ISSN: 2358-8829

AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NA FORMAÇÃO CONTINUADA: DIÁLOGOS COM AS TECNOLOGIAS COMO RECURSO NO FAZER PEDAGÓGICO

Umelda Miranda Fagundes [1]
Mary Valda Souza Sales [2]

INTRODUÇÃO

> *Sabemos que mais importante que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação* (António Nóvoa).

Importante recorrer ao pensamento de Nóvoa (1995) para iniciar as reflexões sobre a importância de refletir sobre processos formativos em que o docente seja protagonista, e que ocorram a partir do seu desejo de aprender, de compartilhar conhecimentos e de formar-se continuamente. Nessa perspectiva, a formação continuada articulada a autoformação que será desenvolvida fundamentada em Pineau (1988), implica em compreender a docência como um processo permanente de aprendizagem, marcado pela intencionalidade, pela autonomia e pela ressignificação das práticas pedagógicas. Nesse contexto, as tecnologias também podem ser aliadas na prática docente quando utilizadas como recursos pedagógicos que apoiam o planejamento, a mediação das aprendizagens e a organização do trabalho educativo.

Na vivência cotidiana é possível observar diversas invenções do ser humano para atender diferentes tipos de necessidades e apoiar em várias demandas. Essas criações podem ser materializadas em objetos físicos ou formas de organizar a execução de uma ou mais ações. As inventividades humanas são frutos de sua criatividade, imaginação, inspiração, cultura, aprendizado, educação, habilidades etc. As tecnologias, sejam analógicas ou digitais, inserem-se nesse movimento permanente de criação e transformação humana. Nesse contexto, a atuação docente envolve a mobilização intencional dessas tecnologias na organização do cotidiano escolar e dos processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para a produção de sentidos, à mediação das experiências educativas e a construção de práticas pedagógicas situadas.

Essa compreensão fundamenta-se nas reflexões de Lima Júnior (2005), para quem a tecnologia se constitui historicamente na relação entre o ser humano, sua capacidade criadora e

[1] Doutoranda em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), membro do Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias, Educação a Distância e Currículo (FTEC), umeldafagundess@gmail.com;
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: coautor1@email.com. marysales@uneb.br;

ISSN: 2358-8829

as condições sociais e culturais em que está inserido. Nessa perspectiva, ela resulta da ação humana sobre os recursos disponíveis e das relações estabelecidas com as instituições e a sociedade, ultrapassando os artefatos materiais e os procedimentos técnicos. Abrange, assim, conhecimentos, valores e práticas construídos culturalmente, por meio dos quais os sujeitos intervêm na realidade e se transformam. No campo educacional, essa concepção permite compreender que as tecnologias não se limitam aos instrumentos utilizados no ensino, mas se articulam às concepções de educação e às práticas pedagógicas, exigindo uma reflexão crítica sobre suas finalidades e contribuições para os processos de construção do conhecimento.

A formação docente ao ser concebida de maneira integrada, compreendendo a educação como um processo cultural, histórico e relacional, no qual o professor ocupa lugar central. O contexto educacional na contemporaneidade demanda dinâmicas formativas que considerem os interesses, as necessidades e os desafios vivenciados pelos profissionais da educação, tomando como referência suas experiências nos diferentes contextos de atuação na relação própria com as tecnologias. Nesse sentido, propostas formativas de caráter generalista e descontextualizadas tendem a apresentar limitações quanto à sua efetividade, por não dialogarem com as realidades escolares. Assim, a formação continuada é um processo permanente de reconstrução do ser e do atuar docente, articulando saberes oriundos da experiência profissional com aportes teóricos que sustentam a reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Para Verdum (2010, p. 45), a formação continuada de professores deve servir para criar "condições de adaptação para que o professor possa executar as medidas definidas em instâncias superiores e exteriores", assim como para "desenvolver o pensamento crítico, questionador, para que o professor refletisse, posicionando-se diante daquilo que lhe é apresentado, resultando num crescimento profissional e humano". Segundo Batista, Feltrin e Becker (2019), a formação de professores não deve se limitar a reprodução de metodologias de ensino prontas ou somente instrutivas, mas sim uma formação que estimule à reflexão sobre a prática e que busquem caminhos crítico-reflexivas sobre o processo de (auto)formação docente.

