

CONTRIBUIÇÕES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EAD PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)

VANESSA FIGUEREDO DE OLIVEIRA SANTOS¹

¹ Doutoranda em Políticas Sociais e Cidadania (UCSAL); Mestre em Educação (UNEB); Especialista em Educação a Distância (UNEB); Especialista em Formação docente para a atuação em Educação a Distância (ESAB); Especialista em Libras com ênfase no ensino (UNIVASF); Licenciada e Bacharel em Letras (UNIJORGE); Graduanda em Licenciatura em Letras Libras (UERN). E-mail: vanessalettras@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar as contribuições das ações extensionistas, a distância, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), para a formação continuada de professores da rede estadual básica de educação deste estado. No que concerne à metodologia, partiu de um levantamento bibliográfico e documental, bem como da aplicação de um questionário *online* tipo *survey* a fim de fazer a coleta de dados. A coleta de dados permitiu conhecer o perfil dos docentes que participaram de algum curso de extensão a distância nesta instituição, e a influência desses cursos em sua prática pedagógica. Foi possível constatar, a partir da análise dos dados, que os professores da rede estadual de educação básica do estado da Bahia consideram os cursos de extensão a distância da UNEB destinados à formação continuada de professores essenciais para ressignificar suas práticas, destacando aspectos como enriquecimento do currículo, aprimoramento da prática docente, crescimento de conhecimentos teóricos, dentre outros.

Palavras-chave: Educação Básica; Educação a Distância; Formação Continuada; Formação Docente.

CONTRIBUTIONS OF DISTANCE LEARNING UNIVERSITY EXTENSION TO THE CONTINUING EDUCATION OF BASIC EDUCATION TEACHERS: A STUDY AT THE STATE UNIVERSITY OF BAHIA (UNEB)

ABSTRACT

This research aimed to investigate the contributions of distance extension activities from the State University of Bahia (UNEB) to the continuing education of teachers in the state's basic education network. Regarding the methodology, the study was based on a bibliographic and documentary survey, as well as the application of an online survey questionnaire to collect data. The data collection allowed us to understand the profile of teachers who participated in some distance extension course at this institution and the influence of these courses on their pedagogical practice. From the data analysis, it was possible to verify that teachers from the basic education network of the state of Bahia consider UNEB's distance extension courses for continuing teacher education essential to reframe their practices, highlighting aspects such as curriculum enrichment, improvement of teaching practice, theoretical knowledge growth, among others.

Keywords: Basic Education; Distance Education; Continuing Education; Teacher Training.

1 INTRODUÇÃO

A emergência da chamada “sociedade do conhecimento”, no final da década de 1990, caracterizada pela produção de novos saberes, pautada na criatividade e inventividade, implicou a reconfiguração das noções de tempo e espaço a partir de uma dinâmica de fluxos fundamentados nas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). Isso impactou os processos de ensino e aprendizagem, ampliando os meios de acesso à informação e

construção do conhecimento. Logo, a dinâmica da contemporaneidade na sociedade do conhecimento requer dos docentes uma mudança paradigmática em relação ao seu saber-fazer.

Nesse contexto, cabe ao professor aprender a lidar com a quantidade de informações disponíveis de modo a selecioná-las e, mediante a apropriada transposição didática, introduzi-las no processo pedagógico, de modo que possam ser objeto do processo de construção do conhecimento mediado pedagogicamente. Esse conhecimento, entretanto, ultrapassa a formação inicial (conhecimentos produzidos no curso de licenciatura). Assim, cada vez mais, urge que o professor possa aprender de forma contínua e encontrar estratégias para fazê-lo. No que concerne a tais estratégias, na atualidade, diante da intensa jornada de trabalho que um professor pode ter, ou ainda, das incompatibilidades de ritmos e horários de trabalho, a educação a distância (EaD) é uma modalidade acessível para a sua formação continuada, como possibilidade para qualificação e/ou especialização docente.

Desse modo, a problematização deste estudo está focada nas ações de extensão a distância, voltadas para a formação continuada de professores, buscando avaliar o potencial de contribuição dessas ações para a formação de profissionais capacitados. Com este estudo, pretende-se dar resposta à seguinte questão: quais contribuições pedagógicas as ações de extensão a distância da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) oferecem para a formação continuada de professores da rede estadual básica de educação deste estado?

Partindo dessa interrogação, o objetivo geral deste trabalho consistiu em: investigar as contribuições das ações extensionistas, a distância, da UNEB, para a formação continuada de professores da rede estadual básica de educação. Deste, deriva-se o objetivo específico deste artigo: investigar se os cursos de extensão a distância para a formação continuada de professores contribuíram para seu processo de formação pedagógica destes.

Lançadas essas premissas, o presente artigo organiza-se da seguinte forma: a introdução aqui apresentada é seguida pela seção em que se aborda o ensino superior, a extensão universitária e a EaD. Depois, são apresentados os aspectos metodológicos que sustentaram a aproximação ao contexto de pesquisa, coleta, tratamento e análise dos dados. Em seguida, apresentam-se os resultados, que são discutidos à luz do referencial teórico levantado. Por fim, são tecidas as considerações finais, que objetivam contribuir para a reflexão acerca do papel da academia, por meio de ações de extensão, para uma formação sólida dos educadores que atuam na Educação Básica brasileira.

2 EAD, EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A extensão universitária é uma prática acadêmica fundamental, que se fundamenta no trinômio ensino, pesquisa e extensão. As ações extensionistas, ao longo dos tempos, conquistaram um espaço singular de produção do conhecimento, especificamente na universidade pública, contribuindo para a profissionalização acadêmica de profissionais das mais diversas áreas.

