

## TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

*DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (TDIC) IN TEACHER TRAINING  
COURSES IN BRAZIL: CHALLENGES IN TIMES OF PANDEMIC*

*SILVA, Alencar de Silvana - Universidade Federal de Mato Grosso  
PERES, Afonso Claudio - Universidade Federal de Mato Grosso  
MONTEIRO, A. de M. Filomena - Universidade Federal de Mato Grosso*

### **Grupo Temático 1.** **Subgrupo 1.2.**

#### **Resumo:**

*A pandemia da COVID-19 tem provocado transformações de cunho pessoal, social e profissional. No que diz respeito a educação, professores têm sido desafiados a dominarem as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Diante disso, questionamos: Como as TDIC são abordadas nos cursos de formação de professores? E, ainda, os professores desses cursos se sentem preparados para uso das TDIC? O objetivo é, compreender como as pesquisas sobre formação de professores discutem a temática das TDIC, seus desafios e potencialidades. A pesquisa é de cunho qualitativo do tipo levantamento bibliográfico de teses e dissertações, disponíveis no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o descritor "formação de professores tecnologia". Os aportes teóricos foram construídos a partir da concepção de formação na perspectiva do conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), articulado às discussões de TDIC. Consideramos que há dificuldades na formação frente às tecnologias, uma vez que os próprios formadores não se sentem preparados, apesar de ressaltarem sua importância para educação. Inferimos que a noção de DPD pode contribuir, pois o professor é também autor de seu DPD, sem desconsiderar o papel da instituição escolar e dos governos na formulação de políticas que garantam formação, salários e condições dignas de trabalho.*

**Palavras-chave:** *TDIC, Formação de professores, Desenvolvimento Profissional Docente, Pandemia, COVID-19.*

#### **Abstract:**

*The COVID-19 pandemic has caused personal, social and professional transformations. Regarding education, teachers have been challenged to master Digital Information and Communication Technologies (DICT). In view of this, we question: How are TDIC addressed in teacher training courses? And, also, do teachers in these courses feel prepared to use TDIC? The aim is to understand how research on teacher training discusses the subject of TDIC, its challenges and potentialities. The research is of a qualitative nature, like a bibliographic survey of theses and dissertations, available in the repository of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), with the descriptor "technology teacher training". The theoretical contributions were constructed from the concept of training in the perspective of the concept of Teacher Professional Development (DPD), articulated to the discussions of TDIC. We consider that there are*

*difficulties in training in relation to technology, since the trainers themselves do not feel prepared, despite stressing its importance for education. We infer that the notion of DPD can contribute, since the teacher is also the author of his DPD, without disregarding the role of the school institution and governments in the formulation of policies that guarantee training, salaries and decent working conditions.*

**Keywords:** TDIC, Teacher Training, Teacher Professional Development, Pandemic, COVID-19.

## 1. Contextualizando o estudo

A proposta deste texto surgiu de inquietações experienciadas durante a quarentena em virtude da pandemia da *COVID-19*. Nesse período, sentimento de tristeza, de medo, de incertezas e ao mesmo tempo de esperança têm permeado o ‘novo’ ritmo de vida. No que tange a educação, de repente fomos “atropelados” por *lives* e reuniões *online*. Nesse contexto, professores são instados a garantir continuidade dos estudos de seus alunos por meio de aulas virtuais, via atendimento por aplicativos instantâneos de mensagens e redes sociais, exigindo destes, competências supostamente conquistadas nos cursos de formação de inicial e/ou continuada.

É importante destacar que o crescimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas escolas se despontou no Brasil a partir do crescimento da educação a distância (EaD)<sup>1</sup> na década de 1990 em universidades públicas e com maior força nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Para Gatti (2014) “A reordenação do campo da educação a distância por parte do poder público, a partir de 2005, criou condições para o crescimento acelerado do ensino superior nessa modalidade” (p. 36-37) com cursos muitas vezes questionáveis quanto ao seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e o fazer pedagógico mediado pelas TDIC. Todavia, mesmo com o crescimento da EaD e a ampliação do uso das TDCI na educação, em 2018 quase 46 milhões de brasileiros ainda não tinham acesso à internet, o que representa um quarto da população com 10 anos ou mais de idade. A maioria dos que não usam internet alega não saber como navegar (BRASIL, 2020). Portanto, uso das TDIC na educação ainda enfrenta desafios, seja pelo acesso, infraestrutura de rede necessária e suporte técnico para o funcionamento dos artefatos digitais.