De acordo com Rosinski (2004) a autoformação é um processo contínuo de reflexão sobre os saberes mobilizados e as práticas desenvolvidas pelo docente, orientado à sua problematização e ressignificação acerca dos conhecimentos que sustentam o cotidiano no contexto escolar. A partir dessa compreensão do autor, é possível afirmar que a autoformação se relaciona aos processos de formação continuada, pois ambos se sustentam na reflexão crítica e na produção de sentidos a partir das experiências vividas na escola. Nesse percurso, as tecnologias podem atuar como recursos pedagógicos que apoiam o planejamento, o acesso a diferentes informações e práticas colaborativas entre professores.

ISSN: 2358-8829

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de ampliar as reflexões sobre os processos de formação continuada que reconheçam o professor como sujeito autônomo de sua aprendizagem, considerando suas experiências, necessidades e os desafios vivenciados no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, torna-se pertinente discutir como as tecnologias, para além de recursos pedagógicos, podem favorecer percursos de autoformação, reflexão sobre a prática e construção de possibilidades pedagógicas contextualizadas.

Diante disso, este estudo tem como questão de pesquisa: Como as tecnologias, enquanto recursos pedagógicos, podem contribuir para a autoformação docente no contexto da formação continuada e para o desenvolvimento do fazer pedagógico? O objetivo geral é refletir sobre a relação entre as tecnologias e a autoformação docente na formação continuada a partir das possibilidades do desenvolvimento do fazer pedagógico apoiado pelas tecnologias como recurso.

Quanto a metodologia realizou-se uma pesquisa bibliográfica mediante a análise de produções científicas relacionadas às tecnologias, à autoformação docente e à formação continuada, em diálogo com outras temáticas investigadas. Segundo Medeiros (2021), a pesquisa bibliográfica constitui um procedimento formal de obtenção de conhecimento sobre determinada realidade, fundamentado no pensamento reflexivo e no tratamento científico, com vistas à busca de respostas aos questionamentos que orientam a investigação.

Os artigos científicos foram selecionados nas bases de dados SciELO e Google Acadêmico, sem delimitação temporal, considerando o interesse em reunir contribuições teóricas acerca de três temáticas centrais: autoformação docente, formação continuada e tecnologias na educação. As buscas foram realizadas por meio dos seguintes descritores, combinados com o operador booleano AND: “autoformação docente AND formação continuada”; “autoformação docente AND tecnologias”; e “autoformação docente AND formação continuada AND tecnologias”. A opção por não delimitar os tipos de tecnologias teve como finalidade ampliar o alcance das buscas e contemplar diferentes abordagens sobre sua relação com a formação docente.

Como critérios de inclusão, foram considerados artigos científicos publicados em periódicos e outros trabalhos acadêmicos que abordassem a autoformação docente, a formação continuada e as tecnologias, com prioridade para aqueles que articulassem essas temáticas no contexto educacional. Foram excluídas as publicações que não apresentavam relação com os eixos temáticos definidos ou que não contribuíam para a discussão sobre a formação docente. O refinamento do material ocorreu mediante a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, a fim de verificar a pertinência das publicações em relação às temáticas da revisão.

ISSN: 2358-8829

REFLEXÕES SOBRE A AUTOFORMAÇÃO EM DIÁLOGO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Neste estudo, as reflexões acerca da autoformação docente, em articulação com a formação continuada, assumem caráter ensaístico, uma vez que os conceitos serão aprofundados ao longo do desenvolvimento da tese, considerando a relevância dessas discussões para a pesquisa em curso. O sujeito busca formação em distintas faixas etárias e contextos nos quais está inserido, refletindo as realidades e as experiências que vivencia. Dentre as diferentes concepções de autoformação, a discussão aqui desenvolvida apoia-se na abordagem de Pineau (1988), que a compreende como um processo permanente e vital do ser humano, relacionado à criação de formas de existir e de se constituir.

Conforme ressaltam Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), formar-se é um processo contínuo ao longo da vida, e como seres humanos, temos a oportunidade de aprender, assim, nos tornamos humanizados constantemente, por meio das relações e interações que vivenciamos nos diversos espaços culturais em que participamos. Dessa maneira, aprender vai além de receber ou adquirir informações e conhecê-las ou entendê-las, significa integrar o aprendizado ao próprio ser, resultando em desenvolver-se com ele. Em suma, formar-se é um processo de aprendizagem que se concretiza no desenvolvimento individual e coletivo dentro da cultura, incorporando-a, ao mesmo tempo em que a cria e a recria.