O espaço institucional da extensão universitária foi se adensando a partir da criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) nos anos 1980. O Fórum contribuiu sobremaneira para os debates acerca do papel da extensão, ou seja, sobre a sua importância enquanto função e responsabilidade social, no sentido de auxiliar a transformação da sociedade. De acordo com Koglin e Koglin (2019, p. 73),

[...] a extensão deve ser capaz de articular o ensino e a pesquisa e de propiciar a relação transformadora entre universidade e sociedade. Essa relação é considerada como oportunidade de aprendizado para os docentes e discentes, que devem levar de volta à universidade o saber aprendido e estabelecer uma reflexão teórica, para que se produza um novo conhecimento, baseado no confronto entre teoria e prática.

O FORPROEX foi, portanto, essencial enquanto abertura dos debates, no sentido de estabelecer e de consolidar a importância da extensão como possibilidade de democratização dos saberes produzidos na universidade. Esse debate, porém, a partir dos anos 2000, assumiu novas proporções e:

[...] tornou-se o instrumento por excelência de inter-relação da universidade com a sociedade, de oxigenação da própria universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re)produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades. Uma via de mão dupla ou, como se definiu nos anos seguintes, uma forma de “interação dialógica” que traz múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria universidade pública (FORPROEX, 2012, p. 10).

Uma nova fase da história da Extensão Universitária foi inaugurada com a instituição da Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014), denominada de Curricularização da Extensão e, posteriormente reiterada com o Parecer CNE/CES n. 608 (Brasil, 2018), que dispõe sobre as diretrizes para a extensão da educação superior brasileira. A curricularização da extensão parte do pressuposto de que as ações de extensão devem fazer parte do itinerário acadêmico do discente, possibilitando a autonomia, o protagonismo e a aquisição de uma formação acadêmica integral, interdisciplinar e indissociável entre ensino, pesquisa e extensão.

Nesse contexto, Santos (2004) salienta a importância da extensão universitária, destacando-a como um meio para construção da coesão social e para a luta contra a exclusão social. Teixeira (1975) diz que a extensão se estabelece como um elo entre comunidade e universidade, possibilitando que a produção de conhecimento seja, verdadeiramente, voltada para a superação das desigualdades sociais. Ou seja, a extensão possibilita o diálogo entre os saberes produzidos na universidade – acadêmicos, técnicos e científicos – e os saberes populares. Esse diálogo gera novos conhecimentos e, como consequência, potencializa ações emancipatórias e transformadoras da sociedade.

Compreende-se, assim, a extensão universitária como o estabelecimento do diálogo que aproxima a comunidade da universidade, possibilitando que o estudante seja protagonista de seu próprio conhecimento, bem como agente transformador da realidade que o cerca, a partir da socialização do conhecimento em direção à práxis como atividade humana transformadora da natureza e da sociedade (Vázquez, 1977).

A extensão, portanto, resulta no “incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural” (Brasil, 2018, p. 2). Assim, por meio dela extensão, a universidade pública deixa de ser centrada em si mesma, para interagir com a sociedade e com os grupos sociais que a cercam em uma relação dialógica, contribuindo para democratização do acesso ao conhecimento, assim como para o redimensionamento da função social da própria universidade.

Retornando à reflexão sobre a EaD, na atualidade, a educação a distância vem crescendo acentuadamente no Brasil, sobretudo no que diz respeito à oferta de cursos superiores, ou seja, no âmbito da universidade. A contemporaneidade desenvolveu novas formas de pensar e agir entre os diversos setores sociais. Lyotard (2009) afirma que as transformações na sociedade são oriundas das mudanças ocorridas no âmbito do saber, observadas nas sociedades mais desenvolvidas e influenciadas pelo desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Nesse contexto, a aproximação entre a universidade e a comunidade tem na educação a distância um instrumento importante, haja vista o crescimento das formas digitais de mediação tecnológica que conformam a educação a distância na atualidade. Cabe lembrar que a EaD e, portanto, a educação *online*, caracteriza-se como uma modalidade formal de educação, uma vez que está pautada nos procedimentos sistematizados, ou seja, é planejada, organizada e intencional. A educação a distância é uma das possibilidades de democratização do acesso à

educação superior; por isso, a EaD tem sido objeto de grandes discussões sobre a expansão da educação superior no Brasil.

A EaD existe no país desde a década de 1920, com os cursos profissionalizantes por correspondência. Logo após, vieram os cursos via rádio, na década de 1930, e programas nos canais abertos de televisão, nas décadas de 1960 e 1970. No ano de 1994, foi criado o Sistema Nacional de Educação a Distância, pelo Decreto n. 1.237 (Brasil, 1994), sob a coordenação Ministério da Educação e do Desporto. Tinha-se com ele o objetivo de facilitar o acesso ao conhecimento por intermédio da educação a distância, bem como de contribuir com os propósitos do Plano Decenal de Educação para Todos, a partir da utilização dos recursos das telecomunicações e da informática no sistema educacional do país.

A educação a distância passou a ser definida enquanto modalidade de ensino no Brasil a partir do ano de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394 (Brasil, 1996), quando se tornou uma modalidade regular integrante do sistema educacional brasileiro.

Com o incentivo dado à expansão da EaD previsto na LDB (Brasil, 1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172 (Brasil, 2001), observa-se um maior interesse da União na ampliação do Sistema de Educação a Distância no Ensino Superior com o objetivo de melhorar os níveis educacionais do país. O crescimento exponencial da oferta de cursos *online* na educação pública e privada conta com algo que vem intensificar ainda mais o seu potencial: as legislações sobre EaD. Estas incentivam a ampliação da oferta dessa modalidade de ensino com o discurso da inclusão social na educação superior. No atual contexto, a educação a distância é compreendida como uma modalidade de educação em constante evolução, cujas inovações se fazem sentir em aspectos como a organização do espaço ocupado pela sala de aula, ferramentas de ensino e mesmo na relação entre educando e educador.

