

As tecnologias digitais no contexto da formação continuada do docente universitário

Digital technologies in the context of continuing education for university professors

Las tecnologías digitales en el contexto de la formación continua de los profesores universitarios

Recebido: 31/03/2022 | Revisado: 08/04/2022 | Aceito: 18/04/2022 | Publicado: 21/04/2022

Denize Siqueira da Silva Azevedo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9816-262X>
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
E-mail: denize.leite@ufrpe.br

Jorge da Silva Correia-Neto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9977-1267>
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil
E-mail: jorgecorreianeto@gmail.com

Cíntia Inês Boll

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1089-3271>
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
E-mail: cintiaboll@gmail.com

Resumo

Este ensaio teórico analisa questões que consideramos relevantes para a formação continuada do docente universitário. É um esforço relevante por duas razões principais: pela diversidade e imprevisibilidade do contexto atual; e por ser um *locus* pouco estudado pela academia, particularmente da área da história da educação superior. O objetivo deste estudo é analisar, sob a ótica de Bakhtin, os sentidos produzidos nos últimos anos pelas tecnologias digitais no contexto da formação continuada do docente universitário. É uma discussão teórica que busca no método pesquisa bibliográfica resposta para a questão: qual o sentido das tecnologias digitais na formação continuada do docente universitário? Os resultados sinalizam que tanto a formação docente como as tecnologias digitais se constroem mediante enunciados híbridos, cujas construções são compostas pela fusão de diferentes ideias, percepções e categorizações, sempre passíveis de novas narrativas.

Palavras-chave: Formação docente; Ensino; Tecnologia digital; Enunciado; Bakhtin.

Abstract

This essay articulates contemporary issues about the continued formation of university professors using digital technologies. According to the literature, it's essential that reflections conjecture the complex context of diversity and unpredictability, which causes challenges that are sometimes insurmountable both to training and to pedagogical practice. In this scenario, we question the meanings of digital technologies in teacher education. The objective is to analyze, using Bakhtin lens, the narratives produced in recent years about digital technologies in the context of the continuing education of university professors. It is a theoretical discussion that seeks to answer the proposed question using the bibliographic research method. The results indicate that both teacher education and digital technologies are built through hybrid statements, whose constructions are composed by fusion of different ideas, perceptions and categorizations, always susceptible to new narratives.

Keywords: Distance education; Teaching; Digital technology; Statement; Bakhtin.

Resumen

Este ensayo teórico analiza cuestiones que consideramos relevantes para la formación continua de los profesores universitarios. Esto representa un esfuerzo hercúleo por dos razones principales, la primera, consideramos la diversidad e imprevisibilidad del contexto actual, la segunda porque es un locus que ha sido poco refinado por los investigadores, particularmente en el área de la historia de la educación más alta. Desde la perspectiva de Bakhtin, el objetivo de este estudio es analizar los significados producidos en los últimos años por las tecnologías digitales en el contexto de la formación continua de profesores universitarios. Es un análisis cualitativo de tipo teórico que busca, en el método de investigación bibliográfica, una respuesta a la pregunta: ¿cuál es el significado de las tecnologías digitales en la formación continua de los profesores universitarios? Los resultados indican que tanto la formación docente como las tecnologías digitales se construyen a través de enunciados híbridos, cuyas construcciones se componen de la fusión de diferentes ideas, percepciones y categorizaciones, siempre sujetas a nuevas narrativas.

Palabras clave: Formación docente; Enseñanza; Tecnología digital; Declaración; Bakhtin.

1. Introdução

Este ensaio teórico é parte das reflexões em torno do Projeto Docência Colaborativa: observação, reflexão e partilha pedagógica¹. Nesse contexto, não podemos discurrir sobre a proposta deste estudo sem considerar questões cotidianas e de grande envergadura que direta ou indiretamente incidem sobre a sociedade. Conseqüentemente, nos currículos e propostas da formação docente aguçando as reflexões.

Assim, adentramos o século XXI com muitas expectativas, dentre elas a possibilidade de construções de mundos possíveis de se viver com mais dignidade humana. O avanço científico e tecnológico, de certa maneira, provocou nossas esperanças nesse sentido. Hoje, o século em curso encontra-se mergulhado numa crise de caráter geopolítico e geoeconômico, banhado por desemprego, fome, guerras e as conseqüências sem precedentes da pandemia provocada pela Covid19. Um cenário colossal que escancarou a marginalização das minorias sociais. A sensação é de estamos à beira de um colapso planetário, em contextos em que a fluidez de valores circula ignorando divisões e barreiras, tomando formas, ocupando espaços, diluindo certezas e crenças (Bauman, 2001).

Como já apontava Castells (1999), são mudanças nos formatos de comunicação, por conseguinte nos modos de circulação da informação e de produção do conhecimento. Numa ação contínua em rede e em fluxo, cuja relação se dá entre processos tecnológicos em constante atualização. E, o resultado incide sobre os currículos acadêmicos de maneira geral, particularmente na formação inicial e continuada de docentes.

Por outro lado, também são questões que potencializam criar e produzir. Isto porque os sujeitos, comprometidos e engajados com a efetivação de políticas públicas, sobretudo educacionais, acreditam na possibilidade da distribuição equilibrada de bens e serviços com vistas à diminuição das mazelas sociais mediante o processo de ensino e de aprendizagens.

Dessa forma, inseridos nesse contexto e com o olhar para o potencial das tecnologias digitais, formulamos a seguinte questão: qual o sentido das tecnologias digitais na formação continuada do docente universitário? Tal reflexão demanda um grande esforço, dados a diversidade e a imprevisibilidade do contexto atual, além do fato de este ser um *lócus* pouco discutido por pesquisadores de modo geral, particularmente da área da história da educação superior.

O levantamento de dados que realizamos no LUME, Repositório Digital da UFRGS, além de reforçar a opção pelo objeto de estudo, trouxe relevância científica e social à pesquisa. Ressaltamos que a coleta considerou o período 2010-2020, porém, os resultados só serão apresentados em trabalhos posteriores já em construção. Mas vale ressaltar que muitas são as questões que envolvem a formação docente, todas com sua importância e passíveis de reflexões.