Para Pineau (2011), toda vida humana envolve uma disposição para conhecer e, de modo indissociável, todo conhecimento pressupõe um sujeito que interage reflexivamente com o meio físico e sociocultural. Nessa perspectiva, a formação implica uma experiência com o conhecimento que promove reestruturações e transformações do sujeito em sua dimensão pessoal e social, ultrapassando uma compreensão estritamente sociológica ou educacional e aproximando-se de um prisma antropológico. Para o autor a formação pode ser compreendida a partir de três dimensões que são constitutivas e interdependentes, sendo elas: autoformação, heteroformação e ecoformação.

A Autoformação, diz respeito à capacidade do indivíduo em conduzir a sua própria aprendizagem de maneira autônoma e reflexiva; a heteroformação, refere-se à influência dos outros no processo formativo e o papel das interações humanas na construção do conhecimento; e a ecoformação, trata da interação do sujeito com o meio ambiente e as suas condições socioculturais, reconhecendo que a aprendizagem também está vinculada ao contexto em que o indivíduo está inserido (Pineau, 1988). Essas dimensões são indissociáveis, pois, em conjunto, conferem sentido e completude ao processo formativo, ao evidenciar a importância de formar-se na relação consigo mesmo, na interação com o outro e no diálogo permanente com o meio.

ISSN: 2358-8829

E podem ser referências para diferentes processos formativos, sejam eles de natureza pessoal, acadêmica ou profissional.

No contexto da formação docente, por exemplo, o professor aprende constantemente a partir de saberes construídos em sua prática, nas relações estabelecidas com os outros (estudantes, professores e comunidade escolar), e na interação com o meio em que atua. Com o propósito de delimitar o escopo da discussão, este artigo centra-se na autoformação no contexto da formação continuada, compreendida como um processo relacionado à reconstrução permanente do aprender docente e à reflexão contínua sobre o fazer pedagógico.

A formação continuada de professores(as) está prevista em marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que regulamenta a necessidade dos programas de formação continuada aos profissionais da educação em seus diversos níveis; e no parecer CNE/CP n. 02/2015, onde menciona que:

> A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 34).

Nota-se, que a formação continuada não deve se limitar à realização pontual de cursos ou ações formais, mas como um processo amplo, coletivo e permanente, voltado ao repensar da prática pedagógica, dos saberes e dos valores que orientam o trabalho docente. De acordo com Rosa e Gomes (2021), a formação continuada de professores, entendida como um processo contínuo de construção de conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos, favorece uma atuação mais ativa do professor nos grupos em que participa.

A respeito da definição de autoformação, Pineau (1988), afirma que se constitui como um processo pelo qual o sujeito articula diferentes experiências e referências na construção de sua identidade, assumindo autonomia e responsabilidade sobre o próprio percurso formativo. Nesse movimento, a experiência profissional torna-se fonte de reflexão e produção de sentidos, possibilitando ao sujeito manifestar sua singularidade nos processos de formação. Em outras palavras, Maciel (2003) acrescenta que a autoformação pode ser compreendida como um movimento de implicação do próprio sujeito em si mesmo e com seu processo formativo, que se intensifica quando se conscientiza das suas necessidades e dificuldades, passando a ressignificar os limites, transformando-os em possibilidades de formação.

De modo mais específico, Batista, Feltrin e Becker (2019) ressaltam que a autoformação é inspirada e constituída da experiência que sensibiliza o docente. Não é uma questão exclusiva de estímulo externo que influenciam e orientam o fazer docente a partir de diretrizes, políticas

ISSN: 2358-8829

educacionais ou metas estabelecidas por instituições e órgãos reguladores. Pensar a autoformação docente implica em compreender o professor para além de uma percepção que o reduz à condição de operário ou mero executor de tarefas. Autoformação é a exteriorização de um processo interno que é próprio do saber-fazer docente, resultantes das angústias e dos anseios que permeiam a trajetória docente, refletindo-se nas práticas pedagógicas e na confrontação de situações que ultrapassam o experienciado, isto é, um repertório pedagógico construído na formação inicial, na formação continuada e no cotidiano da prática profissional.

