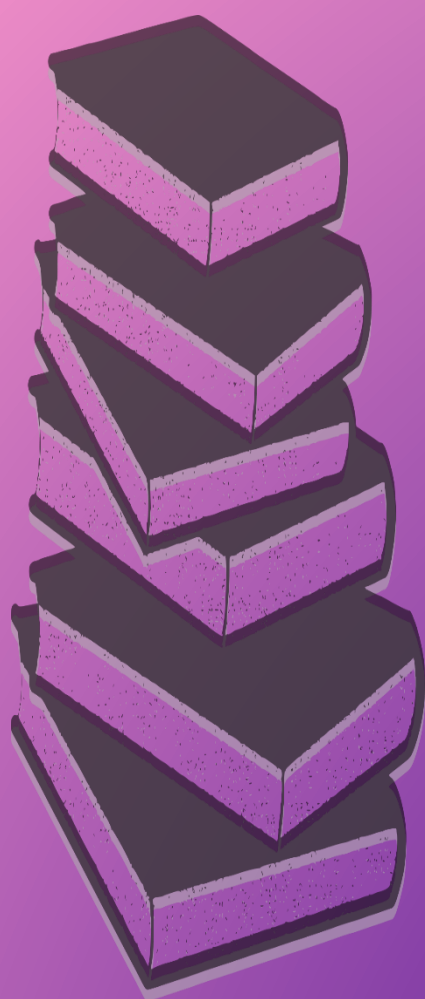


DAYSE RODRIGUES DOS SANTOS  
NILA LUCIANA VILHENA MADUREIRA  
(Organizadoras)



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

---


## A formação docente nos países da América Latina: reflexões para uma formação na perspectiva descolonial

Recebido em: 02/04/2020

Aceito em: 17/04/2020

 10.46420/9786599120817cap1

Tatiane Peres Zawaski<sup>1\*</sup> 

Gilberto Ferreira da Silva<sup>1</sup> 

### INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a formação de professores, tomando por referência o debate produzido por pesquisadores da América Latina. A opção por esses teóricos é marcada por um dar-se conta do quanto a produção própria da região latino-americana ainda é pouco conhecida e explorada nos trabalhos acadêmicos no contexto nacional brasileiro e, conseqüentemente, pouco tem servido para inspirar projetos educativos condizentes com os problemas que afetam a região.

Ao analisarmos alguns artigos publicados em diversos periódicos, constata-se que autores eurocentristas ganham maior força diante dos referenciais teóricos, assim como na análise dos achados da pesquisa. Essas teorias, por vezes, são distantes das realidades educacionais brasileiras, o que nem sempre possibilita uma reflexão, já que os processos de formação da Europa, seja em um âmbito inicial ou continuado, diferem-se dos que se perpetua nos contextos educacionais brasileiros.

Aqui se insere uma perspectiva de “pensamento outro” para os processos de formação de professores. Diante desta, o pensamento outro significa diferenciar-se, geoepestemicamente, observando os locais múltiplos, abrindo-se para o diálogo a partir de outras culturas que não sejam somente as eurocentristas. Em nenhum momento pretende-se negar esses conhecimentos, apenas, inserir um olhar outro para a cultura latino-americana, buscando novos caminhos para refletir a formação de professores.

### A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES

---

<sup>1</sup> Universidade La Salle, Programa de Pós-graduação em Educação, Canoas/RS.

\* Autor(a) de correspondência: tatianeperes.zawaski@gmail.com.



Nosso esforço em lançar um olhar sobre a produção latino-americana, no campo da formação de professores, insere-se na direção de quem procura, investe, direciona e realiza o “giro” em busca de informações desde lugares “outros” de referência. Ao produzir o giro, contempla-se não somente uma postura de busca epistêmica ou geoepistêmica (um espaço geográfico demarcado), mas, igualmente por um ato duplo que envolve a desobediência geoepistêmica e um ato político de quem se autoriza a lançar um olhar para conhecer, reconhecer e produzir conhecimentos outros.

Ao realizar a pesquisa no banco de dados da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, durante a caminhada de pesquisa do Mestrado em Educação, os trabalhos selecionados após o tratamento dos resultados não vislumbravam em sua base teórica pesquisadores latino-americanos, tendo em vista que os conceitos são advindos de autores eurocentristas, tidos como clássicos, como Tardif, Nóvoa, Imbernón, Perrenoud e Pimenta. O trabalho da autora brasileira Bernadete Gatti fora citado em duas das pesquisas, as quais proporcionaram refletir a formação de professores a partir de seus conceitos em que se atém a formação dentro das instituições considerando o quão significativo eles são para nosso estudo.

Ao propor lançar mão deste referencial e colocar-se a caminho na busca por conhecer, estudar, analisar e refletir desde esta produção local e regional concebendo-a como uma tomada de atitude para além de uma mera escolha de recorte geográfico, mas como uma postura geoepistêmica, seguindo o que tem sido preconizado pelo grupo Modernidade/Colonialidade/Descolonialidade. Se aposta que esta imersão na produção regional sobre processos formativos de educadores possa oferecer e agregar elementos diferenciados para se pensar a formação continuada desses profissionais.

A seleção dos autores que se discorre abaixo vem ao encontro da perspectiva de uma formação de professores descolonizadora, tendo em vista o entendimento de que é necessário repensar o processo de formação de professores no Brasil. Os estudos que se referem ao tema proposto geralmente convergem um arcabouço teórico a partir de pesquisadores eurocentristas clássicos, dos quais seus fundamentos e linhas de ações já se fazem presentes no campo do saber.

Nessa perspectiva, entende-se ser necessário um avanço nas pesquisas sobre formação, a partir de teorias pouco exploradas, das quais proporcionem não somente uma reflexão, mas o pensar em ações efetivas para o campo estudado. Assim, o amparo em conceitos latino-americanos proporciona um entendimento dos processos de formação mais

próximos à realidade local, predispondo a reflexão e, também, uma reaprendizagem de ideias que não são muito difundidas nas pesquisas sobre o referido tema.

No que tange este olhar corrobora-se com o pensamento de Walsh:

Son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos - de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial (Walsh, 2016).

Walsh (2016) defende a ideia de que são fundamentais práticas pedagógicas que proporcionem questionamentos e desafios, visto que, por meio delas, serão incitadas possibilidades de ser, estar, sentir, existir, pensar, olhar, escutar e fazer. Sendo assim, perpetua-se que é de suma importância a reflexão da formação de professores através de “outras” formas de pensamento e ação.

Outro ponto que concebe a reflexão, por meio da teoria latino-americana, tende repensar a educação a partir de uma perspectiva descolonizadora, em que não sejam efetivadas práticas de dominação e dependência (Gómez Cuevas et al., 2017). Para Escobar (2003), emerge a abertura para uma possibilidade em que se reflita sobre outros modos de conhecimento, o que Mignolo (2008) denomina como “paradigma outro”.

Diante desse paradigma, entende-se que adentrar os estudos a partir dos conceitos de pesquisadores latino-americanos é uma forma de pensar outros modos de fazer a formação de professores, os quais ainda não foram constituídos, já que as pesquisas tendem a conceitos europeus, que nem sempre agregam novas possibilidades de refletir sobre o tema. Nas palavras de Quijano *apud* Mignolo (2008), a proposta de pensar a formação de professores em outra perspectiva requer a desobediência epistêmica, a que pode ser conceituada como uma possibilidade de olhar para outros lugares que permitam experienciar outras formas de pensar/fazer formação de professores. Segundo Mignolo:

A descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção. Apresentando-se como uma opção, o descolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula de cronologias construídas pelas novas *epistemes* ou paradigmas [...] (Mignolo, 2017).

Diante do exposto, entende-se que a abertura para pensar os processos de formação de professores, com pressupostos teóricos pouco explorados por pesquisadores, possibilitam outras maneiras de entendimento da realidade, abrindo caminho para novos paradigmas. Entretanto, para que esses novos paradigmas sejam instaurados, faz-se necessária a decorrência de uma crise, a que advém da necessidade de outros olhares ao campo da formação de professores.

Nessa perspectiva em que se abre a possibilidade de outros olhares no campo de estudo, iniciar-se-á a discussão da formação de professores nos países latino-americanos, atentando-se para os principais conceitos trabalhados pelos pesquisadores. A formação de professores nos países latino-americanos necessita modificações estruturais, de acordo com Vaillant (2016a). Segundo a pesquisadora uruguaia, que atualmente é professora e Presidente do Observatório Internacional da Profissão Docente com sede em Barcelona, há uma falta de correspondência entre os recursos investidos, os impactos na sala de aula e o desempenho do professor. Para a autora:

Uma das explicações para esse fenômeno é a questão da massificação. O Brasil, por exemplo, conta com cerca de 3 milhões de docentes e na Argentina são mais de 800 mil. Mesmo em países menores, como Paraguai e Uruguai, os professores representam uma porcentagem elevada da população ativa. Essa característica diferencia de maneira significativa esse profissional de outros do setor público e privado e precisa ser considerada nos programas sobre o assunto (Vaillant, 2016a).

Ao observar anos atrás, ver-se-á que a falta de políticas públicas, como reformas educacionais, pois essas sempre foram palco de discussão. De acordo com Kalmus e Souza:

A partir dos anos 1990, a América Latina foi palco de inúmeras reformas educacionais que atendiam à demanda não apenas da expansão do ensino, mas também da adequação da educação pública às mudanças da lógica de regulação capitalista, dado o diagnóstico da “ineficiência do sistema”. Fruto de recomendações de organismos internacionais, ditadas pelo modelo econômico neoliberal e orientadas pelo e para o mercado, essas reformas buscaram responder históricas demandas da educação básica, como qualidade e equidade, enfatizando a necessidade de inovação das escolas e trazendo as ideias de competência, efetividade e descentralização para o centro das políticas educacionais (Kalmus; Souza, 2016).

Segundo esses pesquisadores, a década de 1990 abarcou uma uniformidade de Leis Gerais sobre a Educação, as promulgando em diversos países, como descrito abaixo:

No Paraguai e República Dominicana, isso ocorreu em 1992; na Argentina e México, em 1993; na Colômbia e Bolívia, em 1994; no Uruguai, em 1995; no Brasil, em 1996. A passagem para a segunda década do milênio vê uma segunda onda de reformas, que também resultaram em novas Leis Gerais de Educação em diversos países. No caso do México, a reforma em curso caminha para a promulgação de nova lei. No do Brasil, ainda que não haja a alteração de sua Lei Nacional, o Decreto 6094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, institui uma nova estrutura na relação de poder entre o governo federal, estados e municípios, com base em um Plano de Ações Articuladas - PAR (Kalmus; Souza, 2016)<sup>2</sup>.

De acordo com Vaillant (2016b), muitas ações apoiadas pelo Ministério da Educação dos países da América Latina acabam sendo deixadas de lado, a fim de dar conta de demandas

---

<sup>2</sup> Neste estudo não nos deteremos aos aspectos legais citados, sendo que eles foram mencionados como forma de historizar, brevemente, o leitor quanto às mudanças educacionais.

consideradas mais emergenciais. Segundo a autora, a grande dificuldade está em transformar os programas que dão certo em políticas educacionais em longo prazo.

Atualmente, o processo de formação docente nos países latino-americanos é polêmico e controverso, de acordo com os estudos de Vaillant (2016b). Ela adverte para uma extrema preocupação quando o assunto são as políticas docentes latino-americanas, principalmente as que estão vinculadas ao desenvolvimento profissional e a evolução docente.

A autora pontua a existência de uma modalidade de promoção horizontal e uma vertical na carreira docente latino-americana. Na modalidade vertical, o educador tem como possibilidade deixar a carreira docente para assumir outras responsabilidades, já a segunda, pode desenvolver outra atividade sem deixar de lado a docência (Vaillant, 2016b).

Segundo a pesquisadora, a chave para a transformação está em repensar as políticas de desenvolvimento profissional docente, assim como novos cenários de colaboração entre os professores. De acordo com ela:

Pesquisadores têm identificado propostas bem-sucedidas baseadas no conceito de que o docente aprende em situações reais e de colaboração com outros profissionais. É o caso dos círculos de aprendizagem existentes em vários países - porém com nomes diferentes -, das redes de professores no Peru, das políticas de estágios nacionais e internacionais no Chile e das expedições pedagógicas envolvendo viagens e observação na Colômbia (Vaillant, 2016b).

Vaillant desde 2013 chamava a atenção para o fato de que fossem propiciadas melhores oportunidades na carreira docente, assim como maiores incentivos econômicos e simbólicos. A autora considera o fato de que há uma grande preocupação em relação à formação inicial dos professores nos países latino-americanos, sendo ainda há divergências formativas nas instituições de ensino superior.

O que vem se destacando é a falta de respostas aos atuais problemas decorrentes do contexto da formação docente. Para a pesquisadora, há uma crescente preocupação quanto aos desafios relacionados ao preparo dos professores, tanto na América Latina, quanto a nível mundial. Segundo ela:

O que se vê é que necessitamos de programas educacionais que promovam condições dignas de trabalho, instâncias de capacitação em contextos de trabalho e um sistema de gestão e avaliação que fortaleça os professores em sua tarefa de ensinar. Também é necessário que essas políticas sejam mantidas ao longo do tempo. E ainda há que aumentar a atratividade da profissão e garantir que os educadores permaneçam nela (Vaillant, 2016c).

De acordo com as concepções de Vaillant (2016c), a expressão desenvolvimento profissional corresponde a outros conceitos, como formação permanente, formação

continuada, aprendizagem ao longo da vida, reciclagem e capacitação. Contudo, ela adverte para o fato de que o “desenvolvimento” tem uma conotação que gira em torno de evolução e continuidade, o que no seu entendimento supera a aproximação entre a formação inicial e continuada.

Segundo Vaillant (2016c), muitos são os pesquisadores que investigam o processo de desenvolvimento profissional nos países da América Latina, dentre os quais, destacam-se: Ávalos (2007), Sandoval Moreno (2015), Gatti (2003; 2010; 2017), Huergo e Morawick (2010) Romanowski (2013) e Fanfani (2007), entre outros. A autora aponta que diversas são as evidências de fatores que interferem na construção da profissão docente, dentre eles, a existência de condições de trabalho adequadas, formação de qualidade e acompanhamento constante para que seja fortalecida a tarefa de ensinar (Vaillant, 2016c).

Vaillant (2016a) considera que o desenvolvimento profissional se produz de forma autônoma e pessoal, entretanto, a formação não ocorre de forma isolada, mas dentro de um espaço subjetivo e social. Para a pesquisadora, um bom ensino cria oportunidades para que se aprenda e se atue, não de uma forma individualizada, mas na coletividade, aprendendo junto aos pares. Na concepção dela, a formação docente ocorre a qualquer momento, dentro e fora dos espaços institucionais, em situações formais e informais de formação, por meio das redes que nos conectamos e que participamos, a que ela nomeia de “comunidades de prática”.

A aprendizagem junto aos pares, apontadas pela pesquisadora, possibilita a reflexão a partir de um olhar descolonial, entendendo que os educadores tendem a fortalecer suas práticas, por meio de trocas de experiências entre os colegas. Para Gómez Cuevas, Núñez Salazar e Murillo Muñoz (2017), as práticas formativas são produtos culturais. Nesse sentido, é necessário pensar diferentes maneiras de conceber o processo de formação de professores, não as sujeitando às leis universais.

Há necessidade de que sejam construídas ferramentas para formação ao longo do exercício profissional, de forma que a aprendizagem sobre diferentes modelos de atuação sejam propiciadas. Vaillant (2016b) analisou algumas experiências efetivas de aprendizagem profissional colaborativa, das quais destaca: os círculos de aprendizagem, as redes de docentes, as expedições pedagógicas e os grupos de profissionais de trabalho, que ocorrem no Chile, na Colômbia, no Peru, México e em El Salvador.