Assim, o objetivo deste estudo é analisar os sentidos produzidos nos últimos anos pelas tecnologias digitais no contexto da formação continuada do docente universitário, sob a ótica de Bakhtin, a partir da literatura acadêmica já publicada. Haja vista que a convergência da tecnologia digital expandiu a comunicação de massa e tornou a recepção das informações mais interativa. Nessa expansão as linguagens cotidianas e multimidiáticas se fundem e a circulação da informação assume proporções extraordinárias, numa polifonia de ideias que, cada vez mais, potencializam o mundo do virtual e sem fronteiras (Zanchetta Júnior, 2009).

Nesse cenário tecnologizado os docentes devem ser estimulados a refletir sobre a dimensão da formação (Ghedin et al., 2005), construindo uma visão mais contextualizada e crítica acerca de sua ação pedagógica, fortalecendo sua concepção profissional com base em uma epistemologia da ação-reflexão-ação, como em Freire (2001). Para tanto, é necessário a troca de

¹Docência Colaborativa: observação, reflexão e partilha pedagógica. Nesse contexto, os participantes do Projeto são organizados e agrupados em trios ou quartetos de docentes diversificando: áreas de conhecimento; conhecimentos e/ou experiência com ferramentas digitais; tempo na docência da educação superior. Os professores dos grupos de formação socializam entre si as estratégias de ensino remoto previsto e na sequência acompanham as aulas dos colegas, observando e sendo observados em suas práticas pedagógicas e metodológicas. Cada docente é observado, pelo menos uma vez, pelos demais integrantes do grupo de formação e disponibiliza-se para observar as aulas dos demais membros do grupo. O propósito é vivenciar práticas pedagógicas diversificadas pela partilha e troca de experiências, pelas reflexões e pelas respostas dos observadores ao conjunto de interações pedagógicas das aulas/atividades (síncronas ou assíncronas) observadas. Fonte: https://www.ufrgs.br/docencia-colaborativa/?page_id=576.

experiências com seus colegas de profissão, para juntos buscarem construções de conhecimentos pautados em análises, estratégias, problematização e partilhas das questões inerentes a esse processo, tanto da formação como da prática na atualidade. Assim, o profissional da educação vai construindo uma posição crítica e reflexiva do seu papel na sociedade (Nóvoa, 2017).

Uma vez que as conjecturas sobre a organização da Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) em sistemas de redes digitais ressaltam a liberação da palavra, há reconfiguração política, social e cultural, em escala local e planetária, reforçando os princípios fundamentais da cultura digital (Lemos & Lévy, 2010). Logo, a cultura digital se configura como uma “formação histórica de cunho prático e cotidiano, cujas linhas de força e rápida expansão estão baseadas nas redes telemáticas” (Rüdiger, 2013, p. 7), gerando novas demandas, particularmente no processo de formação docente.

Partindo desse pressuposto, há um consenso na literatura (Alarcão, 2010; Fraga & Axt, 2012; Nóvoa, 2017-1991; Pimenta et al., 2003-2005-2017; Sacristán, 2000; Schön, 2000; Tardif, 2006) quanto à pesquisa ser elemento essencial às reflexões sobre a formação do profissional da educação. As evidências sinalizam para uma desvalorização desse profissional. Nesse sentido, traz a emergência de repensar as questões inerentes à formação, porém, é fundamental neste contexto complexo, considerar a diversidade e a imprevisibilidade. Nessa perspectiva, incentiva o ato de se pesquisar. Atribui a esta prática tentativas de minimizar problemas perenes e enraizados na história da formação docente.

Assim, não há dúvida de que o mundo está diante de uma nova ética de conexão social e cultural. Basta observar a expansão de outras perspectivas dialógicas, provocadas por *blogs*, *wikis*, *podcasts* e *softwares* sociais, como Facebook, Instagram e um sem-fim de aplicativos, que facilitam trocas de informações em tempo real, em fluxo e em rede, desafiando e estimulando a opinião pública em nível global/local, de maneira incisiva.

O potencial da Internet e das tecnologias digitais, de modo geral trazem questões múltiplas e imprevisíveis, particularmente para os docentes. Contudo, sua potencialidade viabiliza situações às quais o ensino presencial não dá conta, a exemplo da formação continuada e simultânea de uma quantidade significativa de docentes utilizando plataformas *online*. Nesse contexto, as TDIC podem desempenhar papel estratégico, pedagógico e colaborativo à formação inicial e continuada dos docentes, dada a capacidade tecnológica. Além disso, leva este profissional a refletir sobre o sentido das TDIC em relação a sua formação e a sua prática na atualidade.

Diante das ponderações, no primeiro momento neste ensaio teórico, buscamos reflexões sobre o contexto da formação docente na atualidade. Em seguida discute-se sobre o fato de as tecnologias digitais, serem ou não percebidas como possibilidade colaborativa e pedagógica na formação docente; visto que o seu potencial tem provocado profundos e diferentes impactos na maneira de viver, comunicar, relacionar, produzir, consumir e apropriar-se do conhecimento (Boll, 2014). Posteriormente discorreremos sobre a opção pela teoria *bakhtiniana*.

A perspectiva é que os resultados da pesquisa ampliem as narrativas sobre a formação continuada do docente universitário utilizando meios digitais, dado que os enunciados que circulam a arqueologia da formação docente têm suas concepções e caracterizações associadas às tecnologias de tempo/espaço da época considerada. Assim, conjectura-se que os dados mais atuais desta área de conhecimento têm ou deveria ter relação com as TDIC no sentido de fortalecer a dimensão pedagógica da prática docente. Dessa maneira, ressaltamos a relevância da pesquisa.

2. Metodologia

Este ensaio teórico é uma revisão bibliográfica do tipo sistemática. É parte integrante da pesquisa tese de doutorado, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências - PPGEci, na UFRGS, e tem natureza qualitativa (Prodanov & Freitas, 2013).

A pesquisa contempla o período 2010-2021 e tem como objetivo principal analisar os sentidos da formação continuada de docentes universitários, cujo objeto de estudo é o Projeto Docência Colaborativa: observação, reflexão e partilha pedagógica. O universo da pesquisa conta com docentes participantes do projeto e com a comissão de execução e acompanhamento, que conta com duas técnicas em assuntos educacionais e oito docentes de dezessete unidades da UFRGS, autores do trabalho. É um estudo qualitativo descritivo.

