado no gráfico 25 da seção 5.2, relacionado as atividades desenvolvidas pelos professores no laboratório de informática.

No mesmo sentido, o que foi demandado pelo curso nas disciplinas “as Tecnologias da Informação e Comunicação no Contexto Escolar”, “o uso pedagógico dos Recursos Tecnológicos no cotidiano Escolar” e “Educação e Conteúdos Digitais” encaminha as práticas descritas no gráfico 25, indicando o potencial contributo das discussões acerca do currículo, avaliação e as tecnologias; dos usos dos recursos tecnológicos disponibilizados nas escolas da rede estadual e das possibilidades de construção, compartilhamento e acesso de conteúdos digitais. Nesse sentido, auxilia no alcance da compreensão da necessidade de contextualizar a educação com as demandas tecnológicas da sociedade atual relacionando com os conteúdos escolares, as vivências dos estudantes e as próprias experiências dos docentes.

Por ser ofertado a distância, o CATE proporcionou ao longo de sua realização a troca de experiências, o diálogo acerca de construções teóricas relacionadas as TE, e discussões sobre as realidades no ambiente escolar as quais cada cursista vivenciava, construindo o conhecimento não apenas ligado as propostas do curso, mas também dividindo opiniões, revisando desafios e fomentando práticas, posto que como atividade avaliativa também era solicitada a “elaboração de instrumentos de análise diagnóstica e reflexiva sobre a própria prática e a prática comum na educação brasileira” (UNEAD - Projeto do CATE, 2014, p. 09).

Por conseguinte, com as propostas de “elaboração de projetos de intervenção direta na sua prática de sala de aula e/ou na escola e/ou no município onde atua” (IBIDEM, 2014, p. 09), tornou possível que mesmo com um percentual de 17,5% de professores com mais de 50 anos de idade e 21,3% com mais de 21 anos de docência, eles participassem de modo efetivo de um curso de Formação Continuada a distância, em que foi possível tornar realidade o trabalho pedagógico e interventivo com as tecnologias no contexto escolar, demonstrando que o curso de Formação Continuada na modalidade a distância mobiliza o trabalho pedagógico com as tecnologias pelos professores que não estão tão habituados com as mesmas.

De modo contributivo, o CATE proporcionou aos docentes, a partir da modalidade a distância, condições de acesso e produção de material educativo, o que possibilita a reflexão por parte dos professores sobre como produzir e reproduzir vídeos educativos, transmissões ao vivo, pesquisas em rede, listas e fóruns de discussão, cine debates, videoconferências, *whatsApp* e seu caráter comunicativo e etc., de forma a mobilizar as práticas escolares, com a integração de diversas maneiras criativas na produção e construção do conhecimento.

Esse apontamento indica que após o curso sequencial em EaD, os docentes têm a possibilidade de impulsionar cada vez mais a aprendizagem mediada pelas tecnologias nas escolas, oportunizando trocas entre os sujeitos, formação de redes, alinhamento com a comunidade e implicações culturais.

Assim, foi possível perceber a interação entre os professores, as formas latentes de como ensinar e aprender mediadas pelas TE, as possibilidades de inovação pedagógica na Educação Básica, as contribuições para o exercício da prática e para o coletivo dos sujeitos em todas as partes envolvidas.

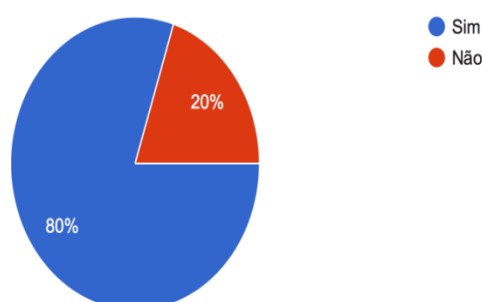
Isso fica claro ao passo que na proposta do curso são apresentados os conteúdos que trazem as tecnologias enquanto possibilidade de trabalho pedagógico com a diversidade e a inclusão como uma funcionalidade educacional a partir de movimentos de cooperação e participação de todos os envolvidos como é explicitado nas disciplinas: “Currículo e Avaliação: apropriação tecnológica, inovação e diversificação”, “Produção colaborativa e compartilhamento de material didático-pedagógico com uso de conteúdos digitais”, sendo possível comprovar com os indicativos evidenciados nos gráficos 15 e 18.

É claro, que o demonstrado no gráfico 15 da sessão 5.2, indica o trabalho pedagógico com as Tecnologias Educacionais para pesquisas (73,4%), utilização de

outras fontes de acesso ao conhecimento e informação (64,1%), bem como para envolvimento lúdico coordenado (jogos digitais 21,9%) e produções interdisciplinares (21,9%), de modo a se efetivar práticas dinâmicas e ampliadas em relação as formas didáticas e metodológicas de trabalhar com os conteúdos, as habilidades e competências para atender aos estudantes, as quais demandam do professor conhecimentos técnicos acerca da tecnologia escolhida, da organização pedagógica, para que as tecnologias tenham sentido no processo educativo.

Outrossim, o CATE enquanto política de formação docente desenvolvido na modalidade de EaD, desperta uma questão importante: a continuidade dos docentes na procura de cursos que tenham como foco as tecnologias educacionais. Nesse sentido, foi questionado se os cursistas seguiram com intenção de conhecer mais sobre a temática central do curso, realizando outras formações após o CATE. Verificou-se o seguinte:

Gráfico 26 - Participação dos cursistas em outros cursos sequenciais após o CATE



Fonte: elaborado pelo autor, 2018

Os docentes em maioria expressiva, informaram ter participado de outros cursos de Formação Continuada sobre as TE. Representados por 80% dos professores cursistas, a participação dos professores em alguma atividade formativa, confirma o interesse dos mesmos, a busca por atualizar suas práticas, experiências educativas e o atendimento a uma demanda de formação posta pela Sociedade da Informação.

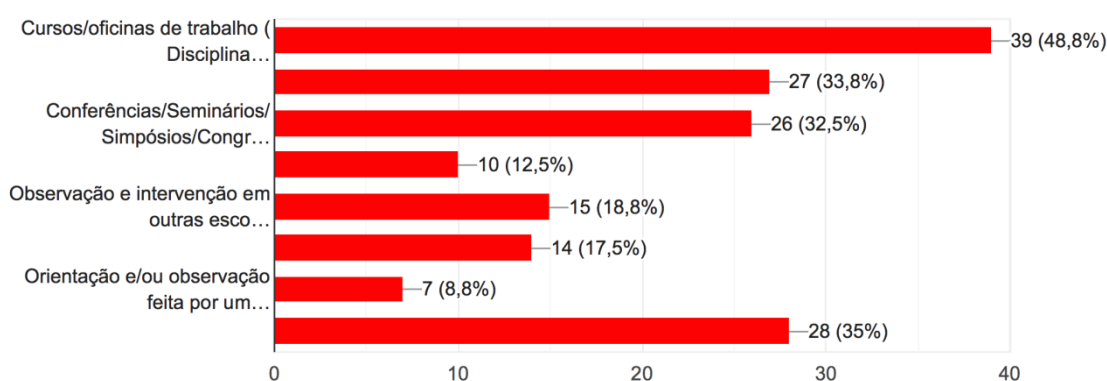
Desse modo, pode-se inferir que é uma preocupação dos profissionais a autonomia de seus conhecimentos e de modo proximal, lidar, sequenciar e planejar

ações educativas contemplativas às demandas da educação contemporânea, que solicita a partir dos avanços tecnológicos, novos olhares para as atividades pedagógicas, sejam elas presenciais ou a distância.

No campo profissional, a busca por Formação Continuada passa pela característica própria do trabalho docente na Contemporaneidade, em que o “trabalho que é desvalorizado como consequência da grande fragmentação curricular [...] do poder que se introduz nos estabelecimentos escolares como mecanismo de decisão e não da relação, do afastamento obrigatório dos professores, da rotina entediante, da homogeneidade prática e da mecanização laboral, etc.” (IBERNÓN, 2010, p. 41), são algumas das justificativas que caracterizam a constante proximidade dos docentes com políticas e iniciativas de Formação Continuada.

Nesse sentido, a busca por Formação Continuada segue interesses específicos dos professores e, ao serem consultados como estavam procedendo a Formação Continuada na área após o término do CATE, constatamos a realidade descrita no gráfico 27 a seguir:

Gráfico 27 - Participação de outras atividades de Formação Continuada após o CATE

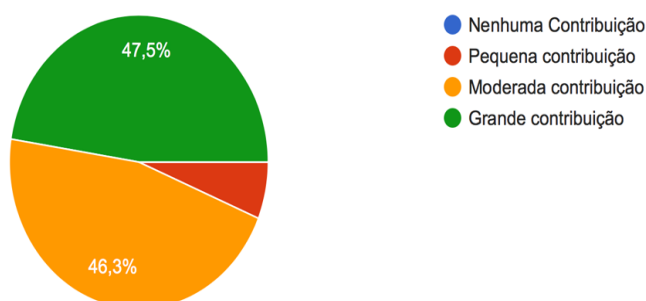


Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

A busca por formação no campo prático é efetiva, tendo em vista que a maioria procura por cursos e oficinas, 48,8%. No entanto, um percentual considerável tem como propósito a aprendizagem de mais conhecimentos, o que é significativo, pois subsidia uma prática pensada, contextualizada e mais apropriada.

Para fins de análise, citamos a questão das políticas públicas e a factual contribuição delas no exercício profissional dos professores de Educação Básica. Segundo os pesquisados, 47,5% disseram que o CATE teve grande contribuição nas suas práticas docentes; quase próximo aos números anteriores temos 46,3 % dos cursistas que consideram moderada a contribuição; 16,3% julgaram que o CATE proporcionou pouca contribuição; e, nenhum dos participantes da investigação acredita que o curso não ofertou nenhuma contribuição para as experiências cotidianas da prática. Os dados podem ser verificados no gráfico 28 abaixo:

Gráfico 28 - Contribuição do CATE na prática pedagógica dos cursistas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Assim, confirma-se que, além de útil, enquanto formação o CATE contemplou maneiras de inserção das TE na sala de aula, e proporcionou outros olhares em relação às TIC, e a importância da Formação Continuada a distância, a partir das características próprias da EaD pensando nas dinâmicas de tempo, flexibilidade, articulação dos docentes quanto ao redimensionamento das tecnologias como suporte pedagógico, fluxo informacional dentro das instituições escolares, avanço das tecnologias digitais etc.

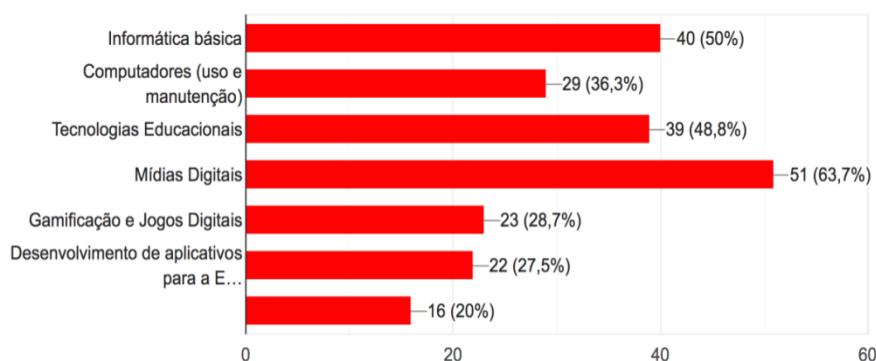
Enquanto iniciativa de formação o CATE levou para 31.168 professores da rede pública uma formação pautada em discussões sobre o que ser utilizado de recursos tecnológicos a partir do disponível nas escolas (UNEAD – Projeto do CATE, 2014) em sala de aula, confirmando a assertiva de que os programas de formação devem conduzir os professores a aprendizagens que de fato sejam significativas para os mesmos, “oportunizando o aprofundamento de seus conhecimentos, para

que eles possam pensar e programar a sua própria formação, e desenvolva de forma mais autônoma o seu papel de mediador da aprendizagem de seus alunos” (SILVA; CABRAL, 2016, p. 42), levando, enfim a teoria para sala de aula confirmada pelo gráfico 23 de utilização de recursos mais utilizados pelos docentes, onde eles após terem um apanhado durante o curso conseguem alocar determinado recurso que atendam às suas necessidades no exercício profissional diário.

Nesse aspecto, o CATE foi uma atividade que aliou o conhecimento e, fez da Formação Continuada em EaD mais uma medida responsável a situação do trabalho e respeito aos saberes docentes, uma vez que além da construção acerca de informações sobre as TE, contou também com incentivos profissionais. Sobre esse ponto, Ibernón (2010) afirma que a formação eficaz e dinâmica, deve estar aliada a promoções e medidas incentivadoras, recompensando os profissionais que se interessam por elas. Nesse sentido, o interesse dos cursistas aumenta, mas não garante de fato contribuições a sua rotina trabalhista. Contudo, no caso do CATE, isso foi confirmado através dos apontamentos do gráfico 28, demonstrando que, o curso atingiu de forma positiva a maioria dos docentes da amostra, estes que se sentiram contemplados pela formação, fato apontado pela moderada/grande contribuição das atividades formativas à prática pedagógica dos cursistas.