Em todas essas experiências há um favorecimento da aprendizagem de forma colaborativa. Contudo, por meio das experiências partilhadas, os docentes se espelham nas práticas que estão dando certo com os colegas e refletem sobre outros caminhos mais

efetivos para o ensino-aprendizagem. Por meio de exemplos e de projetos há uma constante reflexão sobre a prática, de forma que professores iniciantes e os mais experientes podem fazer trocas significativas e repensar a atuação.

Contudo, Vaillant (2016b) retrata que a condição importante para uma aprendizagem profissional colaborativa é a existência de sistemas de informação e de difusão que permitam reconhecer e disseminar as boas práticas docentes e os bons métodos de ensino. A pesquisadora destaca que a docência é um trabalho coletivo que envolve a todos, principalmente os que trabalham com o mesmo grupo de alunos, esse processo formativo implica na construção da identidade e do desenvolvimento profissional.

Concebe-se, assim, que a formação colaborativa proporciona aos educadores uma aproximação entre a prática escolar e a vida cotidiana, entendendo-a como um processo ativo e inacabado. Ao encontro do pensamento descolonizador, proposto por Muñoz (2014), defende-se a importância do olhar para a formação de professores, a partir de uma prática que existe em si mesma, na qual não cabe a repetição de discursos ou ideias não condizentes com a realidade em que a mesma está inserida.

Vaillant (2015), em seu estudo intitulado *El desarrollo profesional y su incidencia en la tarea del maestro*, destaca que muitos países recorrem ao aperfeiçoamento profissional, com vistas a compensar a falta de preparo dos docentes, advindos da formação inicial. Para ela:

Se buscó – a veces con éxito, a veces sin él – mejorar los conocimientos y habilidades pedagógicas de los maestros debilmente preparados. También se intento integrar conocimientos especializados em materias em las cuales se diagnosticó una deficiencia (Vaillant, 2015).

Segundo a pesquisadora, algumas deficiências foram diagnosticadas, fator que propiciou uma busca incessante por qualificação e ajustes no quadro docente. Dentre elas, destaca-se:

[...] la mayor parte de las actividades de formación continua son sucesos esporádicos, em lugar de experiencias de aprendizaje evolutivas. Estas actividades tienden a ser intelectualmente superficiales, desconectadas de los temas profundos del curriculum y del aprendizaje de los estudiantes, y Suelen ser fragmentadas y no acumulativas (Vaillant, 2015).

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional para a pesquisadora é um processo que decorre em um longo prazo, incluindo diferentes oportunidades e experiências que visam o crescimento e o desenvolvimento do professor. Segunda ela:

De esta forma, se entiende que las experiencias son más eficaces si permiten que los maestros relacionem las novas experiencias com sus conocimientos previos. Y para que esto sea posible, requiere um adecuado seguimiento, indispensable para que el cambio se produzca (Vaillant, 2015).

Na pesquisa de Vaillant (2007), intitulada *Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente em Latinoamérica*, em que por meio de uma revisão da literatura ela se atém às novas expectativas e os desafios educacionais, a pesquisadora indica a formação dos docentes, na atualidade, sendo considerada um ponto crítico no debate educativo. Segundo ela, há interesse na América Latina em renovar as instituições formativas, definindo o papel do professor, melhorando as propostas curriculares e desenvolvendo um sistema de inserção à docência e ao desenvolvimento profissional, principalmente para a educação de nível médio.

A renovação dos dispositivos de formação é interesse dos países latino-americanos, sendo que novas propostas curriculares já vinham sendo estudadas desde o ano de 2007, de acordo com a pesquisa de Vaillant (2007). Para dar conta das insuficiências na formação inicial dos professores, algumas ações foram efetivadas em alguns países. A pesquisadora cita a articulação de sistemas e instituições para formação em serviço na Argentina; a capacitação para os professores sem formação específica no Brasil; a constituição de grupos de trabalho na Colômbia e no Chile; a identificação das necessidades formativas junto às equipes pedagógicas em El Salvador; e, por fim, a atualização permanente dos professores da educação básica no México (Vaillant, 2007).

Nessa mesma linha, Nuñez et al. (2012), em um estudo cujo objetivo fora explorar a ideia de profissionalização docente como um processo que converge em itinerários diversos, por meio de ações reflexivas permanentes que perpassam pela formação inicial e continuada, discorre que a formação docente perdura por toda a vida. Na pesquisa é apontada que a melhor forma de aperfeiçoamento da prática é refletindo sobre a mesma.

Os autores entendem que este é o melhor caminho de capacitação, já que por meio de suas experiências podem traçar ações diferenciadas que atendam as demandas atuais. Para os autores:

Una práctica no es tal sino cuando media la conciencia. Sin conciencia, la práctica es un mero actuar sin generación de ningún tipo de conocimiento. La verdadera práctica es generadora de conocimiento, generadora de saber, y en ella, por un funcionamiento epistemológico de la mente, una curiosidad epistemológica (Nuñez et al., 2012).

Nesse sentido, os pesquisadores coadunam que a base de conhecimentos profissionais está vinculada a valorização da experiência docente. Com isso, acreditam que a inserção de comunidades de aprendizagem profissional, dentro das instituições, poderia ser uma possibilidade de reflexão e busca de melhorias para o ensino, considerando para as demandas advindas de cada local.

Nesta linha reflexiva, os autores indicam o trabalho com escrituras de si, no qual o ponto de partida seria as experiências de cada um, como possibilidade de desenvolvimento

docente. Eles denominam essas práticas como “comunidades de prácticas” (Nuñez et al., 2012), concebendo-as como uma possibilidade de desenvolvimento de consciência profissional. Essas escrituras, na visão dos autores, são construtoras de conhecimento e recuperam a voz do docente tanto em sua formação como em suas práticas.

Moreno (2015) observa o fato de que os professores latino-americanos estão atravessando uma fase de desvalorização generalizada pela sociedade. Ele atribui múltiplas causas para a referida situação, mas dentre elas se detém à pouca preparação científica e pedagógica quanto à resolução de problemas sociais no contexto das salas de aula. Para o pesquisador deve ser considerada na trajetória docente a formação contínua e permanente. Segundo ele:

Lá formación docente es aquella que possibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional em el campo educativo em los diferentes niveles y modalidades. La formación docente se inserta como elemento indispensable para el desarrollo profesional y el mejoramiento de la práctica, considerando las funciones y tareas que deve realizar um docente em su centro de trabajo (Moreno, 2015).

No que tange ao processo de profissionalização docente, Fanfani (2007) destaca que é impossível a compreensão da emergência das questões educacionais se não se levar em conta as transformações da sociedade e do próprio sistema educativo. Para o autor, esse é um fator que coloca a identidade docente em crise, ainda mais levando em conta que a sociedade espera das escolas muito além do que elas podem lhes dar (Fanfani, 2007).

Fanfani (2007), em uma pesquisa apresentada no Seminário Internacional da Unesco, proporcionou uma reflexão a partir da crise identitária dos professores. Nesse encontro, foram discutidos os contextos organizacionais e as condições de trabalho considerando as estratégias de profissionalização. O pesquisador aponta que nos países da América Latina as dimensões dessas questões ainda são mais drásticas, uma vez que se faz necessário o desenvolvimento de conhecimentos que possibilitem aos educandos igualdade de oportunidades em um mercado de trabalho que a cada dia é mais competitivo. Segundo o autor, essas questões impactam diretamente os docentes, sendo que esses são responsáveis pelo crescimento desses jovens.

De acordo com Fanfani (2007), faz-se necessária a criação de uma nova identidade do trabalho docente nos países latino-americanos, sendo que o ofício deve perpassar por três dimensões, a profissionalização, a vocação e a politização (Fanfani, 2007). Nesse sentido, o autor pontua que o ofício encontrará uma nova articulação de possibilidades e desafios que virão ao encontro do cenário atual.



Discorrendo sobre esta necessidade de criação de uma nova identidade, cabe refletir, também, sobre o processo descolonizador da educação, principalmente ao entender que a formação está sujeita a leis tidas como universais. Alpízar (2015), neste contexto, concebe a descolonização da educação como uma estratégia a fim de que novas visões possam ser geradas, primando, assim, pela humanização, solidariedade e a criticidade na ação educativa.

Alpízar (2015) discorre sobre o fato de que a descolonização da educação implica em outras descolonizações, citando a pedagogia, o currículo e a cultura. Para o autor, cabe que se repense na escola e em seu real significado e, a partir desse pensamento, entende-se ser necessário redimensionar os processos de formação de professores, convidando-os a refletir sobre outras possibilidades de ser e estar na profissão.

Mignolo (2008) pontua que se precisa aprender a desaprender para, então, aprender a reaprender. Nesse sentido, a colocação do autor tende a instigar que sejam percorridos caminhos outros, dos quais a reflexão enquanto ao processo de formação de professores, em uma caminhada que possibilite a busca por novas formas de pensamento e atuação, instaurando-as a partir da “sensibilidade do mundo”<sup>3</sup>.

Em tempos de protagonismo e de uma formação em que prevê um sujeito autônomo, a visão colonizadora, ainda presente nos países latino-americanos, anula a perspectiva de construção da autonomia, impondo uma educação alienada, em que a memorização e a repetição são um constructo educacional (Alpízar, 2015). Para o autor, o desprezo aos pressupostos históricos, sociais, econômicos e culturais são características da cultura moderna, que entende o conhecimento europeu-ocidental como único e verdadeiro.

Nesse contexto, em que a resistência às mudanças são fortalecidas, por meio de discursos colonizados, faz-se importante analisar com criticidade alguns paradigmas educacionais, recorrendo para outras formas de compreensão do cenário educacional, principalmente ao que tange o processo de formação de professores. Gatti (2017) ressalta a necessidade de um novo olhar sobre como e quem forma os docentes da Educação Básica.

Para a autora, há uma nova dimensão quanto às perspectivas da educação escolar que atenda as novas gerações. Nesse sentido, corrobora-se com ela quando ela destaca que o professor não se inventa por voluntarismos, os profissionais professores são formados em uma profissão complexa que necessita ser aprendida (Gatti, 2017). Para a autora:

Novos desafios para o fazer docente nos cotidianos das salas de aula se colocam e somos instados a construir modalidades motivadoras para trabalhar com a educação das novas gerações e propiciar-lhes a

---

<sup>3</sup> O termo “sensibilidade do mundo”, foi utilizado por Mignolo (2017), em seu artigo intitulado *Desafios decoloniais hoje*. O autor faz uma crítica ao termo “visão do mundo”, entendendo que a sensibilidade perpassa por todos os órgãos sensoriais, não limitando-se, somente, ao campo da visão.

apropriação/construção/reconstrução de conhecimentos sistematizados em nosso processo civilizatório. Conhecimentos que são básicos para compreensão e preservação do *habitat* natural (Gatti, 2017).

Diante dos desafios do fazer docente, apontados por Gatti (2017), incorpora-se que se faz necessária a formação de professores em que haja um trabalho reflexivo, com críticas permanentes sobre a atuação do professor na sala de aula. Por meio da reflexão haverá a possibilidade de criar novas alternativas de formação, fundadas em critérios diferentes dos que foram impostos até o momento.

Silva e Machado (2018) ao realizarem um esforço por produzir uma síntese sobre os desafios colocados hoje para o campo da formação de professores buscam, em resultados de pesquisas, a possibilidade de entender onde estariam os avanços e por onde se localizam os grandes desafios apontados pela pesquisa na área. Lançando mão de um movimento que procura, no reconhecimento desta produção situar as questões urgentes, os autores percorrem a realidade no contexto europeu, norte-americano, latino-americano e, especificamente, apontam aspectos no contexto da produção nacional brasileira, nesse sentido, destacam:

Tanto nas sínteses observadas no contexto europeu, ainda que experiências pontuais amplamente divulgadas, principalmente no e pelo meio acadêmico brasileiro como experiências de sucesso, quanto como o que apontam na diversidade, nas sínteses oferecidas na região latino-americana e em específico no contexto brasileiro, ao qual lançamos um olhar mais direcionado, podemos observar que elementos fundantes e propositivos para uma formação continuada de professores de qualidade despontam, indicando possíveis caminhos. Constata-se de forma veemente que uma ação formadora docente deve estar visceralmente articulada com a realidade dos problemas educacionais práticos do chão da escola (Silva; Machado, 2018).

De acordo com o exposto, entende-se que é preciso pensar/fazer uma formação articulada à realidade dos problemas educacionais vivenciados nas escolas. Os pesquisadores apontam a pobreza de iniciativas ousadas que venham romper os modelos formativos, cujo objetivo centra-se, apenas, em reproduzir e multiplicar estratégias que nem sempre são viáveis ao nosso contexto educativo. Contudo, para que isso ocorra é inevitável coragem para que esses processos se inovem, incorporando-os a novas experiências, a partir de um caminho que ainda não fora trilhado (Silva; Machado, 2018).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que nos países latino-americanos a questão da formação de professores também é um assunto polêmico, assim como no Brasil, necessitando reflexões sobre novas metodologias que atendam ao cenário que estamos vivenciando. Na concepção de Vaillant (2016a), propostas inovadoras, recursos e apoio adequado, em longo prazo são peças

fundamentais para que se promova um processo de formação coerente ao quadro educacional de que se está inserido.

Entretanto, como essas nuances não dependem somente das instituições, mas, por vezes, de políticas que as imponham pensar na formação, utilizar os recursos que se dispõem pode ser o primeiro passo. Aqui, recorre-se a Mignolo (2008), com a teoria de outras formas de pensamento/ação.

Ainda assim, o estudo a partir dos conceitos de formação de professores na América Latina, propiciou que reconhecesse o que Vaillant (2016b) denomina aprendizagem em espaços e situações reais. Entendendo que a mesma ocorre a qualquer momento, dentro e fora das instituições, torna-se possível a formação entre os pares, dando voz ao educador, inferindo uma nova forma de ação/reflexão no que concerne a formação.

É sabido que este é apenas um início da longa caminhada reflexiva que se faz necessária. Contudo, pensar em redes colaborativas (Vaillant, 2016a), atentando para sistemas de difusão de boas práticas pode ser o que Mignolo (2008) chama de giro descolonial, no cerne dos processos de formação de professores.

A formação de professores necessita de caminhos outros como possibilidade de reflexão e discussão. Ademais, esse debate formativo não é de responsabilidade apenas das instituições escolares, mas também é necessária a ressignificação de uma postura formativa desde o contexto da universidade, considerando outras formas de pensar/fazer a formação, buscando conceitos outros, que dialoguem com autores cujas pesquisas sejam próximas da nossa realidade educacional.

A reflexão, a partir de conceitos latino-americanos, proporcionou um exercício de (des)aprendizagem de conhecimentos, valores e crenças, que se tinha como únicos e verdadeiros, concebendo para outras formas de conhecimento, o que se fez reaprender, através de um olhar para o que mais se aproxima da realidade educacional a que se está inserido. Entende-se essa pesquisa como uma possibilidade de olhar para outros conhecimentos, a partir de outros modos de pensar em educação. De certa forma, como defende Mignolo (2008), essa opção descolonial possibilita aprender a desaprender, para, então, reaprender.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alpízar JS (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer um caminho diferente.

*Revista eletrônica Educare*, 19(1): 117-129.