As ponderações metodológicas de Lüdke e André (2013), na obra “*A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*” defendem a relação entre a pesquisa qualitativa e o pesquisador, identificando neste último seu principal instrumento de execução; além disso, adota a premissa da discussão do conceito pesquisa para a contemplação de suas especificidades e possibilidades, com enfoque para o campo da educação.

A partir do pressuposto, o percurso metodológico considera que a pesquisa científica é iniciada por meio da pesquisa bibliográfica, em que o pesquisador busca obras já publicadas para analisar o tema problema do estudo a ser realizado. É um esforço na construção de trabalhos acadêmicos, mas que permite ao pesquisador conhecer amplamente o objeto investigado.

Quanto aos seus objetivos a pesquisa optou pelo método estudo de caso, sob as lentes de Pereira *et al.* (2018). Nesta obra os autores trazem critérios de organização de trabalhos acadêmicos e caracterizam o estudo das principais etapas de uma pesquisa científica. Também baseia-se em Yin (2015), para quem o estudo de caso tem se expandido e pode ser utilizado como estratégia de pesquisa para diversas áreas do conhecimento, dentre os quais os fenômenos dos processos de ensino e de aprendizagens, particularmente a profissionalidade docente.

Nessa perspectiva, o método possibilita a utilização de técnicas que permitem à investigação preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. Ademais, este ensaio teórico tem caráter descritivo, tal como proposto por Triviños (1994, p. 128), se baseando na fenomenologia:

Ela assume caráter essencialmente descritivo. Esse autor explica que como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes atribui, e como elas são produto de uma visão subjetiva, evita-se qualquer expressão quantitativa, numérica, ou seja, todo tipo de mensuração. Isto significa que a interpretação dos resultados deve se basear na percepção de um fenômeno inserido em determinado contexto.

Para dar conta da pesquisa bibliográfica sistemática foram seguidos os passos destacados na Figura 1. Inicialmente foram selecionadas as bases de dados que comporiam o *corpus* da literatura revisada. Nesta etapa foram selecionados os periódicos Research, Society and Development e Revista Educação em Questão. Desta varredura nas bases de dados advieram 86 artigos, todos eles contemplando uma ou mais palavras-chave (Formação continuada; Ensino superior; Educação a distância; Tecnologias digitais). Como após análise foram excluídos 79 artigos, por analisarem a formação continuada do docente universitário em outras perspectivas. Dessa forma, foram elegidos apenas 7 artigos que discutiam o tema desse ensaio e que passaram a compor o conjunto de artigos estudado.

Figura 1. Fluxograma da revisão bibliográfica sistemática.



Fonte: Autores.

Os 7 artigos explorados são apresentados no Quadro 1, com os dados de fonte da publicação, autoria, ano e edição, objetivo e natureza.

Quadro 1. Artigos selecionados por elegibilidade.

Periódico	Autor(es)	Ano/nº	Objetivo	Natureza
Educação em Questão – UFRN	Vale, A. M., Paiva, M. M. & Cruz, V. V	v. 14 n. 4 (2003): v.14 a 18, n.4, jul./dez. 2001 – jan./jun. 2002 – jul./dez. 2002 – jan./jun. 2003 – jul./dez. 2003 – edição especial	Apresentar as reflexões do prof.º Celso de Rui Beisiesel sobre as políticas públicas da educação no Brasil.	Entrevista
Educação em Questão – UFRN	Bem, V. & Galimi, G	v. 41 n. 27 (2011): jul./dez. 2011	Reflexionar sobre la ideas ta dé conocimiento, em cuantoa d práctica docente em d Educación a Distancia. El hombre no es em ser acabado, sino em proyecto, y dé conocimientos estánen permanente transformación. Em d nuevo contexto de d virtualidad, d rol dé alumnoy dé docente son resignificados.	Artigo
Educação em Questão – UFRN	Segenreich, E. C. D. & Castro, A. M. D. A.	v. 42 n. 28 (2012): jan./abr. 2012	Fazer uma reflexão crítica sobre os marcos regulatórios que nortearam a institucionalização da Educação Superior a Distância no Brasil (EAD), tomando como referência 50 (déias ta) documentos analisados para a pesquisa. Expansão do ensino superior pós – LDB/96. Verificou-se que a necessidade de sistematização da EAD, legitimada por essa lei, encontrava-se nas diretrizes dos organismos internacionais como estratégia de expansão da educação superior, e que as primeiras iniciativas do governo brasileiro estavam associadas à utilização das tecnologias na educação.	Artigo
Educação em Questão – UFRN	Boveto, L. & Oliveira, T.	v. 55 n. 43 (2017): jan./mar. 2017	Abordar questões consideradas cruciais para a formação docente, partindo de déias e condutas naturalizadas na educação.	Artigo
Research, Society and Development	Quadros, S. C. O., Conti, M. S. B. & Conti Júnior, R.	v. 11, n. 2, e55511225977, 2022	Refletir sobre essa educação em suas articulações no processo ensino, pesquisa e extensão, e suas relações no sentido de uma apropriada gestão do conhecimento didático-pedagógico.	Artigo
Research, Society and Development	Santos Neto, V. B.	v. 10, n. 6, e 43010615870, 2021	Discute a formação de professores no Brasil por meio da educação a distância, tendo como objeto de análise o Programa Universidade Aberta do Brasil.	Artigo
Research, Society and Development	Carmo, J. R., Paciulli, S. O. D. & Nascimento, D. L.	v. 9, n. 10, e 5199108940, 2020	Avaliar o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) pelos professores dos IF's mineiros e o impacto da sua utilização (ou não) no ensino remoto durante a pandemia ocasionada pelo novo corona vírus.	Artigo

Fonte: *Research, Society and Development* - ISSN 2525-340 & *Revista Educação em Questão* - ISSN: 1981-1802.

3. Formação Docente e Tecnologias Digitais: Quais os Sentidos?

A formação docente está contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, em seu Art. 63, e o aperfeiçoamento profissional continuado está em seu Art. 67. Assim, as recomendações basilares da LDB dão as diretrizes necessárias para a implementação de programas, projetos e investimentos com vistas à melhoria da ação pedagógica.