Destaque-se que um curso a distância não é necessariamente um curso *online*. A EaD já existia muito antes da *internet* e a transcende. Mas a EaD se apropriou consistentemente do potencial das tecnologias digitais em rede para a mediação tecnológica do processo de ensino-aprendizagem. No âmbito da formação de professores, a EaD permite ao docente uma experiência formativa com imersão em uma dinâmica pedagógica, oportunizando um aprendizado que será essencial para o seu futuro profissional. Por universo *online*, docentes conseguem contatar ferramentas que lhe proporcionarão um aprendizado que será essencial para seu futuro profissional. De acordo com Castells (1999), a *internet* é a estrutura material e tecnológica da sociedade em rede, que caracteriza a infraestrutura tecnológica e o meio no qual se organizam e se desenvolvem novas formas de relações sociais. A tecnologia, portanto, torna-

se um meio simplificador às atividades pedagógicas, possibilitando o contato com uma vasta comunidade educativa.

A LDB (Brasil, 1996), em seus artigos 62, 63, 67 e 80, consagrou a formação continuada como um direito de todos os docentes, bem como estabeleceu um incentivo para que os professores busquem investir em seu desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional. A lei reconhece a formação continuada como de significativa importância para o desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas do docente, garantindo, inclusive, licenciamento periódico remunerado para esse fim, e possibilitando que profissionais do magistério se utilizem de recursos e tecnologias da educação a distância.

Segundo Nóvoa (1992), a formação continuada de professores não pode se caracterizar pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas deve pautar-se em um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção de uma identidade pessoal e profissional. É, portanto, um processo permanente de aperfeiçoamento, realizado após a formação inicial, sendo um dos seus objetivos a promoção do aprimoramento da *práxis* pedagógica para otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Nesses cursos, “importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional” (Nóvoa, 1992, p. 27).

Logo, a formação do professor vai necessariamente além da formação inicial: ela supõe a formação continuada que é mais do que uma necessidade, trata-se de um compromisso ético com a qualidade do ensino e de uma análise crítica da própria atividade. Nesse sentido,

[...] a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática [...] (Freire, 2003, p. 28).

Assim, a formação continuada docente é intrínseca ao processo de desenvolvimento da educação. Uma formação que promova a reflexão sobre concepções e práticas educativas pode conduzir o professor à ressignificação de sua atuação pedagógica, permitindo que se torne um agente de transformação educacional e social. De acordo com Marin (1995), a formação continuada foi concebida diante da pluralidade de conceitos, o que faz com que haja diferentes nomenclaturas, tais como aperfeiçoamento, capacitação, educação continuada, entre outras. Existe, entre esses termos, uma similaridade que aponta para o conhecimento como eixo, na centralidade da formação inicial e da formação continuada. Desse modo, os termos são complementares, porém, na atualidade, “formação continuada” é um conceito mais utilizado no

Brasil devido a ter “o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para mudança” (Marin, 1995, p. 18).

A formação continuada de professores deve acompanhar toda a trajetória profissional do docente como uma prática contínua e permanente de aprendizagem. Ela é intrínseca à ideia de aprendizagem constante, uma vez que provoca transformações no desenvolvimento de novos conhecimentos, e estes darão suporte teórico à prática docente.

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento (Tardif, 2008, p. 249).

Nesse sentido, é imprescindível a compreensão de que a formação continuada não pode ser reduzida à atualização, treinamento, capacitação ou ainda forma de meramente compensar as deficiências da formação inicial, ou seja, de programas de formação voltados apenas aos aspectos curriculares e metodológicos. Conforme Santos (2011, p. 6):

Uma formação continuada que se apresenta como parte constituinte do trabalho docente está umbilicalmente vinculada a uma concepção de formação que ofereça ao professor conhecimentos teórico-práticos capazes de favorecer uma intervenção no mundo, por meio de um trabalho qualificado e inteligente.

Ademais, é importante destacar que a contemporaneidade desenvolveu novas formas de pensar e agir entre os diversos setores sociais. Assim, “o saber muda de estatuto ao mesmo tempo em que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna” (Lyotard, 2009, p. 3). As TICs incidem na construção e circulação dos saberes, além disso, modificam significativamente

[...] a circulação dos conhecimentos, do mesmo modo que o desenvolvimento dos meios de circulação dos homens (transportes), dos sons e, em seguida, das imagens (media) o fez (Lyotard, 2009, p. 4).

Nesse contexto, segundo Shigunov Neto e Maciel (2002), para acompanhar as mudanças em curso, é necessário um profissional docente em constante atualização, ou seja, um profissional que valorize a pesquisa como estratégia de ensino, que desenvolva reflexão crítica sobre a prática. Nesse cenário, a formação continuada torna-se uma pré-condição para uma atuação docente responsável e coerente, fundamento do processo de autotransformação/formação do professor, pois é por meio do estudo, da pesquisa, da reflexão e do contato constante com novos conceitos proporcionados pelos programas de formação

continuada que é possível ao docente mudar, autoformar-se continuamente, constituir-se plenamente como sujeito profissional crítico e autônomo.

Com o crescente desenvolvimento das TICs, torna-se cada vez mais necessário repensar os modelos existentes de formação de professores à luz do paradigma da revolução tecnológica. Nesse contexto, utilizar as tecnologias digitais para a otimização do processo de mediação pedagógica contribui para a expansão da capacidade construtiva dos professores, ou seja, permite uma formação continuada mais flexível. Tudo isso encontra na EaD, em sua quinta geração, que engloba a mediação tecnológica dos processos pedagógicos, a modalidade educacional mais adequada (Weissbock, 2016).