- Ávalos B (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latioamericana. *Rev. Pensamiento Educativo*, 41(2): 77-99.
- Escobar A (2003). Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa* 1: 51-86.
- Fanfani ET (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação sociologia*, 28(99): 335-353.
- Gatti BA (2017). Didática e formação de professores: provocações. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166): 1150-1164.
- Gatti BA (2003). O professor e a avaliação em sala de aula. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, 27: 97-114.
- Gatti BA (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educação e Sociedade*, 31(113): 1355-1379.
- Gómez Cuevas H, Núñez Salazar IM, Muñoz FM (2017). Decolonizar y queerezar lo docente: repensando el discurso curricular de la formación docente. *Pensamiento Americano*, 10(18): 46-62.
- Huergo J, Morawicki K (2010). Una reescritura contrahegemónica de la formación de docentes. *Nómadas*, 33: 129-145.
- Kalmus J, Souza MPR (2016). Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México. *Revista Educação e Pesquisa*, 41(1): 53-66.
- Mignolo WD (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê Literatura, Língua e Identidade*, 34: 287-324.
- Mignolo WD (2017). Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, 1(1): 12-32.
- Moreno FDS (2015). La formación permanente del docente em Latinoamérica. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11): 1-17.
- Muñoz FM (2014). Decolonialidad epistémica: las prácticas del saber y la subjetividade docente desde otros territorios. In: *Formación docente: demandas desde la frontera*. Ediciones UCSH.
- Núñez R, Arévalo V, Ávalos A (2012). Profesionalización docente: ¿Es posible um caminho de convergencia para expertos y novatos? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2): 10-24.

- Romanowski JP (2013). Tendências da pesquisa em formação de professores. *Atos de pesquisa em educação*, 8(2): 479-499.
- Silva GF, Machado JÁ (2018). Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. *Revista Iberoamericana de Educação*, 77(2): 95-114.
- Sandoval Moreno FD (2015). La formación permanente del docente en Latinoamérica. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11): 1-16.
- Vaillant D (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente em latinoamérica. *Revista Pensamento Educativo*, 41(2): 207-222.
- Vaillant D (2015). El desarrollo profesional y su incidencia em la tarea del maestro. In: *Revista Internacional Magisterio: Educación & Pedagogia*, 78.
- Vaillant D (2016a). Desarrollo profesional, evaluación Y políticas docentes em Latinoamérica. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 4: 16-20.
- Vaillant D (2016b). Percalços da formação na América Latina. *Revista Nova Escola*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7179/percalcosda-formacao-na-america-latina>. Acesso em: 26 agosto de 2018.
- Vaillant D (2016c). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Política Educativa*, 60: 5-13.
- Walsh C (2016). Lo pedagógico e lo decolonial: entretejiendo caminos. In: Walsh C. *Pedagogías decoloniales: practicas insurgentes e de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Ecuador: Abya Ayala. 23-68.


# Formação continuada de professores e desenvolvimento humano: perspectivas a partir de um debate teórico

Recebido em: 11/04/2020

Aceito em: 04/05/2020

 10.46420/9786599120817cap2

Fábio Brazier<sup>1\*</sup> 

Olavo Pereira Soares<sup>2</sup> 

## INTRODUÇÃO

Atualmente, a formação continuada de professores é uma realidade e está presente nas escolas, seja por ações das políticas públicas, pelas imposições das mudanças curriculares ou mesmo em função de movimentos isolados de determinados gestores. Como em todo processo de educação escolar, há tentativas de criação de discursos hegemônicos sobre as práticas, mas que nem sempre se traduzem em hegemonia.

Na formação continuada, ciclicamente temos as propostas de uma formação voltada sobremaneira para as questões técnicas do cotidiano escolar, às vezes de cunho essencialmente burocrático. Há também, processos formativos nas horas de trabalho coletivo dos professores, em que se tentam solucionar os problemas práticos da escola. Considerando a dimensão continental do Brasil, bem como nossa diversidade, verifica-se que há poucos e esparsos exemplos de formação continuada em que os professores estejam no centro da proposta.

Este capítulo tem por objetivo uma reflexão teórica sobre as possibilidades de uma formação continuada que tenha no desenvolvimento humano dos professores seu objetivo principal. Para tanto, se vale da perspectiva da teoria histórico-cultural, seja por seus pesquisadores fundantes ou contemporâneos. Ao cabo, pretendemos lançar propostas de uso de categorias que subsidiem futuras propostas de formação continuada.

---

<sup>1</sup> Coordenação Geral de Ensino, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas - Campus Machado (IFSULDEMINAS), Rodovia Machado Paraguaçu, Km 03, Bairro Santo Antônio, CEP: 37750-000, Machado, Minas Gerais, Brasil.

<sup>2</sup> Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, CEP: 37130-000 - Alfenas, Minas Gerais, Brasil.

\*Autor(a) de correspondência: [fbrazier@hotmail.com](mailto:fbrazier@hotmail.com)

## MATERIAL E MÉTODOS

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de estudos teóricos fundamentados na matriz histórico-cultural do desenvolvimento humano, sobretudo os estudos de Lev Vigotski<sup>3</sup>, para isso foram elencadas categorias analíticas fundamentadas na referida abordagem teórica que são ao longo do texto cotejadas com os processos de formação continuada de professores.

## A DOCÊNCIA: TRABALHO E CULTURA

Diferentemente dos outros animais que de forma natural buscam a adaptação ao meio que estão inseridos, o homem, busca adaptar o meio as suas necessidades através do trabalho. Desse modo, a partir da criação e transformação da natureza em virtude das necessidades que se impõe ao indivíduo, ocorre um processo sócio histórico, que segundo Oliveira (2010), configura-se como processo de tornar-se humano. Nesse processo o homem foi criando instrumentos e servindo-se deles a fim de atingir os objetivos desejados. Dessa forma, a cada novo instrumento criado, novos foram sendo necessários em virtude de novas funções que a realidade impõe.

Marx e Engels (2007) afirmam que se pode diferenciar o ser humano dos animais por vários fatores como a consciência ou até mesmo a religião, mas o ser humano de fato se diferencia dos outros animais, no momento em que inicia a produção de seus meios de vida. Dessa maneira, o ser humano está produzindo “indiretamente sua própria vida material” (Marx; Engels, 2007).

Para Marx (2004)

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o ser humano e a natureza, um processo em que o ser humano, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural, como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 2004).

Em Engels (2004) temos que o trabalho configura-se como elemento fundante do ser humano, uma vez que determina as relações do ser humano com a natureza e com os outros homens, condição básica e fundamental de toda a vida humana, nas palavras do autor:

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer materiais que ele converte em

---

<sup>3</sup> Considerando a existência de diferentes formas de escrita do nome do estudioso russo Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) - Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotski, entre outras -, a forma usual adotada neste trabalho será Vigotski, exceto as referências, as quais serão escritas conforme a grafia do texto original.

riqueza. O trabalho, porém é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio ser humano (Engels, 2004).

Entendemos que através do trabalho é possível compreender a formação do ser social, uma vez que o modo pelo qual o ser humano produz a sua existência, num certo período, condiciona as suas consecutivas alterações de ordem fisiológica e social, confirmando assim, a prioridade da atividade vital do trabalho no processo de humanização.

Segundo Leontiev, “o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do ser humano, acarretaram a transformação e a humanização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos do sentido” (Leontiev; 1978). O homem é compreendido como ser social, constrói o humano a partir de sua vida em sociedade e que tem como base de sua hominização o trabalho, diferindo dos animais por ter seu desenvolvimento regido, não por leis biológicas, mas por leis sócio históricas.

De acordo com as reflexões de Marx:

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao ser humano. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção de favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste, existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente (Marx, 1983).

Através da ação intencional do homem pelo trabalho, o indivíduo vai se apropriando dos elementos da cultura, exercitando a atenção, a percepção, se apropriando de linguagens, desenvolvendo a imaginação, o controle próprio e a própria personalidade. Desse modo, através da ação do trabalho do ser humano com relação à natureza, inicia-se a produção da cultura, diferenciando o indivíduo dos outros animais.

É nesse processo de trabalho, que homem, torna-se capaz de produzir não apenas objetos materiais, mas a si mesmo e a outros, através da produção de conhecimento. Nesse sentido, o homem se constitui como ponto de partida e de chegada, em uma relação dialética com a realidade circundante (Vigotski, 2001). Na constituição desse processo ativo de produção e intervenção na realidade é que ocorre o processo de humanização, da formação do ser humano enquanto ser social.

No caso dos professores, o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno. Desse modo, a fim de compreender o significado do trabalho docente, é preciso destacar a ação



mediadora realizada pelos indivíduos no processo de apropriação dos resultados da prática docente.

Sob essa perspectiva, retomamos os preceitos postulados por Vigotski, que defendia uma abordagem pautada na transformação dos sujeitos, sobretudo, na superação da lógica de que o indivíduo deve ser passivo do processo de aprendizagem. De outro modo, é a concepção do aluno como ser constituído de subjetividades, por meio de uma organização psíquica complexa, que não deve ser minimizada a fatores básicos, o que exige do professor e conseqüentemente do processo de formação continuada, possibilidades de uma atuação diferenciada.

É nessa perspectiva que a teoria histórico-cultural nos permite compreender as propostas pedagógicas de formação continuada de professores, objeto de nosso estudo, uma vez que se configuram como o próprio trabalho do professor. Atualmente, verificamos que as políticas de formação continuada dos professores, em especial da rede pública, estão pautadas em um paradigma “organismo-meio”, ou seja, sob uma lógica em que o essencial é que o professor se adapte ao meio.

É comum identificarmos capacitações ou formações em que a tônica dos discursos se baseia em subsidiar os professores ao como fazer, uma vez que o meio não deve ser alterado. São formações que não incentivam os professores a tomarem consciência de sua ação e do potencial de seu trabalho. Sob esse viés as formações continuadas se caracterizam essencialmente pela adaptação e pelos aspectos desumanizadores, ou seja, é a técnica pela técnica, o treino pelo treino.

Em nossa concepção, não é qualquer projeto de formação continuada e ou projeto pedagógico da instituição que se torna capaz de criar as condições favoráveis para que essa transformação aconteça. É preciso, segundo Vigotski (2001), um ensino e conseqüente, uma formação docente que incida no avanço das capacidades dos sujeitos, de forma a potencializá-los a funções mais elaboradas.

Uma formação pautada na perspectiva da teoria histórico-cultural deve ser desenvolvida colocando o professor como agente do processo, sujeito transformador em seu contexto social, transformando o contexto e a si próprio ao mesmo tempo.

Para Vigotski (2001), o ensino que promove o desenvolvimento necessita da participação ativa dos envolvidos, sobretudo do “parceiro mais experiente”, nesse caso o professor. Sob essa perspectiva o desenvolvimento acontece a partir das trocas estabelecidas entre os parceiros, e entre o meio no qual estão inseridos.

Sendo assim, cada sujeito, em sua trajetória de vida, está em contato com diferentes elementos e contextos socioculturais, com destaque para a educação escolar. Nesse sentido, reafirmamos o papel da educação como importante recurso de mediação de mecanismos institucionais para o desenvolvimento. Porém há que se compreender o meio como uma fonte rica e diversificada para esse fim, bem como os professores, mediadores que permitam a apropriação da cultura.

Assumimos uma concepção teórica que vê o ser humano como ser ativo e ao mesmo tempo produto da própria história. O homem é o resultado de um processo de hominização, a partir dos aparatos biológicos, e humanização desenvolvida a partir dos aparatos sociais em seu processo histórico. O homem enquanto ser, não possui a priori características e estruturas psíquicas constituídas, porém o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre na medida em que o homem se apropria das objetivações genéricas nas esferas cotidianas e não cotidianas de sua vida, tendo sempre em vista que tanto a esfera do *para si* quanto do *em si* são constituídas a partir de sua singularidade que se constitui no processo histórico da humanidade.

O ser humano, no processo de criar e desenvolver a cultura forma sua esfera motriz, conjunto de gestos adequados ao uso dos objetos e instrumentos, e a partir dessa esfera motriz desenvolve as funções intelectuais envolvidas nesse processo. Dessa forma, a humanidade é criada no momento em que se cria a cultura humana, os hábitos e costumes, a linguagem, os valores, entre outros elementos. O homem, nesse movimento, transforma o meio circundante e transforma a si próprio. Apropriando-se dos elementos da cultura humana e objetivando-se em novos produtos culturais através de sua atividade, o ser humano desenvolve as formas superiores de conduta, que se constituem essencialmente em uma via dupla de desenvolvimento,

que jamais se fundem em si ainda que estejam indissolavelmente unidas. Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, [...] que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos (Vigotski, 2000).

Neste preciso sentido, o homem é um ser “qualitativamente diferente dos animais” (Leontiev, 1978). Assim, nossa concepção se fundamenta sob a ideia de que a escola tem como principal função a promoção da humanização dos alunos através de suas potencialidades. Acreditamos que o professor, como o parceiro mais experiente do processo, assume papel essencial como mediador, agindo sob as funções ainda em processo, estimulando e favorecendo o desenvolvimento. Dessa forma, compreendemos o processo

de formação continuada como elemento central nessa relação, sobretudo se a formação é desenvolvida sob as bases de uma teoria que fundamenta a prática pedagógica.

Ao falarmos em organização do processo pedagógico, seja essa organização dada pela escola de uma maneira geral ou para os processos de formação continuada, à luz da teoria histórico-cultural, torna-se fundamental que explicitemos o entendimento que temos do processo educativo: sua função, sua finalidade e o papel social da escola e do professor.

Partimos do entendimento de que a educação e a escola, mais precisamente, devem ter como finalidade a humanização de homens e mulheres, tendo em vista os processos que por ela devem ser incitados, sobretudo no trabalho com um conhecimento científico, nesse sentido defendemos a premissa de que cabe ao professor, contribuir para esse processo educativo.

Corroborando com essa ideia, Saviani afirma que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2003). Essa concepção considera o problema da seleção dos conteúdos humano-genéricos necessários à formação e ao desenvolvimento do educando inserido em um contexto social, bem como a problemática das formas, métodos que facilitarão o processo de aprendizagem.

O trabalho educativo, desenvolvido pelo professor, sob essa perspectiva se torna uma atividade mediadora entre o indivíduo e a cultura humana. A partir da perspectiva do papel do trabalho educativo, é necessário compreender as características da formação do educador que objetiva o estabelecimento de uma relação consciente com o significado de sua atividade, isto é, com o compromisso histórico que a tarefa de preparar as novas gerações demanda tanto à formação do educando como indivíduo singular quanto coletivo.

É nesse contexto que pensamos a formação continuada, pois ao afirmarmos que o ser humano se torna homem a partir das apropriações, podemos afirmar que o professor precisa se apropriar de vários conhecimentos, e, além disso, sistematizá-los e ter consciência deles a fim de que possa desenvolver o trabalho pedagógico.

De acordo com os princípios da teoria histórico-cultural, a formação docente deve estar fundamentada em bases teóricas sólidas apoiadas na reflexão e no conhecimento científico, essa fundamentação é condição *sine qua non* para a efetiva compreensão do homem como síntese de múltiplas determinações, assim como das vinculações do trabalho educativo no contexto da prática social e as possibilidades de desenvolvimento humano.

## FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Das muitas possibilidades de abordagem da temática, consideramos prioritariamente a atividade do docente e a mediação que o professor realiza entre a realidade escolar, o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano.

Essa abordagem nos permite compreender os processos educacionais como fundamentais para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos neles envolvidos. Compreendemos que o elemento cultural não é unicamente determinante dos processos de aprendizagem, uma vez que não há impeditivos para que o sujeito interaja ativamente sobre a realidade vivenciada, nesse sentido Oliveira (2010), diz que

ao postular a cultura como constitutiva do psiquismo, por outro lado, essa abordagem não a toma como uma força que se impõe a um sujeito passivo, moldando-o com padrões preestabelecidos. Ao contrário, a ação individual, com base na singularidade dos processos de desenvolvimento de cada sujeito consiste em constante recriação da cultura e negociação interpessoal. Se assim não fosse, teríamos cultura sem história e geração de sujeitos idênticos em cada grupo cultural (Oliveira, 2010).

A teoria histórico-cultural nos oferece bases para uma teoria pedagógica na medida apresenta conceitos essenciais à compreensão do desenvolvimento do sujeito e oferece subsídios para o trabalho docente em uma perspectiva em que coloca o professor como elemento capaz de interferir no desenvolvimento humano através dos processos didáticos. Dessa forma, compreender o processo educativo como de desenvolvimento humano requer que se apregoe um sentido de educação como processo desenvolvente.