Contudo, há fatores preponderantes que devem ser considerados nesse contexto. Primeiro a legislação é ambígua quanto a estabelecer diretrizes específicas com finalidades focadas na formação continuada do docente universitário. Segundo os sucessivos cortes orçamentários sofridos pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) representam desafios à proposta da normativa.

Refletir sobre o tema proposto é desafiador, porém, relevante. Para Morosini (2000) a formação do profissional da educação para atuar no ensino superior tem sido considerada obscura, tendo em vista que a legislação, até bem pouco tempo, não esclarece a maneira de organização para essa formação. Segundo a autora, a principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua ação pedagógica, é o silêncio.

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) enfatizam essa questão ao sinalizar que, no Brasil, quando se trata de formação de professores, na maioria das vezes faz-se referência aos níveis de ensino da educação básica, excluindo o ensino superior. Para esses autores, na atual LDB, a questão da formação do docente do ensino superior é tratada de forma pontual e superficial.

Em relação ao amparo legal para o processo de formação do docente universitário, a LDB atual, em seu Art. 66, é bastante tímida. “O docente universitário será preparado (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado” (Veiga, 2006, p. 90). Nesse contexto,

A carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção (Cunha, 2005, p. 73).

Harmonizam-se com a reflexão de Pachane e Pereira (2003), haja vista que para esses autores a pós-graduação é considerada o *locus* privilegiado dessa formação ao priorizar a condução das pesquisas. Logo, a formação docente não é contemplada. Acredita-se ainda que

A realidade desses cursos nos diz que trabalham bem a formação do pesquisador, o que é necessário inclusive para a formação do docente. Contudo, a pesquisa aprofunda conteúdos e descobertas, ou seja, aspectos inéditos de determinada área do conhecimento, bem como, aspectos tecnológicos novos. O mestre ou doutor sai da pós-graduação com maior domínio em um aspecto do conhecimento e com habilidade de pesquisar. Mas só isso será suficiente para afirmarmos que a pós-graduação oferece condições de formação adequada para o docente universitário? (Masetto, 2003, p. 184-183).

Formar professores universitários “implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social” (Veiga, 2006, p. 90). Conjecturamos uma prática social que reflete as ideias de formação, reflexão e crítica.

Ademais, as transformações, econômica e política, por consequência social e cultural, suscitadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico, a cada momento tornam os afazeres docentes cada vez mais árduos, complexos e desafiadores. Por isso o momento atual diz da urgência de se investir na formação continuada relacionada à inovação, capacidade de trabalho crítico, reflexivo e colaborativo, fundamentais na atualidade (Nóvoa, 2017). Inferimos ainda que o grande desafio posto aos docentes universitários é o tempo, consideradas as demandas às vezes impostas a este profissional no que se refere à tríade ensino, pesquisa e extensão, além da gestão.

Mas, Beraldo (2009) traz outro desafio posto na legislação:

Na esfera dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* não há exigência de oferta de disciplinas relativa à formação didático-pedagógica, ficando a cargo de cada programa a definição do currículo. Essa é uma das razões pela qual a formação docente em tais cursos tende a ser entendida como sinônimo de aquisição do título de mestre ou de doutor. Destarte, a titulação acaba sendo concebida como uma espécie de ‘estado de graça’, dado pela capacidade de desenvolver pesquisa na respectiva área de investigação. Essa concepção é reiterada pelos processos avaliativos adotados pelo Sistema Nacional de Avaliação - SINAES -, uma vez que a titulação docente é um dos critérios para a avaliação das IES e dos cursos. Considera-se assim que bons professores são aqueles que se dedicam à pesquisa e não aqueles que se dedicam ao ensino (Beraldo, 2009, p. 78).

Para Veiga (2006, p. 93), é preciso que “as instituições de ensino superior, além de manterem os programas de pós-graduação *stricto sensu*, também, ofereçam programas de formação continuada a seus docentes a fim de garantirem a síntese entre a titulação e o bom desempenho.” Nesse sentido, observamos que muitas IFES do país têm se organizado nesse sentido, com a formação continuada do docente universitário ficando sob a responsabilidade dos programas de pós-graduação das instituições, principalmente em parceria com os programas orgânicos ou entre instituições de ensino superior.

Ainda nesse contexto, abordaremos a utilização das tecnologias digitais, mesmo que nem todo profissional da educação entenda “que com o uso de tecnologias, enquanto instrumentos auxiliares, o professor pode transformar sua didática de maneira integrada e coesa” (Gatti, 1993, p. 23). Apesar de grande parte dos docentes compreenderem a necessidade das tecnologias digitais, sobretudo para ampliar a dimensão da sua ação pedagógica, de saber que elas causam profundos e diferentes impactos na maneira de viver, comunicar, produzir, consumir e apropriar-se do conhecimento. Apesar de trazer inovação à sua prática, muitos resistem à mudança e não percebem o potencial da cultura digital. Haja vista, que

Sujeitos sociais, plurais e ativos, rompem fronteiras, mergulham nos subterrâneos de gêneros e subgêneros para, de maneira estupefata e até ousada, mostrar que os meios de comunicações visuais e digitais são produções culturais revestidos de fragmentos que produzem códigos passíveis de serem decifrados (Canevacci, 2008, p. 28).

Segundo Fraga e Axt (2012, p. 122), pensar a tecnologia digital no contexto da formação docente aponta para duas proposições, “primeiro a compreensão de que o suporte tecnológico mexe com as emoções e, conseqüentemente, gera subjetividades, a segunda, um dos sentidos que ocorrem em torno das tecnologias digitais traz possibilidades de criar e gerar”. Isto porque:

Envolve a existência de interatividade, interconexão e inter-relação entre homens, informações e máquinas. A comunicação dominada pelas tecnologias digitais tornou possível a emergência da expressão Cultura Digital porque se trata de algo que nos envolve como a atmosfera, algo no qual participamos como produtores, consumidores, disseminadores e que, por isso, tem integrado a vida cotidiana, invadido as casas e interferido nas relações que estabelecemos com o mundo, tanto material quanto simbólico, que nos rodeia. A Cultura Digital poderia ser pensada como a própria representação de uma fase contemporânea das tecnologias de comunicação, que segue a cultura impressa do século XIX e a cultura eletrônica do final do século XX (Bortolazzo, 2016, p. 12).

