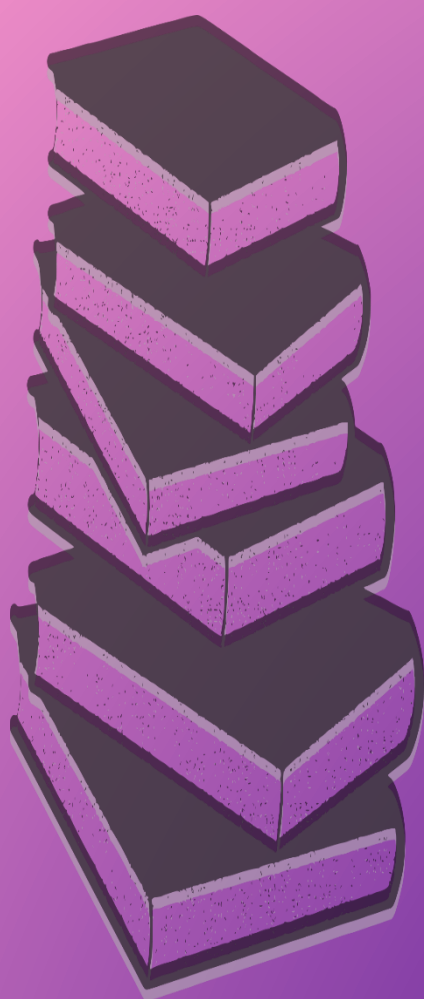


DAYSE RODRIGUES DOS SANTOS
NILA LUCIANA VILHENA MADUREIRA
(Organizadoras)



Conquistas, reflexões e desafios na formação continuada docente



Pantanal Editora

2020

DAYSE RODRIGUES DOS SANTOS
NILA LUCIANA VILHENA MADUREIRA
(Organizadoras)

Conquistas, reflexões e desafios na formação continuada docente



Pantanal Editora

2020

Copyright[©] Pantanal Editora
Copyright do Texto[©] 2020 Os Autores
Copyright da Edição[©] 2020 Pantanal Editora
Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo
Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera
Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora
Edição de Arte: A editora
Revisão: Os autor(es), organizador(es) e a editora

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – OAB/PB
- Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – IF SUDESTE MG
- Profa. Msc. Aris Verdecia Peña – Facultad de Medicina (Cuba)
- Profa. Arisleidis Chapman Verdecia – ISCM (Cuba)
- Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo - UEA
- Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu – UNEMAT
- Prof. Dr. Carlos Nick – UFV
- Prof. Dr. Claudio Silveira Maia – AJES
- Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – UFGD
- Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva – UEMS
- Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos – IFPA
- Prof. Msc. David Chacon Alvarez – UNICENTRO
- Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão – (URCA)
- Prof. Dr. Denis Silva Nogueira – IFMT
- Profa. Dra. Denise Silva Nogueira – UFMG
- Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves – ISEPAM-FAETEC
- Prof. Dr. Fábio Steiner – UEMS
- Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez (Colômbia)
- Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles – UNAM (Peru)
- Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira – IFRR
- Prof. Msc. Lucas R. Oliveira – Mun. de Chap. do Sul
- Prof. Dr. Leandro Argentel-Martínez – ITSON (México)
- Prof. Msc. Javier Revilla Armesto – UCG (México)
- Prof. Msc. João Camilo Sevilla – Mun. Rio de Janeiro
- Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales – UNMSM (Peru)
- Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski – UFMT
- Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior – UEG
- Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla – UNAM (Peru)
- Profa. Ma. Nila Luciana Vilhena Madureira – IFPA
- Prof. Dr. Rafael Chapman Auty – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke – UFMS
- Prof. Dr. Raphael Reis da Silva – UFPI
- Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo – UEMA
- Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca – UFPI
- Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira – FURG
- Profa. Dra. Yilan Fung Boix – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT

Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Esp. Tayronne de Almeida Rodrigues
- Bel. Ana Carolina de Deus

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C753 Conquistas, reflexões e desafios na formação continuada docente [recurso eletrônico] / Organizadoras Dayse Rodrigues dos Santos, Nila Luciana Vilhena Madureira. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020.
141 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-991208-1-7

DOI <https://doi.org/10.46420/9786599120817>

1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Santos, Dayse Rodrigues dos. II. Madureira, Nila Luciana Vilhena.

CDD 370.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos livros e capítulos, seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do(s) autor (es). O download da obra é permitido e o compartilhamento desde que sejam citadas as referências dos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000. Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.

Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).

<https://www.editorapantanal.com.br>

contato@editorapantanal.com.br

APRESENTAÇÃO

O *e-book Conquistas, Reflexões e Desafios na Formação Continuada Docente* nasceu do anseio das professoras Dayse Rodrigues dos Santos e Nila Luciana Vilhena Madureira em divulgar seus estudos e ao mesmo tempo manter uma interlocução teórica e prática com diversos autores e estudiosos da área de Formação de Professores. Este *e-book* subdivide-se em 10 capítulos dos quais abordam:

O primeiro capítulo *A formação docente nos países da América Latina: reflexões para uma formação na perspectiva descolonial*, de Tatiane Peres Zawaski e Gilberto Ferreira da Silva, aborda a formação de professores, tomando por referência o debate produzido por pesquisadores da América Latina na perspectiva da descolonialidade.

O segundo capítulo sobre *Formação continuada de professores e desenvolvimento humano: perspectivas a partir de um debate teórico*, de Fábio Brazier e Olavo Pereira Soares, apresenta uma reflexão teórica sobre as possibilidades de uma formação continuada que tenha no desenvolvimento humano dos professores seu objetivo principal.

O terceiro capítulo, de Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza, Rayana Silveira Souza Longhin Lourenço Flávia Graziela Moreira Passalacqua, *A receptividade de professores alfabetizadores às iniciativas de formação continuada: entre apropriações, desvios e reempregos* objetiva compreender a maneira como professores alfabetizadores se apropriam e partilham conhecimentos adquiridos nas iniciativas de formação continuada em âmbito local e nacional.

O quarto capítulo *Práticas de oralidade em Língua Inglesa no Ensino Fundamental*, a autora Dayse Rodrigues dos Santos, relê a experiência do estágio supervisionado, do curso superior em Letras - Português/Inglês e respectivas literaturas. No referido trabalho, ela resgata aspectos do processo inicial de formação e como eles refletem ao longo da carreira docente.

O quinto capítulo sobre *Grupo de estudos: uma modalidade de formação continuada de professores no município de Colíder-MT*, de Regina Uemoto Maciel Martins e Maria José Basso Marques pretende analisar as repercussões da formação continuada a partir do “Grupo de Estudos: Introdução à Linguística”, desenvolvido como curso de extensão do “Projeto Leituras Urbanas e suas materialidades discursivas socioambientais no Norte do Mato Grosso” – Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT – MT).

O sexto capítulo, dos autores Josiane Bertoldo Piovesan, Suzel Lima da Silva, Francisco Nilton Gomes de Oliveira e Daniela Tonús, *que aborda a Educação superior, tecnologias educacionais e a formação continuada*, propõe uma reflexão por meio das pesquisas na área da formação continuada, evidenciando os estudos sobre o processo de formação continuada, os atuais desafios e quais os anseios que a profissão docente abarca no contexto do ensino superior.

O sétimo capítulo fala sobre a relevância da utilização da tecnologia assistiva para o ensino de surdos e a importância da formação continuada de professores para a educação desses sujeitos, na *Formação continuada de professores, quanto da Tecnologia Assistiva na Educação de Surdos*, pelas autoras Queila Pahim da Silva, Núbia Flávia Oliveira Mendes e Sylvana Karla da Silva de L. Santos.

No oitavo capítulo, as autoras Queila Pahim da Silva e Maria Cristina Mesquita da Silva abordam sobre a *Formação Continuada de Professores para a Educação de Surdos: Importância, Avanços e Desafios a partir de uma Revisão Sistemática de Teses e Dissertações*. O Referido trabalho

discute a importância da formação continuada de professores para atuação na Educação Bilíngue de Surdos no Brasil, tendo em vista a percepção da sociedade ouvinte sobre as pessoas Surdas.

No nono capítulo, *O Processo Reflexivo da Prática Docente: Um Olhar Sob a Luz da Reflexão*, as autoras Andréia Mores, Mariane Fruet de Mello, Maria Nelma Marques da Rocha e Paula Bergozza investigam e evidenciam acerca da importância da reflexão na prática docente, assim podendo desenvolver novas metodologias de ensino ou (re) adequá-las a partir de suas experiências e reflexões.

No décimo capítulo a autora Nila Luciana Vilhena Madureira analisa *A Formação Continuada na Perspectiva dos Ciclos de Vidas dos Professores: o Programa ALFAMAT coordenado pela SEMEC/Belém* que objetivou investigar a relação do Ciclos de Vida de Professores e a percepção dos docentes sobre a prática pedagógica.