No que se refere ao processo de formação continuada, enquanto momento em que os professores podem desenvolver conhecimentos, os postulados vigotskianos oferecem elementos essenciais para a compreensão das múltiplas questões que devem ser pensadas ao longo do percurso formativo. Sobretudo, colocando o professor na condição de agente transformador de seu próprio processo de formação.

Em outras palavras, compreendemos que o modo como o professor participa do processo de formação, incorporando conhecimentos, bem como sentidos e significados sobre a educação em seu modo de atuação, constitui-se fator essencial para a concepção da pluralidade dos processos educacionais, principalmente no que diz respeito às questões sobre os alunos e o processo de aprendizagem.

Ao se apropriar do processo de formação e transgredir com esquemas de aprendizagem pré-definidos, os professores compreendem

a imensa multiplicidade de conquistas psicológicas que ocorrem ao longo da vida de cada indivíduo gera uma complexa configuração de processos de desenvolvimento que será absolutamente singular para cada sujeito. [...] em cada situação de interação com o mundo externo, o indivíduo encontra-se em um determinado momento de sua trajetória particular, trazendo consigo certas

possibilidades de interpretação e re-significação do material que obtém dessa fonte externa (Oliveira, 1997).

Sob esse aspecto, compreendemos que os percursos formativos, sobretudo àqueles vinculados à formação continuada, podem apresentar aos professores oportunidades de intervenção na realidade vivenciada nos espaços educativos.

Em meio ao processo de formação continuada, o professor pode estabelecer a interação, analisar a prática, fazer uso de habilidades cognitivas, utilizar o pensamento verbal e desenvolver maneiras elaboradas para compreender a realidade cotidiana. Essa concepção teórica favorece o planejamento pedagógico e o trabalho docente, a fim de que adquiram de fato um caráter intencional para o desenvolvimento do aluno. Para Vigotski (2010) existe uma inter-relação entre aprendizado e desenvolvimento, de modo que o ensino escolar pode estimular o desenvolvimento.

Partindo do pressuposto teórico de que o ser humano é um ser de natureza social, a teoria histórico-cultural, nos permite compreender que a partir das qualidades humanas, capacidades, aptidões que surge o fenômeno da inteligência. Segundo os estudos de Vigotski ao nascer, a criança entra em contato com um mundo que já está totalmente configurado por instrumentos, objetos, hábitos, costumes, linguagens, em síntese, o mundo já está repleto de saberes que foram acumulados ao longo do tempo, e dessa forma inicia-se um processo de apropriação de cada um desses saberes e esse processo tem continuidade ao longo da vida.

Os pressupostos teóricos defendidos por Vigotski superam a lógica naturalizante que concebia o homem apenas como um ser biológico, e regido consequentemente por leis naturais. Para a compreensão histórico-cultural o homem é formado inicialmente pelos aparatos biológicos, mas esses não são determinantes ao seu desenvolvimento.

Em suas pesquisas, Vigotski rompe com os limites biologizantes acerca do desenvolvimento cognitivo, propondo concepção que avança no sentido de compreender ação do homem sob a natureza. Contudo há que se ressaltar que não há uma vida histórico-social do homem sem a sua abordagem biológica, ou seja, sem considerar o homem em seu aspecto biológico. As concepções de Vigotski permitem compreender o desenvolvimento humano justamente por partir do aspecto biológico e avançar sobre o social.

o desenvolvimento não se produz pela via de mudanças graduais, lentas, por uma acumulação de pequenas peculiaridades que produzem em seu conjunto e ao final alguma modificação importante. Já desde o princípio o desenvolvimento observado é de tipo revolucionário. Dito de outro modo, observamos a existência de mudanças bruscas e essenciais no próprio tipo de desenvolvimento, nas próprias forças motrizes do processo. E é bem sabido que a coexistência de mudanças revolucionárias com as evolutivas não é indício que exclua a possibilidade de aplicar a esse processo o conceito de desenvolvimento (Vigotski, 1991).

A partir desse momento, há uma extrema diferença entre os pressupostos históricos culturais defendidos por Vigotski, e os naturalizantes vigentes até então, pois o ponto diferenciador entre os elementos apresentados dizem respeito, sobretudo a atividade humana, que segundo a concepção histórico-social não é mais dirigida pelas leis genéticas, mas pelas leis histórico-sociais criadas pelo próprio homem ao longo de sua história.

Com a teoria histórico-cultural podemos pensar no processo educacional como um de desenvolvimento humano, sobretudo quando se supera a lógica naturalizante preconizada pelas teorias naturalistas, pois na perspectiva histórico-cultural a aprendizagem deixa de ser produto do desenvolvimento e passa a ser o elemento propulsor, ou seja, a aprendizagem deflagra e conduz o desenvolvimento.

Para Leontiev (1978), o desenvolvimento humano, é nesse sentido compreendido também como um desenvolvimento psíquico acontece na medida em que ocorre a apropriação da cultura, dessa forma, os indivíduos assumem um papel essencialmente ativo no processo, pois ao se apropriarem tomam para si elementos humanos criados anteriormente a partir destes podem reelabora-los e desenvolver novos traços. Dessa forma,

[...] cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (Leontiev, 1978).

Os conhecimentos, que são construídos histórica e socialmente, permanecem nos objetos da cultura, representados na ética, nos costumes, na ciência e nos próprios objetos. Dessa forma, é possível afirmar que as condições sociais, e sobretudo, os materiais favorecem a constituição do indivíduo.

Para Leontiev (1978), as relações que são estabelecidas com os outros configuram significativos espaços favoráveis para o desenvolvimento, de forma que

as suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação. A comunicação, quer esta se efetue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade (Leontiev, 1978).

Podemos afirmar que as relações do indivíduo com o outro e com a cultura são as primeiras condições para o desenvolvimento humano, uma vez que ao se apropriar dos objetos apropria-se também das formas de uso que são feitas sobre ele.

## A VIVÊNCIA DO PROFESSOR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Sob o olhar histórico-cultural, pensar na formação continuada dos professores implica em compreender também as categorias fundamentais para a constituição do desenvolvimento humano: o meio, a vivência.

De acordo com a teoria histórico-cultural, o meio, compreendido como a cultura, a sociedade, e as práticas e interações é um elemento significativo na constituição do processo de desenvolvimento humano, considerado como fonte inesgotável de conhecimentos, mas ao contrário das perspectivas naturalizantes, o meio não tem como papel central determinar o desenvolvimento do homem, tal qual o meio natural ou ambiental faz com os demais seres vivos, mas, sobretudo, criar o seu desenvolvimento.

o meio (e a natureza transformada pelo trabalho humano) não é simplesmente uma condição externa, mas sim a verdadeira fonte do desenvolvimento da criança, já que no meio estão contidos todos os valores materiais nos quais estão encarnados [...] as capacidades do gênero humano e que o indivíduo deve dominar no processo de seu desenvolvimento (Zaporozhets, 1986).

Através das experiências produzidas e acumuladas, o meio permite que o homem se aproprie de novas formas de comportamento e de novas formas de relação com o mundo e consigo mesmo; permite que cada ser construa suas características e aptidões humanas historicamente produzidas. Deste modo estaremos impedindo o processo de desenvolvimento se não permitirmos que cada ser, em sua singularidade, possa desenvolver ao máximo as suas potencialidades, ou seja, permitir que se aproprie e desenvolva em si daquilo que já foi produzido pela humanidade.

Nas palavras de Vigotski,

para compreender corretamente o papel do meio no desenvolvimento é sempre necessário abordá-lo não a partir de parâmetros absolutos, mas sim a partir de parâmetros relativos. Além disso, deve-se considerar o meio não como uma circunstância de desenvolvimento [...] mas abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre o indivíduo e o meio em uma dada etapa do desenvolvimento (Vigotski, 2010).

Podemos pensar no potencial que o meio exerce nos processos de educação ao pensarmos nos seres humanos no momento do nascimento, ou seja, ao nascer uma determinada criança pode ter suas características genéticas relacionadas à audição que lhe permita ouvir mais e melhor os sons, contudo, essas características, em si mesmas, não são capazes de determinar nem sequer apontar as capacidades musicais que essa criança poderá vir a desenvolver.

Em outras palavras, as características biológicas não desenvolvem espontaneamente as características humanas. Assim, por exemplo, ainda que o indivíduo apresente

extraordinárias bases biológicas relacionadas à audição, essas bases só podem tornar-se “capacidade musical” na medida em que a criança se aproprie das produções humanas relacionadas à música.

Vigotski nos apresenta o potencial do trabalho educativo intencionalizado, pois “[...] o meio se modifica por força da educação [...] para que se desenvolva é preciso que haja no meio essa forma ideal que, interagindo [...] conduz rumo ao desenvolvimento [...]” (Vigotski, 2006).

Contudo, para Vigotski (2010), o que determina o papel do meio e sua influência nos processos de desenvolvimento são as vivências que são oportunizadas.

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá no indivíduo. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente [...], mas, sim, o elemento interpretado pela vivência que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro (Vigotski, 2010).

Desse modo compreendemos a vivência como categoria que compreende a relação do indivíduo com o meio, a vivência não é o meio, uma vez que o meio pode permanecer inalterado, mas a relação indivíduo meio é que determina a vivência de cada ser, em outras palavras seria possível compreender a vivência como experiência que envolve.

Nas palavras de Vigotski (2010),

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga aquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços do seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (Vigotski, 2010).

Sendo assim, é função dos processos formativos de professores oferecer subsídios para que atuem de modo a propor vivências e promover o encontro do aluno com a cultura, criando e recriando oportunidades de conhecimento. Nessa perspectiva, as vivências oportunizadas na escola, quer sejam nos processos de formação, quer sejam na prática docente devem ser repletas de conhecimentos sociais e sobretudo, científicos.

Nesse caso pensamos no meio escolar como espaço de formação docente por acreditar que em virtude do desenvolvimento humano atingido, a formação do homem singular não se limita ao seu meio de vida unicamente, é necessário propiciar um processo de alargamento de horizontes, compreendendo as relações existentes entre o trabalho e convivência social.



o meio consiste numa fonte de desenvolvimento dessas propriedades e qualidades humanas específicas e, sobretudo, no sentido de que é justamente no meio que existem, desenvolvidas ao longo da história, tanto essas propriedades como as qualidades humanas, que são inerentes aos homens por força de sua composição orgânica hereditária (Vigotski, 2010).

A realidade educacional tornou-se mais complexa, sendo a vida cotidiana não mais suficiente para a formação do indivíduo, justificando assim a finalidade de espaços formativos contínuos no próprio espaço escolar, de modo a compreender que todo fazer humano tem um motivo e um fim. Assim, as atividades educativas escolares, incluindo as formações de professores devem propiciar meio de desenvolvimento cultural, possibilitando novas vivências para os professores, para além daquelas vinculadas ao senso comum.

### **A AÇÃO MEDIADORA DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DOCENTE**

Consideramos significativa a premissa de Vigotski de que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 2006) e que é tarefa da escola, na figura do professor, mediar a apropriação cultural necessária para o desenvolvimento dos alunos. No entanto, esse processo deve assumir um caráter de colaboração, o que nos permite compreender que o bom ensino deve ter caráter colaborativo. Neste sentido, compreendemos que a mediação ocupa lugar central entre os elementos histórico-culturais ao favorecer a compreensão de que as funções psicológicas superiores são processos mediados culturalmente.

Segundo Luria (1981), “à medida que os processos superiores tomam forma, a estrutura total do comportamento se modifica”. Isso favorece pensar que o professor tem a função principal de mediar todo este desenvolvimento, sendo importante compreender que o aluno não é um ser passivo, mas em desenvolvimento.

Além disso, para a teoria histórico-cultural, o conhecimento se processa através das trocas entre as pessoas, em especial, entre professores e alunos. Isto é, a mediação é um fator fundamental para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Toda educação deve, de fato, implicar a ação humana consciente e objetivada. Para Vigotski, o bom ensino é aquele que leva o indivíduo a superar-se, dessa forma, a fim de atender tais demandas, a educação, deve trabalhar tendo em vista as funções psicológicas superiores, que já estão constituídas e aquelas que poderão vir a ser.

Pensar na educação na perspectiva da mediação implica que façamos um diferencial entre o que a teoria histórico-cultural preconiza como mediação e aquilo que se tornou modismo nos meios educacionais, pois de uma forma reducionista o conceito mediação tem

sido utilizado para designar um processo de ajuda que o professor oferece ao aluno, ou seja, uma relação interpessoal entre docente e discente.

Segundo Sforzi (2000) o termo mediação no contexto escolar tornou-se um “discurso fetichizado” por apresentar um discurso polissêmico e ao mesmo tempo vazio de um significado real para a educação. Contudo, essa não é a perspectiva por nós defendida a partir dos pressupostos teóricos de Vigotski, pois compreendemos a mediação, através dos processos que evidenciam os conteúdos escolares como mediadores culturais.

Dessa forma, a atenção volta-se não apenas para a relação professor-aluno, mas, sobretudo, para a relação entre professor-conhecimento-aluno. O que devemos valorizar nas ações escolares não é o conhecimento espontâneo, cotidiano, assistemático, fragmentário, desarticulado. Ao contrário, compreendemos que é a partir da sistematização e intencionalidade que os processos de desenvolvimento cognitivo ocorrem. Assim, a função do professor é colocar-se como sujeito em relação aos demais, para que os alunos possam desenvolver suas funções psíquicas superiores. Dessa forma, a relação entre professor e aluno torna-se, mediadora do processo educativo, compreendido como processo de apropriação cultural.

A mediação do professor pode ser promotora de desenvolvimento dos estudantes quando os conceitos científicos compreendidos como, mediadores culturais, estão presentes nessa interação. E para isso é essencial que o professor esteja instrumentalizado para desenvolver sua ação mediadora. Nesse sentido é que retomamos nossa concepção de uma formação continuada que propicie ao professor, primeiramente, essa apropriação.

Entender o papel do professor no processo mediação supõe a compreensão do conhecimento como mediador da atividade psíquica compartilhada. Segundo Sforzi (2015), o valor da mediação no contexto escolar não está restrito à relação sujeito-sujeito, mas no objeto do conhecimento presente nessa relação. Ou seja, é somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano.

Para Leontiev (1978) o homem não se relaciona diretamente com o mundo, sua relação é mediada pelo conhecimento objetivado pelas gerações precedentes, pelos instrumentos físicos ou simbólicos que se interpõem entre o homem e os objetos e fenômenos. Dessa forma, a experiência acumulada pela humanidade não está apenas nos livros ou nas escolas; está nos objetos físicos e na linguagem, quer dizer, na cultura material e intelectual presente nos espaços sociais.

Desse modo compreendemos que o desenvolvimento humano se dá através da apropriação pelo indivíduo da cultura produzida e acumulada pelo processo histórico da humanidade. É a possibilidade de uma geração subir nos ombros das outras (Leontiev, 1978), ou seja, primeiro acontece o processo de apropriação e na sequência é possível um processo de superação, essa lógica explica que o conhecimento não é algo estático. O conhecimento permite que o homem avance para outros conhecimentos mais elaborados.

Sendo assim, a função do professor, concebida como trabalho educativo, tomado como atividade mediadora, deve ser compreendido e realizado de forma intencional, regido pela finalidade de garantir a universalização das máximas possibilidades geradas pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano, de forma indistinta, a todos os indivíduos. Nas palavras de Vigotski “[...] para explicar as formas mais elevadas do comportamento humano, precisamos revelar os meios pelos quais o homem aprende a organizar e a dirigir seu comportamento” (Vigotski, 2006).