Importa destacar que, no cotidiano escolar, a prática docente é o espaço de produção do saber docente por excelência, e é necessário que o professor esteja em um processo permanente de formação para atualizar e aperfeiçoar sua prática profissional em serviço, dado que isso adiciona à formação a riqueza do engajamento concreto com as experiências pedagógicas vivenciadas. Essa formação, possibilitada principalmente pela formação continuada na modalidade EaD, proporciona o aprimoramento das práticas pedagógicas, refletindo significativamente no cotidiano escolar.

As transformações sociais oriundas do advento das TICs incidem diretamente na prática do educador do século XXI. Logo, a educação precisa acompanhar as mudanças que a sociedade vem enfrentando; e o professor, por sua vez, precisa ressignificar sua prática para atender às exigências da sociedade contemporânea. Sobre isso, Kenski (2001, p. 14) afirma que:

[...] em um mundo que muda rapidamente, o professor deve estar preparado para auxiliar seus alunos a lidarem com essas inovações, analisarem situações complexas e inesperadas; a desenvolverem suas criatividade; a utilizarem outros tipos de “racionalidades”: a imaginação criadora, a sensibilidade tátil, visual e auditiva, entre outras.

Destarte, as novas configurações sociais afetaram consideravelmente o papel do professor, exigindo que este seja capaz de lidar com a estrutura de uma sociedade em rede. Sendo assim, a formação continuada surge como contribuição para uma formação docente que atenda às necessidades do mundo contemporâneo, como também para o aperfeiçoamento e desenvolvimento dos saberes da docência. Logo, é preciso compreender que a formação continuada de professores deve acompanhar toda a trajetória profissional do docente como uma prática contínua e permanente de aprendizagem.

3 METODOLOGIA

A problematização deste estudo está focada nas ações de extensão a distância, voltadas para a formação continuada de professores, visando avaliar o potencial de contribuição dessas ações para a formação de profissionais capacitados. Com este estudo, pretende-se dar resposta à seguinte questão: quais contribuições pedagógicas as ações de extensão a distância da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) oferecem para a formação continuada de professores da rede estadual básica de educação?

Partindo dessa interrogação, o objetivo geral deste trabalho consistiu em: investigar as contribuições das ações extensionistas, a distância, da UNEB, para a formação continuada de professores da rede estadual básica de educação. Para atingir esse propósito, o objetivo específico foi investigar se os cursos de extensão a distância para a formação continuada de professores contribuíram para seu processo de formação pedagógica destes.

A fim de responder às problemáticas e aos objetivos elencados, utilizou-se uma metodologia de natureza qualitativa e quantitativa, tendo em vista a investigação das contribuições das ações extensionistas, a distância, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), para a formação continuada de professores da rede estadual de educação. Para além da pesquisa bibliográfica e documental, foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário *online* autoaplicável (*survey*) para verificar a concepção e as opiniões dos professores da rede estadual básica de educação do estado da Bahia sobre as contribuições dos cursos de extensão a distância para a formação continuada de professores na UNEB entre 2015 e 2020. As perguntas do questionário foram elaboradas como formulário no Google Forms.

Enquanto instrumento de coleta de dados, o questionário foi composto de 28 questões, sendo: 6 de perfil, 11 objetivas, 9 de escala *Likert*, além de 2 questões abertas, em que os pesquisados tiveram a oportunidade de responder livremente o que lhes foi solicitado. As questões foram elaboradas com o olhar sobre os objetivos da pesquisa. A estrutura do formulário enviado apresentou, inicialmente, os pesquisadores e o tema do estudo. Apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com o objetivo e a justificativa da pesquisa, bem como as garantias do anonimato dos participantes e da consolidação dos resultados. Ressalta-se que a aplicação do questionário como instrumento de pesquisa contou com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia com o Parecer n. 4.789.643.

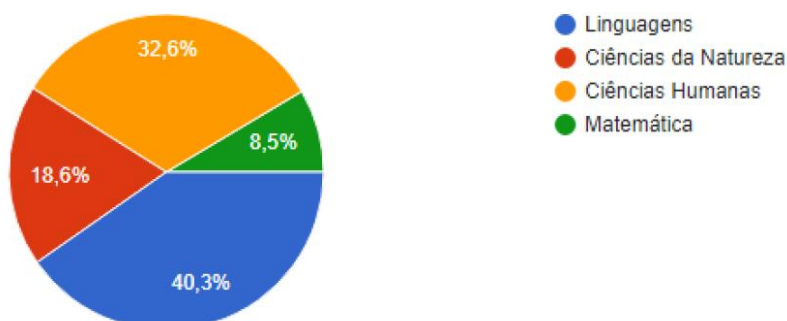
Para seleção dos participantes, foram utilizados relatórios de alunos e ex-alunos dos cursos. A estratégia inicial consistiu no envio dos questionários por *e-mail*. De um total de 3.214 cursistas contatados *por e-mail*, 84 acionados por WhatsApp e 34 por meio do Facebook,

responderam e foram sujeitos desta pesquisa apenas 129 professores. Para a análise dos dados, foram definidas seguintes categorias: a) perfil dos professores da rede estadual de educação básica do estado da Bahia; b) alcance das ações de extensão a distância da UNEB; c) ações e alcance dos cursos de extensão a distância voltados para a formação continuada de professores na UNEB.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa buscou, inicialmente, identificar o perfil dos professores, cujo questionário aplicado permitiu coletar dados sobre área do conhecimento, nível de atuação, formação, tempo de atuação docente, utilização da *internet* como meio de informação e atualização, participação em formações pedagógicas *online* (EaD), quantidade de cursos que costuma realizar *online*. Os resultados apontam, conforme gráfico a seguir, que foi predominante a participação dos professores da área de Linguagens, sendo que 40,3% dos professores são desta área, em um total de 52 professores. Os demais são: 42 professores (32,6%) da área de Humanas, 24 (18,6%) da área de Ciências da Natureza e 11 (8,5%) da área de Matemática.