Pretendemos, a partir dessa obra, contribuir com as pesquisas que abordem a docência nas mais diversas dimensões, como por exemplo, o trabalho dos professores, a prática pedagógica e a formação inicial e continuada dos mesmos, de modo que os resultados das pesquisas aqui evidenciados possam servir como reflexão e intervenção sobre a atuação de professores no Brasil.

As organizadoras


SUMÁRIO


Apresentação	4
CAPÍTULO I	
A formação docente nos países da América Latina: reflexões para uma formação na perspectiva descolonial.....	7
CAPÍTULO II	
Formação continuada de professores e desenvolvimento humano: perspectivas a partir de um debate teórico.....	21
CAPÍTULO III	
A receptividade de professores alfabetizadores às iniciativas de formação continuada: entre apropriações, desvios e reempregos	39
CAPÍTULO IV	
Práticas de oralidade em Língua Inglesa no Ensino Fundamental	49
CAPÍTULO V	
Grupo de estudos: uma modalidade de formação continuada de professores no município de Colíder-MT	59
CAPÍTULO VI	
Educação superior, tecnologias educacionais e a formação continuada	69
CAPÍTULO VII	
Formação continuada de professores e Tecnologia Assistiva na Educação de Surdos	84
CAPÍTULO VIII	
Formação Continuada de Professores para a Educação de Surdos: Importância, Avanços e Desafios a partir de uma Revisão Sistemática de Teses e Dissertações	100
CAPÍTULO IX	
O Processo Reflexivo da Prática Docente: um Olhar à Luz da Reflexão	114
CAPÍTULO X	
Formação Continuada na Perspectiva dos Ciclos de Vidas dos Professores: o Programa ALFAMAT coordenado pela SEMEC/Belém.....	127
Índice Remissivo	140


A receptividade de professores alfabetizadores às iniciativas de formação continuada: entre apropriações, desvios e reempregos

Recebido em: 14/04/2020

Aceito em: 02/05/2020

 10.46420/9786599120817cap3

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza^{1*} 

Rayana Silveira Souza Longhin Lourenço² 

Flávia Graziela Moreira Passalacqua²

INTRODUÇÃO

Por trás das discussões em torno da formação continuada reside o questionamento básico sobre qual conhecimento favorece e fortalece a prática dos professores ao realizarem a complexa tarefa de ensinar. Essa preocupação, presente em documentos que norteiam a formação docente, como a recente Política Nacional de Formação de Professores (Brasil, 2017), prioriza a busca por temas considerados fundamentais para que os professores alcancem “resultados educacionais sustentáveis e progressivos” (ibid., p. 11).

Em se tratando especificamente da formação de professores alfabetizadores, as iniciativas costumam focalizar ações que visem ao desenvolvimento do aluno nos anos iniciais de escolarização, apostando em estratégias que reúnam conteúdos escolares e ludicidade. Em geral, tanto as formações conduzidas em âmbito local – organizadas pela equipe gestora nos momentos destinados ao trabalho pedagógico coletivo – quanto aquelas de abrangência nacional – como os programas formativos: Pró-letramento; Ler e Escrever; e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – têm o objetivo de munir os professores de um saber que os permita ensinar através de alternativas diversas.

Se nos concentrarmos na descrição do objetivo acima mencionado, é possível que tenhamos a ideia de que se trata de uma ação aparentemente simples. No entanto, segundo Sacristán (2000), a formação de professores, metodologicamente falando, é tão complexa como a dos próprios alunos. Diversos fatores têm de ser considerados para que tal formação não

¹ Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Faculdade de Educação. Rua Bertrand Russel, 801. Campinas, SP, Brasil.

² Universidade Estadual Paulista – UNESP – Faculdade de Ciências e Letras. Rodovia Araraquara-Jaú, km 1. Araraquara, SP, Brasil.

* Autor(a) de correspondência: nathytamaio@hotmail.com

se restrinja ao “o que fazer” e “de que maneira fazer”, como a conexão com as atividades reais que os professores realizam; a projeção de um conhecimento que congregue saberes teóricos e práticos; o levantamento das necessidades docentes; e, conseqüentemente, a atratividade, para que os professores concebam a formação como uma ação dotada de significados e de possibilidades de ressignificação. Esse último, especialmente relevante, se refere à aderência dos professores às ações formativas, ou seja, à receptividade desses sujeitos e ao modo como eles incorporarão os princípios que consubstanciam a formação.