Para Mills *et al.* (2008) é “[...] nesse contexto de novas possibilidades de comunicação aberta e a distância, de flexibilidade espaço-temporal é que o trabalho docente da EaD se estabelece” (p. 125). Nisto, Pretto (2002) nos alerta sobre a premissa de que a educação a distância e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) representem a salvação da educação. Para ele é preciso discutir a complexidade da EaD na educação brasileira. Para Moran (2005) “[...] o deslumbramento, o encantamento e a expectativa de que ela possa resolver magicamente nossos problemas é uma outra forma simplista de alimentar novas e

---

<sup>1</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revela que, entre os 3,4 milhões de estudantes que ingressaram em cursos de graduação em 2018, 40% (1,4 milhão) optaram por cursos EaD. Tanto na rede federal como na rede privada, cursos de formação de docentes a distância são os que têm mais alunos, sendo a Pedagogia o curso com maior número de matriculados: 440 mil, 23% dos alunos de EaD nas instituições particulares, e 12 mil, 13% dos alunos de EaD nas instituições públicas federais (INEP, 2020).

perigosas dependências (p.13).

Portanto, no atual contexto da pandemia e o conseqüente incremento do uso das TDIC na educação, a formação de professores entra em forte evidência. Consideramos que a formação é um processo complexo, o que exige compreensões em torno de suas contradições, fragilidades, enfrentamentos e potencialidades frente a emergência do uso de tecnologias enquanto mediadora do processo educativo.

Nesse propósito, questionamos: Como as TDIC são abordadas nos cursos de formação de professores? E, ainda, os professores desses cursos se sentem preparados para o uso das TDIC? Nosso objetivo é compreender como as pesquisas sobre formação de professores discutem a temática das TDIC, seus desafios e potencialidades.

No campo teórico, propomos discutir formação de professores a partir do conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), entendido como um contínuo, com o entrelaçamento de movimentos de significado e ressignificações atribuídos à dinâmica profissional em um contexto situado (MONTEIRO, 2017) em que se constroem estratégias que facilitam a reflexão sobre a sua prática “[...] que contribui para a geração de conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência” (MARCELO, 1999, p.144) e, que envolve as dimensões do pessoal (subjetividade sentimentos, emoções e desejos), do profissional (profissionalidade, profissionalização e profissionalismo), do contexto (a escola, o local de trabalho), e do organizacional e institucional-administrativo (cultura organizacional) (MARCELO, 1999, 2009; DAY, 2005).

Por essa via, a formação de professores é um dos momentos do DPD construído a partir de necessidades individuais e sociais (fim social da educação), tendo como ponto central o aluno. Isso, possibilita que a docência contribua também para o desenvolvimento, desde que seja pensada sob um enfoque profundo (FERNÁNDEZ-CRUZ, 2015), considerando a reflexão sobre a prática em contexto de transformação histórica como a que passamos agora.

Metodologicamente, a pesquisa orientou-se pela abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) do tipo pesquisa bibliográfica (OLIVEIRA, 2007) realizada no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os descritores foram “formação de professores tecnologias” e não foram aplicados refinamentos quanto ao tipo, autor, banca, grande área conhecimento, áreas de conhecimento, de avaliação e de concentração, nome do programa, instituição e biblioteca.

Considerando os objetivos e a exequibilidade deste estudo, o delimitamos em pesquisas que trataram de cursos de formação de professores em instituições públicas, na modalidade de ensino presencial, nos últimos cinco anos. A busca resultou inicialmente em 18 produções, dessas nove foram excluídas por não se tratarem de formação inicial e/ou continuada, decorrendo então em oito dissertações de mestrados (SILVA, 2015; OLIVEIRA, 2015; CARVALHO, 2015; SOUSA, 2015; COLABARDINI, 2015; OLIVEIRA, 2016; RODRIGUES, 2017; VIEIRA, 2017) e uma tese de doutorado (GUERRA, 2015).