GRÁFICO 1 – Área do conhecimento dos professores participantes

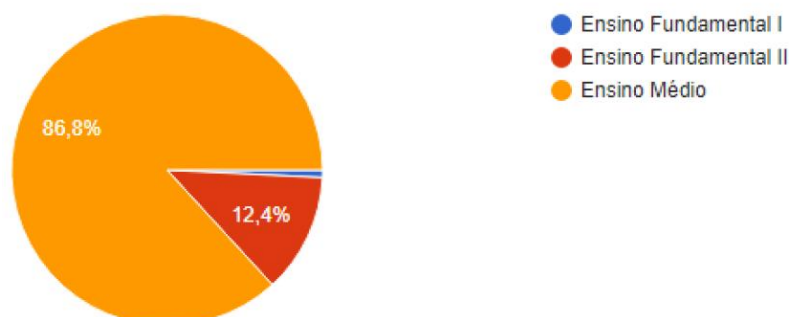


Fonte: Elaboração própria.

Embora, de acordo com os dados obtidos na pesquisa, os professores da área de Linguagens sejam maioria, não se pode afirmar que são os que mais participam dos cursos voltados à formação continuada de professores, uma vez que as propostas formativas aqui analisadas não são específicas de um componente curricular, mas abrangem todas as áreas do conhecimento.

Os dados apontados pelo questionário aplicado também mostram o nível educacional em que atuam os docentes respondentes da pesquisa:

GRÁFICO 2 – Nível de atuação docente

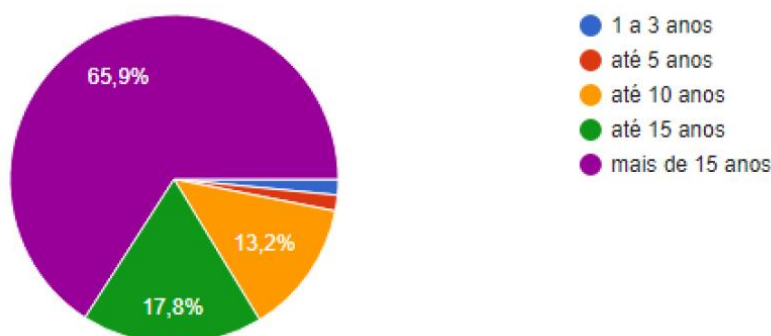


Fonte: Elaboração própria.

Considerando o recorte da pesquisa, os dados mostram que a maior parte dos professores, 112 (86,8%), atuam no Ensino Médio, 16 professores (12,4%) no Ensino Fundamental II e 1 professor (0,8%) no Ensino Fundamental I.

Com relação ao tempo de atuação docente, o perfil dos sujeitos pesquisados é bem diversificado, o que permite afirmar que os cursos de extensão a distância da UNEB, para formação continuada de professores, atendem grupos diversificados. Porém, cabe destacar que, de acordo com os dados coletados, a maioria dos professores participantes da pesquisa, 85 (65,9%), têm tempo de atuação docente superior a 15 anos, conforme expresso no gráfico a seguir:

GRÁFICO 3 – Tempo de atuação docente



Fonte: Elaboração própria.

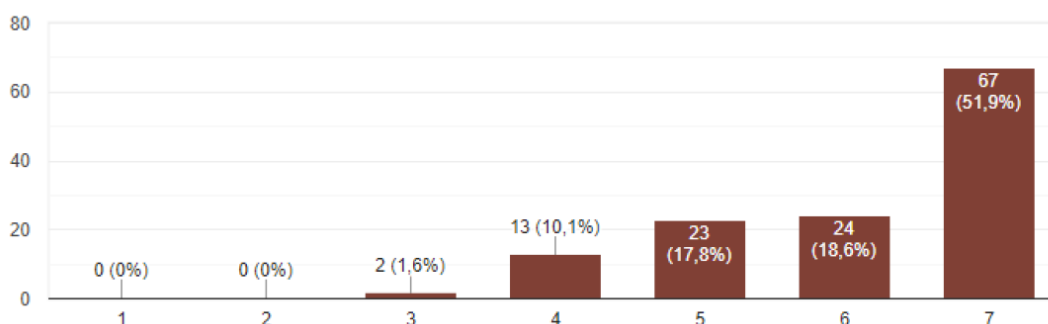
Nesse sentido, a amostra da pesquisa apresenta um perfil de profissionais experientes na Educação Básica para os quais a formação continuada representa um espaço vital de materialização da continuidade formativa inerente à condição de professor-pesquisador. Por outro lado, esse perfil indica um grupo de docentes cuja formação inicial precede às dinâmicas

atuais da cultura digital na educação, acentuando a importância da formação continuada EAD e/ou sobre TICs no processo de autoconstrução profissional desses docentes.

No que diz respeito ao grau de instrução dos respondentes, constatou-se que a maioria expressiva dos professores realizou pelo menos uma especialização: dos 129 respondentes da pesquisa, 116 professores (89,9%) são especialistas. Os números apresentados refletem um avanço positivo no que diz respeito à formação continuada, pois se percebe que a formação dos professores da rede estadual de educação básica do estado da Bahia não está restrita apenas à formação inicial realizada em cursos de licenciatura em nível de graduação. Nesse sentido, pode-se afirmar que a formação continuada destes professores está interarticulada à formação inicial, “em que a primeira corresponde ao período de aprendizado nas instituições formadoras e a segunda diz respeito à formação dos professores que estejam no exercício da profissão, mediante ações dentro e fora das escolas” (Araújo; Silva, 2009, p. 328).