Compreender as razões pelas quais os professores alfabetizadores recebem de maneira positiva ou negativa uma proposta de formação continuada, bem como de que forma se apropriam e partilham os conhecimentos adquiridos, é um dos aspectos que determina sua efetividade. Pensando nisso, o presente trabalho pretende identificar e explicitar essas questões.

O PROCESSO CONSTITUTIVO DA PESQUISA

Este trabalho, de natureza bibliográfica, partiu de inquietações das autoras sobre o processo de receptividade docente à formação continuada e alicerça-se na busca e análise de informações oriundas de estudos consolidados na área.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002).

Destarte, com base na perspectiva de estudiosos do campo da formação continuada de professores, bem como de autores pertencentes ao aporte teórico da História Cultural, foram estruturadas seções com o intuito de responder às seguintes questões norteadoras: Como os professores alfabetizadores recebem as iniciativas de formação continuada? Quais são os fatores determinantes para que os docentes sejam receptivos à formação continuada?

A seção inicial abordará a primeira questão, explicitando a atitude dos professores ao se depararem com propostas formativas (eles as recebem passivamente? Se apropriam integralmente dos conhecimentos partilhados? Elegem o que lhes parece mais apropriado? Recusam, parcial ou veementemente algum tipo de orientação? Atribuem novos significados às discussões empreendidas, considerando seu contexto real de trabalho?). E a segunda seção, valendo-se das elaborações constituídas, responderá à questão seguinte, elencando os fatores que contribuem para que os professores se sintam atraídos pelas formações (quais

conteúdos ou abordagens mais agradam aos professores? O que uma formação necessita apresentar para corresponder aos anseios reais da docência?).

Por fim, nas considerações finais, será traçado um panorama geral sobre o mote apresentado, ressaltando um questionamento passível de investigação.

OS PROFESSORES ALFABETIZADORES FACE ÀS INICIATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada de professores é um tema permanentemente discutido, especialmente desde a década de 1990, quando se passou a valorizar um formato de formação que conferia ao professor o papel de participar ativamente da construção do saber em seu próprio espaço de atuação profissional. Esse formato, atualmente conhecido como *formação em serviço*³ é consensualmente idealizado como o mais assertivo.

Não se pode negar que a formação em serviço representa uma possibilidade real de interlocução entre pares e de aprendizagens significativas, pois, parafraseando Nóvoa (2001), é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor. No entanto, pesquisas recentes (Lourenço et al., 2019) revelam que, muitas vezes, “os momentos que deveriam representar a finalidade de uma formação continuada acabam por sucumbir ao imediatismo das urgências cotidianas das tarefas burocráticas”. Segundo os referidos autores, as demandas escolares discutidas nas formações de professores nem sempre dizem respeito a questões relacionadas às necessidades que os docentes manifestam ou a caminhos que condizem com a realidade de cada turma. Nesse sentido, o que os professores fazem com os conteúdos ministrados nas formações não é e nem poderia ser uma mera reprodução.

Conforme Falsarella (2003), quando colocados frente a uma proposta formativa, os professores indagam o que ela poderá trazer como resultado, num sentido objetivo/concreto, evidenciando que tais propostas e as pretensas mudanças nas práticas de ensino que elas agenciam não ocorrem de maneira automática. Isso porque os professores são “sujeitos inventivos” que com suas “artes de fazer” (Certeau, 1994) se apropriam, selecionam e ressignificam produções culturais em seu cotidiano e não simplesmente aceitam o que lhes é dado para consumo.

Em estudo que se debruçou na temática da formação docente com realce à figura do professor como sujeito inventivo, Souza (2019) chama atenção para o fato de que:

³ Caracteriza-se por práticas formativas contempladas dentro da jornada de trabalho do professor que consideram tanto a dimensão do ensinar quanto a do aprender. Ocorre, a rigor, no próprio lócus de atuação profissional – a escola – e tem como premissa principal o protagonismo docente.

Pouco se fala sobre as relações e os usos que o professor, enquanto sujeito pensante, faz entre uma orientação que recebe e o desdobramento que pratica em contexto de sala de aula, entre um ‘concordo’ que pronuncia e um ‘concordo parcialmente’ ou ‘discordo’ que pondera, entre a obediência e a subversão, ainda que a última apresente-se de forma quase imperceptível, e sobre a relevância de tais questões na formação docente.