Desse grupo, duas pesquisas são provenientes das regiões Norte (VIEIRA, 2017) e Centro-Oeste (SOUSA, 2015) revelando carência de pesquisas nessas regiões. A região Nordeste aparece com duas pesquisas (RODRIGUES; 2017; SILVA, 2015). O destaque fica com as regiões Sudeste e Sul com cinco produções (OLIVEIRA, 2016; GUERRA, 2015; COLABARDINI, 2015; CARVALHO, 2015; OLIVEIRA, 2015). Ademais, a grande prevalência de dissertações

encontradas na busca em relação às teses indica ainda a necessidade de aprofundamento em torno da temática.

Os cursos investigados trataram de formação inicial em licenciatura e envolveram professores e licenciandos, outro investigou tendências e caminhos da formação inicial e continuada, para atuação na educação musical na modalidade EaD (COLABARDINI, 2015) e um discutiu competências adquiridas na formação inicial para mediar processos de aprendizagem na web no âmbito da deficiência visual (CARVALHO, 2015).

As análises se deram a partir da leitura dos resumos, dos aspectos metodológicos e das considerações finais de cada produção. Todas as pesquisas são de cunho teórico-empírico. As análises foram realizadas em diálogo com o conceito de DPD (DAY, 2005; MARCELO, 2013) do papel da experiência e reflexão (FERNÁNDEZ-CRUZ, 2015; ZEICKNER, 2008; DEWEY, 1976) e da autonomia na formação de professores (CONTRERAS, 2002).

## 2. As TDIC nos cursos de formação de professores

Nesta seção, apresentamos as análises buscando compreender como é abordada a temática das TDIC nos cursos de formação, destacando seus desafios em tempo de pandemia. As experiências relatadas nas pesquisas ganharam novos sentidos quando buscamos estabelecer aproximações articuladas as discussões de DPD, principalmente quando é preciso refletir que o lastro histórico da formação de professores no Brasil apresenta desafios e potencialidades no que tange às TDIC.

Os estudos demonstraram convergências entre várias percepções sobre a importância dos professores adquirirem habilidades para trabalhar com as TDIC (SILVA, 2015; OLIVEIRA, 2015; VIEIRA, 2017), destacando necessidades e benefícios que as tecnologias podem proporcionar no processo educacional diante das novas concepções de espaço e tempo característicos das mudanças dos processos produtivos do mundo do trabalho na atualidade, com destaque para o avanço das possibilidades das tecnologias e comunicações.

Se destaca também percepções de que o aluno possui vantagens em relação aos professores, com base no ciclo de vida do professor que geralmente é mais avançado, e do acesso informal que os alunos têm à tecnologia, o que não ocorre com o professor em sua precária formação inicial e, mesmo continuada. Colabardini (2015, p. 8) trata dos professores como migrantes digitais, ao se referir aos participantes de sua pesquisa, professores com mais de 5 anos de carreira. Oliveira (2016) argumenta que “mesmo com toda destreza no manuseio do celular, adaptando-se a cada novo aplicativo lançado que amplie as formas de se comunicar com os outros, as professoras ainda possuíam dificuldades de articular o uso cultural em propostas com os alunos” (p. 7), revelando uma cisão temporal e cultural entre professores e alunos. Com efeito, sua pesquisa demonstra que “novas propostas pedagógicas mediadas pelos usos dos celulares em rede motivaram professores e alunos a avançarem a caminhos até então desconhecidos” (p. IDEM). Embora aponte boas práticas e veja a possibilidade concreta do uso das tecnologias, problematiza o acesso diferenciado por diversas classes sociais.

Por sua vez, Vieira (2017) informa que metade dos professores participantes de sua pesquisa têm dificuldades no uso das TIC (p. 6). Silva (2015) revelou “fragilidades na formação



do futuro professor para o uso pedagógico das TDIC, apontou ainda o não uso das TDIC dos professores formadores de Pedagogos” (p. 6). No entanto, Colabardini (2015) observa que os professores no âmbito virtual, “entendem os alunos como figuras centrais do processo de ensino e aprendizagem, utilizando grande parte de seus esforços para um planejamento de disciplinas que tenha o aluno como foco (p. 8)”. Essa perspectiva, de respeito e de valorização dos saberes do educando e do reconhecimento de identidades culturais (FREIRE; 1996; HALL 2019) é importante e necessário nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem.