Logo, as plataformas *online* são mais uma possibilidade posta à formação continuada do docente universitário, por meio de uma proposta que transforme hábitos culturais e valorativos, que considere as especificidades de cada área de conhecimento e sua relação com a tecnologia digital. Mesmo que isso represente um desafio num “cenário pautado pela instabilidade, pela polissemia, pela polifonia e pelo diálogo, conceitos e ideias reféns que são dos contextos por onde circula” (Fraga & Axt, 2012, p. 07-08).

São questões que reforçam os sentidos da utilização das tecnologias digitais nos cenários da formação docente. Sentidos que operam com a representação do signo sobre o referente, na qual as linguagens desenvolvem uma semiótica das instâncias comunicativas que colocam o corpo humano como lugar de instituição dos sentidos na interação com o sensível (Canevacci, 2008). Ademais, a organização da estética mediante enunciado formação docente e/ou tecnologia digital significa e expressa, “a um só tempo, o que do sentido do contexto e da significação tecida na lógica das relações conceituais se tornou significante” (Idem, 2012, p. 08).

Assim sendo, a formação continuada do docente universitário utilizando plataformas *online* mediante o potencial das TDIC, possibilita o trânsito fronteiriço entre pares, colegas de trabalho e áreas de conhecimento, permitem transpor os limites dos signos e, por conseguinte, dos sentidos, porque só dessa maneira se compreende o processo da *autopoiesis*, dos sujeitos produzirem individual ou coletivamente (Fraga & Axt, 2012).

Nossa pretensão, neste estudo, não é exaurir as narrativas sobre as tecnologias digitais como ferramenta pedagógica colaborativa na formação continuada do docente universitário, mas construir uma estética banhada pelo novo, que também dá lugar ao outro que há de surgir para fortalecer a diversidade que se materializa de maneira surpreendente na atualidade. É com essa perspectiva que buscamos as lentes *bakhtinianas* para pensar a educação a distância (EaD) e a tecnologia digital como possibilidades de comunicação bidirecional nos espaços de formação.

O fortalecimento da posição do profissional da educação se dá mediante relações dialógicas, pautadas em diferentes ações e abordagens enunciativas. Nessas articulações estão as TDIC, dispositivos pedagógicos e colaborativos à formação docente, possibilitando uma infinidade de práticas multidisciplinares e novas produções. Sendo essa relação midiática ou não.

Na atualidade, a utilização das tecnologias digitais ressoa como se fosse uma polifonia de vozes que se entrecruzam em diferentes linguagens teóricas e metodológicas em termos *bakhtinianos*. As conjecturas quanto a essa questão analisam a linguagem numa perspectiva tridimensional e consideram tanto a produção como a distribuição e o consumo, sobretudo, a prática social encarnada na cultura, para compreender as reconfigurações e deslocamentos nos/dos processos formativos provocados pela cultura digital, que em nosso caso, enfoca a formação continuada do docente universitário.

Buscamos os sentidos das tecnologias digitais na formação docente não para desvelar o não dito, o que está oculto, mas sinalizações e possibilidades de uma nova ética/estética para analisar desafios e proposições postos ao fazer pedagógico. Vislumbramos boas práticas com a utilização das TDIC a partir do já dito, dos enunciados referidos à formação continuada do docente universitário, ditos por profissionais, protagonistas no contexto.

Uma vez que as tecnologias que se encarnam na linguagem afetam a mente e que a linguagem possui uma relação íntima com a nossa sensibilidade, com os conteúdos e estruturas mentais, dessa maneira os sentidos e as reestruturações nas concepções e práticas formativas devem ser estudados no contexto geral da cultura digital (Axt, 2002), ou seja, como se apresenta na atualidade.

Compreendemos que as linguagens verbais e não verbais, os processos cognitivos e a educação, em tempos de tecnologias digitais, são suporte tecnológico comparado à *phýsis*grega, por sua capacidade de gerar e criar como a natureza (Fraga & Axt, 2012). Ainda que a linguagem não seja um sistema arbitrário, tem um fundamento lógico, está no mundo com suas semelhanças e identidade própria, ou seja, um signo das tecnologias digitais para a formação docente que representa a ideia representada, que provocam sentidos e produzem diferentes interpretações.

Na busca dos sentidos entre a relação formação continuada do docente universitário e as tecnologias digitais buscamos na categoria dialogismo o princípio como uma propriedade polivalente. Para Bakhtin (1997, 1929), o enunciado se constitui de modo dinâmico com a instituição histórico-social, sendo assim, sujeito, objeto e sentidos, constroem-se discursivamente nas interações verbais na relação com o outro numa determinada esfera da vida humana.

Nesse sentido, as tecnologias digitais para/na formação podem ser o ponto de interseção em que se constroem diferentes opiniões e diferentes relações de sentidos. Por isso consideramos todas as narrativas no movimento dialógico. O outro, docente/tecnologias digitais/docente em formação continuada, projeta-se a partir de enunciados variados, passado, atuais e presumidos, ou seja, são as outras vozes discursivas, posições sociais, opiniões e ideias, que vêm habitar de diferentes formas o discurso sobre essa relação.

Abordar o dialogismo é, por um lado, descartar qualquer possibilidade de limitação e redução de sentidos, por outro, preservar as ressonâncias de outros ditos sobre o profissional da educação e o seu potencial reforçado mediante as tecnologias digitais. O princípio dialógico traz em seu escopo a abordagem da não finalização e do vir-a-ser, configurando com isso, um princípio da inconclusividade, da preservação da heterogeneidade, da diferença e da alteridade (Idem, 1997, 1929).

Com as lentes *bakhtinianas*, voltamos o olhar para as particularidades das narrativas sobre formação continuada do docente universitário e as tecnologias digitais entrevedo as relações dialógicas no plano do enunciado. Nossa proposição, é

que a possibilidade da articulação entre dialogismo e enunciado amplie as reflexões e traga suporte no sentido de desenvolver um percurso teórico que, desencadeado numa análise concreta, fortaleça a proposta deste ensaio teórico, posteriormente a tese de doutorado que será mais uma construção arquitetada a partir de diferentes textos e contextos em busca do novo, do inédito.