No trabalho pedagógico, a mediação do professor começa na organização do material pedagógico, do conteúdo planejado, da comunicação seja ela prática ou verbal empregada pelo educador, ou seja, de todas as ações voltadas ao processo de aprendizagem. Desse modo, no contexto escolar há uma dupla mediação, uma que se refere à relação entre professor e estudantes, outra vinculada à relação entre os estudantes e o conteúdo escolar.

Sforni (2008) explica essa dupla mediação através da perspectiva do desenvolvimento psíquico, a primeira somente se realiza quando a ação docente envolve a disponibilização dos conteúdos escolares como elementos mediadores da ação dos estudantes, isto é, de modo que eles sejam capazes de realizar conscientemente as ações mentais objetivadas nos conhecimentos historicamente produzidos.

Quando o professor assume seu papel mediador, as práticas de formação continuada assumem uma valorização, ou seja, o professor passa a apropriar-se desse momento como possibilidade de interação entre os pares, bem como um espaço constituído institucionalmente com potencialidade de desenvolver-se. É, pois, um espaço onde o professor estuda sim, porém a forma como ele lida com as informações recebidas é diferente, pois ele deixa a posição passiva e passa a interagir no processo, conduzindo-o, apropriando-se.

Os professores ao construírem significados para sua atuação por meio do processo de formação continuada passam a manifestar através das atitudes e relações com os alunos, diante das condições postas e das peculiaridades de cada indivíduo, reafirmando estigmas ou superando-os. Desse modo é possível compreender a formação continuada sob outra lógica,

a humanizadora, uma vez que supera a atitude da escola em confundir educação com instrução e conseqüentemente com aplicações de técnicas e teorias esvaziadas de sentido.

Como mediador, o professor se concebe participante no processo, a prática docente se ressignifica, e o professor passa a vivenciar outras experiências e tem a possibilidade de trabalhar na perspectiva de oportunizar aos alunos vivências desenvolventes, ou seja, o trabalho do professor passa pela perspectiva de mover a atenção, os sentimentos, o pensamento, a imaginação, a memória, o que promove no aprendiz as percepções sobre o seu entorno.

A forma como o professor vivencia o próprio processo de formação continuada é capaz de desenvolver nesse profissional a capacidade e desenvolver um ensino humanizador, pois compreendemos que a aprendizagem move o próprio desenvolvimento ele será capaz de promover o contato dos alunos com os conhecimentos de modos a fazê-los vivenciá-los.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR NOVOS SISTEMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Os conhecimentos trabalhados pela escola devem ser as formas acumuladas e sistematizadas das experiências humanas acumuladas em seu processo histórico. Assim, o trabalho da escola deve garantir, a cada sujeito do processo educativo, o seu efetivo acesso aos avanços do conhecimento científico e o trabalho do professor deve assumir essa concepção de mediação a fim de que ofereça as condições necessárias para a apropriação do conhecimento.

Quando o professor desempenha a mediação necessária entre o aluno e o conhecimento, a escola, de forma institucionalizada possibilita essa apropriação. Essa ação mediadora dos homens no processo de apropriação e objetivação é apontada por Leontiev (1978) e Vigotski (1991), ao abordarem o conceito de mediação entre indivíduo e o grupo social, e entre o indivíduo que se forma e o mundo cultural. Neste sentido, a mediação é de suma importância para a compreensão do trabalho que se realiza na escola.

Algumas especificidades são apresentadas na mediação realizada pelo professor junto ao aluno e a cultura, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico.

Segundo Duarte (2003) o foco do trabalho desenvolvido na escola pelo professor deve estar pautado naquilo em que os alunos não conseguem compreender na vida social sem a intervenção de outro. Em outras palavras, o professor deve agir de forma mediadora entre a formação do aluno na vida cotidiana com os conhecimentos não cotidianos, dando possibilidade de acesso a objetivações como ciência, arte, moral, entre outros, o que possibilita, ao mesmo tempo, o desenvolvimento pleno das capacidades cognitivas.

Saviani afirma que a existência da escola e o papel do professor se justificam a partir da perspectiva de se pensar "a apropriação e aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber" (Saviani, 1991). Defendemos também que esse papel da escola deve ser aplicado aos processos formativos dos professores, uma vez que a escola deve se configurar como espaço formador (Saviani, 1991).

A prática pedagógica ao possibilitar acesso às apropriações dos conhecimentos não cotidianos favorece o processo de desenvolvimento cognitivo dos professores e alunos. Satisfazendo as necessidades postas pelo desenvolvimento e ao mesmo tempo produzindo novas necessidades de aprendizagem, fazendo com os sujeitos estejam em constante processo de crescimento.

O desenvolvimento humano de alunos e professores está atrelado ao processo de apropriação dos conhecimentos produzidos. Contudo, essa apropriação só ocorre se os sujeitos foram ativos no processo. Desse modo, os processos pedagógicos de ensino e formação de professores devem ser capazes de tornar os participantes do processo sujeitos de sua relação com o conhecimento e com o processo de apropriação desse conhecimento. Nesse sentido, é fundamental considerar a atividade do professor e seus processos de formação.

Defendemos então, a importância que a formação cultural e científica têm para o processo humanização de cada indivíduo. Na escola, essa formação está contida, fundamentalmente, nos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, e isso perpassa o processo de formação continuada de professores em suas relações com o processo educativo.

Devemos pensar em uma formação continuada que possibilite aos professores a elaboração e sistematização dos conhecimentos relacionados à prática docente. Trata-se de uma tarefa que vai para além do "programar uma capacitação". Os conhecimentos a serem aprendidos precisam elaborados.

Compreendemos como Saviani (1995) que essa formação assume um caráter desafiador, ao serem fundamentadas em bases teóricas sólidas, apoiadas na reflexão filosófica

e no conhecimento científico como condição para a efetiva compreensão do homem como síntese de múltiplas determinações, assim como das vinculações da atividade de ensino no contexto da prática social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Duarte N (2003). *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais pós-modernas da teoria Vigotskiana. Editora: Autores Associados, Campinas. 353p.
- Engels F (2004). Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: Antunes, Ricardo (org.) *A dialética do trabalho*. Editora: Expressão Popular, São Paulo. p. 13-34.
- Leontiev A (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Editora: Horizonte, Lisboa. 353p.
- Luria AR (1981). *Fundamentos de Neuropsicologia*. Editora: Livros técnicos e científicos, São Paulo. 346p.
- Marx K (1983). Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. In: Fernandes, F. (org.). *Marx, K., Engels, F.: História*. 2ª ed. Editora: Ática, São Paulo. 174p.
- Marx K (2004). Processo de trabalho e processo de valorização. In: Antunes R (org.) *A dialética do trabalho*. Editora: Expressão Popular, São Paulo. p.34-58.
- Marx K, Engels F (2007). *A Ideologia Alemã*. Editora: Boitempo Editorial, São Paulo. 616p.
- Oliveira MK (1997). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico*. Editora: Scipione, São Paulo. 108p.
- Oliveira MK (2010). *Psicologia, Educação e as Temáticas da vida contemporânea*. Editora: Moderna, São Paulo. 142p.
- Saviani D (1991). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 10. ed. Editora: Cortez, São Paulo. 185p.
- Saviani D (1995). *Escola e Democracia*. 39. ed. Editora: Autores Associados, Campinas. 93p.
- Saviani D (2003). *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações*. Editora: Autores Associados, Campinas. 137p.
- Sforni MSF (2000). Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade. In: *Reunião Anual da ANPEd, 26, 2003, Poços de Caldas. Anais...* Editora: ANPEd, Poços de Caldas. p.71-86.
- Sforni MSF (2008). Escolarização, Didática e Inserção Social: algumas reflexões. In: Sommer LH, Quartiero EM (Org.). *Pesquisa, Educação e Inserção Social: olhares da região sul*. Editora: Ulbra, Canoas. p. 381-390.


- Sforni MSF (2015). Perspectivas de Formação, Definição de Objetivos, Conteúdos e Metodologia de Ensino: aportes da abordagem histórico-cultural. In: Paraná, Secretaria de Estado da Educação. *Organização do Trabalho Pedagógico*. Editora: SEED-PR, Curitiba. p. 97-109.
- Vigotski LS (1991). *Obras escogidas I*. Editora: Visor, Madrid. 230p.
- Vigotski LS (2000). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editora: Visor, Madrid. 211p.
- Vigotski LS (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Editora: Martins Fontes, São Paulo. 496p.
- Vigotski LS (2006). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigotski et. alli. (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 10. ed. Editora: Ícone, São Paulo. 228p.
- Vigotski LS (2010). *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*. Editora: Psicologia USP, São Paulo. p 681-701.
- Zaporozhets AV (1986). Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: Davidov V, Shuare M. *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS*. Editora: Editorial Progreso, URSS. 209p.


## 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<sup>1\*</sup> 

Rayana Silveira Souza Longhin Lourenço<sup>2</sup> 

Flávia Graziela Moreira Passalacqua<sup>2</sup>

### 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

---

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

<sup>2</sup> 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 resignificação. 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*<sup>3</sup> 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:

---

<sup>3</sup> 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.

Cumprе 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 (experenciais), 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.

## Práticas de oralidade em Língua Inglesa no Ensino Fundamental

Recebido em: 24/04/2020

Aceito em: 02/05/2020

 10.46420/9786599120817cap4

Dayse Rodrigues dos Santos<sup>1\*</sup> 

### INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência é uma releitura do relatório de Prática de Ensino B, do curso superior em Letras - Português/Inglês e respectivas literaturas, em parceria com outra acadêmica do curso. A instituição na qual desenvolvemos nossa sequência didática<sup>2</sup> foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Mathilde Ribas Martins, em Santo Ângelo-RS, em 2009. A escola tinha um espaço físico relativamente grande e possuía vários prédios, cada um com sua respectiva função. Era uma escola de tempo integral. A sala de aula em que realizamos as práticas de ensino situava-se no 2º piso, próxima às escadas. Os alunos sentavam-se em duplas e estavam dispostos em 3 fileiras. Havia, na sala de aula, cartazes na parede, mural, mesa grande para o professor e quadro-negro.

A proposta de atividades de oralidade em língua inglesa justifica a elaboração e a realização de projeto pela sua proposta de universalizar a participação dialógica do estudante, além de proporcionar condições de controle de sua própria produção oral. A partir do momento em que os alunos podem se autoavaliar e a seu colega, pode-se dizer que ele está caminhando para a autonomia no uso da língua estrangeira. Resgatar aspectos do processo inicial de formação ao longo da carreira docente permite reflexão que não pode passar incólume diante dos constantes desafios da profissão.

Nesse sentido, ao escolhermos o aspecto comunicativo da língua inglesa como foco da ação pedagógica, podemos abrir espaço de discussão para esta abordagem de ensino-aprendizagem que entende a palavra falada como um dos fatores mais importantes para

---

<sup>1</sup> Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA/Santarém.  
Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás - UFG/Regional Catalão.

\* Autor(a) de correspondência: [dayserodrigues180@gmail.com](mailto:dayserodrigues180@gmail.com).

<sup>2</sup> O plano de aula e seus anexos estão disponíveis para *download* em:  
<https://drive.google.com/open?id=1qze7O6enlDlklLju2as77SJYqhDyqT4c>.

relações interpessoais, tanto no que diz respeito ao social quanto no emocional, pois em ambos casos a fala tem um *feed-back* do ouvinte mais rapidamente e a interação comunicativa abrange-se de forma imediata. A teoria sociointeracionista de aprendizagem se mostrou suporte pedagógico adequado para o desenvolvimento da oralidade em sala de aula de forma eficaz. Evidentemente, esse suporte promove o diálogo de fato e não um monólogo sem maiores conexões ou sem sentido como costumavam ser os diálogos propostos por alguns livros didáticos.

Promover práticas de conversação em Língua Inglesa a fim de que o aluno pudesse sentir-se autônomo no idioma e comunicar-se com seus pares foi um dos nossos objetivos à época, visto que oportunizaria situações de diálogo; melhoraria o domínio das estruturas da Língua Inglesa; utilizaria expressões típicas da oralidade em Língua Inglesa e efetiva seus variados usos. Além disso, torna-o mais espontâneo no que diz respeito à criatividade individual e/ou convencional que a situação linguística exige, especialmente em língua estrangeira. Somando-se a isso, o desenvolvimento de práticas dialógicas capacita os alunos a analisar e avaliar suas próprias produções, bem como a dos seus colegas.

Ao revisitarmos de forma reflexiva o registro das práticas anteriores, edificamos um novo pensamento sobre as atuais, voltando-se para o próprio fazer pedagógico. Dessa forma, entendemos o registro e a observação como as práticas mais básicas e comuns da vida diária de um professor. Sobre tudo, constituem acervo pessoal, autobiográfico e crítico que oportuniza ao docente uma análise e reflexão sobre sua prática. Para organizar nossa escrita, cada um de nós encontramos uma forma mais apropriada ao nosso fazer pedagógico, de maneira que se descreva, organize e expresse nossas ideias e a de nossos alunos.

## EMBASAMENTO TEÓRICO DA PRÁTICA DE ENSINO COMUNICAÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA

Ao considerar o termo *comunicação oral* é preciso primeiro tornar claro o significado do termo. Segundo Voltaire (2009), a origem da palavra comunicação veio do latim “communicatio” que o seu significa “está encarregado de” com o acréscimo do prefixo “co” e seu significado é reunião. Temos, então, a ideia de uma atividade que é realizada conjuntamente. “Comunicação = comum + ação, onde significa ‘ação em comum’” (Voltaire, 2009).

Existe também o fato de comunicar, de estabelecer uma relação com alguém, uma transferência de informação para outrem do que sentimos e pensamos. A necessidade da palavra falada em si é um dos fatores mais importantes para relações interpessoais, tanto no

que diz respeito ao social quanto no emocional, pois em ambos casos o falante tem um *feed-back* do ouvinte mais velozmente e a interação comunicativa abrange-se de forma imediata. Para apresentar de forma mais proveitosa as características da língua falada temos:

A expressão oral apresenta as seguintes características: interação face a face, planejamento simultâneo a execução, impossibilidade de apagamento, sem consulta a outros textos, ampla possibilidade de reformulação marcada, pública que pode ser promovida pelo falante ou pelo ouvinte, acesso imediato ao *feed-back* do ouvinte, o falante pode processar o texto redirecionando-o a partir das reações do ouvinte (Nortagiácomo, 2009).

Além do acima disposto, temos ainda, segundo a mesma autora, fatores como envolvimento e distanciamento por parte dos falantes e ouvintes, contextualização do assunto (ex.: falar em futebol numa entrevista de emprego) e elementos característicos de conversação (ex.: né, tá, hum...) entre tantos outros fatores que não nos é possível citar por completo.

Desde o final da década de 1970, vem ocorrendo algumas alterações na organização das experiências em sala de aula e na definição dos papéis de professor e alunos de línguas. Entre essas mudanças pode-se citar, de acordo com Filho e Barbirato (2000), a introdução de trabalhos em pares simultâneos ou pequenos grupos voltados para a realização de atividades comunicativas, visando centrar o ensino mais no próprio aluno.

Para Stern (1992) *apud* Filho e Barbirato (2000), usa-se o termo *atividade comunicativa* para designar ações motivadas em torno de tópicos e temas que envolvem o aluno em comunicação autêntica. Na concepção de Filho e Barbirato (2000), poderia ser classificada como atividade comunicativa qualquer atividade, tarefa, problema ou projeto que envolva os alunos em comunicação “real”.

Para realizar atividades relevantes à produção de uma competência comunicativa dos aprendizes, encontram-se ações subdivididas em dois grupos: *as que geram ambientes para viver comunicação e aquelas que funcionam como ocasião de apropriação de ferramentas para aprender a forma*. Desse segundo sub-grupo fazem parte os exercícios de rotinização e ações de sistematização (expositivas ou indutivas). O primeiro grupo compreende aqueles tipos de atividades que promovem ambientes (figurados) que focalizam o uso da língua-inglesa e a construção de sentidos. Fazem parte deste grupo atividades como: *tarefas, jogos e projetos*. Na categoria das tarefas reconhecem-se tarefas como a *tradução e reprodução de conversa gravada* (Filho; Barbirato, 2000).