A partir do exposto, percebe-se uma preocupação dos docentes em relação a escolhas de cursos sequenciais que possibilitem qualificação da prática pedagógica, como pode ser verificado no gráfico a seguir:

Gráfico 29 - Possíveis áreas que os docentes gostariam de aprimorar a partir de outros cursos de Formação Continuada



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019

De modo complementar, o exposto apresenta o desejo dos professores por outras iniciativas mais direcionadas dentro da temática, com a escolha de três áreas de interesse para participar de outras atividades formativas. Os dados confirmam que não se esgota a necessidade de políticas em relação às TE, assim como o reconhecimento das mesmas pelos cursistas a partir das demandas da educação na Contemporaneidade. Dentre as respostas coletadas, 63,7% desejam Mídias Digitais; 50% em Informática Básica; 48,8% em Tecnologias Educacionais; 36,3% no uso e manutenção de computadores; 28,7% em Gamificação e Jogos Digitais; 27,5% desenvolvimento de aplicativos para a educação etc.,

Destarte, conclui-se que, a formação inicial não se finaliza na parte técnica e profissional. A força motriz para a transformação da prática pedagógica é a resignificação dela, por meio de caminhos que compitam possibilidades outras de inserção com vistas à elaboração de qualificações para o processo educativo. Desta maneira, o chão pedagógico passa pelo alcance de atividades e políticas que impulsionem as diversas formas de repensar e aperfeiçoar o fazer pedagógico cotidiano.

Por fim, como podemos ver ao longo das categorias analíticas da amostra pesquisada e do contraste feito pelo estudo de caso, a Formação Continuada propiciada pela EaD apoia, disponibiliza, cria e potencializa a reflexão real dos sujeitos, à medida que propõe cursos sequenciais que toquem as práticas docentes, objetivando uma Educação Básica mais reflexiva e mudanças consideráveis no espaço escolar contemporâneo.

Este fenômeno acabou por assegurar a avaliação individual dos educadores em busca de técnicas que se aproximem do interesse coletivo, possibilitando concepções, perspectivas e direções ponderadas sobre o porquê fazer e como fazê-lo para caminhar no solo imprevisível dos processos educativos.

POR FIM: O TÉRMINO QUE INDICA UM NOVO COMEÇO

Era a casa
 Era luz
 Eram pais e irmãos
 Mas era só um lado do mundo
 Era só esse que eu via
 Era Deus
 Era Igreja
 Era culpa
 Era dor
 Mas era só um lado do mundo
 O outro eu desconhecia
 Era ordem
 Era prova
 Era o estudo, uniforme e o futuro
 Mas era tudo incompleto!
 E eu faço parte do mundo
 Eu só cheguei a mim mesmo
 Depois de ver.
 O Círculo In: Depois de ver.

Depois de ver, enxergo a complexidade e a vitória do caminho percorrido e de ter chegado a este momento, das trocas de saberes silenciosos e loquazes, além dos bons aprendizados vivenciados por este jovem pesquisador nas (im)previsíveis e constitutivas veredas da construção do conhecimento. Depois de ver, fito o horizonte, tendo a certeza de que muito há de ser (re) visitado e (des) cortinado, sem encerrar o desejo de ir além nesta pesquisa, despertado por todo o conhecimento vivido ao longo desses dois anos de formação.

A EaD tem sido muito discutida, e neste estudo, ela é potencial para as políticas de Formação Continuada, influenciadas pela emergência de ressignificações da prática pedagógica como constituinte de um exercício profissional reflexivo no âmbito da Educação Básica.

De maneira analítica, buscou-se desde as escolhas e definições metodológicas ao levantamento bibliográfico para construção dos capítulos teóricos subsidiar a sustentação da análise e interpretação dos dados, de modo a alcançar o objetivo principal da pesquisa, e assim, analisar de que maneira o CATE, ofertado na modalidade a distância, promoveu contribuições para as práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica no Estado da Bahia.

Após o acesso às informações disponibilizadas pelos sujeitos, conseguiu-se sugerir três categorias analíticas, interpretadas em conformação com o caminho estabelecido pelos objetivos específicos. Desse modo, constatou-se algumas inferências em relação às contribuições do CATE na prática docente.

Como resultados, alguns indicativos são apontados, como por exemplo, a maioria dos docentes, apesar dos avanços e estudos relacionados as TDIC e seu lugar na vida dos sujeitos na sociedade, não se sentem confortáveis com esses recursos tecnológicos. Contudo, os mesmos enxergam nos cursos de Formação Continuada possibilidades de rever as práticas, a partir do momento que indicam utilizar, em grande maioria, algum recurso tecnológico durante suas aulas. Nota-se que, as TE estão presentes no cotidiano da Educação Básica, na exposição de imagens, textos e vídeos; estes, que favorecem ao processo educacional.

Esse indicativo demonstra que os professores estão buscando a familiaridade com as Tecnologias Educacionais, visto que não nasceram na época do uso e criação de tecnologias de ponta, possuindo mais distanciamento com os recursos tecnológicos. Ainda assim, os apontamentos da pesquisa indicam que os docentes querem participar de cursos sequenciais de Formação Continuada, possuindo uma preocupação no modo de condução do seu exercício docente em relação às práticas.

Nesse sentido, as políticas e incentivos às atividades de Formação Continuada, sobretudo, aquelas que são ofertadas na modalidade a distância, se constituem importantes no seio das discussões sobre a inserção das TE em âmbito escolar, no sentido de permitir que o uso das mesmas deixem de ser algo novo para torna-se rotineiro, possível e positivo para os processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica.

No contexto escolar, experiências de formação contribuem, em certa medida, para o desenvolvimento de atividades e planejamento pedagógico mais criativo na escola. Com base nos dados coletados, percebe-se que, a partir de recursos tecnológicos nas práticas, os docentes têm possibilidade de desenvolver um trabalho pedagógico que conta com o potencial das TE, de modo a dinamizar as práticas dos professores, a partir do que Kenski (2012) pressupõe confirmar que as tecnologias no contexto escolar podem garantir mudanças na organização do ensino e no processo comunicativo dos sujeitos.

A partir das discussões ao longo das atividades do curso e dos componentes curriculares do CATE, os docentes puderam refletir sobre as realizações pedagógicas que poderiam incorporar ao seu exercício profissional diário. Assim, indicaram os usos mais frequentes utilizados nas aulas, como pesquisas, vídeos, jogos digitais, cine debates, postagens em Redes Sociais Digitais e Mídias, contribuindo para a dinâmica escolar e a difusão do conhecimento.

Nessa direção, a pesquisa aponta o uso dos laboratórios de informática nas escolas. Assim, o CATE propôs a reflexão aos professores da utilização do espaço e dos dispositivos existentes nas escolas, permitindo que os cursistas planejassem suas aulas de maneira a potencializar o que foi aprendido durante o curso de aperfeiçoamento em prol do processo educativo cotidiano.

Em relação ao modo de oferta do curso, vale destacar que, por ter sido ofertado em um modelo autoinstrucional, foi permitido que os cursistas imersos ao longo das atividades formativas pudessem se organizar em relação as demandas de carga horária nas escolas, as dinâmicas de planejamento de aulas e o cumprimento do proposto pelo CATE ao longo dos seus módulos.

Dessa maneira, os docentes, com seu próprio material didático, disponibilizado pela Coordenação do Curso, puderam se habituar com as mídias e tecnologias propostas de desenvolvimento do CATE e, somado a isso, aquelas que precisariam para executar as atividades. Esse contato faz com que o uso da tecnologia pela tecnologia seja visto como um potencial para suas sequências didáticas, de modo a ressignificar com criatividade o cotidiano educacional. Essas práticas são contributos imediatos para compreensão, entendimento e reconhecimento das TE como recursos didáticos-pedagógicos no auxílio ao professor no dia-dia.

Além disso, pode-se perceber ao passo que as informações foram sendo acessadas, como as potencialidades da Formação Continuada ofertada na modalidade a distância se revelavam, mobilizando o trabalho pedagógico com as tecnologias pelos professores, ainda que, muitos deles não fossem habituados com as mesmas. Isso demonstra sua riqueza para a democratização do conhecimento, no sentido de oferecer potenciais pedagógicos às práticas docentes.

Nesse aspecto, imersos no ambiente virtual de aprendizagem, os profissionais se encontram e estabelecem, em rede, um trabalho colaborativo de ressignificação dos saberes e fazeres pedagógicos, intencionados por problemas

reais do trabalho e conectados com seus propósitos de atuação. Trata-se de um processo de ensino-aprendizagem com interfaces digitais que determinam práticas comunicacionais e de troca de experiências.

Por meio das dimensões e mídias, os professores socializaram conhecimentos e produziram de modo colaborativo, com a possibilidade de refletirem em conjunto e interagirem de maneira a propor competências mais próximas às demandas da Educação Básica Contemporânea, e, sobretudo, engajados na formação autônoma e crítica dos sujeitos da aprendizagem.

Somado a isso, a aproximação entre os professores cursistas é uma prática formativa positiva ao desenvolvimento profissional baseado no redimensionamento de conhecimentos acerca da necessidade de olhar as TE como: meio facilitador dos processos de ensino e aprendizagem; conteúdo curricular; apoio e suporte ao trabalho docente cotidiano, e instrumento para prospectar a atenção dos alunos em sala de aula.

Nesse contexto, a formação de educadores para e pelas tecnologias prevê o diálogo e pensamentos compartilhados e produção de conhecimentos, determinado por propostas de interação que a EaD promove por meio dos recursos disponíveis em que o foco está em dialogar problemáticas e questões relacionadas ao interesse comum em que estão engajados a pesquisar na medida em que se conectam as informações disponíveis.

Nessa perspectiva, vale pensar que as atividades de formação devem estimular a utilização de recursos tecnológicos com problemas vivenciados pelos professores e estudantes, de modo a problematizar a inserção na prática de quaisquer que sejam os equipamentos, na busca de verificar qual ou quais se articulam melhor em determinada realidade, contexto escolar, situação educativa e para exposição de conteúdos.

Retomando ao problema indicado, “de que maneira a Formação Continuada, ofertada na modalidade a distância no Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais (CATE), contribuiu na prática pedagógica dos docentes da rede pública de ensino no Estado da Bahia?”, buscou-se frente a pesquisa apresentar alguns apontamentos substanciais a iniciativa de formação continuada em sua oferta, o conhecimento docente quanto a operacionalização e potencialidades das TE e o redimensionamento da prática docente relacionado a ela, de modo a indicar

as concepções e reflexões da prática pedagógica mediada por tecnologias por parte dos sujeitos investigados.

Aponta-se que, o objetivo geral toma forma de alcance a partir das aplicações e quando procedimentos da pesquisa vão ganhando corpo, a medida que se constata informações relevantes desde a pesquisa documental, passando pela constituição das seções argumentativas teóricas, até chegar aos apontamentos dos oitenta docentes pesquisados ao longo da coleta de informações e visita ao campo.

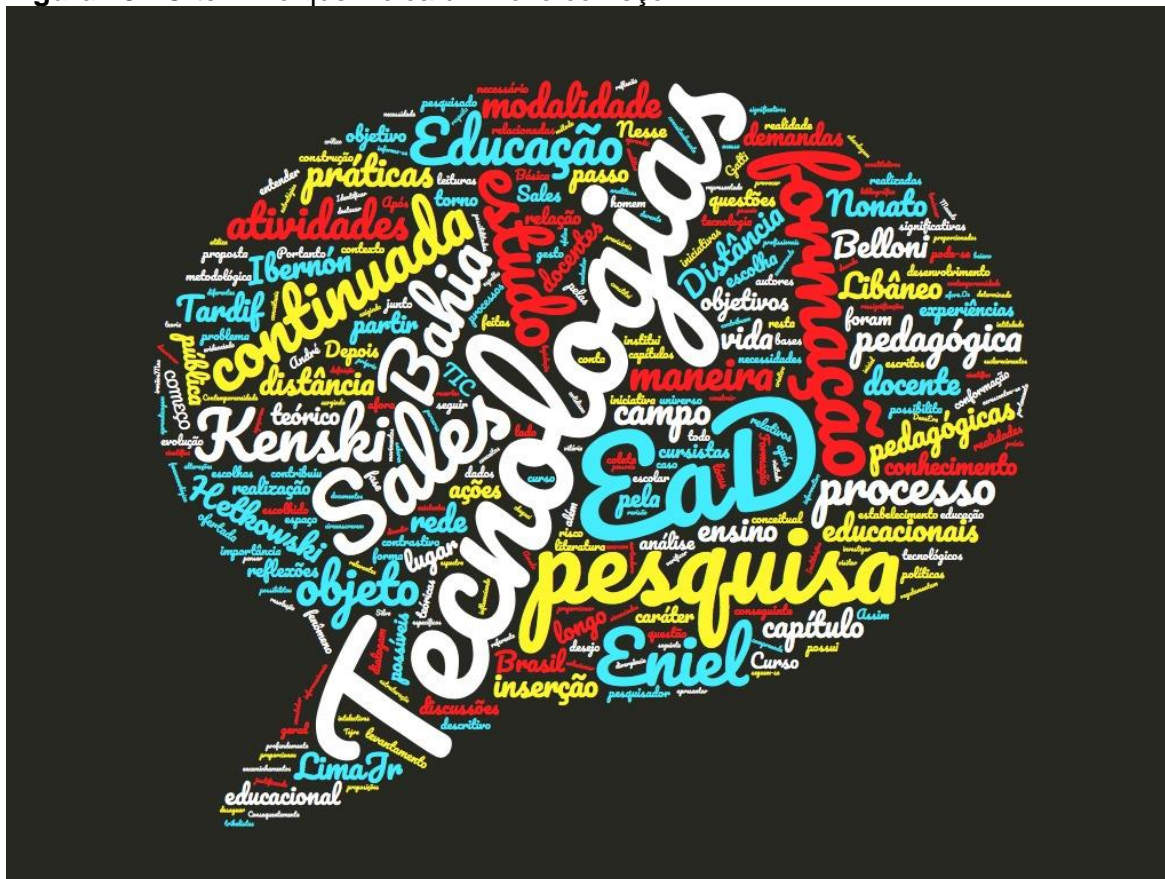
Assim, ao assumir o comprometimento de mapear o conhecimento inicial dos professores em relação as TE como estratégia pedagógica, identificar como o curso de formação a distância possibilitou a inserção das TE na prática dos professores cursistas e, descrever, a partir do que o instrumento aplicado possibilitou, as possíveis contribuições do CATE para um (re) olhar dos professores em relação as inserções das TE na prática cotidiana, se admite também que a partir das categorias analíticas propostas na análise de dados, pode-se constatar e discutir o que foi proposto nos objetivos específicos, garantindo o diálogo sobre o coletado e percebendo de maneira panorâmica o que fora anunciado pelos docentes perante o questionário – Q2.