No intuito de verificar a periodicidade da utilização da *internet* na troca de experiências ou se informar e se atualizar, utilizou-se a escala *Likert* com a variação de 1 a 7, em que o menor nível da escala corresponde a nunca e o maior nível da escala corresponde a muito frequente.

GRÁFICO 4 – Utilização da *internet* para troca de experiências, informação e atualização



Fonte: Elaboração própria.

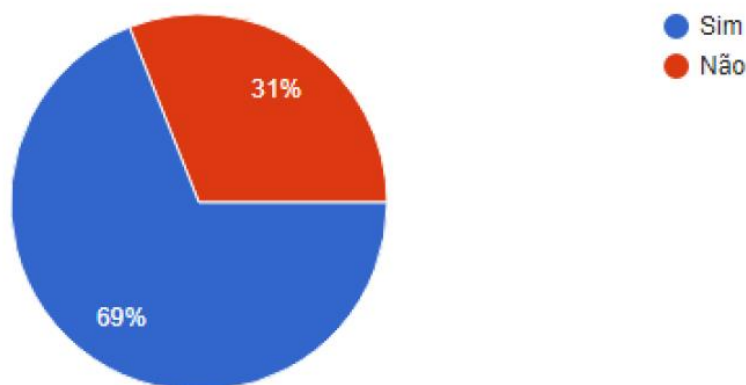
A pesquisa revela que 67 professores (51,9%) utilizam frequentemente a *internet* para obter algum tipo de informação. Atrelada à utilização da *internet* para a atualização, coube investigar se é constante a participação desses professores em formações *online* e a quantidade de formações que costumam realizar ao longo do ano. Os dados também mostraram que 121 professores (93,8%) participam com frequência de formações *online*, sejam eles cursos *online* abertos e massivos (do inglês *massive open online course*, MOOCs), webinários ou conferências virtuais.

Pode-se verificar que os professores sujeitos desta pesquisa são um grupo cuja maioria possui um tempo de atuação docente mediano, são capacitados para atuação na educação básica, estão atualizados e utilizam as TICs como meio de atualização e formação.

No que diz respeito às ações e alcance dos cursos de extensão a distância voltados para a formação continuada de professores na UNEB, pode-se afirmar que, devido ao seu caráter *online*, as ações de extensão a distância da instituição de ensino alcançam todos os Territórios de Identidade do estado da Bahia¹, não se restringindo aos territórios de atuação do *campus* da UNEB. Os participantes desta pesquisa abrangeram quase todos os territórios de identidade. Cabe destacar que os professores distribuídos em diferentes Territórios de Identidade puderam participar das formações e cursos de extensão da UNEB por estes serem ofertados na modalidade EaD (alcançando, portanto, professores de toda a extensão territorial do estado da Bahia).

A pesquisa mostra que, dentre o total de respondentes, 89 professores já participaram de algum curso de extensão EaD, para formação continuada docente, da UNEB, conforme mostra o gráfico a seguir:

GRÁFICO 5 – Participação em curso de extensão EaD para formação continuada de professores na UNEB



Fonte: Elaboração própria.

Desse modo, compreende-se que os professores estão realizando as ações de extensão a distância e que 69% dos respondentes participaram de cursos de extensão promovidos pela

¹ A constituição dos Territórios de Identidade (TI) aconteceu a partir de 2007, sendo estes demarcados por critérios ambientais, econômicos e culturais, entre outros, além de observar as populações como grupos sociais relativamente distintos, os quais indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. São reconhecidos, no estado da Bahia, um total de 27 Territórios de Identidade. Para saber mais, é possível consultar a página da Secretaria de Cultura do estado da Bahia: <https://www.ba.gov.br/cultura/314/divisao-territorial-da-bahia>. Acesso em: 17 out. 2024.

UNEB. Conclui-se, assim, que a participação destes, em alguma ação de extensão, demonstra o interesse e a busca por atualização.

Observou-se que 107 professores (82,9%) informaram ter participado do “Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais (CATE II)”, dentre outras opções de cursos ofertados. Este curso foi realizado no ano de 2018. Percebe-se que uma quantidade significativa realizou o curso, sendo possível atribuir essa participação a ele ter sido desenvolvido para atender à demanda de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos da rede estadual de educação do estado da Bahia. Além disso, o principal motivo apontado pelos respondentes da pesquisa foi a possibilidade de aumento salarial, dentre outros aspectos.

Pode-se constatar que as ações de extensão a distância da UNEB oferecem contribuições pedagógicas para a formação continuada de professores desta rede estadual, e isso é importante, tendo em vista que a contemporaneidade tem exigido do professor mudanças, adaptações, atualização e aperfeiçoamento: “o professor que apenas ensina vai tornando-se sucata” (Demo, 1993, p. 155). Além disso, é possível afirmar que a formação continuada é vista como importante condição de mudança das práticas pedagógicas. Logo, investir nela está além da melhoria salarial: ela é imprescindível para a efetivação de novas reflexões no processo educativo.

Vale destacar, igualmente, que muitos estabelecimentos universitários, tanto públicos como privados, promoveram a utilização de cursos de extensão voltados à formação continuada de professores. Especificamente na UNEB, ao longo dos anos, a extensão universitária tem sido desenvolvida por meio de projetos, programas e atividades extensionistas de formação docente, atividades culturais, dentre outros segmentos. A UNEB (2017, p. 11), portanto, reconhece a importância da extensão, enquanto instância de vinculação entre a universidade e a sociedade, e, nesse sentido, as ações extensionistas “ênfatisam a responsabilidade social da Universidade no que tange aos programas e políticas voltados para inclusão de grupos sociais historicamente excluídos”.