O professor é sujeito em permanente processo de aprendizagem ao longo de sua trajetória profissional. Nesse percurso, ressignifica-se saberes e práticas a partir das experiências vividas nos diferentes contextos educativos, dos encontros com estudantes, outros docentes e das demandas que emergem do cotidiano escolar. Essas experiências assumem caráter formativo ao contribuírem para a constituição da identidade docente, uma vez que a prática pedagógica se sustenta na reflexão crítica e na abertura contínua à construção de novos conhecimentos. Nesse sentido, a formação continuada pode constituir um espaço fecundo para o desenvolvimento da autoformação docente.

Nesse sentido, as reflexões sobre a autoformação em diálogo com a formação continuada devem ser pensadas a partir da escola que é um espaço constitutivo da profissão docente. No cotidiano escolar, se materializam desafios, demandas e experiências que são indicativos para a construção de processos formativos mais alinhados às realidades vividas pelos professores. Cada escola possui suas especificidades, relacionadas às características do território, dos sujeitos que a constituem e das condições materiais e simbólicas. Enquanto algumas instituições dispõem de recursos e infraestrutura adequada, outras enfrentam várias limitações, inclusive quanto às condições básicas para se afirmarem como espaços educativos. Assim, propostas formativas padronizadas e descontextualizadas tendem a limitar o alcance da formação continuada, por não dialogarem com as necessidades reais dos docentes.

Corroborando com os potenciais citados acima, Batista, Feltrin e Becker (2019), evidenciam a necessidade de se fundamentar uma teoria da formação orientada à autoformação, a experiência docente e a professoralidade para despertar o entusiasmo do profissional docente com o seu aprendizado. Direcionando uma efetiva práxis docente, que combina teoria e prática, na busca pelo rompimento das dicotomias que afetam a atuação docente como a separação entre teoria e prática. As autoras defendem uma teoria da formação autoformativa que emerge da prática de cada educador, a partir das inquietações que ultrapassam o campo do saber constituído sobre o ser docente e o impulsiona a buscar, na formação teórica, meios para elaborar estratégias que o auxiliem a responder aos questionamentos que se apresentam em sua prática profissional.

ISSN: 2358-8829

Nesse sentido, é pertinente recorrer a Paulo Freire, que enfatiza a necessidade de que, nos processos de formação, sejam discutidos os saberes fundamentais da docência, ancorados em uma reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica. Ao tratar dessa relação entre saberes e prática, o autor afirma que:

> Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela "aproximá-lo" ao máximo (FREIRE, 1996, p.39).

Portanto, compreende-se que a autoformação na formação continuada, representa um movimento formativo que potencializa o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre os desafios que atravessam no exercício da docência. Essas reflexões serão aprofundadas ao longo do desenvolvimento da tese. Outro fator importante é a integração das tecnologias como recursos pedagógicos para apoiar a prática docente. O professor como mediador pode tanto utilizá-las para auxiliar em seus processos de autoaprendizagem quanto para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. Formar-se na contemporaneidade implica, assim, conhecer e refletir sobre as tecnologias digitais, mesmo em realidades escolares nas quais tais recursos não estejam disponíveis.

AS TECNOLOGIAS NO FAZER PEDAGÓGICO: COMPREENSÕES E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste estudo, as discussões em torno das tecnologias serão compreendidas como uma construção humana, resultante da capacidade de criar e recriar artefatos que surgem das necessidades sociais e culturais de cada contexto histórico. A partir dessa perspectiva, a tecnologia não é vista como neutra ou apenas instrumental, mas como uma invenção situada, que expressa modos de viver, pensar e resolver problemas característicos de determinada realidade. Ao explicar o processo tecnológico, Lima Júnior (2005), resgata o seu sentido atribuído pela matriz grega, em que vincula indissociavelmente o ser humano com suas invenções materiais ou imateriais. A tecnologia é frutos da imaginação, reflexão e motricidade humana, logo, são humanizadas. Assim também, como o ser humano é tecnologizado, pois na utilização de suas invenções, se redefine, se reformula e modifica a si mesmo ao atuar em seu contexto social.