4. Reflexões Finais

Sobre as reflexões finais deste ensaio teórico, os resultados da revisão bibliográfica sistemática apontam que a formação, seja inicial ou continuada, se constrói mediante enunciados híbridos, cujas construções são compostas pela fusão de diferentes ideologias, percepções e categorizações, sempre passíveis de novas narrativas. Também, que os enunciados, imagens, sons e escritos que as compõem, estão sendo estudados em muitas políticas públicas e práticas pedagógicas (Boll, 2014).

Partimos de duas provocações para discorrer as reflexões finais. A primeira feita por Francisco Imbernón (2000), no contexto de sua reflexão acerca dos desafios da educação no século XXI. A segunda, feita por (Boaventura, 2005), em sua crítica à universidade. As conjecturas são reveladoras da historicidade da questão em tela, assim sendo, traz relevância à discussão. Em suas ponderações, Imbernón traz sua preocupação com o fato de que “muitos dos postulados vanguardistas avançaram mais no terreno das ideias do que no das práticas alternativas” (Imbernón, 2000, p. 79), referindo-se à fragilidade da reprodução da teoria crítica no âmbito da *práxis* em instituições concretas, transformadas em experiências comunicáveis.

No contexto da reflexão sobre formação continuada do docente universitário e das tecnologias digitais, propomos uma análise voltada para um exercício de amplitude e profundidade que,

Mesmo assumindo o risco do engano, do fatalismo ou da fantasia, pode ajudar-nos a avaliar o que obtivemos no passado, o que soubemos construir no presente, o que podemos projetar para o futuro, o que desejamos construir a curto e médio prazos e, principalmente, que mecanismos colocaremos em funcionamento para realizar estes desejos (Imbernón, 2000, p. 79-78).

Para reforçar a análise buscamos Boaventura de Sousa Santos quando apresenta uma “provocação”, ou seja, problematiza o sentido do que se faz na universidade.

Quem trabalha hoje na universidade sabe que as tarefas universitárias estão dominadas pelo curto prazo, pelas urgências do orçamento, da competição entre faculdades, do emprego dos licenciados, etc. Na gestão destas urgências florescem tipos de professores e de condutas que pouco préstimo ou relevância teriam se, em vez de urgências, fosse necessário intensificar e potencializar as emergências onde se anuncia o longo prazo (Santos, 2005, p. 115).

Tomamos esses autores nas reflexões por entender que as suas preocupações são representativas e atuais. É urgente repensar sobre paradigmas que engessam práticas formativas e não atendem a complexa demanda da sociedade atual. Sabemos dos desafios postos às IFES considerando os cortes orçamentários sofridos por essas instituições, principalmente nas últimas décadas. Por consequência, as atividades de ensino, pesquisa e extensão são afetadas por insuficiência de recursos financeiros, materiais e humanos.

Nessa perspectiva, outra dificuldade é romper com a tradição acadêmica, por questões culturais. Pensamos que uma atitude relevante para algumas IFES seria baixar os muros e colocar-se em diálogo com o que está em seu entorno, em termos de políticas públicas, atores sociais, tecnologias, para dinamizar as relações.

Nesse cenário, a opção pelo objeto em questão reforça a urgência de se refletir sobre o tema proposto. As conjecturas sinalizam que o estudo tem relevância social e científica, e está imbricado numa área de conhecimento fértil à pesquisa. Porém,

a produção sobre os sentidos das tecnologias digitais no contexto da formação continuada do docente universitário, ainda são consideradas tímidas. Esperamos que as reflexões abordadas neste ensaio reforcem o debate sobre as múltiplas dimensões da formação continuada do docente universitário, no que se refere à profissionalidade e posição do profissional, em seus dilemas, ambiguidades, desafios e perspectivas.

Quanto aos sentidos das tecnologias digitais na formação continuada do docente universitário, diferentes enunciados dizem da importância desta relação numa perspectiva colaborativa, reflexiva e compartilhada para ampliar as estratégias de inovação na formação docente, tanto inicial como continuada. Porém, precisamos ter uma postura crítica diante da realidade que se apresenta, tal como a pensada por Boll e Melo (2015), em face de qualquer inovação tecnológica.

Consideramos que essas questões são motivadas pela desconfiança de alguns profissionais da educação ainda resistentes ao potencial das TDIC, em particular a rejeição ao “desconhecido e difuso” mundo da tecnologia digital, ou seja, a tudo que não esteja provado ainda pedagogicamente. Haja vista os ensinamentos que ainda hoje teimam em ser analógicos, com suas metodologias diretivas e explicativas, desconsideram esse mundo digital a que todos estamos aprendentes e imersos, alunos, docentes, gestores (Idem, 2015).

Com Volochinov (2013, p. 155) consideramos que “onde se criam e se formam os sistemas ideológicos, a ciência, a arte, a linguagem cria e forma, também a consciência de cada homem”. Logo, na atualidade não há mais lugar para discussões tipo certo ou errado sobre a utilização das tecnologias digitais em ambientes de formação, mas de encontrar caminhos e estratégias que garantam a educação integral e de qualidade, ética e estética, para os sujeitos, particularmente em fase de escolarização.

Sobre que sentidos? As tecnologias digitais não operam no vazio. Assim, como interface da formação continuada do docente universitário pode ser importante ferramenta colaborativa e pedagógica a sua prática. Haja vista que o seu potencial amplia as possibilidades de informação sobre um determinado objeto, cria, produz e ressignifica conhecimentos prévios. Contudo, não é suficiente ter acesso e intimidade com a tecnologia digital, é preciso saber, antes de tudo onde, como e quando utilizá-la de maneira positiva e pedagógica, ou seja, alinhadas às propostas curriculares.

Para Mill et al. (2010), um docente deve compreender e mobilizar saberes tais como o uso das TDIC, ter capacidade em lidar com os conhecimentos singulares da disciplina trabalhada, além de aspectos pedagógicos referentes ao uso dos materiais didáticos visando ao processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Atualmente as tecnologias digitais possibilitam estratégias comunicacionais mais flexíveis não só em relação às pessoas envolvidas física e/ou geograficamente distantes, mas também nos processos formativos *online*, nas aulas de reforço e avaliações personalizadas e na interação nos ambientes virtuais de aprendizagem propiciando uma ação educativa orientada para a personalização das aprendizagens (Boll & Melo, 2015).