Enquanto lacunas, após discutir o panorama da EaD na Bahia e das políticas de formação docente já existentes, percebe-se que não cessa a necessidade e o desejo dos sujeitos por conhecer, entender e praticar um processo educativo mediado pelas tecnologias e que, as próprias condições de trabalho acabam por limitar essa usabilidade tecnológica. Desse modo, deixa-se marcado nesse estudo a necessária criação de programas relativos a prática pedagógica com auxílio das TE e a redução de danos quanto a melhorias da Educação Básica na criação e manutenção de espaços como Laboratórios de Informática nas escolas para o desenvolvimento de projetos pedagógicos com apoio das TE e intervenções pedagógicas tecnologicadas, facilitando a construção e compartilhamento do conhecimento entre professores e estudantes.

Portanto, uma das contribuições essenciais das atividades do CATE foi a compreensão por parte dos professores contextualizando a prática pedagógica com as demandas tecnológicas da sociedade atual, fazendo correlações com os conteúdos escolares os quais lecionam e articulando as suas experiências e vivências com as dos estudantes, potencializando assim, o processo educativo.

Em suma, apresentamos de maneira conclusiva, tudo que foi proposto e vivido nesta investigação, no formato de palavras e em forma de questionamento, presumindo que esta é a melhor maneira de concluir todo o cenário de pesquisa até aqui. Na figura 13, fica a exposição de um caminho formativo pautado na investigação e no propósito aos alcances dos objetivos e hipóteses levantadas.

Figura 13 - O término que indica um novo começo



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019

Por fim, pretende-se dar seguimento a pesquisa, aprofundando a análise aqui investigada sobre a Formação Continuada de professores ofertada pela EaD, de modo a ampliar esforços para contribuir ainda mais com os estudos em relação a temática, analisando e ampliando enfoques, as amostras e os instrumentos, de maneira a observar de outros ângulos, demais cursos sequenciais e propostas de Formação ofertadas na modalidade a distância no Estado da Bahia, marcadas pelo movimento e demandas aclamadas da necessidade de (re)pensar, (re)olhar, (res)ignificar, (re)dimensionar e transformar as práticas educativas na Contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. [sítio] Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academia/fundacao>>. Acesso em: 02 fev. 2018

ALONSO, K. M. **Tecnologias da Informação e Comunicação e Formação de professores**: sobre Redes e Escolas. *Educ e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 747-768, out. 2008.

ALONSO, M.; ALEGRETTI, S. M. de M. Introduzindo a pesquisa na formação de professores a distância. *In*: Vallin, Celso et. al. **Educação a distância via Internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

AMADO, J. (Org.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra, 2014.

ANDRÉ, M. **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

BELL, J. **Projeto de Pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em Educação, Saúde e Ciências Sociais. Tradução: Magda França. 4.ed – Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2007.

BERTOLDO, H. L.; MILL, Daniel; SALTO, Francisco. **Dicionário crítico de educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. MILL, Daniel (org.). Campinas, SP: Papirus, 2018.

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

BRASIL. **Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 2005.

_____. **Decreto 5.773 de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 maio 2006.

_____. **Decreto 6.303 de 12 de dezembro de 2007**. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema

federal de ensino. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 13 dez. 2007.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2018.

_____. **Portaria Nº 10, de 02 de julho de 2009**. Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 03 jul. 2009.

BURKE, J.; ORNSTEIN, R. **O presente do fazedor de machados**: os dois gumes da história da cultura humana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CARNEIRO, M. AI. **LDB Fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 23 ed. revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CASTELLS, M. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**. vol. 3, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **A Era da Informação**: economia, sociedade e cultura. vol. 3, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DARTIGUES, A. **O que fenomenologia?** ed. Eldorado, Rio de Janeiro, 1973.

DOWBOR, L. **A Formação do Terceiro Mundo**. S.P. Brasiliense, 1995.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

GALEFFI, D. A. O que é isto – a fenomenologia de Husserl? **Revista Ideação**, Feira de Santana, n.5, p. 13-36, jan./jun 2000.

GATTI, B A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. 1 ed. Brasília: Plano Editora, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL-S., Juana M. **Dicionário crítico de educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. MILL, Daniel (org.). Campinas, SP: Papirus, 2018.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOUVÊA, G.; C. I. OLIVEIRA. **Educação a Distância na formação de professores**: viabilidades, potencialidades e limites. 4. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent. 2006.

HABERMAS, J. **Entre Naturalismo e Religião**: Estudos filosóficos. Trad. Flávio Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Parte I. Tradução: Márcia de Sá Cavalcante. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

HETKOWSKI, T.M. **Políticas Públicas: Tecnologias da Informação e Comunicação e Novas Práticas Pedagógicas**. Tese (Doutorado) – Doutorado em Educação (FACED/UFBA), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

HUSSERL, E. **A Idéia da Fenomenologia**. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: EDUCA, 2002.

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

_____. **Educação e tecnologias: Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

_____. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência – o futuro do pensamento na era da informática**, Rio de Janeiro: Editora 34, (1ª ed 1990), 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA Jr., A. S. de. **Tecnologias Inteligentes e Educação: currículo hipertextual**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

_____. **A Escola no Contexto das Tecnologias de Comunicação e Informação: do dialético ao virtual**. Salvador: EDUNEB, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MARQUES, O. M. Os Paradigmas da Educação. **R. bras. Est. Pedag.** Ijuí: 1992.

MARTINO, L. M Sa. **Teorias das Mídias Digitais: Linguagens, ambientes e redes.** Petropolis, Vozes: 2015.

MILL, Daniel; OLIVEIRA de, Ortenio; FALCÃO, Patrícia. **Dicionário crítico de educação e Tecnologias e de Educação a Distância.** MILL, Daniel (org.). Campinas, SP: Papyrus, 2018.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **A Educação a Distância: uma visão integrada.** Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

_____. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line.** São Paulo: Cengage Learning, 2014.

MORA, J. F. **Dicionário de Filosofia.** Tradução: Antonio José Massano e Manuel Palmerim. Lisboa: Dom Quixote, 1978.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2011.

NONATO, S. R. E; SALES, S. M. V. Educação a Distância, Hipertexto e Currículo: flexibilidade e desenho didático. *In: Educação a Distância: percursos e perspectivas* (org). Salvador, EDUNEB, 2017

_____. Educação Superior Pública a Distância na Bahia: avanços e contradições. *In: Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade.* Salvador, vol. 24, n. 44, p.109 - 131 jul/dez, 2015.

NÓVOA, A. **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, B.J. de. **Francis Bacon e a fundamentação da ciência como tecnologia.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

OLIVEIRA, M. B. S. **Processo formativo educacional de jovens envolvidos com o tráfico de drogas, cumprindo medida socioeducativa em regime de internação na CASE – Salvador.** 2017. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós – Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2017.

OLIVEIRA, S. M. de. Os Novos Espaços da Formação Continuada e o Papel Mediador do Professor Formador. *In: ANDRÉ, Marli. Práticas Inovadoras na Formação de Professores.* Campinas, SP: Papyrus, 2016.

SALES, M. **Proformação: Resignificando o uso da mídia impresso na educação a distância para formação de professores.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia. Salvador: UNEB, 2006.

SALES, M. V. S. As Tecnologias no contexto educativo: perspectivas de inovação e transformação. *In*: SALES, Mary Valda Souza (Org). **Tecnologias e Educação a Distância: os desafios para a formação**. Salvador: Eduneb, 2018.

_____. **Tessituras entre mediação e autoria nas práticas de currículo na formação a distância: a construção do conhecimento no contexto universitário** 281f. 2013. Tese (Doutorado) – Doutorado em Educação (FACED/UFBA), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. 2. Ed. Petrópolis, Vozes, 1999.

SANTO, E. do E. **Ensinar e aprender na Educação a Distância: um estudo exploratório na perspectiva das práticas tutoriais**. *Research, Society and Development*, v. 3, n. 2, p. 92-114, dez. 2016.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, M. O. L. da. **Formação Continuada: desenvolvimento profissional de professores na escola**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

SIMONDON, G. **Sobre la técnica**. 1.Ed. Ciudad Aut[onoma de Buenos Aires: Cactus, 2017.

TARDIF, M. **Saberes Docente e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARJA, S. F. **Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade**. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Érica, 2001.

TERRITÓRIOS Culturas da Bahia. Figura 7. Disponível em: <https://territoriosculturaisbahia.wordpress.com/divisao-territorial/>. Acesso em: 05 mai. 2018.

VALENTE, J. A.; PRADO, M. Elisabette B. B. e ALMEIDA, M. E. B. de. **Educação a Distância Via Internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

ZILLES, U. Introdução e tradução. *In*: HUSSERL, Edmund. **A crise da Humanidade europeia e a filosofia**. Editora: EDIPUCRS. Porte Alegre, 1996.

Anexo A – Questionário I.....	135
Anexo B – Plataforma Brasil	139
Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	140
Anexo D – Termo de Confidencialidade	142
Anexo E – Termo de Autorização Institucional da Proponente	143
Anexo F – Termo de Compromisso do Pesquisador	144
Anexo G – Declaração de Concordância com o Desenvolvimento do Projeto de Pesquisa.....	145

ANEXO A -QUESTIONÁRIO 1 – Oficial

Prezado Professor(a) Cursista,

Bem vindo(a) ao Curso de Extensão na modalidade de Educação à Distância: Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais. A fim de validar a sua inscrição e conhecer um pouco mais sobre como utiliza os recursos tecnológicos nas suas práticas pedagógicas, solicitamos que responda ao questionário abaixo. Solicitamos que responda todo o questionário com atenção.

Eixo1: Identificação Básica

1) Há quanto tempo você ingressou na Rede Estadual?

2) Quanto tempo de docência possui na Educação Básica?

3) Qual a sua formação básica e maior titulação?

4) Atua em outra Rede de Ensino?

() Sim

() Não

5) Você já participou de alguma atividade de formação com esta temática?

() Sim

() Não

Eixo 2: Utilização de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas

6) Você considera importante a utilização de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas?

() Sim, frequentemente

() Sim, eventualmente

() Não

() Não sei

7) De que forma você compreende o uso das tecnologias na sua prática pedagógica?

() Como meio facilitador no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares

() Como conteúdo curricular

() Como dispositivo para produção de conhecimento

() Como ferramenta de apoio/suporte ao trabalho docente

() Outro _____

8) Quais os recursos abaixo você utiliza na sua prática pedagógica?

() Computador

() Tablet Educacional

() Lousa Digital

() Projetor Interativo

- Smartphone
- Outros _____
- Não utilizo nenhum dos recursos

Eixo 3: Conhecimento e utilização dos recursos tecnológicos disponíveis pela Secretaria de Educação

9) Com qual frequência você acessa o portal da Educação da Secretaria de Educação?