A tecnologia deve ser entendida como uma rede de significados no qual o ser humano está envolvido, revelando-se em um movimento criativo e transformativo. Ao considerar a

ISSN: 2358-8829

relação entre Educação e Tecnologia da Comunicação e Informação, o que importa não é apenas dispor do suporte material de comunicação e informação, mas a compreensão aprofundada do significado que a tecnologia assume na educação escolar. Ainda que os recursos tecnológicos sejam indispensáveis, eles devem ser entendidos e explorados com foco na criatividade e na metamorfose, isto é, na transformação de si e do contexto local (Lima Junior, 2005).

Nesse sentido, a tecnologia na educação também se articula a esse saber inventivo e criativo, que se ressignifica à medida que a sociedade se transforma. A educação sempre foi atravessada por diferentes tecnologias (lápis, papel, giz, quadro etc.), elas estão tão integradas ao cotidiano escolar que são naturalizadas e parecem ter menos destaque, comparadas com outras tecnologias, a exemplo das digitais. A inserção das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e das tecnologias digitais (TDIC), também trouxeram outras possibilidades ao fazer pedagógico, desencadeando mudanças nas práticas, na organização curricular, na gestão das atividades e na própria compreensão do que significa aprender e ensinar em uma sociedade cada vez mais imersa na cultura digital. Cabe destacar que o acesso às tecnologias é marcado por desigualdades, refletindo as diferentes realidades escolares e os contextos sociais nos quais estão inseridas.

As tecnologias digitais, ao reconfigurarem os modos de conexão e circulação de informações, têm provocado transformações sociais, cognitivas, econômicas e culturais que influenciam os modos de aprender, as relações de trabalho e os processos de criação. Embora o acesso aos artefatos tecnológicos seja desigual e a infraestrutura limitada em muitos territórios, a cultura digital faz parte das dinâmicas contemporâneas, pois está presente nas rotinas institucionais, nos serviços essenciais e nas diferentes formas de interação, evidenciando que essa lógica passou a compor o cotidiano das pessoas. Assim, a escola deve ser um espaço que oportuniza práticas pedagógicas que priorizem o desenvolvimento de letramentos digitais, [3]autonomia e criatividade, reconhecendo que os estudantes e professores já estão imersos em ambientes permeados por tecnologias. Sobre a cultura digital Kenski (2018, p. 140) afirma que:

> Trata-se da ‘criação de uma outra cultura, com outros referenciais’. Uma ruptura com as culturas anteriores, seus conceitos e suas práticas sem, no entanto, exterminá-las integralmente. Ao contrário, a cultura digital transita em camadas virtuais distintas, com valores, conceitos, conhecimentos, práticas, temporalidades e universalidades próprias. Assim, pessoas continuam envolvidas com os valores e usos das culturas populares tradicionais de seus grupos nativos e, ao mesmo tempo, podem estar imersas nas lógicas e práticas da cultura digital que lhes é contemporânea.

[3] “letramentos digitais (LDs) são redes de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais (computadores, celulares, aparelhos de TV digital, entre outros) para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais limitados fisicamente, quanto naqueles denominados online, construídos pela interação social mediada eletronicamente” Buzato (2006, p. 16).

ISSN: 2358-8829

Diante disso, percebe-se que a cultura digital não elimina as culturas anteriores, mas passa a conviver com elas, produzindo tensões, sobreposições e possibilidades que se manifestam no cotidiano escolar, principalmente nas práticas docentes, que transitam entre as referências consolidadas e as demandas contemporâneas. Assim, faz-se necessário que os processos de formação docente contemplem discussões sobre as tecnologias, uma vez que elas estão presentes no trabalho docente e influenciam a organização das práticas, dos saberes e das experiências formativas.

Sales e Kenski (2021, p.32), evidenciam que "o potencial das redes pode e está modificando metodologias, práticas didáticas, usos de recursos pedagógicos e mecanismos de ensino e aprendizagem, mesmo em contextos não conectados". Nonato, Sales e Cavalcante (2021), afirmam que o recurso pedagógico está relacionado à ação do professor de selecionar e inserir materiais, instrumentos ou soluções em seu planejamento com um respectivo objetivo didático para lecionar conteúdos, potencializar ações educacionais, e contribuir de forma direta no processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere ao uso de tecnologias pelos professores, identificam-se movimentos de autoformação que se expressam na busca por cursos, na troca de experiências com os outros professores e na integração desses recursos às práticas pedagógicas. Observa-se, assim, um esforço contínuo de mobilização de saberes construídos no exercício da profissão. Isso ficou ainda mais evidente durante o período da pandemia da Covid-19, quando os docentes precisaram construir novas aprendizagens e estratégias pedagógicas para dar continuidade às atividades educativas, mesmo diante de um cenário marcado pela fragilidade de infraestrutura, insuficiente apoio institucional, dentre outros. Esse período também evidenciou a necessidade de formação continuada para que os professores pudessem lidar e se apropriar das tecnologias digitais como recursos pedagógicos de forma emergencial.