Para Oliveira (2016), o papel do professor no contexto socio-histórico atual não se restringe mais a gestão dos saberes em relação “à produção dos recursos/conteúdos, mas ao acompanhamento do processo que ganha potenciais co-autores, os estudantes” (p. 7). A precária formação dos formadores de professores também é destaque nos trabalhos de Oliveira (2015), quando destaca que o uso de tecnologias por vezes se limita ao “uso desses recursos se concentra em vídeos, programas de apresentação de slides, data show, entre outros” (p. 6). Nessa direção, Carvalho (2015) vê necessidades de “desenvolvimento de novas competências, pois os alunos da contemporaneidade são alfabetizados em uma sociedade tecnológica e demandam por uma educação em rede, de relacionamentos e de conhecimentos” (p. 9).

Em sua pesquisa, Oliveira (2015) assinalou “habilidades dos participantes para operacionalizar tecnicamente os recursos tecnológicos”, contudo, as TICs apenas representam meios “para transmitir informações de maneira a privilegiar as metodologias tradicionais de ensino” (p. 6). Todavia, mesmo os docentes reconhecendo a importância das tecnologias, eles não apresentam conhecimento sobre como elas estão inseridas “tanto no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) quanto no currículo do Curso de Pedagogia” (IDEM). Para a autora, os docentes investigados não percebem o saber tecnológico como necessário à docência, embora essa observação não sirva para os demais trabalhos analisados. Para Marcelo (2013) precisamos reconhecer a importância da tecnologia e do conhecimento (p. 25), entender que “la innovación es un proceso que hay que entenderlo a lo largo del tiempo, que implica a personas, pero que debe dirigirse a mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos” (p. 45).

Outro fator destacado foi a cisão entre teoria e prática no uso das TDIC nos cursos com esses conteúdos. Oliveira (2015) aponta que o currículo tradicional e fortemente teórico do curso de pedagogia não abre espaço para a necessária formação na área das tecnologias. (p. 6). Há um certo consenso de que o domínio dos aspectos técnicos para uso de novos recursos não garante a qualidade da educação.

Para Sousa (2005), o “simples fato de colocar o aluno em formação em contato com as TDIC não garante e nem garantirá que este as utilize de forma crítica na escola”. Para ele, a “formação inicial deve garantir espaços ao sujeito em formação para compreensão, problematização e planejamento de práticas usando TDIC” (p. 8). Nesse sentido, Oliveira (2016) aponta que não é suficiente “conhecer apenas a técnica, dominando apenas o uso das tecnologias digitais, mas todas as suas potencialidades, dentre elas a promoção de dinâmicas de compartilhamento, produção de conteúdo e colaboração em rede” (p. 7). Portanto, é insuficiente formação técnica para garantir aprendizagens de TDIC, ou ligadas as disciplinas da matriz curricular do curso, é preciso que as tecnologias perpassem segundo contatado por Rodrigues (2017) por atividades de estágio, iniciação à docência, iniciação científica, eventos e até mesmo cursos e experiências externas à instituição formadora

Entendemos que o conceito de autonomia desenvolvido por Contreras (2002) pode ajudar na superação do fazer instrumental do profissionalismo docente, pois a verdadeira profissionalização da docência tomaria por base, sim, o domínio técnico (habilidades ou repertório de saberes teóricos, por exemplo) a priori, mas dependeria de uma compreensão da prática educativa como compromisso social, um fenômeno humano em que há relações afetivas, sociais, emocionais e culturais, a ponto de ser impossível separar concepção e execução da prática de ensino.