- Frequentemente
- Raramente
- Não utilizo
- Sem resposta

10) Assinale quais recursos tecnológicos disponibilizados pela Secretaria de Educação, através do Portal da Educação, você conhece:

- Conteúdos digitais
- Espaço Aberto
- TV Anísio Teixeira
- Ambientes de Apoio à Produção e Colaboração
- Professor Web
- Sistemas Educacionais (aplicativos e softwares)
- Sites Temáticos
- Núcleos de Tecnologias Educacionais
- Não conheço nenhum dos recursos

11) Assinale quais das categorias presentes nos Ambientes de Apoio à Produção e Colaboração você conhece:

- Ambiente Virtual de Aprendizagem
- Ambiente de Programação
- Aplicativos Educacionais
- Aplicativos para escritório
- Biblioteca
- Editor de Animação
- Editor de Imagem
- Editor de Vídeo
- Editor de Áudio
- Gerenciador de Conteúdo
- Gerenciador de Projetos
- Gerenciador de Revistas
- Internet
- Portais Educacionais
- Sistemas Operacionais Livres
- Não conheço nenhuma das categorias

12) Assinale quais dos sistemas operacionais livres presentes nos Sistemas operacionais você conhece?

- AVALE
- Panteon Escolar
- Ambiente Educacional Web - AEW
- Não conheço nenhum dos recursos

13) Dos recursos disponíveis na midiateca do Portal da Educação da Secretaria de Educação, quais você utiliza em sua prática pedagógica?

- Fotos
- Áudios
- Vídeos
- Documentos
- Animações
- Coleções
- Não utiliza

14) Você assiste aos programas da TV Anísio Teixeira?

- No Portal da Educação
- Youtube
- Não assisto
- Outros

15) Você utiliza os programas da TV Anísio Teixeira em suas aulas?

- Frequentemente
- Raramente
- Não utilizo
- Sem resposta

16) O laboratório de informática de sua escola está disponível para:

- Pesquisa do professor
- Pesquisa do aluno
- Uso durante as aulas
- Uso da comunidade
- Desconheço
- Não está disponível
- Não possui laboratório

17) Caso utilize o laboratório de informática com seus alunos, quais ações você desenvolve? Pesquisa escolar

- Uso de softwares educacionais
- Produção de texto e apresentação de slides
- Produções para uso na TV Multimídia
- Outro
- Não utilizo

18) Quais recursos tecnológicos e/ou materiais didáticos você gostaria que fossem disponibilizados no Portal da Educação da Secretaria de Educação para enriquecer sua prática pedagógica?

- Animações
- Fotografias
- Ilustrações
- Manuais
- Tutoriais de softwares educacionais
- Áudios

- Trechos de músicas
- Infográficos
- Charges
- Simuladores
- Vídeos
- Trechos de Filmes
- Quadrinhos/tirinhas
- Mapas
- Softwares educacionais gratuitos e/ou livres
- Livros

19) Você já foi atendido pela assessoria pedagógica do Núcleo Tecnológico Educacional (NTE)? Sim, por assessoria individual na escola



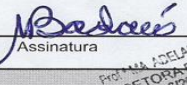
- Sim, por assessoria em grupo na escola/hora-atividade
- Sim, no próprio NTE
- Sim, em cursos/oficinas
- Não, nunca fui atendido
- Não, não tenho necessidade
- Desconheço essa ação

20) As ações desenvolvidas pelo Núcleo Tecnológico Educacional (NTE) tem subsidiado o aprimoramento da sua prática pedagógica?

- Totalmente
- Parcialmente
- Não
- Sem resposta

21) Escolha 3 áreas relacionadas à formação continuada para o uso das tecnologias, em sua prática pedagógica, que você gostaria de conhecer/aprimorar:

- Informática básica
- Uso de Internet (navegação, busca e pesquisa)
- Utilização pedagógica de recursos audiovisuais
- Utilização pedagógica de softwares educacionais
- Utilização instrumental de recursos disponíveis na escola (TV Multimídia, DVD, retroprojetor, projetor de multimídia, entre outros)
- Criação e produção de recursos didáticos tecnológicos/materiais didáticos digitais.
- Interpretação/conhecimento das diferentes mídias

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA PRÁTICA DOCENTE			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 200			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Diêgo Aric Souza			
6. CPF: 023.177.415-02	7. Endereço (Rua, n.º): Rua Silveira Martins, 06 CABULA Bl. 06 SALVADOR BAHIA 41150000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (71) 3117-5300	10. Outro Telefone:	11. Email: aric.diego1@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do paramProjeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao paramProjeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>18</u> / <u>12</u> / <u>2018</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	13. CNPJ: 14.485.841/0003-02	14. Unidade/Órgão: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	
15. Telefone: (71) 3117-2200	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável:	<u>ADELAIDE ROCHA BADARÓ</u> CPF: <u>227.418.875-00</u>		
Cargo/Função:	<u>DIRETORA</u>		
Data: <u>18</u> / <u>12</u> / <u>2018</u>	 Assinatura		
PATROCINADOR PRINCIPAL			

PROFA ADELAIDE ROCHA BADARÓ
 DIRETORA DE DDCI/UNEB
 16/12/2018 - D.O.E 16/02/2018
 Mat. 74001110-3



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME
RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
 Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()
 Data de Nascimento: / / _____
 Endereço: _____ Complemento: _____
 Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
 Telefone: () _____ / () _____ / _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Formação Continuada de Professores a Distância: Contribuições do Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais na prática docente.
2. **PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Diêgo Aric Cerqueira Souza e Cruz
Cargo/Função: Mestrando
3. **PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Profa. Dra. Mary Valda Souza Sales
Cargo/Função: Orientadora

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **Formação Continuada de Professores a Distância: Contribuições do Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais na prática docente**, de responsabilidade do pesquisador **Diêgo Aric Cerqueira Souza e Cruz**, mestrando do Programa de Pós – Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) sob orientação da pesquisadora **Profa. Dra. Mary Valda Souza Sales**, docente da Universidade do Estado da Bahia. A investigação tem como objetivo analisar as possíveis contribuições do Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais (CATE) na prática pedagógica dos docentes da Educação Básica do Estado da Bahia. A realização desta pesquisa trará indicativos relacionados a formação continuada a distância na Bahia, bem como o uso e potencialidade das Tecnologias Educacionais na prática pedagógica daqueles que foram cursistas do CATE. Caso aceite, o Senhor(a) será convidado a responder um questionário misto, parte integrante do escopo de coleta, acesso e produção de dados da pesquisa. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer: _____ em _____, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o (a) Sr (a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o (a) Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Profa. Dra. Mary Valda Souza Sales

Endereço: Avenida Silveira Martins, nº 2555, Cabula, Salvador/BA **Telefone:** (71) 3117-2404, **E-mail:** maryssales@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

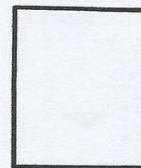
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador (a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa "Formação Continuada de Professores a Distância: Contribuições do Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais na prática docente", e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sobre livre e espontânea vontade. Como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Salvador, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa



Diego Azevedo Casqueira Souza e Cruz
Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Mary Valda S. Sales
Assinatura do professor responsável
(orientador)

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer: _____ em _____, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

Anexo D – Termo de Confidencialidade

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada Formação Continuada de Professores a Distância: contribuições do Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais na prática docente; e garantimos que os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados no Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologia, EAD e Currículo (ForTEC) da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do pesquisador Diego Aric Cerqueira Souza e Cruz. Após este período, os dados serão destruídos.

Salvador, 30 de outubro de 2018

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Mary Valda Souza Sales	<i>Mary Valda S. Sales</i>
Diego Aric Cerqueira Souza e Cruz	<i>Diego Aric Cerqueira S. e Cruz</i>

Anexo E – Termo de Autorização Institucional da Proponente

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo o pesquisador **Diêgo Aric Cerqueira Souza e Cruz** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **“Formação Continuada de professores a distância: contribuições do Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais na prática docente”** o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, 30 de Outubro de 2018.

.....
Assinatura e carimbo do responsável institucional

.....
PELAIDE ROCHA BADAPO
DECI / UNEB
Port. 1.646/2018 - D.O.E 18/06/2018
Mat. 74001110-3

Anexo F – Termo de Compromisso do Pesquisador



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaramos estar cientes das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado "**Formação Continuada de professores a distância: contribuições do Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais na prática docente**" sob nossa responsabilidade será desenvolvida em conformidade com a Resolução CNS 466/12, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade. Assumimos o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa públicos independente do desfecho (positivo ou negativo); de comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Salvador, 30 de outubro de 2018.

Nome do membro da Equipe Executora	Assinatura
Mary Valda Souza Sales	
Diêgo Aric Cerqueira Souza e Cruz	

Anexo G – Declaração de Concordância com o Desenvolvimento do Projeto de Pesquisa

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

**DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO
PROJETO DE PESQUISA**

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado: "Formação Continuada de Professores a Distância: Contribuições do Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais na prática docente", vinculado a instituição Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Salvador, 30 de outubro de 2018.

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Mary Valda Souza Sales	<i>Mary Valda Souza Sales</i>
Diêgo Aric Cerqueira Souza e Cruz	<i>Diêgo Aric Cerqueira S. e Cruz</i>

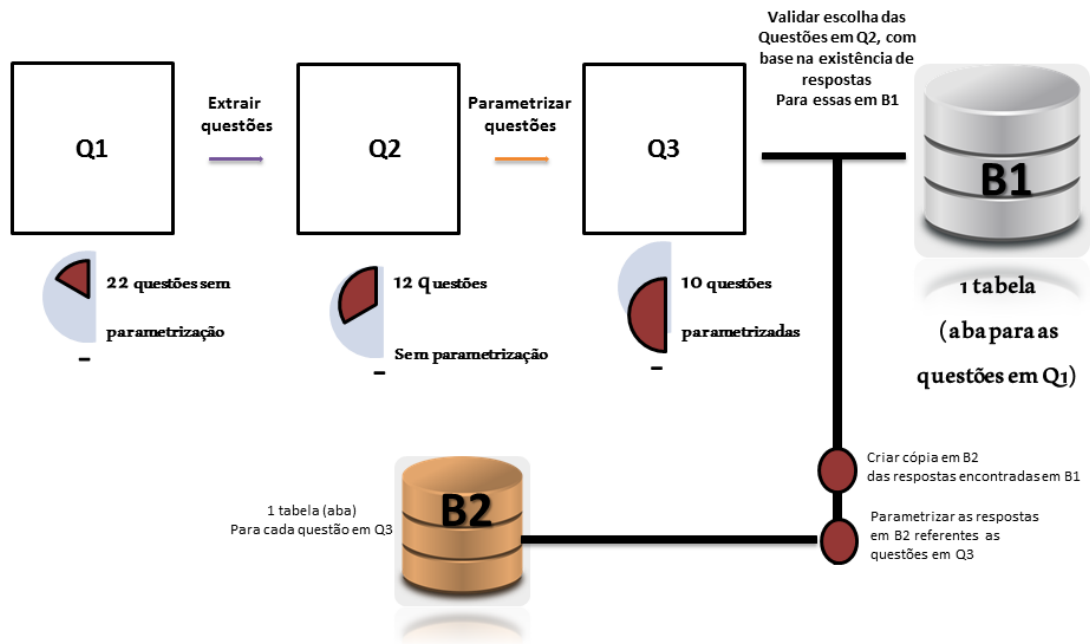
LISTA DE APÊNDICE

Apêndice A - Fase de Padronização e Processamento da Pesquisa.....	14747
Apêndice B - Banco de Dados, Pesquisa Documental	148
Apêndice C – Docentes Cachoeira	152
Apêndice D – Docentes Conceição do Almeida.....	153
Apêndice E – Docentes Cruz das Almas	154
Apêndice F - Docentes Santo Amaro.....	155
Apêndice G – Docentes São Francisco do Conde.....	156
Apêndice H - Convite à Professores para Participação na Pesquisa	157
Apêndice I - E-mail convite para Pré-Teste.....	158
Apêndice J - Questionário II	159
Apêndice K - Convite Aos Sujeitos da Pesquisa Para Defesa Pública de Mestrado	169
Apêndice L - Convite Para Defesa Pública de Dissertação de Mestrado	169