Considerando a formação continuada a partir da articulação entre autoformação e formação colaborativa, Machado et al., (2021) propõem a identificação de um perfil docente orientado para o uso de dispositivos digitais no exercício das funções profissionais e no aprimoramento das práticas pedagógicas. A partir dessa perspectiva, torna-se possível refletir sobre o modo como a tecnologia pode se constituir como um artefato formativo e autoformativo, ao mesmo tempo em que favorece movimentos de caráter colaborativo na formação de professores. Nesse sentido, as tecnologias da informação e comunicação (TIC) assumem papel relevante como recursos pedagógicos capazes de potencializar os processos de ensino e aprendizagem.

No que tange às tecnologias no fazer pedagógico convém retomar Ilabaca (2003), que destaca a integração curricular como elemento central para a efetiva integração das TICs. Essa perspectiva exige análise de suas possibilidades didáticas, relacionadas aos objetivos e

ISSN: 2358-8829

propósitos educacionais. Ao inseri-las no currículo, o foco deve ser a aprendizagem e sobre como as TICs podem favorecê-la e não sobre as próprias tecnologias. Integrar TIC ao currículo envolve incluí-las nas metodologias e métodos de ensino que colaboram na aprendizagem dos aprendizes. A integração curricular das TICs envolve utilizá-las de forma transparente no cotidiano escolar, no planejamento de estratégias que favoreçam a construção da aprendizagem e nas práticas desenvolvidas em sala de aula. Assim como, na aprendizagem dos conteúdos disciplinares e no apoio às atividades docentes, constituindo-se, como parte integrante do próprio currículo.

Corroborando com a discussão, Kenski (2012) afirma que as TIC só podem promover mudanças efetivas no processo educativo quando são compreendidas e incorporadas de maneira pedagógica. Para isso, é necessário considerar as especificidades tanto do ensino quanto das próprias tecnologias, a fim de garantir que o seu uso, de fato, resulte em diferença. A principal problemática não tem relação com a dificuldade dos professores em dominar as competências para uso das TICs, o desafio está em identificar formas proveitosas e viáveis de integrar essas tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem, considerando os currículos vigentes, as condições de trabalho docente e as realidades específicas de cada escola.

Diante dessas reflexões, evidencia-se que a integração das tecnologias no fazer pedagógico precisa estar relacionada às ações previstas no currículo. Isso porque há uma intencionalidade pedagógica que orienta de que forma esses recursos podem contribuir para as práticas pedagógicas. Quando essa articulação não acontece, as tecnologias tendem a se reduzir a meros instrumentos e se distancia dos objetivos de aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam que a articulação entre tecnologias, autoformação e formação continuada docente constitui uma possibilidade de fortalecimento do desenvolvimento profissional docente, sobretudo quando vinculada à reflexão sobre as experiências e às demandas do cotidiano escolar. Nesse contexto, a escola assume um papel relevante como espaço de formação, compartilhamento de saberes e construção de conhecimentos, enquanto as tecnologias, compreendidas como recursos pedagógicos, podem favorecer a diversificação das metodologias, o acesso a diferentes linguagens e a criação de estratégias de ensino e aprendizagem mais interativas. Entretanto, suas contribuições não decorrem exclusivamente de sua utilização, mas dependem das intencionalidades pedagógicas, da autonomia docente e das oportunidades de reflexão crítica sobre a prática. Desse modo, a autoformação destaca-se como dimensão do desenvolvimento profissional, ao possibilitar que o professor participe ativamente