Embora a classe docente não esteja no topo da hierarquia escolar, sua voz não pode ser desconsiderada, visto que é no interior das salas de aula que se efetivam os delineamentos educacionais. Portanto, ainda que muitas vezes sejam expostos a situações de controle e supervisão, os professores, voluntariamente ou não, garantem espaços para dar “golpes” ou para orquestrar “fugas”, como diria Michelle Perrot ao explicar os mecanismos de autonomia do trabalhador.

Segundo Perrot (1998), o golpe sempre vem do mais fraco, daquele que, mesmo imerso em contextos cotidianos que lhe sugerem determinado comportamento, encontra brechas para agir com seus modos próprios de fazer. A respeito disso, Souza (2019) complementa que:

[...] num primeiro momento o professor se apropriará do conjunto de normas estabelecidas, já que não se funda uma prática profissional em um ambiente de total desordem. No entanto, à medida que as práticas forem se instituindo, tomarão novas formas, novos usos e reempregos. Com isso, o que se quer dizer é que para cada arranjo sempre haverá um rearranjo, pois as práticas cotidianas não são estáticas e tampouco previsíveis.

Um exemplo clássico de reempregos realizados por docentes refere-se ao uso do material didático. Sabe-se que em muitas escolas são adotados determinados livros, apostilas ou manuais elaborados por editoras próprias para o norteamento dos conteúdos curriculares. No entanto, sabe-se, também, que expressiva parcela do professorado faz uso adaptado desses materiais pelo fato de ponderarem que certas atividades não dialogam com o contexto de ensino em que seus alunos estão inseridos (Chartier, 2016; Tardif, 2001), mesmo que nem sempre admitam essa escolha explicitamente. Nesse tipo de conduta, que para muitos pode transparecer resistência, mais do que visualizar uma mera oposição, concebe-se a arte de imprimir uma marca, de subverter a ordem para registrar uma existência.

Nessa ótica, destacamos que as invenções dos professores decorrem de apropriações, seguidas de desvios e de reempregos. De acordo com Souza (2019), por apropriações, entende-se o ato inicial de acolhida de determinadas prescrições ou orientações formativas. Os desvios, por sua vez, seriam um tipo de adaptação, de uma seleção daquilo que convém ou que é oportuno ao sujeito e a rejeição daquilo que não é. E os reempregos correspondem à ideia de transformação de algo que já foi acolhido e adaptado ou selecionado para um novo formato.

Cumpramos acrescentar que a possibilidade de fazer reempregos e de exercer a inventividade é relativamente favorecida quando pensamos no professor alfabetizador. Isso porque, ao contrário dos especialistas, o professor que alfabetiza – ou seja, aquele que atua nos três primeiros anos do Ensino Fundamental – é polivalente e, geralmente, não tem de partilhar uma mesma turma com outros professores, além de dispor de um período de permanência superior com os alunos, o que privilegia a criação de vínculos e a identificação das demandas reais da sala. Nesse sentido, ainda que os meandros inventivos dos professores alfabetizadores não sejam verbalizados/admitidos/explicitos, as práticas pedagógicas desses sujeitos descortinam todo o processo de ressignificação das orientações formativas.

Perante o reconhecimento da importância conferida às suas particularidades, é enfatizada a urgência de considerarmos o estudo dos pormenores, dos indícios e dos detalhes que constituem as práticas cotidianas, a fim de que as iniciativas de formação de professores possam dar cada vez mais visibilidade à autonomia docente, de modo que sua manifestação não seja, necessariamente, silenciosa e que sua aderência seja estimulada.

ASPECTOS FORMATIVOS QUE ESTIMULAM A ADERÊNCIA DOS PROFESSORES

Como vimos na seção anterior, a literatura do campo da formação de professores e suas conexões com a História Cultural nos mostram que os professores não reproduzem acriticamente o que lhes é oferecido na formação continuada. Em vez disso, submetem os conhecimentos adquiridos a uma espécie de filtro para fazerem uso do que julgarem ser mais apropriado/oportuno. Contudo, para além da questão do “como” os professores se apropriam das formações, há de se refletir sobre quais são os aspectos (entendidos como abordagens, conteúdos, temas) que possibilitam maior aderência dos professores às propostas formativas.

No que se refere a esse assunto, Sacristán (2000) nos dá algumas pistas ao afirmar que os professores priorizam conteúdos relacionados à prática, pois esses apresentam subsídios que, no olhar do professor, garantem ações mais efetivas por responderem aos conflitos e problemas que enfrentam diariamente no desenvolvimento de suas atividades. Igualmente, Falsarella (2003) aponta que os professores buscam formações que ampliem os “saberes práticos” (Tardif, 2001) e tragam resultados, não no abstrato, mas para cada professor em cada contexto. Na concepção da autora, o termo-chave para a atratividade de uma iniciativa de formação continuada é a realidade.