Sendo atividades humanas, a Ciência e a Tecnologia são associadas às questões políticas, econômicas, sociais e culturais. Além disso, com frequência tais interesses conduzem à produção e marcam o seu caráter não neutro na produção do conhecimento, motivações que por vezes passam despercebidas. Percebe-se, neste cenário, ser urgente investigar as dimensões da formação continuada do docente universitário considerando a polifonia e produção de sentidos entre sujeitos falantes².

As ponderações evidenciam que, mesmo diante de tantos desafios postos ao profissional da educação superior, em particular o cultural, é possível e urgente a formação continuada do docente universitário utilizando o potencial das tecnologias digitais. Nessa perspectiva, os sentidos que as TDIC trazem para o contexto são colaborativos e pedagógicos.

²O conceito de polifonia em Bakhtin vincula-se a uma concepção de sujeito própria de Bakhtin e que, com certeza, se afasta da noção de um sujeito dividido, efeito da linguagem, com uma fala fundamentalmente heterogênea (Roman, 1992/93).

As narrativas aqui apresentadas buscam fortalecer o debate epistemológico sobre a área do conhecimento, formação docente, bem como provocar cada vez mais reflexões sobre as novas ecologias de aprendizagem mediadas pelas tecnologias digitais. Dentre tantas, a proposta do Projeto Docência Colaborativa: observação, reflexão e partilha pedagógica.

Ponderamos que o estado da arte da pesquisa se encontra em andamento. Que a revisão bibliográfica para realização deste ensaio teórico buscou referenciar a literatura a partir 1980 do século XX. Primeiro por representar o marco dos desafios postos à profissionalidade do docente, particularmente do docente universitário, dadas as evidências do vislumbre rumo ao novo milênio. Cujas reflexões, naquele momento, já sinalizavam a necessidade de mudança de paradigmas epistemológicos e metodológicos no contexto tanto da formação, como da prática pedagógica.

Segundo, consideramos a proposta de análise do próximo artigo, já em construção, sobre o Programa de Par em Par: observação de aulas em parcerias, da UP em Portugal³, inspiração à criação do Programa Docência Colaborativa, discutido anteriormente. Os resultados dos dados coletados no LUME Repositório Digital da UFRGS serão apresentados em trabalhos futuros. Sugerimos ainda que novas pesquisas se debrucem sobre a formação continuada do docente universitário. Que considere a dimensão da profissionalidade docente e a diversidade imbuída no contexto do processo pedagógico, como um todo, particularmente o universitário.

Referências

- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. (7a ed.), Cortez.
- Bakhtin, M. (2000). *Estética da criação verbal*. (3a ed.), Martins Fonseca.
- Bakhtin, M. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (7a ed.), HUCITEC.
- Bakhtin, M. (1997). *Problemas da poética de Dostoiévski (1926)*. (2a ed.), Forense Universitária.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Jorge Zahar Editora.
- Ben, V., & Galimi, G. (2011). La multiculturalidad y su expresión en la educación a distancia. *Revista Educação Em Questão*, 41(27). Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4001>.
- Beraldo, T. M. L. (2009). Formação de docentes que atuam na educação superior. *Revista de Educação Pública*. 18(36), EdUFMT.
- Boll, C. I., Muller, D. N., Rossato, M., Axt, M. & Ramos, W. M. Enunciações estéticas em vídeos escolares na cultura digital: por uma outra forma de olhar os estudos midiáticos na escola. *Educação e Cultura Digital*. 4(2), 132-144, 2019.
- Boll, C. I. Os dispositivos midiáticos na cultura digital: a ousadia enunciada em uma estética que potencializa eu, você e todos os outros que quiserem participar. In: Corá, E. J. (Org.). *Reflexões acerca da Educação em Tempo Integral*. Porto Alegre: Evangraf, 2014.
- Bortolazzo, S. F. (2016). O imperativo da cultura digital: entre novas tecnologias e estudos culturais. *Revista Caderno Comunicação*, 20(1), 1-24.
- Boveto, L., & Oliveira, T. (2017). Reflexões sobre a função social do professor na universidade. *Revista Educação Em Questão*, 55(43), 211-239. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n43ID11813>.
- Brasil. (1996). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394*.
- Canevacci, M. (2008). *Fetichismos Visuais: corpos eróticos e metrópole comunicacional*. Ateliê Editorial.

³É um programa que surgiu da troca ideias entre docentes universitários. De profissionais do ensino superior que sentiram a necessidade de conhecer outras realidades e diferentes práticas pedagógicas. Seus idealizadores compreenderam que o espaço para a reflexão só era possível a partir da observação e do diálogo. A partir dessa relação seria possível surgir novas perspectivas e oportunidades. Trata-se de um programa de observação de aulas, que envolve docentes do ensino superior de diferentes áreas do conhecimento. É voluntário, anônimo e estritamente confidencial. A organização parte de um quarteto de docentes, num processo em que todos passam pela experiência de observar e serem observados. Ou seja, cada docente é observado, pelo menos uma vez, mas também é observador das aulas de dois outros membros do grupo. Em cada observação há um observador da mesma unidade orgânica³ do observado e um observador da unidade orgânica parceira. Em busca de uma percepção mais aproximada do observado e outra mais afastada com perspectivas de qualidade e ampliação da observação em si. Para iniciar o processo, um dos docentes é nomeado coordenador do quarteto. A ele cabe a responsabilidade de contatar outros elementos- docentes, e dar início ao processo através do agendamento de todas as observações. Posteriormente, as observações são divididas em três momentos: no primeiro, a troca de informações, a contextualização da aula a ser observada. Não precisa ser presencial, pode ser realizada por troca de e-mails. No segundo momento, é a observação propriamente dita da aula, onde é preenchido um guia por parte dos docentes observadores. Por fim, o terceiro momento, realiza-se uma reunião ao término da aula, onde observadores e observados fazem uma reflexão sobre os resultados obtidos. Apontam-se estratégias com vistas a melhorias do processo de ensino e de aprendizagens. O guia de observação é dividido em várias categorias e estruturado da seguinte maneira: estrutura, organização, conteúdo, clima da turma e atitude do docente.