Por meio da UNEAD², a UNEB tem promovido o aperfeiçoamento na área de educação mediada por tecnologias, notadamente EaD, e pela disseminação de conhecimento acadêmico em diferentes áreas do conhecimento. As ações de ensino, pesquisa e extensão executadas ao longo de sua existência culminaram em uma aproximação da universidade a segmentos

² Em 2014, por meio de Resolução do Conselho Universitário, a UNEB criou a Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD), vinculada à reitoria, o que culminou na institucionalização definitiva da EaD na universidade (UNEB, 2014).

populacionais e interesses sociais, os quais, até então, não eram percebidos pela esfera acadêmica.

Acerca das contribuições dos cursos de extensão a distância para a formação continuada de professores no processo de formação pedagógica, é possível afirmar que, ao longo dos anos, a UNEB tem exercido importante papel na formação continuada de professores, conforme apontam os respondentes da pesquisa:

QUADRO 1 – Categorias das contribuições dos cursos

Categoria	Número de professores
Aprimoramento do conhecimento na área de atuação	70 (54,3%)
Orientação em suas pesquisas	40 (31%)
Aprimoramento do currículo	67 (51,9%)
Aprimoramento da prática docente	67 (51,9%)
Apresentação de temáticas relacionadas à realidade da escola em que atua	53 (41,1%)
Aplicação dos conhecimentos teóricos na prática docente	56 (43,4%)
Contribuição para a formação profissional	124 (96,1%)

Fonte: Elaboração própria.

A representação do Quadro 1, de forma geral, demonstra a relevância dos cursos de extensão a distância para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores. A maioria dos professores citou mais de um aspecto que considerou relevante nos cursos. Nesta pesquisa, parte-se do pressuposto de que práticas pedagógicas podem ser conduzidas a partir de diferentes mecanismos, os quais devem consistir em atividades diversificadas, para que possam capacitar esses profissionais para o manuseio e aproveitamento das inúmeras possibilidades de ensino proporcionadas por tais cursos.

O Quadro 1 apresenta 70 professores (54,3%) que viram, nos cursos de extensão a distância, a possibilidade de aprimorarem o conhecimento na área de atuação; 67 professores (51,9%) atribuíram esse aprimoramento também ao currículo e à prática docente. Nos aspectos sobre a apresentação de temáticas relacionadas à realidade da escola em que atuam, bem como a aplicação dos conhecimentos teóricos na prática docente, 53 professores (41,1%) e 67 professores (51,9%), respectivamente, se manifestaram de forma mediana acerca da eficácia do curso para essas categorias.

Um ponto de destaque nas respostas foi a pandemia de covid-19. Ao considerar o cenário pandêmico do Brasil e do mundo, vale ressaltar aspectos e desafios que impulsionaram

ainda mais as práticas de atividades remotas e EaD como ferramentas essenciais de ensino e aprendizagem. Tais fundamentos se justificam na medida em que as ferramentas digitais passaram a ser objeto da prática docente, embora haja opiniões diversas acerca da sua eficácia, quando foram adotadas como medida emergencial diante do fechamento das instituições de ensino no ano de 2020.

O contexto da pandemia mostrou ao Brasil o quanto os professores estavam habituados a métodos tradicionais relacionados ao ensino. A crise de saúde mundial que requereu distanciamento social culminou em aulas que passaram a ser aplicadas de forma remota. Os respondentes desta pesquisa enfatizaram que os cursos de extensão a distância realizados proporcionaram conhecimentos que puderam ser aplicados principalmente no ensino remoto:

P5: O curso proporcionou o aprendizado de todo o conhecimento sobre as ferramentas tecnológicas utilizadas e aplicadas durante as aulas virtuais neste período de pandemia, pois utilizamos as ferramentas do Google durante esse período;

P6: Tive a oportunidade de aprofundar na extensão do Google, dando dinamicamente as aulas antes mesmo do período da pandemia.

P7: Adquiri conhecimentos que puderam ser aplicados principalmente no ensino remoto.

P8: Melhorias de práticas interativas e pedagógicas com uso das novas tecnologias neste período de pandemia.

P9: Utilização de algumas ferramentas digitais (Google Classroom, formulário etc.) que me auxiliaram muito nesse período de pandemia, com as aulas remotas. O contexto digital era algo inexplorado para mim, então o curso me forneceu o conhecimento básico fundamental para seguir na prática pedagógica, adequando-me a realidade posta.

P10: O curso foi interessante e proporcionou um aprimoramento de minha prática pedagógica, bem como, preparação para o trabalho remoto, utilizado no ano de 2021.

P11: Ter contato direto com o conhecimento e orientação para uso de mecanismos e tecnologias atualizadas no contexto escolar, que apesar de saber da existência não tinha noção do funcionamento na prática em sala de aula.

P12: Apreendi a usar as redes sociais e aplicativos para o processo de ensino e aprendizagem.

As respostas evidenciaram também que os cursos ampliaram os conhecimentos, contribuindo para a aprendizagem docente, o desenvolvimento profissional e a constituição de práticas docentes reflexivas:

P13: O curso me proporcionou conhecimento prático bastante válido para o formato de aula que estamos exercendo atualmente. Muitas informações até então desconhecidas que se tornou de grande relevância para minha prática pedagógica.

P14: O curso de extensão, trouxe consigo ferramentas capaz de melhorar o desempenho em sala de aula. Pude adaptar alguns planejamentos e práticas em sala de aula, refletir sobre as atividades desenvolvidas.

P15: Foi de grande valia para mim, tendo em vista a criação de práticas motivadoras de aprendizagem, além de ampliar repertório, conectar pessoas e motivar o aprendizado.

P16: Serviram para o meu aprimoramento didático em sala de aula, minha vida pessoal e profissional.

P17: De fundamental importância para atualização do currículo e aprimoramento do conhecimento na atuação docente. Me proporcionou a novos rumos na aplicação dos conteúdos dentro da sala de aula, vivenciando experiências.