Pesquisa nacional empírica realizada por Passalacqua, Souza, Lourenço e Inforsato (2019) apresenta dados que corroboram as impressões acima mencionadas, compilados em um artigo sobre as necessidades formativas de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo os autores, os docentes classificam como temas relevantes para discussões no âmbito da formação continuada aqueles que se relacionam às dificuldades que encontram em suas realidades, tais como: as adaptações curriculares para alunos de inclusão, a articulação entre os conteúdos previstos para cada ano e a Base Nacional Comum Curricular, e as práticas de ensino de leitura e escrita. No cenário investigado, os professores manifestaram profundo interesse em estratégias objetivas de enfrentamento de tais dificuldades, atribuindo pouca importância a aspectos de natureza mais teórica e reflexiva, como o estudo de textos que versem sobre a docência, a apresentação de conceitos que incentivem o pensamento crítico sobre a prática, as discussões em torno de determinada temática seguida de compartilhamento de ideias etc.

Estudos como esse, que indiciam a preferência dos professores por formações que lhes deem um suporte prático, concreto e objetivo nos fazem refletir sobre o modelo de formação continuada que temos hoje e suas implicações efetivas para a prática pedagógica. Uma vez que os professores, inevitavelmente, apropriam-se, desviam e reempregam as orientações formativas, o que esperar em termos de viabilidade das formações se os conteúdos e abordagens não forem interessantes e não incitarem a aderência docente? Compreendemos que a essência da formação continuada consiste em atender às necessidades mais urgentes e pontuais da categoria. Contudo, a oferta de conhecimento sob a forma de “receitas pedagógicas” não é o que consideramos mais apropriado, já que o aprofundamento teórico se faz imprescindível para que os professores estejam cada vez mais munidos de criticidade e de um conhecimento científico que atenda, mas também transcenda, as demandas imediatas.

Nessa direção, concordamos com os Referenciais para Formação de Professores no que diz respeito à solução de situações problemáticas reais tanto almejada pelos professores. Segundo o documento, a resolução de problemas requer:

analisar a sua natureza, identificar os aspectos mais relevantes, buscar recursos para sua solução, levantar hipóteses, transferir conhecimentos e ajustar estratégias utilizadas em outras situações que sejam pertinentes ao problema em questão, escolher o melhor encaminhamento entre vários possíveis – e é exatamente o exercício dessas ações complexas que promove tanto a construção de conceitos quanto o desenvolvimento de capacidades e, ainda, a possibilidade de mobilizar a ambos (conceitos e capacidades), quando necessário ou desejável. Vista dessa forma, a resolução de um problema proporciona para o sujeito uma relação de criação com a solução encontrada. É fundamental que os professores mobilizem seus conhecimentos teóricos em torno de casos singulares, com o que é possível

aprender não somente a problematizar situações reais, mas também as teorias que estudam (Brasil, 1999).

Em face do dilema que ora se funda, recorremos à literatura para entender de que maneira pode-se, então, estruturar uma iniciativa de formação continuada que corresponda aos anseios docentes, caracterizados pela urgência de uma formação que ofereça soluções concretas e, ao mesmo tempo, imprima a importância do adensamento teórico sobre questões cotidianas da docência. Acreditamos que desconsiderar qualquer uma dessas facetas da formação seria o mesmo que negligenciá-la.

Assim, encontramos em Sacristán (2000) o que nos parece ser uma direção profícua:

[...] centrar-se na análise do que constitui a prática – as tarefas – é uma forma operativa de remover e melhorar os esquemas de atuação prática dos professores [...] é o caminho mais eficaz para explicitar primeiro, analisando e criticando depois, os esquemas teóricos que dão base racionalizadora a essas práticas.

Em outras palavras, o autor advoga que a formação docente tenha, basicamente, dois momentos, sendo que no primeiro seriam analisadas as tarefas cotidianas realizadas pelos professores, com o intuito de que práticas possam ser ajustadas, melhoradas ou suprimidas e, no segundo momento, considerando-se a análise empreendida pelos formadores junto aos professores, é que seriam construídos novos olhares a partir das contribuições teóricas que, por sua vez, consubstanciam as práticas. Trata-se, portanto, de um percurso cíclico que contribui para a interlocução – e não a sobreposição – entre saberes teóricos (conceituais) e saberes práticos (experienciais), ambos indispensáveis para a formação docente (Tardif, 2001).