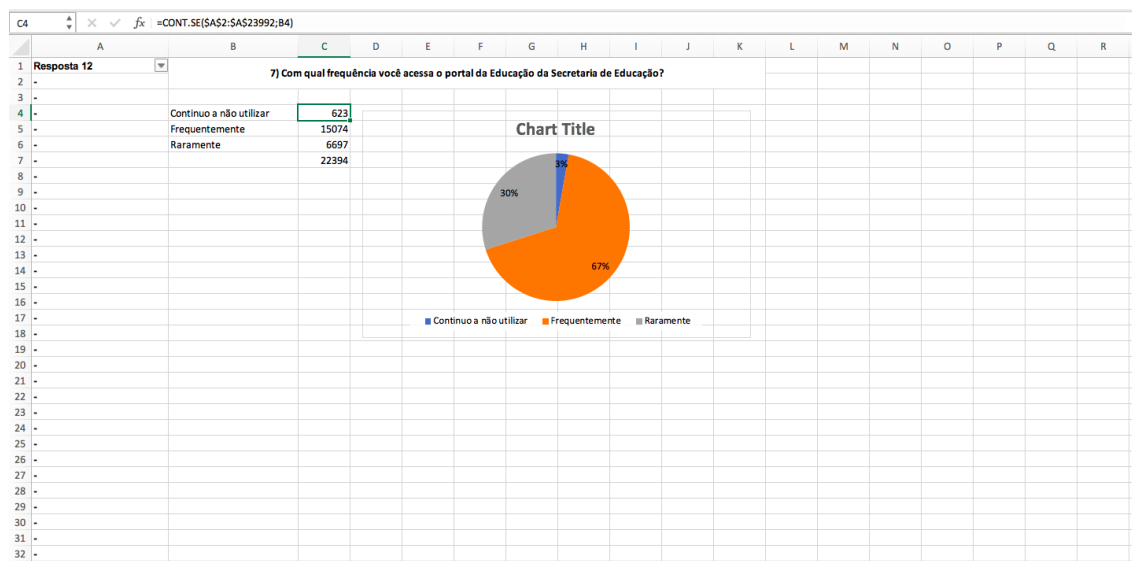
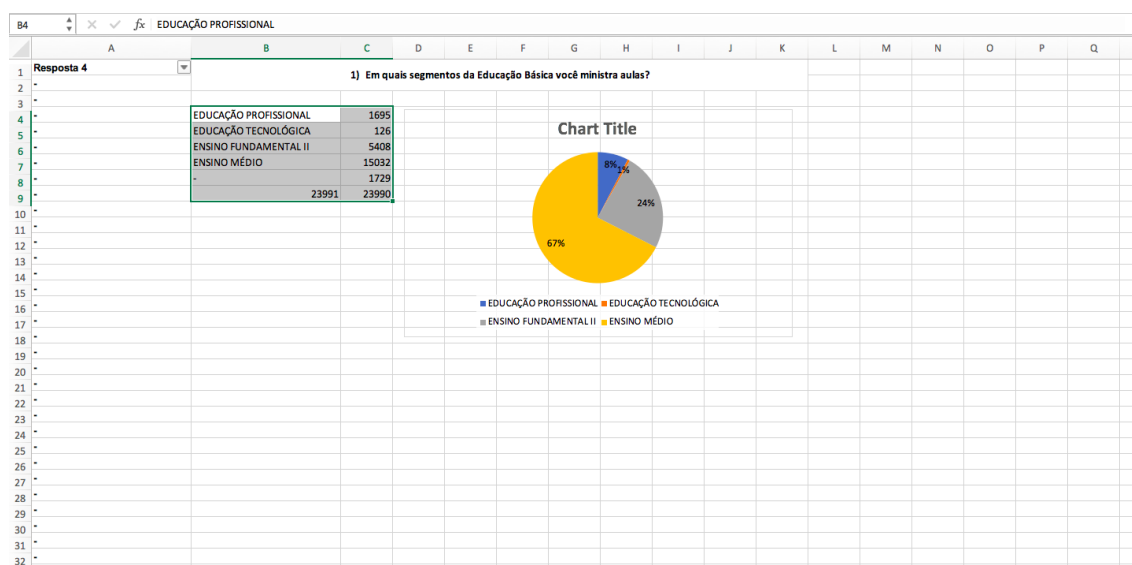
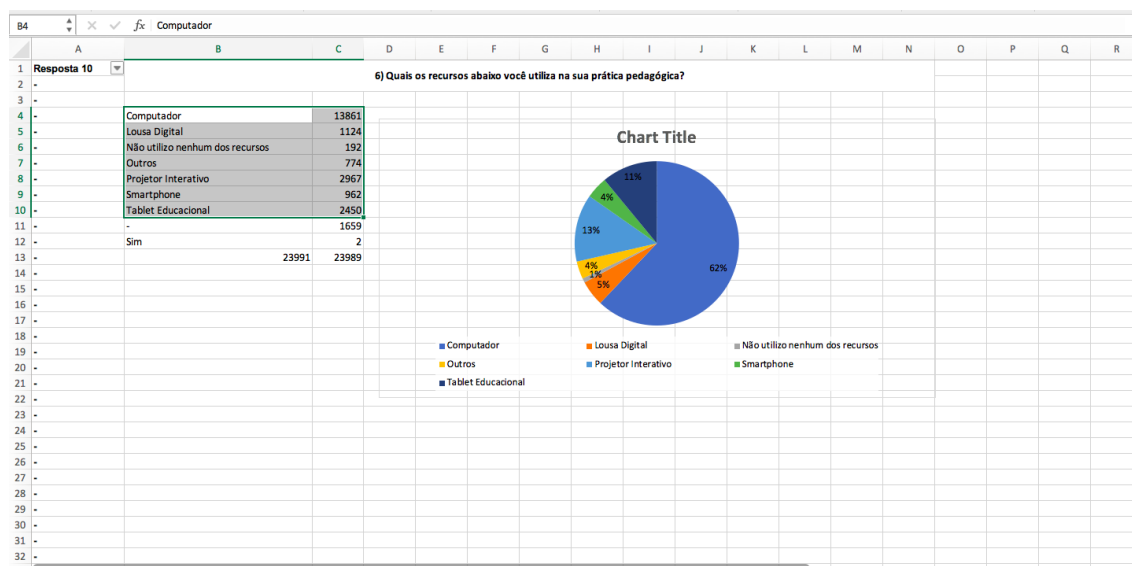
Apêndice A - Fase de Padronização e Processamento da Pesquisa

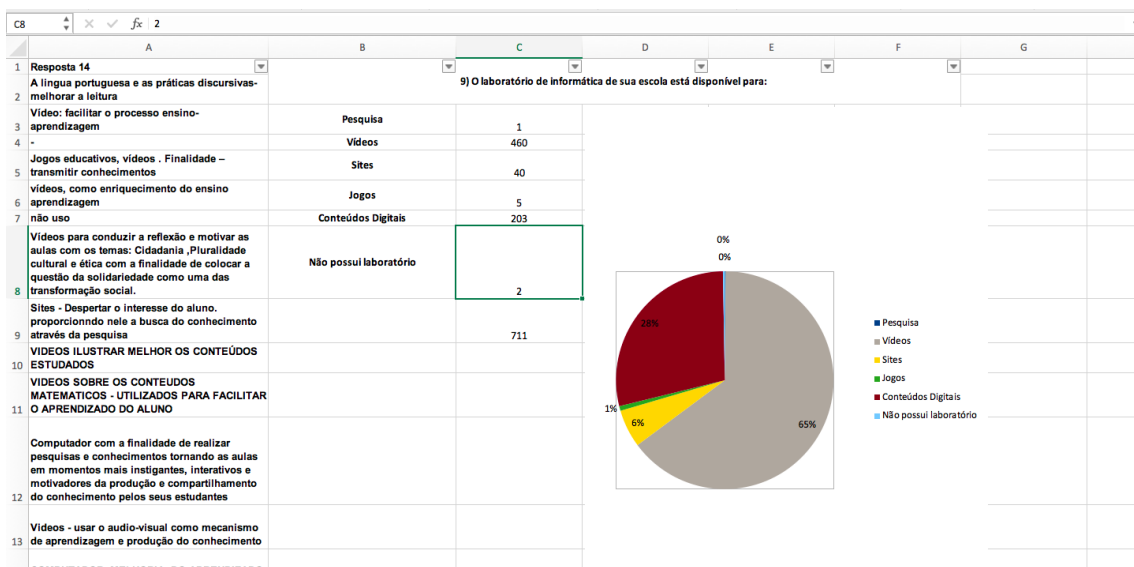
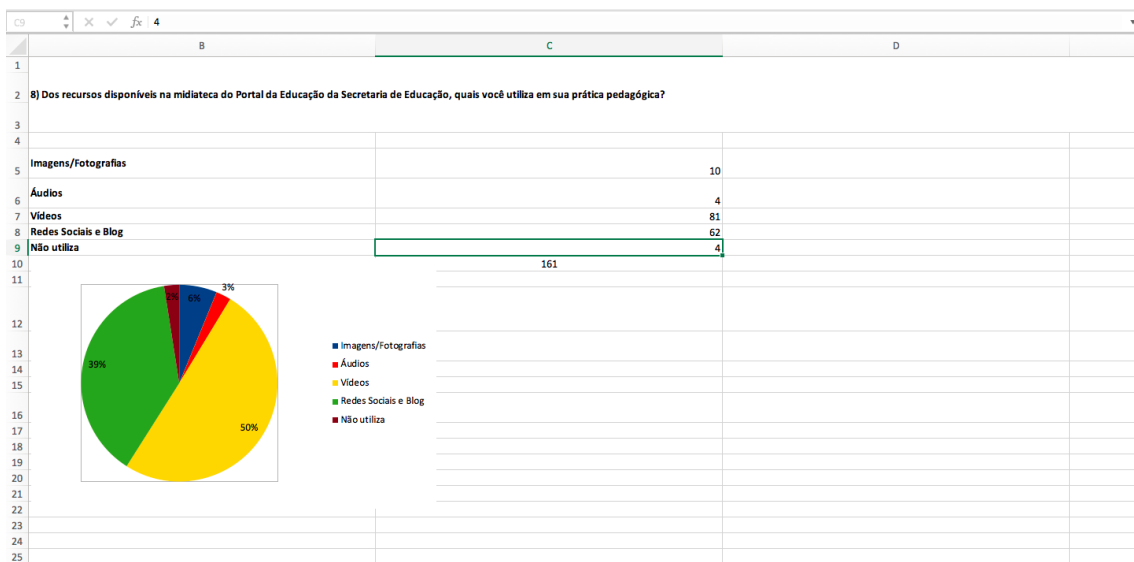
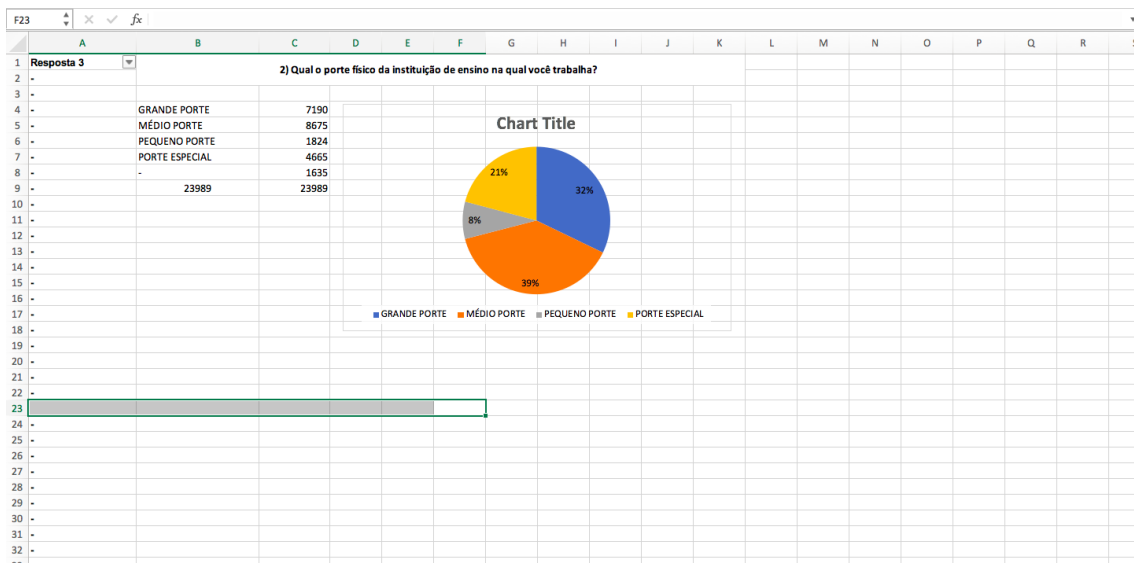
Fase de Padronização e Processamento da Pesquisa