Houve, ainda, respostas que evidenciaram que os cursos favoreceram a aprendizagem por meio das tecnologias de informação e comunicação, proporcionando novas experiências de atualização profissional que culminaram no acesso a novos conhecimentos necessários para uma prática pedagógica inovadora e autônoma. Diante do exposto, pode-se afirmar que os cursos, entre outros aspectos, habilitaram os docentes quanto aos recursos digitais, considerando-se os vários benefícios relacionados ao uso das TICs, dinamização, diversificação e democratização do ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização das TICs nos processos de formação de professores, assim como nas práticas de ensino e aprendizagem direcionadas ao desenvolvimento dos alunos e à dinamização do ensino, constitui uma demanda urgente à identificação dos níveis de fluência digital dos professores, além da menção das capacidades relacionadas ao sistema tecnológico e à análise das políticas de formação de professores na atualidade.

Os resultados apontam que, embora alguns dos professores tenham demonstrado insegurança e ausência de costume no manuseio das ferramentas tecnológicas para acesso aos cursos, os profissionais manifestaram disposição e interesse na inclusão dos recursos digitais entre os métodos de ensino e aprendizagem nos processos de formação de professores. Ademais, os docentes que participaram da pesquisa alegaram que entendem os meios tecnológicos como indispensáveis na contemporaneidade, como formas de dinamizar e diversificar o ensino, fomentando sua efetividade.

Dentre as inúmeras contribuições percebidas ao longo da análise do questionário, é importante salientar que os professores sujeitos desta pesquisa mostraram-se, em sua maioria, totalmente satisfeitos em relação às metodologias e aos conteúdos aplicados nos cursos aqui analisados, evidenciando que sua oferta se alinha às demandas educacionais com as quais os professores precisam lidar em seu cotidiano profissional.

Assim, no presente estudo, foi possível identificar algumas competências capazes de gerar impactos positivos, se aplicadas no planejamento pedagógico para a formação de professores. Entre estas, destaca-se que o professor desenvolva sua habilidade de aprender, devendo aperfeiçoar constantemente seus métodos e práticas educacionais, por meio de tecnologias que possam promover a evolução da aprendizagem sob um sistema colaborativo.

A formação continuada de professores tem sido discutida em diversas pesquisas e estudos, objetivando a busca por uma profissionalidade docente de qualidade; porém, considera-se importante saber se esses processos formativos estão tendo resultados satisfatórios. Os professores da rede estadual de educação básica do estado da Bahia, grupo focal desta investigação, apontaram que, a partir da formação proporcionada pelos cursos de extensão a distância realizados na UNEB, conseguiram refletir sobre suas aulas, observando aspectos não vistos antes, o que possibilitou a adequação e a transformação de suas práticas.

Por fim, considerando-se que tão importante quanto educar bem é formar bem os educadores, buscou-se uma aproximação da construção de uma prática docente qualificada, que valorize a profissão docente, as práticas de formação continuada e, sobretudo, a análise dos resultados, para que tais formações, de fato, façam a diferença.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Clarissa Martins de; SILVA, Everson Melquiades da. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 326-330, set./dez. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v32n03/v32n03a12.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 1.237, de 6 de setembro de 1994**. Cria, no âmbito da Administração Federal, sob a coordenação do Ministério da Educação e do Desporto, o Sistema Nacional de Educação à Distância (SINEAD), e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D1237.htm. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES n. 608/2018**. Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN6082018.pdf?query=Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil. Acesso em: 17 out. 2024.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede – a era da informação**: economia, sociedade e cultura. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/documentos/colecao-extensao-universitaria>. Acesso em: 31 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias no cotidiano: desafios para o educador. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Tecnologias e Educação**: desafios e a TV Escola. 2. ed. Brasília: MEC; UNIREDE, 2001. p. 11-24.

KOGLIN, Terena Souza da Silva; KOGLIN, João Carlos de Oliveira. A importância da extensão nas universidades brasileiras e a transição do reconhecimento ao descaso. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, Chapecó, v. 10, n. 2, p. 71-78, 7 jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/10658/7166>. Acesso em: 31 ago. 2024.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/ebooks/textos-alda-junqueira-marin-professora.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2024.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Ed. Dom Quixote, 1992.

SANTOS, Boaventura Souza. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. Políticas de formação continuada para os professores da educação básica. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011. **Anais [...]. [S.l.]**: ANPAE, 2011. Disponível em: [https://anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhos Completos/comunicacoesRelatos/0141.pdf](https://anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhos%20completos/comunicacoesRelatos/0141.pdf). Acesso em: 31 ago. 2024.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete S. B. (org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Resolução n. 1.251**. Salvador: UNEB, 2017. Disponível em: <https://portal.uneb.br/proex/wp-content/uploads/sites/62/2017/10/1251-consu-Res.-altera-o-valor-das-Bolsas-de-monitoria-de-extenso-Altera-Res.-651.pdf>. Acesso em: 8 out. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Resolução n. 1.051/2014**. Publicada no D.O.E. de 20-05-2014, p. 19 Aprova a criação e implantação da Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD) da UNEB. Salvador: UNEB, 2017. Disponível em: <https://unead.uneb.br/wp-content/uploads/2019/09/RESOLU%C3%87%C3%83O-N.%C2%BA-1.051-2014-CONSU-APROVA-A-CRIA%C3%87%C3%83O-E-IMPLANTA%C3%87%C3%83O-DA-UNEAD.pdf>. Acesso em: 17 out. 2024.

WEISSBOCK, Lara Pires. A avaliação na quinta geração da EAD: para além de um recurso meramente qualificador. **Paideia**: Revista Científica de Educação a Distância, Santos, v. 8, n. 14, p. 1-19, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/viewFile/573/580>. Acesso em: 17 out. 2024.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.