ISSN: 2358-8829

de seu percurso formativo, mobilizando experiências e conhecimentos para repensar o fazer pedagógico diante das demandas educacionais da cultura digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão apresentada neste artigo buscou refletir sobre a autoformação em diálogo com a formação continuada, compreendendo-a como um processo constituído nas experiências, nos saberes e nas reflexões críticas produzidas no cotidiano docente. De modo mais específico, as tecnologias foram destacadas como recursos pedagógicos que ampliam as possibilidades de organização do trabalho docente, de comunicação, colaboração e de construção de sentidos sobre o ensinar e o aprender. As contribuições deste artigo consistem em ampliar as discussões teóricas sobre a formação docente, contemplando a articulação entre autoformação, heteroformação e ecoformação no desenvolvimento profissional autônomo e reflexivo; a escola como espaço de formação continuada e aperfeiçoamento das práticas; o diálogo entre autoformação e formação continuada; e as possibilidades de integração das tecnologias no fazer pedagógico, na organização curricular e nas concepções de ensino e aprendizagem na cultura digital.

O artigo apresenta limitações por se tratar de uma pesquisa bibliográfica de caráter inicial, a discussão se propõe a uma primeira aproximação conceitual entre autoformação, formação continuada e tecnologias no contexto da prática docente. Para aprofundar as temáticas discutidas, indica-se a realização de uma revisão sistemática da literatura, com vistas à análise das produções mais recentes e à ampliação do diálogo com teóricos de referência, contribuindo para o adensamento das discussões e para o fortalecimento do campo investigativo

Palavras-chave: autoformação; formação continuada docente; tecnologias; fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ**, p. 367-387, 2010.

BATISTA, Natália Lampert; FELTRIN, Tascieli; BECKER, Elsbeth Léia Spode. **Autoformação docente e formação continuada:** olhares autobiográficos sobre a formação de professores da educação básica. Formação de professores para a educação básica: inovações, desafios e tensões. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, p. 188-221, 2019.

BUZATO, M. E. K. **Cultura digital e apropriação docente:** apontamentos para uma educação 2.0. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 283-304, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação

continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 jul. 2015. Disponível em: https://prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-cnecp-no-02-de-01-de-julho-de-2015-diretrizes-curriculares-nacionais-para. Acesso em: 20/11/2025.

ILABACA, Jaime Sánchez. Integración curricular de TICs concepto y modelos. **Revista enfoques educacionales**, v. 5, n. 1, 2003.

KENSKI, V. M. **Cultura digital.** In: MILL, D. (org.). Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância. Campinas: Papirus, 2018. p. 139-144.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Papirus editora, 2012.

LIMA JUNIOR, Arnaud S. de. **Tecnologias inteligentes e educação:** currículo hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet, 2005, p. 13-20.

MACIEL, Maria Delourdes. **Autoformação docente:** limites e possibilidades. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 4., p 1-5, 2003, Recife: SBPC, 2003.

MACHADO, Giovanni Bohm et al. O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente**. Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. e260048, 2021.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica.** Atlas, São Paulo, 2021.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 9-33.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza; CAVALCANTE, Társio Ribeiro. Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da docência na Covid-19. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 45, p. 1-25, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 1996.

PINEAU, Gaston. **A autobiografia no decurso da vida:** entre a hetero e a ecoformação. In: FINGER, M; NÓVOA, A. (org.). O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: MS, 1988, p.65-77. [Cadernos de Formação 1].

PINEAU, Gaston. **Autoformação no decurso da vida**. 2011. Disponível em: https://forumeja.org.br/wp-content/uploads/tainacan-items/151616/270269/A-Autoformacao-no-decurso-da-Vida.pdf Acesso: 30/11/2025.

ROSA, Lúcia Regina Lucas da; GOMES, Cristiane. **Memórias da formação docente em Esteio, RS:** ressignificações pedagógicas por meio da gamificação. [capítulo de livro]. 2021.

ROSINSKI, Maria Cristina Ribas et al. **Saberes e práticas docentes:** repensando a formação continuada. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

SALES, Mary Valda Souza; KENSKI, Vani Moreira. Sentidos da inovação em suas relações com a Educação e as tecnologias. **Revista da FAEEBA:** Educação e Contemporaneidade, v. 30, n. 64, p. 19- 35, 2021.

VERDUM, P. L. **Formação continuada de professores da educação básica:** políticas e práticas. 187 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre: Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010.