Nessa direção, a pesquisa de Guerra (2015) indicou a “centralidade dos saberes relacionados ao exercício da profissão para o desenvolvimento de competências digitais e, apontou a necessidade de se repensar processos formativos de professores dessa nova configuração sociológica em que vivemos” (p.7). Hoje, mais do que nunca, saberes devem direcionar práticas, de acordo com necessidades emergentes em torno da pandemia em curso. Em outro trecho a autora conclui que “Entendemos que incluir as tecnologias digitais no trabalho docente passa, necessariamente, por uma reflexão contínua sobre o processo de formação do profissional docente” (IDEM, p. 197). Carvalho (2015) também destaca necessidade de “saber pensar” e de “aprender a aprender” durante o desenvolvimento das competências (p. 9). Destaca a importância de o profissional refletir “sobre sua prática pedagógica e busque alternativas para aprimorá-la, resignificando sua ação pedagógica, sempre que necessário” (IDEM).

Aprender com as históricas do outro contribui para processos reflexivos quiçá na perspectiva de justiça social a partir de Zeickner (2008). É preciso considerar que tipos de experiências estão sendo proporcionadas aos docentes no que diz respeito a TDIC, uma vez que nem toda experiência é educativa (DEWEY, 1976) e nem toda reflexão representa desenvolvimento real.

A EaD pode propiciar ao docente reflexões sobre identidades, concepções e práticas, mas a formação deve destacar a “importância da inclusão de práticas pedagógicas e reflexões sobre a utilização das TDIC com os diferentes conteúdos desde a formação inicial” (OLIVEIRA, 2015, p. 6), não bastando as disciplinas ou os conteúdos específicos, como também afirma Rodrigues (2017), mas reflexões sobre as várias dimensões da educação e do DPD. O trabalho de Vieira (p. 6) relatou falta da reflexão sobre tecnologias na formação, com efeito, os trabalhos que apontam problemas nessa modalidade sugerem haver pouca reflexão, o que compromete em nosso entendimento o DPD.

O papel da reflexão e da experiência têm sido apontados como caminhos para a busca de avanços do DPD (FERNÁNDEZ-CRUZ, 2015; DAY, 2005). Para Zeickner (2008) a falta de correspondência entre concepções de formação docente reflexiva na literatura especializada, e as realidades materiais de trabalho dos professores trouxeram implicações teórico-prática. Quando adotamos o conceito de ensino reflexivo, existe em geral, compromisso dos formadores de educadores em ajudar futuros professores a internalizarem, durante sua preparação inicial, habilidades para aprender a partir de suas experiências e tornarem-se melhores. Zeickner (2008) defende a conexão da reflexão docente com a justiça social, o que não significa focar somente nos aspectos políticos do ensino, significa que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico, e sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances oportunidades de vida de seus alunos.

Portanto, é preciso pensar o papel da reflexão no Desenvolvimento Profissional Docente tem como alvo a formação de aluno para uma determinada sociedade.

Ademais, uma outra problemática no campo da docência tem sido a atuação de professores em sua maioria não licenciados na Educação Profissional (EP) assumida com destaque pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifs). A investigação de Guerra (2015) se propôs a investigar como professores da EP estão utilizando as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. A autora concluiu que

[...] apesar dessa modalidade de ensino ter passado por um significativo processo de reforma e ampliação no que se refere à estrutura física e às diretrizes curriculares, **não percebemos igual ênfase dada à formação do profissional da carreira EBTT.** (p.197, grifo nosso)

Essa problemática tem sido discutida por Diniz-Pereira (1999), parece ainda predominar, nesse campo, a crença de que “para ser bom professor, basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar”, que é um dos equívocos do modelo da racionalidade técnica (p.112).

Experiências pessoais, saberes experienciais sinalizam para nós que os professores tomam para si a responsabilidade de utilizar (ou não) as TIC no ambiente escolar, considerando suas consequências positivas ou negativas advindas desse uso (GUERRA, 2015, p. 201). Para Day (2005) “Quando as atividades estão pensadas de maneira que se ajustem às necessidades dos professores, em relação com sua fase de experiência, [...] é provável que aceleram o desenvolvimento” (p. 166)