Pesquisadores da área de aquisição de línguas têm tomado como pressuposto teórico-metodológico que os alunos adquirem a língua adicional/estrangeira por meio da interação/conversação. Ao usar a conversação para interagir com outros, os alunos gradualmente adquiririam a competência comunicativa que é a base da habilidade no uso fluente da língua.

Segundo Canale e Swain (1980) *apud* Murcia (2001), a habilidade de comunicação em uma língua encontra-se em quatro esferas: *competência gramatical*, o que inclui regras de ortografia, formação de palavras, fonologia, vocabulário e formação de sentença; *competência sociolingüística*, regras de expressão e compreensão de significados sociais e forma gramatical em diferentes contextos; *competência discursiva*, regras de coesão, como os elementos estão interligados em referência, repetição e sinonímia e regras de coerência, como o texto foi construído; e *competência estratégica*, um repertório de estratégias que se compensam e ajudam nas dificuldades de comunicação.

Quanto à produção oral, Krashen (1982) *apud* Filho e Barbirato (2020) diz que no início há um período de silêncio: o aluno só irá expressar-se quando estiver pronto. E ele estará pronto quando for exposto a insumos compreensíveis e interessantes, em situações de baixa ansiedade. A autonomia no novo idioma não se ensina, ela emerge com o tempo.

## O SOCIOINTERACIONISMO E A COMUNICAÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA

A partir do estudo de Freire (2009) sobre o sociointeracionismo de Vigotski, a aprendizagem é fator de desenvolvimento. Para o psicólogo russo a escola é o lugar de ensinar pessoas. Conforme Vigotski, o desenvolvimento segue atrás da aprendizagem. Não se deve esperar pelo desenvolvimento para ensinar. Isso cria perspectivas positivas para o ensino. Valoriza a atuação do professor.

Vigotski afirma ainda que uma criança deve aprender com auxílio de outras, assim terá um ritmo de desenvolvimento mais acelerado que outra criança que tiver que fazê-lo sozinha. Podemos deduzir que, se a criança vive e viverá sempre em sociedade, é mais sensato, dada nossa realidade social, aprender sempre com ajuda de alguém. Não se descarta possibilidades de atitudes solitárias, mas também não é necessário aprender na solidão. Aprender com ajuda dos outros tem dois grandes benefícios: um desenvolvimento mais acelerado e uma aprendizagem de vida em sociedade.

O sociointeracionismo de Vigotski aplica-se em atividades linguísticas:

Em relação à concepção sociointeracional de aprendizagem, suas atividades procuram criar situações que propiciem ao aluno uma construção de significados por meio da linguagem visual e verbal, ao invés fazê-lo repetir estruturas linguísticas como fosse um papagaio. Esses significados podem ser construídos por meio da mediação feita por outros alunos, pelo professor ou pelo próprio material, durante a execução das atividades. O material procura criar situações que desencadeiem conexões com o conhecimento de mundo já construído, rumo ao conhecimento novo em língua estrangeira (Tonetti, 2009).

Há habilidades de comunicação como: *competência gramatical*, o que inclui regras de vocabulário e formação de sentença; *competência sociolinguística*, regras de expressão e compreensão de significados sociais e forma gramatical em diferentes contextos; *competência discursiva*, regras de coesão, como os elementos estão interligados em referência, repetição e sinonímia e regras de coerência, como o texto foi construído; e *competência estratégica*, um repertório de estratégias que se compensam e ajudam nas dificuldades de comunicação, que solidificam o processo comunicacional.

Segundo ideias Vigotskianas, a aprendizagem é fator de desenvolvimento, o mesmo segue atrás da aprendizagem. Não se deve esperar pelo desenvolvimento para ensinar. Há, ainda, a afirmação de que uma criança deva aprender com auxílio de outras, assim terá um ritmo de desenvolvimento mais acelerado que outra criança que tiver que fazê-lo sozinha. É da relação com o meio em que vive que a pessoa constrói seu pensamento, ela se desenvolve a partir da sua interação com outras pessoas.

## DESENVOLVIMENTO

### PARTE I

A realização da sequência didática ocorreu em junho de 2009. No primeiro momento, explicamos o tema (entrevista de emprego) da aula. Antes de começarmos as atividades, apresentamos oralmente aos alunos um modelo de entrevista de emprego, uma professora era a entrevistadora e a outra era a entrevistada. A entrevista era em Língua Inglesa, mas era traduzida simultaneamente para todos pudessem compreender inicialmente a proposta.

Distribuímos os cartões explicando a profissão que tinha e outros explicando a profissão que necessitava. Eles, então, foram à procura de seus respectivos pares e levaram aproximadamente 10 minutos para se encontrarem, pois alguns alunos trocaram os cartões. Eles não conheciam a significação de algumas palavras dos cartões, logo fizeram perguntas para saber a tradução. Relembramos a palavra “need”, que foi escrita no quadro com sua respectiva tradução.

Formaram-se, então, as duplas de empregador e desempregado. As duplas se sentaram e esperam para ouvir a próxima etapa da aula. Explicamos que eles deveriam fazer a entrevista de emprego usando o guia de perguntas que entregaríamos em seguida. Cada dupla recebeu uma folha com o guia e uma folha em branco para escreverem suas entrevistas. Pedimos a um aluno que distribuísse um dicionário por dupla. Com o material em mãos, os alunos iniciaram o trabalho de leitura e tradução das perguntas. Eles tinham muita dificuldade

para traduzir e entender as questões. Com essa situação, nós tivemos de auxiliá-los na interpretação das questões, simultaneamente com as respostas.

O guia possuía 38 perguntas relativas às possíveis entrevistas. As questões eram relativas a todas as profissões dos cartões, mas estavam dispostas de maneira aleatória. Cada dupla deveria lê-las, analisá-las e selecionar quais seriam as melhores para sua entrevista e assim o fizeram. Essa etapa da atividade incluiu o uso de dicionários de Língua Inglesa. Por mais que a atividade parecesse difícil inicialmente para a 8ª série, não o foi o que ocorreu. Devido ao interesse dos alunos a atividade pode ser desenvolvida com sucesso. O tempo gasto nessa etapa foi de aproximadamente 1 hora, visto que o guia era meio extenso. Para concluir a etapa olhamos os trabalhos e instruímos quanto à conclusão da entrevista (agradecimentos e contratação). Todos os trabalhos foram recolhidos pelas professoras.

Conforme a integração do plano de aula, os alunos teriam de se apresentar fazendo a entrevista oralmente na sala de aula. Duas cadeiras foram colocadas diante da turma para que o entrevistador e o entrevistado pudessem melhor acomodar-se. Tiveram início, então, as apresentações. As duplas seriam escolhidas para irem à frente mostrarem seu trabalho de acordo com a entrega das entrevistas.

Os estudantes fizeram as entrevistas com timidez, já que suas vozes estavam baixas em relação ao normal. O restante da turma ficou olhando a apresentação dos colegas. Nesse momento a professora titular entrou na sala e se sentou ao fundo para assistir seus alunos. Às 09h30min o sinal de troca de período tocou, despedimos dos alunos e dissemos a eles que voltaríamos na próxima sexta-feira para continuarmos nosso trabalho.

Ao sairmos da sala de aula juntamente com a professora titular, ela nos disse que os alunos têm aula de Língua Inglesa, nessa escola, apenas na 7ª e 8ª séries por isso não tinham grande conhecimento da língua. No entanto, ela elogiou nossa aula e como despertamos oralidade naqueles estudantes. Ela nos pediu que entregássemos os conteúdos trabalhados na aula para ela anotar em seu caderno de chamada e dissemos que na próxima semana entregaríamos todo o material.

## PARTE II

Chegamos à Escola de Ensino Fundamental Mathilde Ribas Martins na semana seguinte, esperamos pela professora titular na sala dos professores. Logo que ela chegou mostramos o plano de aula, entregamos os conteúdos trabalhados por escrito e pedimos que ela assinasse a ficha de observação. Subimos à sala de aula e esperamos a professora fazer a chamada e que os alunos chegassem. A professora deixou a sala para que pudéssemos aplicar

nossa aula. Aproximadamente 6 alunos chegaram atrasados, mas possuíam o bilhete da direção. Havia 2 meninas e 1 menino que não compareceram à aula da semana anterior, então, explicamos a eles o conteúdo e atividade trabalhados.

Realizamos uma conversa sobre classificados de empregos em jornais. Alguns alunos leem esse gênero textual e outros não. As meninas participaram mais ativamente do diálogo do que os meninos. Alguns alunos citaram outros gêneros textuais que leem nos jornais como horóscopos, charges e caderno esportivo e citaram, inclusive, notícias recentes.

Como desenvolvimento da aula, apresentamos primeiramente os classificados brasileiros e perguntamos o que eles pensavam sobre a estética, qual a finalidade, o tamanho da letra, que tipo classificado chamava mais atenção. Passamos 2 folhas como modelos de classificados de empregos retirados de jornais gaúchos. Os alunos disseram que os que tinham letras grandes eram mais chamativos e que não liam os de letras pequenas.

Em seguida, pedimos que a líder da turma buscasse os dicionários de Língua Inglesa na biblioteca para iniciarem o trabalho. Esperamos sua volta e recordamos as profissões de cada dupla da aula anterior e pedimos que se juntassem novamente com suas respectivas duplas. Foram entregues folhas A4 brancas aos estudantes para que realizassem as atividades.

Explicamos a eles como se faz um classificado canadense de emprego usando um exemplo em Língua Inglesa. O quadro-negro foi utilizado para explicar o passo-a-passo da elaboração do gênero referido. Dissemos que era necessário o nome do jornal, a profissão, o nome da empresa, o salário, a localização, horas de trabalho, a escolaridade, as línguas que falava, o logotipo da empresa, experiência, as habilidades e como se inscrever.

Durante a realização da tarefa proposta, prestamos nossa ajuda aos que queriam. Traduzimos palavras, sugerimos ideias, orientamos na estética e corrigimos alguns erros de ortografia. Apenas uma dupla não realizou a atividade proposta porque estavam com preguiça. Os alunos que faltaram à aula passada se sentaram em duplas e sugerimos a profissão de degustador de chocolate.

Entregues os trabalhos, fizemos como integração uma pequena eleição do melhor e mais eficiente classificado, além de apresentação oral em duplas. O tempo não foi suficiente para a realização do modelo de pessoa se oferecendo para trabalho, uma vez que os alunos se preocuparam em fazer um bom trabalho no classificado que oferta o emprego.

## DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE

Passados dez anos da realização desta sequência didática que prezou pela abordagem comunicativa, na qual a oralidade dos alunos era o foco de todo o planejamento, entendemos



que a perspectiva teórico-metodológica permanece atual. Nesse sentido, pensamos sobre o hábito de vivenciar e se compreender o ensinar de outrora, nas responsabilidades e nos papéis desempenhados fortalece a visão que o docente tem do seu próprio trabalho, contribuindo, talvez, para concepção de sua identidade profissional. Tentando dar sentido ao ato educativo da autorreflexão, Warschauer afirma que “quanto ao registro, percebe-o como possibilidade de formação, de reflexão, de introversão, tendo em vista a compreensão, a busca de sentido para a ação cotidiana em sala de aula” (1993, *apud* Lopes, 2009).

A necessidade da apropriação de determinados conhecimentos; intencionalidade, manifesta nos objetivos estabelecidos; o desencadeamento de ações, mediadas por estudantes, professores e por instrumentos materiais e ideais, para que tais objetivos sejam atingidos; e, finalmente, operações que ofereçam condições para a realização dessas ações (Serrob, 2006).

Autor de sua prática, o professor é capaz de ler a realidade através da observação e análise crítica do seu trabalho, observando atentamente a construção de sentido, sem pormenorizar ou restringir, bem como arriscar-se nessa autoavaliação. Contribuindo, portanto, para que cada vez mais o professor seja autor de sua própria história, visando sempre a melhoria do ensino. Assim, recorremos ao texto *Professora sim, tia não* (1997), de Paulo Freire, em que se afirma que essa profissão é exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. E, mesmo sendo alvo de tanta desvalorização, só quem optar por esta saberá o quão gratificante pode ser.

Entendemos que a formação continuada dos professores é parte fundamental para uma educação que caminhe para resultados de qualidade. Nesse sentido, ao avaliar e reavaliar os passos iniciais dentro desse espaço temporal significativo, considerando os aspectos teóricos que fundamentam a aquisição de outra língua e o eixo pedagógico que estrutura a prática docente, temos a visão das mudanças ocorridas tanto no que diz respeito aos dois tempos aqui verificados. Tal reescritura deste relato de experiência abriu espaço para questionamentos como: Que teorias fundamentaram nosso trabalho há dez anos e em que medida elas ainda estão presentes? O que se discutia quanto ao ensino/aprendizagem de inglês no ensino fundamental e que possíveis impactos podem ser verificados hoje? O que aprendemos ao revisitar nossa prática profissional depois de tantos anos?

Certamente, são questionamentos válidos na medida em que sirva como norteamento para o fazer docente doravante. Cabe ainda ressaltar o valor do comprometimento com a própria profissão e a educação de seus alunos. Acreditamos que a formação continuada, outrora entendida como fazer cursos, deve viabilizar reflexões entre

as teorias aprendidas com a prática diária, sob perspectiva de autoavaliação. Sabemos que o docente não encontra tempo em sua carga horária para revisão da literatura de sua área na mesma medida em que os estudos se atualizam. No entanto, no processo de revisitar e reavaliar sua performance de outro momento histórico, os docentes podem ter oportunidade de ver seus erros e acertos e tomar melhores decisões para a educação da qualidade desejada.

Não se pode falar em formação profissional e qualidade da educação sem a reflexão sobre a forma eficaz de estar transmitindo os saberes fundamentais para a pessoa ao longo de toda a sua vida. Em todas as modalidades de ensino, os profissionais necessitam de momentos de autoreflexão sobre sua formação continuada. A formação do professor para ser de excelência deve fornecer uma base de conhecimentos que permita transformar e articular novos conhecimentos de forma crítica, e contextualizados à sua profissão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço da oralidade em sala de aula tem ganhado notoriedade nos últimos tempos, não só em Língua Materna, mas também em Língua Estrangeira, em especial a Língua Inglesa. O desenvolvimento da oralidade em Língua Inglesa se faz necessário no Ensino Fundamental, porque valoriza e oportuniza expressões linguísticas dos alunos, bem como a interação com seus pares

O planejamento da sequência didática pode ser concluído no tempo previsto, ou seja, em 4 horas / aula na Escola Municipal Ensino Fundamental Mathilde Ribas Martins em 8ª série. Apesar de sabermos que o ensino público, em geral, ainda encontra dificuldades em manter qualidade e abrangência no ensino de língua estrangeira, pudemos desenvolver a sequência didática satisfatoriamente. Não se pode subestimar a capacidade intelectual, iniciadora e esforçada dos estudantes. A força de vontade dos alunos fez com que a relativa dificuldade da tarefa se tornasse simplesmente irrelevante.