Imbernón (2010) sustenta a ideia de que o predomínio de uma formação de caráter transmissor, com a primazia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada, distante dos problemas dos professores e de seu contexto, faz com que os professores não vejam em tais ensinamentos uma possibilidade de transformação de suas práticas. Para ele, “se os cursos permanecerem em uma fase de explicação, é possível que sejam inúteis” (ibid. p. 37).

Fato é que, sem uma investigação aprofundada sobre a prática instituída no ambiente escolar em que se pretende organizar a formação, dificilmente serão conjecturados delineamentos condizentes com a realidade refletida, pois como diria Chartier (2016), nada decifra tão bem uma prática como ela mesma.

Em obra mais recente, Imbernón (2016) sugere criar cenários e incentivar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas escolas, de modo que lhes seja permitido examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes

etc. Notamos que essa ideia vai ao encontro da defesa de Sacristán, explicitada anteriormente, sobre os momentos que poderiam nortear as ações formativas. E, embora uma década e meia separe as duas obras, suas proposições fundem-se, representando uma contribuição ímpar para pensarmos os processos formativos na atualidade.

Desse modo, concluímos esta seção salientando que a atratividade é um ponto que deve ser priorizado, já que a aderência dos docentes aos modelos de intervenção propostos é que definirá, ou não, o sucesso da formação (Gatti et al., 2011). Como os professores irão, de todo modo, apropriar-se, desviar e reempregar o que lhes for proposto, é válido pensar que partir da análise de suas práticas e de situações corriqueiras que envolvam o trabalho docente poderia ser um caminho oportuno para que eles sejam mais receptivos às ações formativas e sintam-se motivados a aprofundar as questões analisadas na esfera das discussões teóricas.

CONCLUSÕES...

... DE UM DESFECHO INACABADO

Chegar ao final do texto significa, para nós, retomar seus pontos principais de discussão. E, ainda que consideremos inacabado o presente desfecho – primeiro porque não pretendemos esgotar o tema e, segundo, porque o assunto permite outras visões/vieses – destacamos as seguintes conclusões:

- Os professores, de fato, apropriam-se, desviam e reempregam novos sentidos às formações que recebem (e isso é algo positivo, pois denota que são sujeitos inventivos que, através de seus modos próprios de fazer, conseguem garantir força de expressão e autonomia em espaços de controle e supervisão);

- Quando as formações têm um caráter eminentemente prático, os docentes demonstram maior receptividade. É importante não desconsiderar esse fato, já que, assim como os alunos, os professores costumam mostrar aderência ao que lhes proporciona mais interesse (nesse caso compreendido como a busca por estratégias objetivas que visem ao aprimoramento de suas práticas em face dos desafios da docência). No entanto, não se pode, também, abandonar a faceta científica/teórica dessas formações, pois elas fortalecem a postura crítica dos professores e a própria autonomia, ou seja, permitem que os professores adquiram mais embasamento e propriedade intelectual para decidirem do que vale a pena se apropriar, desviar ou reempregar;

- Qualquer um dos aspectos que for desprezado representará negligência na formação continuada de professores;

- É preciso, nesse sentido, que haja um verdadeiro esforço institucional dedicado ao repensar da formação de professores, pois como Nóvoa (2001) afirma em entrevista para a Revista Nova Escola: “ainda existe uma certa incapacidade para colocar em prática concepções e modelos inovadores. As instituições ficam fechadas em si mesmas, ora por um academicismo excessivo ora por um empirismo tradicional. Ambos os desvios são criticáveis.”

Por fim, deixamos a questão para futuras investigações: Como dar o primeiro passo para a esquematização de um modelo de formação continuada que considere as dimensões teórica e prática da docência e que seja atrativa e significativa para os professores alfabetizadores?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