- Carmo, J. R., Paciulli, S. O. D. & Nascimento, D. L. (2020). O impacto do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) por docentes dos Institutos Federais localizados em Minas Gerais em um contexto de pandemia. *Research, Society and Development*, 9(10), e 5199108940.
- Castells, M. (1999). *A Sociedade em Rede*. Paz e Terra.
- Correia-Neto, J. S. & Valadão, J. A. D. (2017). Evolução da Educação Superior a Distância no Brasil: uma análise a partir de processos de institucionalização. *Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL*.10(3), 98-120. <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2017v10n3p97>.
- Fraga, D. & Axt, M. (2012). *Políticas do Virtual: inscrição em linguagem, cognição e educação*. Unisinos, 2012.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gatti, B. A. (1993). Os agentes escolares e o computador no ensino. *Acesso*. 22-27.
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. S. & André, M. E. D. A. (2011). *Políticas Docentes no Brasil. Um estado da arte*. UNESCO.
- Ghedin, E. (2005). Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Pimenta, S. G. & Ghedin, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. (3a ed.), Cortez.
- Imberón, F. (2000). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Cortez.
- Lemos, A. & Lévy, P. (2010). *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia*. Paulus, 2010.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (2013). *Pesquisa em Educação. Abordagens Qualitativas*. (2a ed.), EPU
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.
- Kenski, V. M. (2013). *Tecnologias e tempo docente*. Papirus.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. Summus.
- Moran, J. M., Masetto, M. T. & Behrens, M. A. (2012). *Novas Tecnologias e Mediações Pedagógicas*. Papirus.
- Melo, R. S. & Boll, C. I. (2015). Cultura Digital e Recursos Educacionais Abertos (REA): mídias móveis e desafios contemporâneos. In: Vicente, D. E. V. G. & Eidelwein, M. P. *Educação com Tecnologias*. Cidadela.
- Mill, D. R. S., Camargo, L. R. & Oliveira, M. R. G. (2010). Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a Distância virtual. In: *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. EdUFSCar. 13-22.
- Morosini, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. (2a ed.), Editora do Inep, 2000.
- Nóvoa, A. (1991). *A formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- Ramos, W. M. & Boll, C. I. (2019). A cultura digital e os novos contextos de aprendizagem: quem sabe como e onde eu aprendo sou eu. In: Dias-Trindade, Sara. & Mill, Daniel. (Orgs.). *Educação e humanidades digitais: aprendizagens, tecnologias e cibercultura*. Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-1772-5_2.
- Pachane, G. G. & Pereira, E. M. A. (2003). A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para professores universitários. *Revista Iberoamericana de Educación*. Septiembre-diciembre.
- Pimenta, S. G., Anastasiou, L. G. C. & Cavallet, V. J. (2003). Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: Barbosa, R. L. L. (org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. Ed. UNESP.
- Pimenta, S. G. & Ghedin, E. (2005). (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. (3a ed.), Cortez.
- Pimenta, S. G. (2005). *O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática*. (3a ed.), Cortez.
- Pimenta, S. G. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Tema em destaque - Didática e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*. v. 47, n. 166. Oct-Dec. <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMrvnbsbYjmvCbD/abstract/?lang=pt>
- Pimenta, S. G. (2021). O professor pesquisador e reflexivo. *Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001*. http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Acesso em: 22 set. 2021.
- Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo, RS: Feevale.
- Quadros, S. C. O., Conti, M. S. B. & Conti Júnior, R. (2022). Gestão do conhecimento didático-pedagógico: ensaio para uma educação superior. *Research, Society and Development*, 11(2), e55511225977.
- Roman, A. R. (1992/93). *O conceito de polifonia em Bakhtin: o trajeto polifônico de uma metáfora*. Letras, 41/42, p. 195/205. Editora da UFPR.
- Rüdiger, F. (2013). *As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores*. (2a ed.), Sulina.

- Sacristán, G. (2000). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional de professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto Editora.
- Santos Neto, V. B. (2021). Políticas de formação de professores a distância no Brasil: Os fatores estruturantes da Educação a Distância e Universidade Aberta do Brasil. *Research, Society and Development*, 10(6), e43010615870.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação* Dom Quixote.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed, 2000.
- Segenreich, S. C. D., & Araújo Castro, A. M. D. (2012). A inserção da educação a distância no ensino superior do Brasil: diretrizes e marcos regulatórios. *Revista Educação Em Questão*, 42(28). Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4054>.
- Silva Júnior, J. R. & Martins, T. B. (2013). Formação e certificação em massa e abordagens do multiculturalismo e das competências na educação a distância: implicações ao trabalho docente. *Revista HISTEDBR Online*, 13, 238-251.
- Silva, W. S. (2014). *A pesquisa qualitativa em educação*. Horizontes Revista de Educação. Dourados, MS, 3(2).
- Sousa Santos, B. (2018). *Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial*. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Compilado por Maria Paula Meneses [et al.]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso.
- Tardif, M. (2006). *Saberes docentes e formação profissional*. (7a ed.), Vozes.
- Triviños, A. N. S. (1994). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. Atlas.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. Atlas.
- Vale, A. M., Paiva, M. M. & Cruz, V. V. (2003). Políticas públicas da educação no Brasil. *Revista Educação Em Questão*, 14(4), 88-96. <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8680>.
- Veiga, I. P. A. (2006). Docência universitária na educação superior. In: Ristoff, D. & Sevegnani, P. (orgs.). *Docência na Educação Superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).
- Veiga, I. P. A. (2006). (org). *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas: Papirus.
- Volochinov, V. N. *A Construção da Enunciação e Outros Ensaios*. Pedro & João Editores, 2013.
- Zanchetta Junior, J. (2009). Educação para a mídia: propostas europeias e realidade brasileira. *Educação & Sociedade*. Centro de Estudos de Educação e Sociedade - Cedes, 30(109), 1103-1122. <<http://hdl.handle.net/11449/28288>>
- Zanette, M. S. (2017). Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. DOI: 10.1590/0104-4060.47454. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, (65), 149-166.