Com uma visão mais abrangente a respeito das práticas de linguagem e suas possibilidades de uso, inclusive na sala de aula, torna-se mais viável o alcance de melhores resultados das atividades propostas, desde que o educador considere que seu educando é um ser dotado de competências e habilidades linguísticas em desenvolvimento. Para que os conteúdos curriculares e a formação do sujeito fossem atendidos, buscamos metodologia eficiente a partir dos gêneros discursivos mencionados. Por englobar temas que transcendem a habitual aula expositiva e atizar a curiosidade epistêmica do aluno, nosso projeto se mostrou realmente capaz de atingir seus objetivos durante essas práticas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Filho JCPA, Barbirato RC (2020). *Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira*. In *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas: Editora da Unicamp, 36: 23-42. Disponível em: <http://www.unb.br/il/let/almeidafilho/documentos>. Acesso: 18 abr 2020.
- Freire JB (2009). *O sócio-interacionismo de Vigotski*. Disponível em: <http://www.cefet-ma.br/publicacoes/artigos/revista>. Acesso: 18 abr 2009.
- Freire P (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água. 84p.
- Murcia MC (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3ª ed. Boston: Heinle & Heinle. 584p.
- Nortagiácomo MG (2009). Língua Falada e Língua Escrita: Como se processa a construção textual. *Língua Portuguesa*. 5: 1-10.
- Serrob MIB (2006). *Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Cortez. 208p.
- Tonetti ACS (2009). *A compreensão oral em inglês por meio de filmes em DVD*. Disponível em: [http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/dissertacao\\_antonieta\\_tonetti.pdf](http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/dissertacao_antonieta_tonetti.pdf). Acesso: 13 abr 2009.
- Voltaire A (2009). *A origem da comunicação oral e escrita*. Disponível em: <http://pt.shvoong.com/humanities>. Acesso: 18 abr 2009.

---


## Grupo de estudos: uma modalidade de formação continuada de professores no município de Colíder-MT

Recebido em: 27/04/2020

Aceito em: 30/04/2020

 10.46420/9786599120817cap5

Regina Uemoto Maciel Martins<sup>1\*</sup> 

Maria José Basso Marques<sup>2</sup> 

### INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo é dinâmico e exige que os saberes sejam construídos, reconstruídos, revistos e alargados num movimento constante. Nesse sentido, Christov afirma “[...] A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre” (2005). É nesse contexto de ressignificações, que este estudo discute o tema da formação continuada de docentes, por se tratar de um processo em contínua transformação na busca de conhecimento. É, portanto, assunto de investigação de várias pesquisas no âmbito educacional.

O MEC, ao definir os princípios e diretrizes que norteiam a implementação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2006), reitera a importância da formação profissional ao afirmar que, “[...] Exigência do mundo atual, a formação continuada não pode ser reduzida a paliativo compensatório de uma formação inicial aligeirada”.

No entanto, ao se averiguar o perfil da formação continuada disponibilizada à equipe de docentes, percebe-se que muitas delas apresentam feições de cursos centrados somente em conteúdos de ensino e que não remetem a avanços de conhecimento, que possam contribuir para a modificação da prática pedagógica no espaço escolar.

Marcelo Garcia (1995) traça várias ponderações sobre a formação de professores, tornando imperativa a compreensão de que se trata de um processo contínuo e que, portanto,

---

<sup>1</sup> Mestra em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Sinop, Mato Grosso, Brasil. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), Colíder Mato Grosso, Brasil.

<sup>2</sup> Doutoranda em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), Colíder, Mato Grosso, Brasil.

\* Autor(a) de correspondência: reginauemoto@gmail.com

perpassa por todas as fases de formação. Para o autor, “[...] a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa”.

Percebe-se assim, que a formação profissional está atrelada ao percurso traçado no decorrer da vida funcional dos docentes, logo, “[...] tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores” e “[...] pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança” (Marcelo Garcia, 1995).

Seguindo essa linha de raciocínio, Nóvoa (1995) contribui em uma vertente crítico-reflexiva que estimula dinâmicas de práxis como produção de saberes, pois é a partir da análise e reflexão das ações pedagógicas que se chega a intervenções e, conseqüentemente, a mudanças. Assim, reforça-se a importância de se unir a teoria com a prática, em que a prática aliada à reflexão “[...] atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (Alarcão, 2005).

É nesse ambiente de troca e interação que o conhecimento se ilumina e permite ao professor formar o outro e se (auto) formar. Segundo Esteves, para que a reflexão seja vislumbrada é necessário “[...] dar lugar destacado à criação de espaços de trabalho em grupo e de debate, que permitam a articulação entre experiências pessoais e experiências partilhadas” (2010).

Diante desse cenário, não se faz mais pertinente manter cursos de formação continuada descontextualizados, em que os cursistas assistam a palestras, telas e vídeos de forma unilateral, mantendo a estrutura de um que fala e de outros que escutam.

Para Francisco Imbernón:

Muitas vezes, os docentes são condenados a ser objeto de um planejamento dirigido a professores e professoras sem identidade profissional - ainda que ela exista, muitas vezes não é reconhecida com suas características, valores, peculiaridades e práticas sociais e educacionais. Desse modo, é comum que uma pessoa, supostamente detentora de mais conhecimento, doutrine os colegas. (Imbernón, 2011)

Novos tempos trazem a necessidade de experiências e escolhas inovadoras, em que o professor seja capaz de presenciar formações mais colaborativas, dialogadas e coletivas entre os pares. Assim, Imbernón indica que é imprescindível “[...] novas alternativas para a aprendizagem, tornando-a mais cooperativa, dialógica e menos individualista e funcionalista, mais baseada no diálogo entre indivíduos” (2010). Dessa forma, é que se pensou na formação de professores na modalidade de grupos de estudo, pois é um processo fomentador, ao permitir a organização de permutas, em que professores vão dialogar, descentralizando o

conhecimento, porque todos são apreciados, ouvidos, permitindo enriquecimento de experiências, intervenções e mudanças nos contextos escolares.

Nesse sentido, ao compreender a formação continuada como um caminho ininterrupto, permanente e participativo, em que o professor forma e se autoforma, esta pesquisa tem por objetivo analisar as repercussões da formação continuada: “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), na prática pedagógica de professores com formação em Letras e Pedagogia, das redes estadual e municipal de ensino, do município de Colíder – MT.

## MATERIAL E MÉTODOS

Dando sequência ao quadro introdutório desse trabalho, passa-se à exposição da organização e do funcionamento do Grupo de Estudos: Introdução à Linguística. Nesta seção ainda, pretende-se trazer a metodologia utilizada para o desenvolvimento do curso, assim como as técnicas de investigação empregadas para se verificar as repercussões que o estudo teve para as participantes.

A ideia do curso nasceu da vontade de duas professoras, a doutoranda Maria José Basso Marques e a mestra Regina Uemoto Maciel Martins, em dar continuidade aos estudos iniciados no curso de Mestrado PPGLetras, oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Essas profissionais, no intuito de estarem estudando e produzindo, idealizaram um curso em que pudessem manter contato com o mundo científico e, ao mesmo tempo, auxiliassem na formação de outros profissionais que tivessem o mesmo interesse. Assim, o curso teve por objetivo embrenhar-se nos conhecimentos teóricos relativos à língua de forma histórica e científica, priorizando o estudo da Linguística em geral. Dessa feita, o material escolhido para o primeiro momento de estudo foi o livro “Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas”, de Carlos Alberto Faraco (2006). Essa obra traz conceitos básicos de compreensão de que a língua é constituída de variações linguísticas influenciadas por fatores extralinguísticos, inerentes aos falantes, e por isso não se deve relegar o reconhecimento de suas implicações nos atos de fala. Esse saber permite iluminar os professores na compreensão de que não existem “erros de português”, mas sim inadequações de usos da língua a determinados contextos. Dessa forma, pretendeu-se ofertar aos cursistas um referencial teórico que pudesse dar suporte às reflexões sobre a prática docente, desempenhando ações em que a teoria e a prática estejam em um contínuo processo de ação-reflexão-ação (Freire, 1996).

O convite foi feito mediante a intervenção da Assessoria Pedagógica de Colíder, para que essa pudesse entrar em contato com os professores com formação de Letras e Pedagogia da rede estadual e fez-se contato também com a Secretaria de Educação do Município de Colíder, a fim de que essa fizesse o mesmo com os professores da rede municipal. O primeiro encontro foi o momento de nos conhecermos e de explicarmos como funcionaria o curso, o qual teve a duração de sete (7) meses, de maio a novembro do ano de 2019, excluindo o mês de julho (férias).

A estrutura foi semipresencial, contando com um encontro presencial de 2 horas mensais e as demais 8 horas foram referentes à leitura do material escolhido e realização de uma resenha crítico-informativa no final de cada capítulo. Para disponibilização do material de leitura e recebimento das resenhas pelas coordenadoras do curso, foi utilizado o aplicativo “*googleclassroom*”, o qual foi bastante útil para o propósito e motivou as cursistas na aprendizagem do uso dessa tecnologia, que era desconhecida por quase todas.

Eu nunca tinha usado esse aplicativo. Achei bem legal e posso usar com meus alunos também. (excerto 1)

Os encontros presenciais eram organizados de forma dialógica, em que algumas participantes, de forma aleatória, iniciavam expondo a compreensão que tiveram do capítulo lido e, a partir dessa colocação, as demais iam contribuindo com outros pontos de vista, com outros autores e textos que corroboram a mesma ideia (intertextualidade). A dinâmica desenhada tinha como característica a participação, a cooperação, a troca, a coletividade. No percurso das discussões, identificou-se em meio às teorias, as narrativas das práticas docentes individuais que, por vezes, iam de encontro, por outras, ao encontro do que a teoria pregava. Essas percepções estimularam a reflexão sobre a prática, possibilitando aos sujeitos ocupar a posição de formadores e de formandos ao mesmo tempo. Ao final de cada encontro, havia um momento de fechamento das ideias discutidas e todas teriam cinco (5) dias úteis para a entrega da resenha no aplicativo. O curso teve a participação de 20 professoras.



**Foto 1.** Cursistas do Grupo de Estudos: Introdução à Linguística (2019). Fonte: acervo da autora.

É de fundamental importância relatar que ao final do curso, a avaliação feita pelas participantes promoveu o processo da ação-reflexão-ação ao permitir às coordenadoras analisar as sugestões e comentários feitos como um diagnóstico dos efeitos e sentidos que o curso provocou nas cursistas. Foi a partir desse documento que novos objetivos e propostas foram traçados para o ano de 2020.

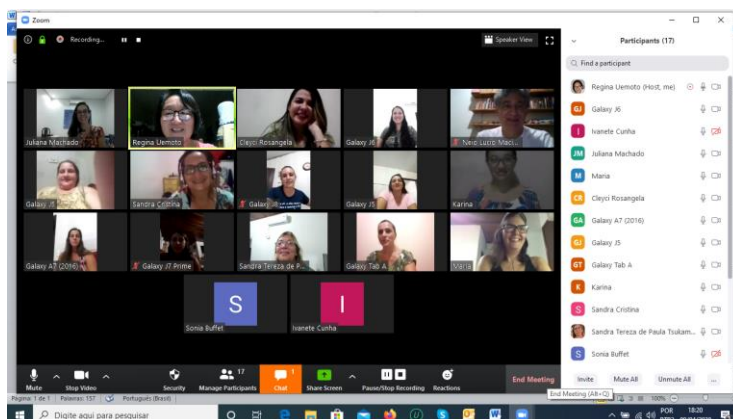
No início de fevereiro, foi feito um novo planejamento e proposta da formação continuada do Grupo de Estudos: Introdução à Linguística II. Essa nova etapa tem como cronograma do primeiro semestre a duração de quatro meses, de abril a julho e no segundo semestre, a duração de mais quatro meses, de agosto a novembro. Sabemos, no entanto, que esse ano é inusitado, pois devido à pandemia do Coronavírus (COVID-19), o curso tomou um novo desenho, devido ao isolamento social. Chegou-se a pensar na desistência do funcionamento das atividades, mas percebemos que as cursistas, do ano anterior, demonstravam motivação e necessidade de permanecerem envolvidas nos estudos. Assim, os convites foram feitos por meio do aplicativo “*whatsapp*” e as antigas cursistas foram convidando novos integrantes.

Formou-se, dessa forma, uma nova turma e novos desafios foram enfrentados, tais como: qual aplicativo utilizar para os encontros virtuais-presenciais, pois o uso dessas tecnologias exige domínio e conhecimento que antes não eram conhecidos. Experimentos dos aplicativos “Zoom”, “Skype”, “Microsoft Team”, “Hangouts” e “Team link” foram realizados. Alguns desses foram mais difíceis para instalação e manuseio, levando algumas participantes, totalmente despreparadas, a se sentirem perdidas em meio a tanta informação. Outras mais tecnológicas auxiliavam com fotos, vídeos e orientações para que todas pudessem acessar os aplicativos.

O primeiro encontro virtual para verificarmos o desempenho e a habilidade de cada um ao acessar a reunião foi feito no dia 09/04/2020. Nesse espaço virtual foram dadas as primeiras orientações e acordadas as normas para o funcionamento do grupo de estudos. O material e a entrega de resenhas mantiveram o mesmo formato do ano de 2019 pelo aplicativo do “*googleclassroom*”. O livro a ser lido para o primeiro semestre é “Alfabetização & Linguística”, de Luiz Carlos Cagliari (2007). A escolha desse material deu-se devido à compreensão de que no ano passado, muitas cursistas dedicadas à área da Pedagogia sugeriram maior entrelaçamento entre a língua e a alfabetização e esse livro apresenta o perfil do que se buscava para o primeiro semestre desse ano. Ademais, ressalta-se que no grupo do ano de 2020, temos a participação de vários cursistas de outros municípios próximos, tais



como Itaúba e Nova Santa Helena. Fato que se justifica pela facilidade em participar por meio das tecnologias, que permitem o ensino a distância.



**Foto 2.** 1º encontro virtual (2020). Fonte: acervo da autora.

Para o segundo semestre, pretende-se que os resultados da integração entre teoria e prática tomem corpo, por meio de intervenções pedagógicas inovadoras, que possam colher resultados profícuos, permitindo que esses relatos de experiência possam ser divulgados em congressos, simpósios e outros meios de divulgação para que os cursistas possam respirar o ar acadêmico-científico e se sintam abraçados pela energia desse universo.

Encerra-se essa seção, ponderando sobre a singularidade do contexto atual ao nos obrigar o domínio das novas tecnologias e nos formarmos como letrados digitais.

Bem legal o aplicativo “Team link” não conhecia. É muito tecnológico.  
(excerto 2)

Ressalta-se a riqueza do que se considera como a formação continuada em que os profissionais aprofundam o conhecimento teórico, aplicam na prática e da prática refletem a teoria e aprimoram as habilidades digitais por meio do uso dos aplicativos e das tecnologias em geral.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o intuito de investigar a repercussão que a formação continuada do Grupo de Estudos: Introdução à Linguística teve, foi empregado como instrumento para coleta de dados um questionário disponibilizado no aplicativo “googleclassroom”, com as vinte professoras participantes do curso do ano de 2019. O questionário é semiaberto, com algumas questões fechadas, referentes à formação pessoal e as demais, abertas, as quais se referem ao curso de formação continuada. O questionário tinha como principal meta compreender quais foram os sentidos da experiência formativa no grupo de estudos e como

esses produziram algum tipo de intervenção ou mudanças na prática dessas profissionais. Perguntadas sobre a influência que o curso de formação continuada teve nas ações pedagógicas, tivemos as seguintes respostas,

Claro que sim. Estudar sempre abre espaço para novas práticas e com isso ajuda no espaço em sala de aula. Sempre busco mais conhecimento para que possa evoluir, melhorando a didática das minhas aulas, melhoria na transmissão dos conteúdos, para que os alunos melhorem no desenvolvimento das atividades. Quanto mais se sabe, melhor capacidade de diagnosticar os problemas e as dificuldades dos alunos e assim, posso criar ações para ajudá-los. Achei esse curso interessante, porque trabalha a linguagem que é fundamental para auxiliar na formação dos meus alunos. (excerto 3)

O conhecimento que é compartilhado nos encontros contribui para que nós possamos ter mais informação e para nos mantermos atualizados sobre as novas tendências educacionais. Sendo assim, a formação continuada auxilia muito a nossa profissão para que possamos melhorar em todos os aspectos pedagógicos, para podermos ajudar nossos alunos e propor mudanças que possam melhorar a aprendizagem. (excerto 4)

As respostas mencionadas acima reforçam que os conhecimentos adquiridos e compartilhados nos encontros contribuíram para a formação profissional e para a prática pedagógica delas. Conseqüentemente, trouxeram benefícios à aprendizagem dos alunos.