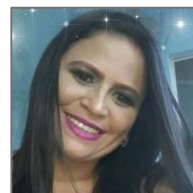
- Brasil (2017). Ministério da Educação. *Política Nacional de Formação de Professores*. Brasília: MEC.
- Brasil (1999). Ministério da Educação. *Referenciais para formação de professores*. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental.
- Certeau M (1994). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes. 320p.
- Chartier AM (2016). Diálogo com Anne-Marie Chartier. *Revista Espaço Pedagógico*, 23(1): 221-229.
- Falsarella AM (2003). A formação continuada de professores e seu impacto na prática cotidiana. *Revista Psicopedagogia*, 20(63): 210-217.
- Fonseca, JJS (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC. 127p.
- Gatti BA, Barretto ESS, André MEDA (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO. 300p.
- Imbernón F (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed. 120p.
- Lourenço RSSL, Souza NCAT, Inforsato EC (2019). Formação continuada em serviço: relações entre seus aspectos fundamentais e as práticas instituídas. *Revista Práxis Educacional*, 15(32): 481-498.
- Nóvoa A (2001). António Nóvoa: “professor se forma na escola”. [Entrevista cedida a] Paola Gentile. *Nova Escola*, São Paulo, 142.
- Passalacqua FGM, Souza NCAT, Lourenço RSSL, Inforsato EC (2019). Necessidades formativas: um constructo para a reorganização da formação continuada de equipes escolares. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 24(2): 237-247.
- Perrot M (1998). Mil maneiras de caçar. *Projeto História - Trabalhos da memória*. São Paulo: Educ, 17: 55-61

- Sacristán JG (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed. 352p.
- Souza NCAI (2019). Sobre as práticas “invisíveis” da docência: olhares a partir de pressupostos da História Cultural. *Contrapontos*, 19(1): 382-391.
- Tardif M (2001). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes. 328p.



ID DAYSE RODRIGUES DOS SANTOS é mestra em Estudos da Linguagem na Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão. Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação pela Universidade Federal do Rio Grandões e em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. Licenciada em Letras Português e Inglês pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA/Santarém. Membro permanente do Grupo de Pesquisa em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e Grupo de Pesquisa Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como Língua Estrangeira (CELEPI), da UFOPA. Revisora do periódico Sede de Ler, da Universidade Federal Fluminense e da Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem - Riel. Participa do Conselho editorial da Pantanal Editora. Atua na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, desenvolvendo pesquisas principalmente com os seguintes temas: Formação de Professores, Linguística Aplicada, Métodos e estratégias de Ensino e aprendizagem de línguas adicionais, Gêneros Digitais, Análise e desenvolvimento de material didáticos para o ensino de inglês, Literatura Infantil e Juvenil. Coordena o Grupo de Estudos de Gêneros digitais no ensino médio e Proeja. Contato: dayse.rodrigues@ifpa.edu.br

ID NILA LUCIANA VILHENA MADUREIRA é Mestre em Educação, na área de Formação de Professores, pela Universidade Federal do Pará, UFPA, no Instituto de Educação, ICED. Atualmente é docente nos Cursos Integrados, Subsequentes, de Graduação e Especialização em Ensino de Ciências e Matemática do Instituto Federal do Pará, Campus Santarém. Neste mesmo instituto atua como Chefe do Setor de Ensino e Políticas Educacionais - SEPE. Graduou-se em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará - UEPA. É especialista em Gestão em Educação (UEPA); Em Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa (UFPA); em Ensino e Aprendizagem em Ciências e Matemática (IEMCI-UFPA); cursa a especialização em Transtorno Do Espectro Autista: Intervenções Multidisciplinares em Contextos Intersetoriais (UEPA). Atua nos Cursos de Licenciatura vinculados ao PARFOR/ IFPA. Publicou os respectivos trabalhos: no livro Formação Continuada de Professores entre Texto e Contexto (2019) o capítulo intitulado: “O Programa Alfamat na Prática Pedagógica de Professores: um estudo sobre a percepção dos professores que atuam nas Escolas Municipais vinculadas à SEMEC - Belém”; XIV Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo e III Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores (2019), o resumo expandido que abordou o “Panorama Atual Acerca do Debate sobre a Formação de Professores no Brasil”; 39ª Reunião Nacional - ANPED. Ocorrido na UFF - Universidade Federal Fluminense - Niterói - Rio de Janeiro (2019), o artigo sobre “A Formação Continuada de Professores no Ensino Fundamental: Um Estudo Sobre a Percepção dos Professores dos Projetos Expertise e Alfamat Em Belém”; I Seminário de Políticas Públicas Educacionais do Marajó: as metas do PNE e a realidade marajoara (2017), o resumo expandido sobre: “FORMAÇÃO DE PROFESSORES: o que diz a produção científica sobre o tema?”. Contato: nila.madureira@ifpa.edu.br



ISBN 978-659912081-7



9

786599

120817

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000

Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil

Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)

<https://www.editorapantanal.com.br>

contato@editorapantanal.com.br