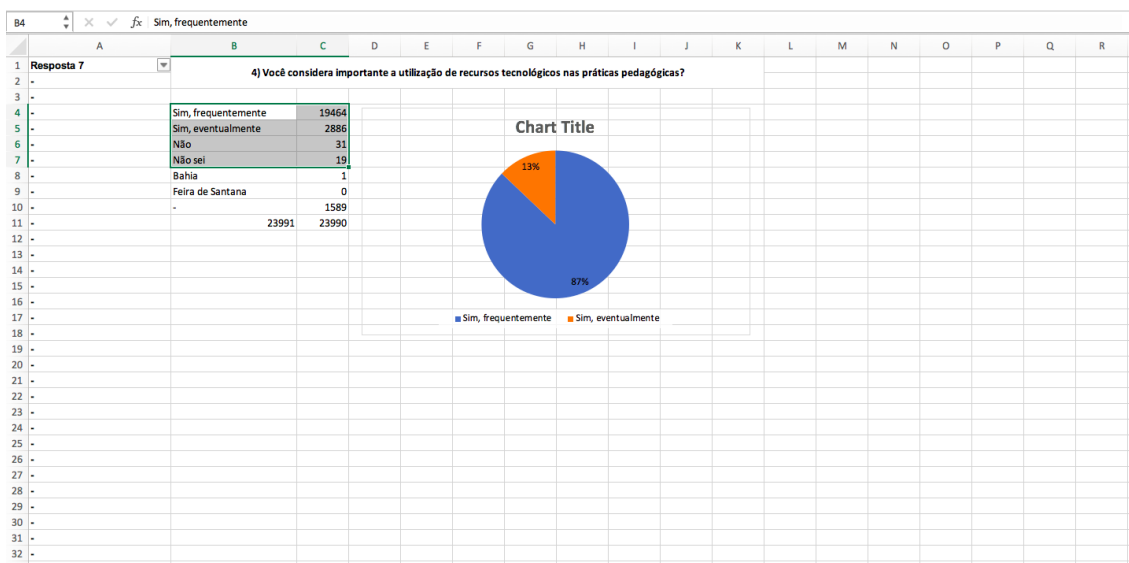
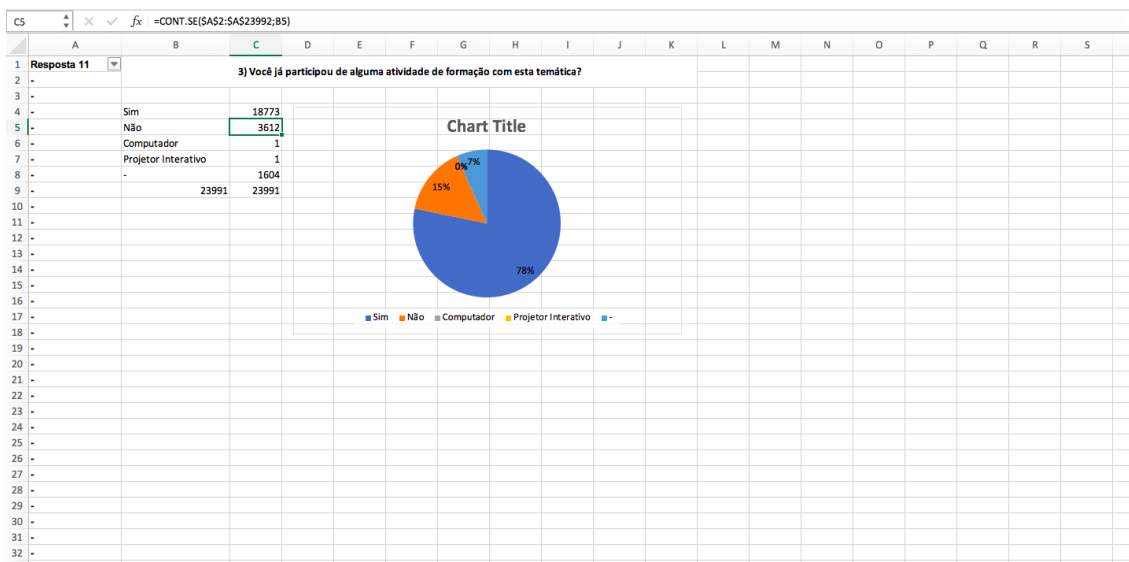
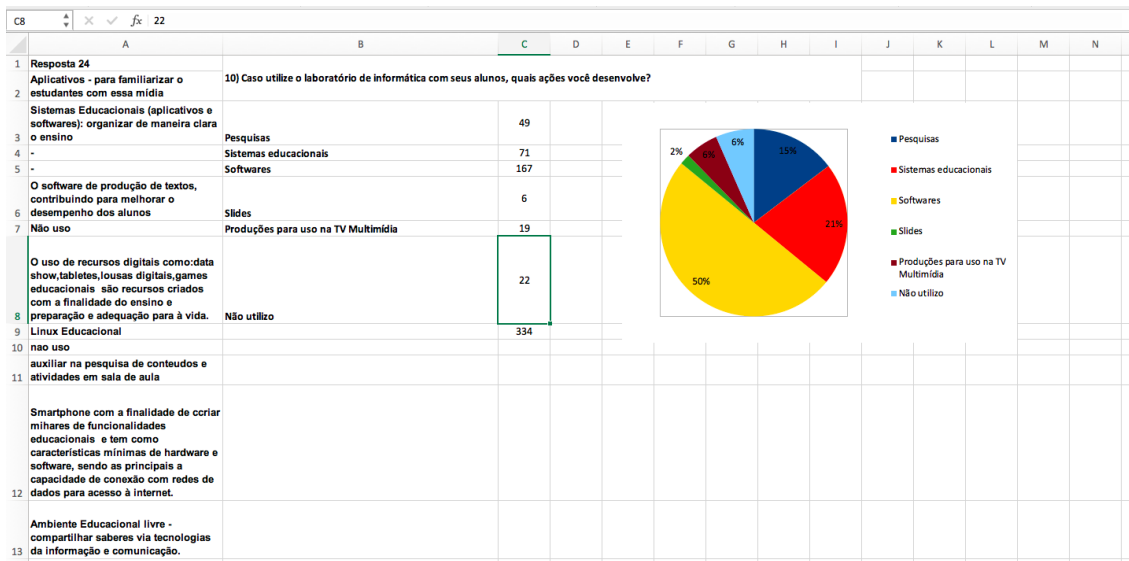
Documental – Questionário 1 (Q1)

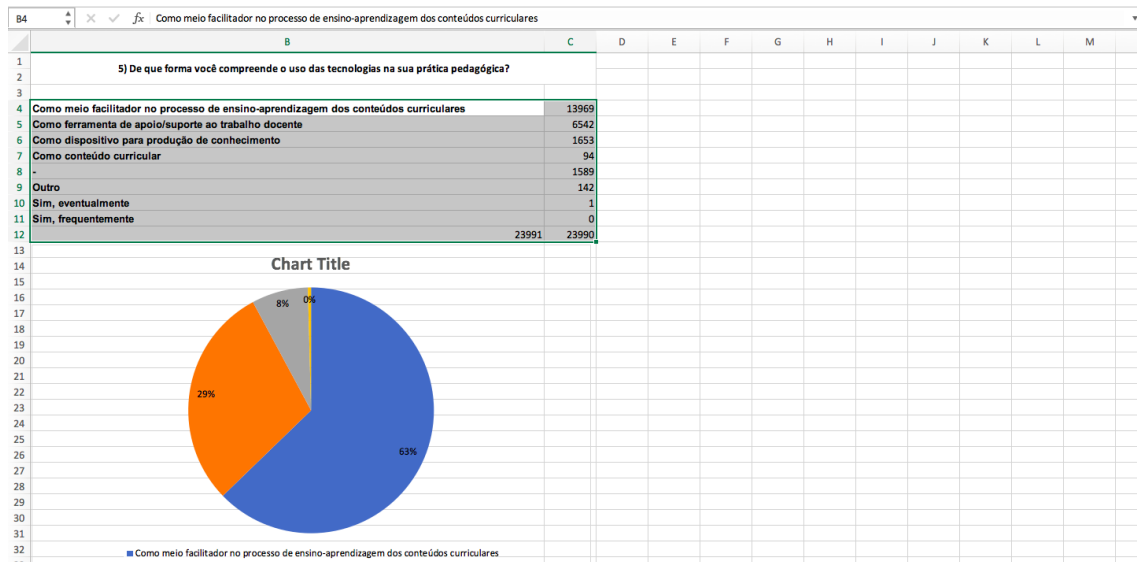
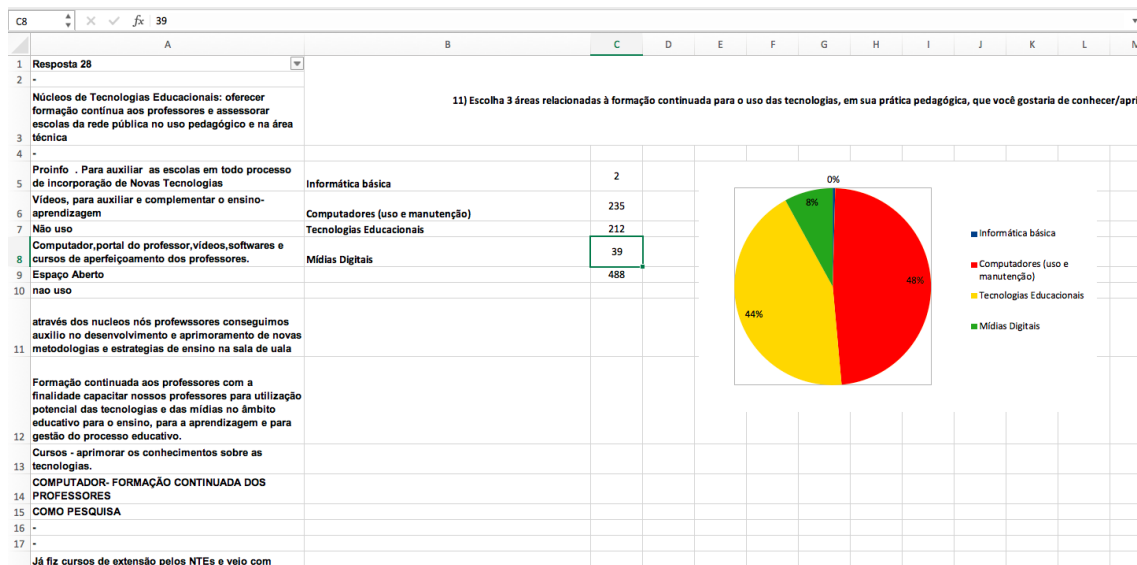


Apêndice B - Banco de Dados, Pesquisa Documental













Apêndice C – Docentes Cachoeira


Professores Cursistas – Cachoeira		
CATE I		
ADRIANA SILVA DA CRUZ	adrianacruzeira@yahoo.com.br	COLÉGIO ESTADUAL DA CACHOEIRA
ANA RITA FERNANDES NOBREGA DAYUBE	anaritadayube@yahoo.com.br	ESCOLA PAROQUIAL DOM ANTÔNIO MONTEIRO.
ANDERSEN KUBNHAVN FIGUEIREDO	anderseocio@yahoo.com.br	CENEB CACHOEIRA
ANDRÉ GUSTAVO PINHEIRO DOS SANTOS	gustavoego1@hotmail.com	CENEB DE CACHOEIRA
ANNA MEIRY LAPA SANTOS	lannameiro@yahoo.com.br	COLÉGIO ESTADUAL EDVALDO BRANDÃO CORREIA
ANTONIA MARIA MACHADO GOMES DA SILVA BATISTA	antoniamariamachado@hotmail.com	ESCOLA DR AUGUSTO PUBLICO
ARESTINA SONIA MIRANDA DOS SANTOS	arestinamiranda@yahoo.com.br	COLÉGIO ESTADUAL DA CACHOEIRA
CLAUDIA TOSTA BADU	cl.badu@bol.com.br	COLÉGIO ESTADUAL EDVALDO BRANDÃO
DAMIANA CARLA RANGEL ARAUJO	damiarangel@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL ANTÔNIO JOAQUIM CORREIA
DANIELA DE CAMPOS DOS REIS	danielac_reis@yahoo.com.br	COLÉGIO ESTADUAL PADRE ALEXANDRE DE GUSMÃO
DENILSON TORRES SILVA	denisntorres@bol.com.br	COLÉGIO ESTADUAL DA CACHOEIRA
DENISE FERREIRA MARQUES DE ALMEIDA	denismarques@yahoo.com.br	COLÉGIO ESTADUAL EDVALDO BRANDÃO CORREIA
DENISE FERREIRA MARQUES DE ALMEIDA	denymarques@yahoo.com.br	COLÉGIO ESTADUAL EDVALDO BRANDÃO CORREIA
DEUSIANA FERREIRA DA SILVA	deusiana-silva@bol.com.br	COLÉGIO ESTADUAL DA CACHOEIRA
EDPAULA MOITINHO DOS ANJOS	edpmo1inho@hotmail.com	COLÉGIO PADRE ALEXANDRE DE GUSMÃO
EDVALDO DOS SANTOS PEREIRA	edvaldoperes200@gmail.com	ESCOLA ESTADUAL MINISTRO JOSÉ RABELO
EDVALDO NASCIMENTO CONCEICAO	ednascon@yahoo.com.br	COLÉGIO ESTADUAL DA CACHOEIRA
ELIAB LUIZ BARBOSA	eliabluiz@yahoo.com.br	CENTRO DE ESTUDOS NOTURNO DE EDUCAÇÃO DA BAHIA - (CENEB)
ELIOMAR DE ABREU GOES	liocabreu@yahoo.com.br	COLÉGIO ESTADUAL DA CACHOEIRA
ELISANGELA LEAL DA SILVA MELO	elismelo_14@yahoo.com.br	ESCOLA ESTADUAL MINISTRO JOSÉ RABELO
ERIVALDO ALCANTARA FREITAS	erivaldofreitas@yahoo.com.br	CEEP PIÓ XII
FABIO BATISTA PEREIRA	fabiocachoeira@gmail.com	COLÉGIO ESTADUAL PADRE ALEXANDRE DE GUSMÃO
FABIO SANTOS MACEDO	fabiofmac@gmail.com	COLÉGIO ESTADUAL DA CACHOEIRA
FELIPE MOISES CAMPOS RIBEIRO COSTA	trindadecosta@yahoo.com.br	COLÉGIO ESTADUAL DA CACHOEIRA
FLAVIUS ALMEIDA DOS ANJOS	flaviusanjos@g.com.br	COLÉGIO ESTADUAL DA CACHOEIRA
FRANCISCO SILVA DE SOUZA	frousa@gmail.com	COLÉGIO ESTADUAL ANTÔNIO JOAQUIM CORREIA
GEVALDO SIMÕES SANTOS SOBRINHO	gevaldo3@hotmail.com	CENEB - CACHOEIRA