Outro fator destacado por Carvalho (2015) e também nos demais trabalhos é o potencial do ambiente virtual para proporcionar a interação entre pessoas. Ela trata do potencial para a inclusão de pessoas com deficiência, mas a compreensão pode ser extensiva, pois o ambiente virtual pode permitir ao aluno se “desprender de comportamentos característicos do ensino tradicional e passar a ser ativo e produtor de seus próprios conhecimentos” (p. 9). Concordamos que a criação de vínculos afetivos no ensino a distância, é fundamental para a permanência dos alunos, nos quais a experiência apreendida com as narrativas dos envolvidos provoca novas boas experiências. A autora propõe o desenvolvimento de competências pedagógicas, tecnológicas, socioafetivas, gerenciais e auto avaliativas, importantes para atuação com pessoas com deficiência visual em ambiente virtual, mas igualmente, a partir dos estudos e de nossas experiências, percebemos que essas competências podem ser pensadas em outros ambientes virtuais e mesmo presenciais.

### 3. Considerações

As pesquisas apontaram que os cursos de formação têm encontrado dificuldade para formar professores capazes de compreender e de usar de maneira crítica e eficiente as TDIC, uma vez que os próprios formadores não se sentem preparados para tal, apesar de ressaltarem a importância da TDIC para educação na atualidade.

Nisso, a formação de professores deve garantir espaços de compreensão, problematização e planejamento de práticas de TDIC, senão, estaremos substituindo o velho

uso do quadro e giz pelas TDIC sem a devida problematização. Transformações pedagógicas na educação não dependem somente da instalação e da presença de equipamentos tecnológicos, é necessário repensar espaços e tempos escolares, novas práticas que potencializam e focam no desenvolvimento e na aprendizagem de estudantes autônomos, capazes de produzir conhecimentos significativos. O contexto atual, apesar de caótico, nos oferece oportunidades de reflexão e ação.

Foi possível perceber que a formação necessita ser construída no permanente desenvolvimento e problematização da prática educativa através da reflexão, contextualizada em sua dimensão política em busca da justiça social. É por essa via que docente vai construindo sua profissionalidade o reconhecimento social da especificidade da função, do saber específico, do poder de decisão e de controle e a pertença a um corpo coletivo (ROLDÃO, 2005).

Isto posto, os cursos de formação podem contribuir para o uso crítico e efetivo das TDIC nesse momento de transformações urgentes. Sendo necessário ponderar que o DPD se constrói a partir da experiência de trabalho; da história de vida; da fase da carreira; das condições e contextos sociais e políticos externos, da cultura das escolas; da liderança e apoio dos pares; das oportunidades para reflexão; do diálogo autêntico entre o indivíduo e o sistema; da qualidade das experiências de aprendizagem; da relevância da experiência de aprendizagem face às necessidades intelectuais e emocionais e confiança do professor na participação em práticas de identificação das necessidades e dos seus contextos (DAY, 2005).

O quadro atual de pandemia talvez tenha tido o papel de acelerar o processo massivo de uso das TDIC na educação, cabendo aos pesquisadores problematiza-lo de modo que os professores não sejam os únicos responsabilizados pelos desafios de integrar TDIC a favor de processos educativos significativos.

Portanto, essa investigação trouxe como tendência a necessidade de investigações sobre as TDIC nos cursos de formação de professores em articulação com os estudos do DPD, considerando as demandas emergentes no contexto da pandemia. Os limites nesse campo, estão em torno do papel ainda frágil e importante da instituição escolar e, do diálogo desta com a universidade com vistas a garantir espaços de debates que promovam reflexões sobre e na prática docente e, que considerem os aspectos pessoal e social na formação de professores para o uso das TDIC, sem desconsiderar o papel dos governos na formulação de políticas que garantam formação, salários e condições dignas de trabalho.

#### 4. Referencias

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

CARVALHO, M. R. **Competências docentes na diversidade em EAD: refletindo acerca da inclusão de deficientes visuais**. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense (UFF), 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3533882\[SAS18\]](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3533882[SAS18]). Acesso em 13 maio 2020.



COLABARDINI, J. C. M. **Formação de professores para a educação musical: base de conhecimento necessária para a docência on-line.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2879292](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2879292). Acesso em: 13 maio 2020.

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

CONTRERAS, J.; FERNÁNDEZ, E.Q.; SANTÍN, A. P. **Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado.** *Márgenes*, [S.l.], p. 58-75, jul. 2019. Disponível em: <http://www.revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/6624>. Acesso em: 10 mar. 2020.

DAY, C. **Formar docentes. Cómo, Cuándo y qué condiciones aprende el profesorado.** X. ed., Madrid, España: Narcea, 2005.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** Tradução: Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

DINIZ-PEREIRA, J.; As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, Dec. 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 maio 2020.

FERNÁNDEZ-CRUZ, M. **Formación y desarrollo de profesionales de la Educación: un enfoque profundo.** USA: Deep University Press, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A formação inicial de professores para a educação básica: As licenciaturas. **Revista USP.** São Paulo, SP, n. 100, p. 33-46. Dez/Jan/Fev 2013-2014, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/di-nacional-da-educacao-a-distancia-marca-a-expansao-de-ofertas-de-cursos-e-aumento-do-numero-de-alunos-matriculados/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/di-nacional-da-educacao-a-distancia-marca-a-expansao-de-ofertas-de-cursos-e-aumento-do-numero-de-alunos-matriculados/21206). Acesso em: 13 maio 2020.

GUERRA, O. F. **Tecnologias de informação e comunicação e a interface com a educação profissional: da formação às práticas pedagógicas.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2399005](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2399005). Acesso em: 15 maio 2020.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=acesso%20a%20internet&searchphrase=all>. Acesso em: 23 maio 2020.

INEP. **Notícias - Censo da Educação Superior**. Disponível em: 23 maio 2020. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dia-nacional-da-educacao-a-distancia-marca-a-expansao-de-ofertas-de-cursos-e-aumento-do-numero-de-alunos-matriculados/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dia-nacional-da-educacao-a-distancia-marca-a-expansao-de-ofertas-de-cursos-e-aumento-do-numero-de-alunos-matriculados/21206). Acesso em: 15 maio 2020.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, nº 8, p. 7-22, jan./abr, 2009.

MARCELO, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C. Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP, v. 18 n. 52 jan-mar. 2013, p. 25-47, jan-mar, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/03.pdf>. Acesso em 23 maio 2020.

MILL, D. et al. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, SP, ano 2, v. 2, n. 4, p. 112 – 127, ago./dez, 2008. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/106/63>. Acesso em: 15 maio 2020.

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda (Org.) **Pesquisa, formação e docência: processos de aprendizagem e Desenvolvimento Profissional docente em diálogo**. Cuiabá: Editora Sustentável, 2017. Disponível em: <https://www.ufmt.br/propeq/arquivos/22e424ab49e854f85b67e9e31f55dd30.pdf> Acesso: março.2019.

MORAN, M. J. As múltiplas formas do aprender. **Atividades & Experiências**. julho 2005. Disponível em: <http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/23855/6910/positivo.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

OLIVEIRA, A. S. F. **Formação de professores na contemporaneidade: da capacitação ao compartilhamento em rede da palavra**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3815687](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3815687). Acesso em: 15 maio 2020.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, V. A. **Tecnologias da Informação e Comunicação: um estudo qualitativo com docentes do Curso de Pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2631863](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2631863). Acesso em: 13 maio 2020.

PRETTO, L. N. Espaço Aberto Formação de professores exige rede! **Revista Brasileira de Educação**. Salvador, Bahia, p. 121-156, n. 20, Maio/Jun/Jul/Ago 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a10.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2020.

RODRIGUES, D. M. **As TIC e a formação inicial de professores: usos em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5661028](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5661028). Acesso em: 13 maio 2020.

ROLDÃO, N. C. M. Profissionalidade Docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista Nuances: estudos sobre educação**. Cidade, Estado, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

SILVA, F. C. M. **Formação de Professores e as tecnologias digitais na percepção dos professores e alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Ceará (UFC), 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3523581](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3523581). Acesso em: 13 maio 2020.

SOUSA, C. V.; **Estagiários E e-estagiários nos cursos de licenciatura em computação e Física da UNEMAT: Concepções e práticas em relação ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2441091](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2441091). Acesso em: 13 maio 2020.

VIEIRA, L. C. R. **Tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores: representações sociais e práticas de utilização entre docentes e discentes do Iced-Ufopa**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5770525](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5770525). Acesso em: 13 maio 2020.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, Mai/Ago, 2008. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 23 maio 2020.