RAFAELA ALMEIDA DOS ANJOS	rafaelalmeidadosanjos@yahoo.com.br	COLÉGIO ESTADUAL DA CACHOEIRA
RAILDA DE JESUS SOARES DA SILVA	railda.a.jesus@gmail.com	ESTADUAL ERALDO TINOCO
RUBERVANIA VIANA SANTOS	rubervaniv@hotmail.com	RUBERVANIA VIANA SANTOS
RUBERVANIA VIANA SANTOS	rubervaniv@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL ANTÔNIO JOAQUIM CORREIA
SAMIRA GESSICA ALVES DE SANTANA SANTOS	samiragessey@gmail.com	COLÉGIO ESTADUAL PADRE ALEXANDRE DE GUSMÃO
SAUL LOMBA BULHOSA OLIVEIRA	saullobulba@yahoo.com.br	COLÉGIO PADRE ALEXANDRE DE GUSMÃO
SIRLEI DA PURIFICACAO LIMA	sirleitolma@bol.com.br	COLÉGIO ESTADUAL DA CACHOEIRA

Instituições promotoras da pesquisa:








Agência de Financiamento:



fapesb
Fundação de Amparo
à Pesquisa do Estado da Bahia

Apêndice D – Docentes Conceição do Almeida





Professores Cursistas – Conceição do Almeida		
CATE I		
+		
ANA CLAUDIA SOUZA C SANTOS	anacsouza@gmail.com	COLÉGIO ESTADUAL MANDINHO DE SOUZA ALMEIDA
ANA DEBORA AZEVEDO BASTOS	anabastosa@yahoo.com.br	COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE DE CONCEIÇÃO DO ALMEIDA
ANTONIO CARLOS CARVALHO SANTOS	vertatasta5@yahoo.com.br	COLÉGIO ESTADUAL MANDINHO ALMEIDA
ANTONIO CARLOS CARVALHO SANTOS	vertatasta5@yahoo.com.br	CEMA
ANTONIO CARLOS COSTA E SOUZA	tonhoaccas@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL MANDINHO DE SOUZA ALMEIDA
ANTONIO SERGIO SANTOS SANTANA	sant_na@yahoo.com.br	COLÉGIO ESTADUAL MANDINHO DE SOUZA ALMEIDA
BARBARA SANTOS LOPES	barbi_lopes@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL MANDINHO DE SOUZA ALMEIDA
CLEYDI DIAS BERTINO BISPO	cleydiidas@bol.com.br	COLÉGIO ESTADUAL MANDINHO DE SOUZA ALMEIDA
DORANEI SOUZA SOBRAL	corassobral@yahoo.com.br	COLÉGIO ESTADUAL MANDINHO DE SOUZA ALMEIDA
EVERTON BARRETO DOS SANTOS	anotata@yahoo.com.br	COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE DE CONCEIÇÃO DO ALMEIDA
GRACIMARA FONSECA SANTOS	gracefsantos@gmail.com	COLÉGIO ESTADUAL MANDINHO DE SOUZA ALMEIDA
HELENITA COUTINHO BLOISI	icbloisi@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE DE CONCEIÇÃO DO ALMEIDA
IARA SOUZA SANTOS	iaracerqueira@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL MANDINHO DE SOUZA ALMEIDA
IVANA APARECIDA GOMES LAGE MATOS	ivanalage@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE DE CONCEIÇÃO DO ALMEIDA
JOLDA RIBEIRO DOS SANTOS NEIVA	joldaneiva@yahoo.com.br	COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE DE CONCEIÇÃO DO ALMEIDA
JONICE RIBEIRO DOS SANTOS	jonicesales@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL MANDINHO DE SOUZA ALMEIDA
KELLY CRISTINA PEREIRA DE JESUS	kelly_kjn@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE DE CONCEIÇÃO DO ALMEIDA
LAURENTINO FERREIRA PIMENTEL	lnopimentel07@gmail.com	COLÉGIO ESTADUAL MANDINHO DE SOUZA ALMEIDA
LINDJANY MIRANDA PIMENTEL	lindympimentel@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE DE CONCEIÇÃO DO ALMEIDA
LUCIENE MARIA SOUZA ALMEIDA	lualmeida05@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL MANDINHO DE SOUZA ALMEIDA
MAISA FERREIRA PAULO	maisa paulo75@gmail.com	COLÉGIO ESTADUAL MANDINHO DE SOUZA ALMEIDA
MARGARETE NUNES SANTOS GOMES	maguenunes@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE DE CONCEIÇÃO DO ALMEIDA
MARIA SÁD PEDRO DA HORA NEIVA CRUZ	mozuz2806@gmail.com	COLÉGIO ESTADUAL MANDINHO DE SOUZA ALMEIDA
MARIANE CONCEIÇÃO S DO ESPIRITO SANTO	maroca_mary@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE DE CONCEIÇÃO DO ALMEIDA
MARILIA DANIELLE SANTOS CERQUEIRA	mary10md@hotmail.com	POLIVALENTE DE CONCEIÇÃO DO ALMEIDA
MARILSON CARVALHO SANTOS	marliom10@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL MANDINHO SOUZA ALMEIDA
NILZETE DOS SANTOS	nilzeteborges11@gmail.com	POLIVALENTE DE CONCEIÇÃO DO ALMEIDA
NILZETE SACRAMENTO CERQUEIRA	nilzetesacramento@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL MANDINHO DE SOUZA ALMEIDA
ORLANDO NASCIMENTO ALVES	olnveul@yahoo.com.br	COLÉGIO ESTADUAL MANDINHO DE SOUZA ALMEIDA
RAIMUNDO ARAUJO DOS SANTOS	balacoaraujo@hotmail.com	COLÉGIO POLIVALENTE DE CONCEIÇÃO DO ALMEIDA
RIDEVAL NEIVA DE SOUZA	pefrideval@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE DE CONCEIÇÃO DO ALMEIDA
RITA DE CÁSSIA SOUZA ALMEIDA		
rita Almeida38@hotmail.com		COLÉGIO ESTADUAL MANDINHO DE SOUZA ALMEIDA
<p>Instituições promotoras da pesquisa:</p> 		
<p>Agência de Financiamento:</p> 		

Apêndice E – Docentes Cruz das Almas


Professores Cursistas – Cruz das Almas		
CATE I		
Nome	Endereço de e-mail	Pesquisa 1
ANAL DOS SANTOS FONSECA	anefonseca@gmail.com	COLÉGIO COMPLETO ALVES DE ALMEIDA
ARINA TORRES REIS PIFFO	arinarina@gmail.com.br	COLÉGIO ESTADUAL LUCIANO PASSOS
ARMINA CHAVES MORESI	arminachaves@hotmail.com	Colégio Estadual Luciano Passos
ASSA DA LUZ OLIVEIRA	gda.luz@gmail.com	Secretaria Estadual José Batista de Fomosa
AGUIA GUERIZANTOS	ge_agui@gmail.com	Colégio Estadual Luciano Passos
ADRIANA DOMES DOS SANTOS OLIVEIRA	agrianad@gmail.com	Colégio Estadual Luciano Passos
ALBI DE JESUS OLIVEIRA	albi.jesus@hotmail.com	CEIOP - Centro Teritorial de Educação Profissional/Reducao II
ALIANORA TEIXEIRA DO NASCIMENTO	alianora1927@hotmail.com	Colégio Estadual Dr. Lauro Passos
ANA CRISTINA DEZ DE SOUZA	anacristinadezusa@hotmail.com	Colégio Estadual www.itec.br Fomosa
ANA CLAUDIA MARZI DE OLIVEIRA	anacld@gmail.com	CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL RICCONARO E ALBERTO TORRES
ANAPULLA POLIBRECO QUEIROZ DE JESUS	anapulla_19@hotmail.com	Colégio Estadual Dr. Lauro Passos
ANAPULLA POLIBRECO QUEIROZ DE JESUS	anapulla_19@hotmail.com	Colégio Estadual Dr. Lauro Passos
ANATA PEREIRA DA SILVA	anatapeira@yahoo.com.br	Centro Teritorial de Educação Profissional/Reducao II Alberto Torres
ANIBERYNIA VIANA SANTOS	aniberynia@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL ANTÔNIO JOAQUIM CORREIA
ANINA DESSICA ALVES DE SANTANA SANTOS	aninadesa@gmail.com	COLÉGIO ESTADUAL PIETRO ALKHORRE DE OLIMÃO
ANIL LOMBA BALTHAZAR OLIVEIRA	anilombabalthazar@gmail.com	COLÉGIO PIETRO ALKHORRE DE OLIMÃO
ANILY BEZERRA DOS SANTOS	anilybeza@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL ANTÔNIO JOAQUIM CORREIA

BRILEI DA FURTADO CALIMA	brilei1984@hotmail.com.br	COLÉGIO ESTADUAL DA OCHOIRA
VERALDES SANTANA SANTOS	vera.jesus@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL DA OCHOIRA
BRILEI BEZERRA DOS SANTOS	brileibeza@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL ANTÔNIO JOAQUIM CORREIA

Instituições promotoras da pesquisa:

Agência de Financiamento:



Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

Apêndice F - Docentes Santo Amaro

Professores Cursistas – Santo Amaro		
CATE I		
ADALTO DAMIÃO DOS SANTOS ADELIA CECILIA DOS SANTOS CONCEIÇÃO ADELZIRA PATRICIA RIBEIRO NUNES ADEMAR DE CASTRO	adauto3@ig.com.br adelia.santos08@hotmail.com nunesapri@hotmail.com ademarcastro85@gmail.com	Centro Educacional Teodoro Sampaio COLEGIO ESTADUAL SENADOR PEDRO LAGO Colégio Estadual Senador Pedro Lago Centro Educacional Teodoro Sampaio
ADRIANA VERENA SOUZA RAMOS ALBEMIRIA SATURNINO BENEDICTO ALEX GONZALEZ DE JESUS ALMERINDA OLIVEIRA DOS SANTOS ANA MARIA BRITO PINTO ANA PATRICIA CAMPOS XAVIER ANA RITA OLIVEIRA BARBOSA ANA RITA SILVA DOS SANTOS ANALY SOUZA SANTOS	adriana.verena@yahoo.com.br albemi@hotmail.com alexgonzalez1973@yahoo.com.br almerinda14@gmail.com anamaria.brivotpinto@yahoo.com.br patixc@gmail.com anaritaulybarbosa02@hotmail.com anar_43@yahoo.com.br analy35@gmail.com	CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TURISMO DO LESTE BAIANO Colégio Estadual Senador Pedro Lago Centro Educacional Teodoro Sampaio Centro Educacional Teodoro Sampaio Centro Educacional Municipal Gov. Luiz Viana Filho Escola Estadual de dos Santos Pam Centro Educacional Teodoro Sampaio COLEGIO ESTADUAL SENADOR PEDRO LAGO Centro Educacional Teodoro Sampaio
ANILSON CALMON COSTA ANTONIO LUIS DA CRUZ LIMA AURILUCI CARVALHO DE SOUZA ALVES CAMILA MARIA TEIXEIRA SCHITINE CELESTE DOS SANTOS CLAUDIA CECILIA DOS SANTOS MAIA CLAUDIA DE LIMA DA SILVA CLAUDIA DE PINHO JORGE DE MATOS CLAUDIA PEREIRA BARBOSA CLAUDIA RITA DE ALMEIDA PAIVA CRISTIANE LEITE MELO DA SILVA	anilsoncalmon@gmail.com alcima2005@yahoo.com.br auriluci.gestar@gmail.com camischini@gmail.com celestemachado18@hotmail.com claudia.c.s.m@hotmail.com cail_silva@hotmail.com kai.claudia@hotmail.com caivioleta@hotmail.com claud.azeiteira@ig.com.br cristheaco@yahoo.com.br	CEEP EM TURISMO DO LESTE BAIANO Colégio Estadual Senador Pedro Lago Centro Estadual de Educação Profissional em Turismo do Leste Baiano TEODORO SAMPAIO ESCOLA ARAÚJO PINHO COLEGIO ESTADUAL SENADOR PEDRO LAGO Colégio Estadual Senador Pedro Lago Centro Educacional Teodoro Sampaio Escola Coronel Francisco Pinto COLEGIO ESTADUAL SENADOR PEDRO LAGO Colégio Estadual Senador Pedro Lago CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TURISMO DO LESTE BAIANO Centro Educacional Teodoro Sampaio Centro Educacional Teodoro Sampaio
CRISTIANO VITORIO DEJANIR FRANCISCA SILVA DOS SANTOS DOMINGAS DA SILVA	cristianovitorio13@bol.com.br dejanirnetia@yahoo.com.br domingasamado@hotmail.com	

Instituições promotoras da pesquisa:



Agência de Financiamento:



Apêndice G – Docentes São Francisco do Conde

Professores Cursistas – São Francisco do Conde		
CATE I		
AGLAÉ DINIZ SOARES SILVA	aglaediniz@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL PEDRO CALMON
ALAJIDE DE JESUS DELFINO	la199@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL SANTA BERNADETE
ANA CRISTINA CINTRA SANTOS VILASBOAS	ac.vilas.boas@hotmail.com	CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO VALE DO JQUIRICA
ANA LUCIA CABRAL CHAVES DE ALMEIDA	alu-co@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL SANTA BERNADETE
ANA LUCIA CABRAL CHAVES DE ALMEIDA	alu-co@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL SANTA BERNADETE
ANA MARIA MELO DA SILVA	ana.maria.melo@bol.com.br	ESCOLA ESTADUAL SANTA BERNADETE
ANA PAULA LEITE CAJANDA	leitecaja@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL PEDRO CALMON
ANATILDES GONÇALVES DE OLIVEIRA	natigonalves@hotmail.com.br	COLÉGIO ESTADUAL SANTA BERNADETE
ANDREA IGNA DOS SANTOS SILVA	andrasora_13@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL PEDRO CALMON
ANETE RIBEIRO TEIXEIRA REIS	anetealveiraais@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL SANTA BERNADETE - 29
ANGELICA SANTOS DA PAIXAO	paixoaangelica15@gmail.com	COLÉGIO ESTADUAL MARTINHO SALLES BRASL
ANTONIO ARAIAN JAMBEIRO BRANCAO	antonioaraian@gmail.com	ANA TOURINHO JUNQUEIRA AIRES
ANTONIO CLOVIS ANDRADE SAMPAIO	colisampaio@yahoo.com.br	COLÉGIO ESTADUAL SANTA BERNADETE
AUGUSTA BORGES SANTOS DE CARVALHO	nelaico@hotmail.com	ESCOLA ESTADUAL DE PRIMEIRO GRAU SANTA BERNADETE
BERNADETE DE LOURDES SANTANA FERREIRA	bern_lourdes@yahoo.com.br	COLÉGIO ESTADUAL MARTINHO SALLES BRASL
DALVA DE ANDRADE CEZAR BASTOS	cdcarvalho@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL SANTA BERNADETE
DENISE CRISTINA SILVA MARQUES	denisormarques@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL PEDRO CALMON
DILMA MARTA SANTOS	dilmamarta@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL PEDRO CALMON
DINELIA FERREIRA LAGO	dinelia.ferreira@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL PEDRO CALMON
EDINICE LIMA CONCEICAO DOS SANTOS	edinice_lima@yahoo.com.br	COLÉGIO ESTADUAL MARTINHO SALLES BRASL
ELIANE PEREIRA PEIXOTO DA SILVA	elianepeixoto@gmail.com	COLÉGIO ESTADUAL PEDRO CALMON
ELIANE PEREIRA PEIXOTO DA SILVA	elianepeixoto@gmail.com	COLÉGIO ESTADUAL PEDRO CALMON
ELIANY VASCONCELOS DOS SANTOS	meliadrwill@gmail.com	COLÉGIO ESTADUAL MARTINHO SALLES BRASL
FERNANDO ANTONIO DE CARVALHO CUNHA DO AMARAL	fernand1572@gmail.com	COLÉGIO ESTADUAL MARTINHO SALLES BRASL
DR. AVO. AUGUSTO MARTINS SANTOS	augustosal@hotmail.com	COLÉGIO ESTADUAL PEDRO CALMON



Agência de Financiamento:



Apêndice H - Convite à Professores para Participação na Pesquisa

Olá professor (a),

Você é convidado para participar da pesquisa intitulada "Formação Continuada de professores a distância: contribuições do Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais na prática docente", pertencente ao Programa de Pós – graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a qual é financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

A sua participação é muito importante para a realização dessa investigação. Compartilhe conosco sua opinião sobre o Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais (CATE), do qual foi cursista e auxilie na análise da Formação Continuada ofertada a distância, bem como para reflexões críticas sobre as possíveis contribuições às práticas pedagógicas mediadas por tecnologias na Educação Básica do estado da Bahia.

Contamos com sua colaboração.

Saudações,

Diêgo Aric Cerqueira Souza e Cruz
Mestrando em Educação e Contemporaneidade –
PPGEduC/UNEB
Matrícula: 081710009

Mary Valda Souza Sales
Professora Adjunta do DEDC - Campus I/UNEB
Professora Permanente do PPGEduC - LPq 4 - DEDC I/UNEB







Apêndice I - E-mail/Convite para Pré-Teste

Olá professor,

Meu nome é Diêgo Aric Cerqueira Souza, sou mestrando em Educação e Contemporaneidade pelo PPGEduC – UNEB e estou investigando a **Formação Continuada de professores a distância** e as possíveis contribuições do **CATE na prática docente** dos professores da Educação Básica no estado da Bahia.

A análise conta com a orientação da **Profa. Dra. Mary Valda Souza Sales**. A pesquisa integra o projeto “**Estado da Arte da EAD na Bahia**”, do grupo de pesquisa Formação, Tecnologias, Educação a Distância e Currículo (ForTEC), da linha 4 do PPGEduC – Educação, Currículo e Processos Tecnológicos. O texto encontra-se qualificado e em vias de inserção no campo e posterior análise dos dados.

Desse modo, convido você para participar de um pré-teste quanto ao instrumento principal da pesquisa que é o questionário misto com perguntas relacionadas ao tema. Quando sinalizar, poderei enviar o link para resposta.

Muito obrigado!



Apêndice J - Questionário II

Formação Continuada de Professores a distância: Contribuições do Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais na prática docente

Agradecemos por você fazer parte dessa investigação científica e acreditamos que suas respostas serão importantes para o alcance dos objetivos propostos na pesquisa. Esse questionário é o principal instrumento de acesso às informações da pesquisa de mestrado intitulada "Formação Continuada de Professores a distância: Contribuições do Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais na prática docente", da Linha IV – Educação, Currículo e Processos Tecnológicos, do Programa de Pós – Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia.

Através dele, buscamos alcançar três objetivos: o primeiro é conhecer sua relação atual com as Tecnologias Educacionais, e quais as prováveis incidências do curso na sua prática cotidiana, após o término do CATE I. O segundo, verificar como as iniciativas de formação como essa possibilitam a inserção das TIC na rede estadual de Educação. O terceiro, diagnosticar como as TIC podem contribuir na educação contemporânea, caso haja a inserção cada vez maior nas práticas pedagógicas.

Como previsto pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, regulamentada pela Resolução 196/96, para investigações que tenham função consultiva, deliberativa, normativa e/ou educativa, as informações aqui levantadas serão preservadas e os sujeitos mantidos em anonimato.

Informamos que, o campo de pesquisa é o Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais (CATE), atividade de Formação Continuada ofertada na modalidade a distância, que objetivou discussões e aprofundamentos sobre as Tecnologias Educacionais, seus usos e potencialidades no processo educativo. Como locus temos as cidades que constituem o Recôncavo baiano, escolhido por conta da proximidade com a capital baiana e por possibilitar condições plenas de exequibilidade dessa investigação.

Assim, convidamos você docente que participou do curso e está em pleno exercício de suas funções para responder as questões abaixo. Os resultados serão encaminhados e devidamente divulgados nas escolas após a finalização da pesquisa.

Salvador, 31 de outubro de 2018

Diego Aric Cerqueira Souza e Cruz
Pesquisador Responsável

Mary Valda Souza Sales
Orientadora

Formação Continuada de Professores a distância: Contribuições do Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais na prática docente

*Obrigatório

INFORMAÇÕES BÁSICAS/PESSOAIS

1) E-mail:

Sua resposta

2) Sexo: *

Masculino

Feminino

3) Qual a sua idade? *

- Menos de 25
- 25 a 29
- 30 a 39
- 40 a 49
- Acima de 50

4) Há quantos anos você é docente da Educação Básica no Estado da Bahia? *

- 1 a 4
- 5 a 10
- 11 a 15
- 16 a 20
- Acima de 21

5) Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu? *

- Educação Superior - Pedagogia
- Educação Superior - Licenciatura
- Educação Superior – Outros Cursos
- Especialização (Lato Sensu)
- Mestrado (Stricto Sensu)
- Doutorado (Stricto Sensu)

INFORMAÇÕES DIRECIONADAS A SUA ATUAÇÃO DOCENTE

6) Sobre os segmentos de Educação Básica, em qual/quais você ministra aulas? *

- Fundamental I
- Fundamental II
- Ensino Médio
- Educação Profissional
- Educação Tecnológica

7) Qual o porte da instituição de ensino que você é lotado? *

- Pequeno porte
- Médio porte
- Grande Porte
- Porte especial

8) Qual/quais os turnos você leciona na escola que você é lotado? *

- Matutino
- Vespertino
- Noturno
- Matutino/Vespertino
- Matutino /Noturno
- Vespertino/Noturno

SOBRE AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E PRÁTICA PEDAGÓGICA

9) Você considera importante a utilização de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas? *

- Sim, frequentemente
- Sim, eventualmente
- Não
- Não Sei

10) Você utiliza recursos tecnológicos em sua prática? *

- Sim, frequentemente
- Sim, eventualmente
- Não
- Não Sei

11) De que modo você concebe o uso das tecnologias na sua prática pedagógica? *

- Como meio facilitador no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares
- Como conteúdo curricular
- Como dispositivo para produção de conhecimento
- Como ferramenta de apoio/suporte ao trabalho docente
- Como instrumento para atrair a atenção dos alunos

12) Quais os recursos você utiliza com mais frequência em sua prática pedagógica? *

- Computador
- Notebook
- Tablet Educacional
- Lousa Digital
- Projetor Multimídia (DATASHOW)
- Smartphone
- Caixa de Som
- Não utilizo
- Outro: _____

13) O laboratório de informática de sua escola está disponível: *

- Sim, frequentemente
- Sim, eventualmente
- Não
- Não Sei
- Na minha escola não tem laboratório de informática

14) Se respondeu positivamente, qual a sua utilização?

- Pesquisas
- Vídeos, Sites, Jogos
- Montagem de Conteúdos Digitais
- Aulas compartilhadas

17) Você já participou de alguma atividade de formação, além do CATE, com a temática "Tecnologias Educacionais"? *

Sim

Não

18) Escolha 3 áreas relacionadas à formação continuada para o uso das tecnologias, em sua prática pedagógica, que você gostaria de conhecer/aprimorar: *

Informática básica

Computadores (uso e manutenção)

Tecnologias Educacionais

Mídias Digitais

Gamificação e Jogos Digitais

Desenvolvimento de aplicativos para a Educação

Análise Mapeamento de Redes Sociais Digitais

INFORMAÇÕES SOBRE INICIATIVAS DE FORMAÇÃO

16) Após o término do CATE, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de formação e desenvolvimento profissional? *

- Cursos/oficinas de trabalho (Disciplinas e metodologias relacionadas à educação)
- Cursos de formação continuada em qualquer áreas do conhecimento
- Conferências/Seminários/Simpósios/Congressos sobre educação
- Programa de qualificação (Nível de graduação, especialização *latu/strictu sensu*)
- Observação e intervenção em outras escolas
- Pesquisa individual ou em colaboração sobre um tópico de seu interesse profissional
- Orientação e/ou observação feita por um colega e supervisão, organizadas formalmente pela escola na qual está lotado
- Não participei de nenhuma outra atividade de formação continuada e/ou desenvolvimento profissional

19) Você considera que o CATE contribuiu para a sua prática profissional? *

- Nenhuma Contribuição
- Pequena contribuição
- Moderada contribuição
- Grande contribuição

15) Caso utilize o laboratório de informática com seus alunos, quais ações você desenvolve?

- Pesquisas (busca na internet) e Ambientes Virtuais de Aprendizagem
- Softwares
- Produções para uso interdisciplinar
- Desenvolvimento de aplicativos
- Jogos Digitais
- Exibição de filmes e debates
- Não utilizo

Apêndice K - Convite Aos Sujeitos da Pesquisa Para Defesa Pública de Mestrado

Caro Docente,

Meu nome é Diêgo Aric Cerqueira Souza. Sim, você já me conhece, sou mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), integrante do Grupo de Pesquisa em Formação, Tecnologias, Educação a Distância e Currículo (ForTEC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Até aqui, sua participação em minha pesquisa foi de extrema importância e gostaria de registrar a minha imensa gratidão pela/por sua disposição em colaborar. Convido-lhe, então, para assistir a minha Defesa Pública de Mestrado, a ser realizada no dia 19 de Março de 2019, as 13h, no Auditório Jurandir Oliveira, no Departamento de Educação – Campus I. Conto com sua presença.

Com afeto,

Apêndice L - Convite Para Defesa Pública de Dissertação de Mestrado

Convite para Defesa Pública de Mestrado

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A DISTÂNCIA:
CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA PRÁTICA DOCENTE**

Diêgo Aric Cerqueira Souza e Cruz

Local: Auditório Jurandir Oliveira – DEDCI/UNEB
Data: 19/03/2019
Horário: 13h

ForTEC

EAD Educação

Distância campo **EAD** ensino **Educação** sujeitos

Dra. Mary Valda Souza Sales (Orientadora) **Dra. Vani Moreira Kenski** Universidade de São Paulo (USP) **Dr. Eniel do Espírito Santo** Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) **Dr. Emanuel Rosário dos Santos Nonato** Universidade do Estado da Bahia (UNEB)