Quando questionadas sobre a metodologia do grupo de estudo formatada na dinâmica de debate, de troca, de cooperação, em que se propõe a teoria na ação e a reflexão da ação (Freire, 1996), percebeu-se que as integrantes sentiram-se valorizadas e consideradas.

Maravilhoso torna o assunto menos formal, me fazendo não ter vergonha de interagir, as explicações são de total esclarecimento me trazendo uma outra visão da nossa língua. (excerto 5)

O excerto acima esclarece que a metodologia do grupo de estudos, é uma estratégia metodológica que torna o assunto “menos formal”, pois o que se presencia, na maioria dos cursos de formação continuada, são cursos unilaterais, fragmentados, técnicos, em que o cotidiano escolar não é avaliado, transmite-se e legitima-se apenas os saberes vivenciados e construídos por outros que não vivenciaram aquele contexto específico. Pérez Gómez (1995) afirma que:

[...] para superar a racionalidade técnica, ou seja, a utilização linear e mecânica do conhecimento científico é preciso partir da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos (Perez Gómez, 1995).

Ainda na questão sobre a dinâmica do grupo de estudos, temos,

Excelente, pois isso torna a discussão mais rica, visto que podemos acrescentar aos debates o nosso ponto de vista e acrescentamos conhecimento quando algum participante expõe algo que não tinha chamado a nossa atenção no momento da leitura. (excerto 6)

Ao mesmo tempo que contribui com a sua interpretação, a professora é capaz de se abrir a novos sentidos que são significados a partir de novos olhares sob perspectivas diversas, o que contribui com o conceito de que é possível novas interpretações a partir da ideologia e do conhecimento de mundo que cada um carrega consigo. É nesse sentido que o processo é enriquecedor e pode contribuir para o aprimoramento dos formadores e dos formandos.

Outra questão que merece ser discutida é por que as professoras vão à busca de cursos de formação continuada.

A expectativa de aperfeiçoamento profissional, visto que o grupo é composto de profissionais experientes as quais demonstram interesse em dividir e multiplicar suas práticas. Neste grupo tenho a oportunidade de relacionar-me com professoras da mesma área o que pode melhorar o exercício em sala de aula. (excerto 7)

Percebe-se que o foco é o aprimoramento profissional uma vez que o conhecimento adquirido no curso pode contribuir para a prática em sala de aula. A busca pela melhoria funcionando em uma dinâmica de grupo “[...] relacionar-me com professoras da mesma área [...]”, mostra que a organização no coletivo pode funcionar em outros espaços, inclusive na sala de aula. A riqueza do debate e a busca de um objetivo comum possibilita o desenvolvimento do componente afetivo, em que cada integrante passa a se sentir parte de um grupo, de ser aceito, considerado, valorizado e ouvido.

Por fim, alguns apontamentos dos participantes devem ser evidenciados para reforçarem as contribuições do grupo de estudos a sua formação. Entre eles, temos: a) o espaço proposto pelo curso que possibilitou o encontro de professoras de formações e contextos escolares diferentes; b) as estratégias metodológicas e as discussões teóricas que abriram janelas para que se refletisse sobre a prática pedagógica diária, levando a análises críticas das ações a fim de se alcançar mudanças e melhorias.

Após concluir a pós-graduação não tive mais contato, por desinteresse talvez, com leituras que façam parte da área da linguística, somente focada nos planejamentos de aulas e quando fiquei sabendo do curso me interessei, pois a dinâmica de grupo de estudos torna a leitura mais prazerosa e com os debates a aprimoramos. (excerto 8)

Assim, o estudo teve relevância ao compreendermos que o grupo de estudos movimentou o processo ação-reflexão-ação, que ressignifica o ensino-aprendizagem, levando a rupturas de uma educação tradicionalista e estagnada. Freire (1996) afirma que,

[...] o que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. Por isso, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática.

Nesse sentido, a proposta de formação continuada do Grupo de Estudos: Introdução à Linguística, organizado como curso de extensão pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), foi uma iniciativa valiosa, pois possibilitou momentos de debate, troca, compartilhamento de ideias, saberes e experiências que contribuíram para a (re)formação profissional dos docentes do município de Colíder-MT.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Alarcão I (Coord.) (2005). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora. 192p.
- Brasil (2006). Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog\\_rede\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf). Acesso em 17 abr. 2020.
- Christov LHS (2005). Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: Guimarães AA, Mate CH, Bruno EBG, Villela FCB, Almeida, LR, Christov LHS, Sarmiento MLM, Placco VMNS. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 8. ed. São Paulo: Loyola. p. 9-12.
- Esteves, M (2010). Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In: Leite C (org). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Coleção Ciências da Educação, Porto: Editora: Livpisc. p. 45-61.
- Freire P (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14. ed. Coleção Leitura. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 144p.
- Imbernón F (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed. 227p.
- Imbernón F (2011). Francisco Imbernón fala sobre caminhos para melhorar a formação continuada de professores. Entrevista concedida à Noêmia Lopes. *Site Nova Escola*. Disponível em <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/456/francisco-imbernon-fala-sobre-caminhos-para-melhorar-a-formacao-continuada-de-professores>. Acesso em 17 abr. 2020.
- Marcelo Garcia C (1995). A formação de professores: Centro de atenção e pedra-de-toque. In: Nóvoa A. (org.). *Os professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote. p. 51-76.
- Nóvoa A (1995). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa A (org.). *Os professores e a sua formação*. 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote. p. 13-33.

Pérez Gómez, A (1995). O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa A (org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. p. 93-113.


## Educação superior, tecnologias educacionais e a formação continuada

Recebido em: 01/05/2020

Aceito em: 08/05/2020

 10.46420/9786599120817cap6

Josiane Bertoldo Piovesan<sup>1\*</sup> 

Suzel Lima da Silva<sup>1</sup> 

Francisco Nilton Gomes de Oliveira<sup>2</sup> 

Daniela Tonús<sup>1</sup> 

### INTRODUÇÃO

Em decorrência das grandes transformações ocorridas atualmente referente ao perfil do aluno e a educação de uma maneira geral, o que perpassa por inúmeros desafios no processo de ensinar, além da interlocução das metodologias com a inserção da tecnologia. Diante desses novos aspectos a serem inseridos no cotidiano da profissão, o docente tem como objetivo para sua carreira o engajamento e aperfeiçoamento em formação continuada.

As mudanças dos paradigmas na educação superior podem significar uma alteração nos antigos modelos ou padrões que podem ser substituídos, extintos ou ainda gerar metodologias e estratégias inovadoras de ensino e aprendizagem coerentes com as demandas atuais. Essa mudança pode ser definida pelo termo “mudança paradigmática” que significa segundo os autores Behrens (1999), melhorias pedagógicas e proposições educacionais adaptadas e que atendam aos novos cenários e tempos.

Supõe-se que os professores formados a mais tempo, obtiveram uma formação tradicional, em que o saber era centralizado na figura docente, além disso, os entornos sociais, o contexto econômico e cultural, também tinham outro perfil, influenciando dessa forma no perfil do alunado. Existiam à disposição da educação outras tecnologias (digitais ou não), o que no cenário e tempo atual são diferenciados. Nesse contexto, se vislumbra a importância da formação continuada, disponível através de cursos e atualizações, que pode ser

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

\*Autor(a) de correspondência: josiane\_piovesan@hotmail.com

considerada um recurso importante de formação, autoformação, aprendizagem grupal e informal a qual irá proporcionar ao docente um enriquecimento individual e coletivo.

A fim de conquistar uma formação profissional dentro da perspectiva crítica-reflexiva para dar conta das demandas diárias das salas de aula, busca-se nesse momento refletir por meio dos achados em pesquisas na área da formação continuada, levando em consideração os estudos que demonstrem como se dá o processo de formação continuada diante dos atuais desafios e quais os anseios que a profissão docente abarca no contexto do ensino superior.

Para a realização dessas reflexões, utilizou-se como metodologia uma revisão sistemática sobre a temática de formação continuada (FC) dos docentes no ensino superior. Foi realizado um levantamento de trabalhos publicados em plataformas online de busca: Portal de Periódicos UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) e Portal de Periódicos Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), datados nos últimos 05 anos (2015-2020) e que contém como palavras-chave: formação continuada e ensino superior.

Esse capítulo tem como objetivo discutir e promover reflexões a partir dos achados da pesquisa e as suas interlocuções, limitando-se aos debates considerados pelos autores dos estudos frente a formação continuada na perspectiva do formador no ensino superior. Nesse sentido, estima-se vislumbrar o contexto de como esses professores formadores atuam no cotidiano de suas práticas, a exemplo de cursos de FC, bem como, quais desafios enfrentados na prática profissional e os entornos as quais a formação continuada tem permeado.

Tais questionamentos, somam-se ao fato de que, os pesquisadores do presente estudo, também apresentam em sua trajetória uma formação inicial em curso da área da saúde e, portanto, optaram por qualificar suas práticas com o investimento na FC, para hoje, estarem inseridos dentro em uma instituição de ensino superior.

Após o levantamento dos dados publicizados, será realizado um mapa conceitual para ilustração dos resultados e gráficos comparativos entre o quantitativo das duas plataformas e principais áreas aplicadas contempladas nos estudos. Desta forma, será possível realizar interlocuções com a literatura e reflexões, a fim de compreender como o processo da formação continuada dentro das instituições acontece, seus impactos na formação dos formadores e as reflexões as quais isso nos possibilita.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

Este capítulo trata de uma revisão sistemática que aborda a temática sobre formação continuada (FC) dos docentes formadores na educação superior. A escolha por tal

abordagem se baseia nos apontamentos de Coutinho (2002), que refere ser a revisão sistemática, uma técnica que permite definir com exatidão os critérios de busca de dados, assim delimitando melhor os achados para as análises, minimizando os erros nas conclusões.

Deste modo, se pressupõe que, se outros pesquisadores realizarem os mesmos procedimentos de busca e análise chegará às mesmas conclusões, permitindo o avanço da pesquisa sobre o mesmo tema. Corroboram com tal procedimento metodológico, Galvão e Pereira (2014) que discorrem, ressaltando que, a revisão sistemática como pesquisa, tem valia devido à grande contribuição na divulgação dos critérios adotados que permitem a outros pesquisadores a repetição do procedimento, sendo, desse modo, considerada uma boa estratégia para tomada de decisão à continuidade da pesquisa.

Assim, para a continuidade do processo, os procedimentos de busca foram estrategicamente elaborados em três etapas: busca pelas palavras-chave definidas no Portal da CAPES e Portal de Periódicos UFSM; seleção dos artigos a partir da indicação explícita da temática presente no título dos estudos, ou seja, a palavra “formação continuada”, presente no título. Leitura do resumo para verificar a coerência com o tema de pesquisa devendo apresentar a delimitação “aplicação no ensino superior”. E, por fim, a análise frente às discussões e conclusão dos dados achados com a literatura vigente.

A delimitação por dois portais de busca foi proposta por dois motivos, sendo a escolha pelo Portal CAPES devido a sua abrangência de dados, além do grande impacto na área de pesquisa, e por contemplar os critérios de seleção de busca. O Portal de Periódicos UFSM, tem relação com a proximidade dos autores com a instituição, que se questionaram em certo momento o que a escola onde fundamentam seus estudos têm compreendido sobre a formação continuada de docentes no nível superior.

Para a definição da pesquisa, a associação das palavras-chave utilizadas foram: formação continuada e ensino superior. Tais estratégias metodológicas que delimitaram esse estudo buscou artigos em periódicos relevantes da área educacional para discorrer frente à necessidade de problematizar a temática central do estudo. Nesta acepção teórica, houve aprofundamentos de conhecimentos epistemológicos no que tange ao uso de novas tecnologias e necessidade de entender a FC como processo formativo oriundo do *locus* de atuação.

Assim, como critérios de inclusão foram selecionadas publicações dos últimos cinco (5) anos (2015-2020), descrição em português e disponibilidade do texto na íntegra para leitura.



Os resultados foram analisados a partir da perspectiva de análise de narrativa que segundo Minayo (1998) são aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.

Para a apresentação dos resultados, os dados foram retratados por meio de um mapa conceitual contendo as principais relações estabelecidas pelos autores, e comparativos gráficos entre o quantitativo de trabalhos encontrados nas duas estratégias de busca (Portal Capes e Portal de Periódicos UFSM).

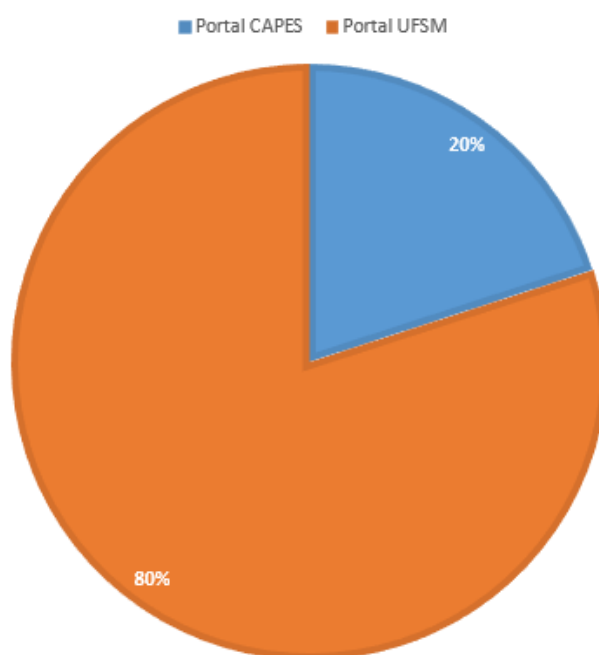
## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando os achados do estudo, se reflete aqui sobre a necessidade de falar sobre a formação continuada docente como uma necessidade para fomentar a qualificação do contexto educacional. As discussões que se seguem têm como foco os principais atores, sejam eles: professor, aluno e sociedade. O que se pode afirmar é que, não é mais suficiente ao professor independentemente do nível educacional que leciona, apenas ter formação inicial. Há a necessidade de aprofundar conhecimentos como a investida em pós-graduação ou cursos de aperfeiçoamento que incluam práticas pedagógicas, uma vez que, um novo perfil de aluno está presente.

Assim, nesse contexto, se exige do professor criatividade, planejamento e conhecimentos das tecnologias a serem algumas das expertises exigidas para a prática docente. Na educação superior o que se vislumbra é uma exigência da sociedade para com os educadores a estarem aptos para a criação e difusão de novas ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem, pois na academia ainda se encontram a maior parte dos pesquisadores na área. Nesse contexto, se reafirma a urgência de se tratar a formação continuada de professores atuantes na educação superior como indispensável para o exercício do docente nesse cenário.

Para tanto, realizou-se uma busca de materiais que contemplassem a temática formação continuada e ensino superior em duas plataformas de pesquisa: Portal Capes e Plataforma de Periódicos UFSM, a qual gerou um montante de 5 artigos a serem discutidos, como se observa na Figura 1.

### RELAÇÃO DOS RESULTADOS POR PERIÓDICO



**Figura 1.** Quantitativo de artigos científicos analisados na pesquisa. Fonte: Os autores (2020).

O número considerado reduzido de publicações tem relação direta aos critérios de inclusão elencados para o estudo. Os resultados totais apontam 1 artigo oriundo da pesquisa no Portal da CAPES, na busca geral realizada no Portal apontavam-se dois estudos encontrados, porém, filtrado pelos critérios de inclusão, o outro foi descartado pois datava além dos 5 anos pré determinado metodologicamente. E 14 artigos no Portal de Periódicos UFSM. Apenas no Portal de Periódicos UFSM houve a necessidade de descartar 10 estudos após a leitura dos resumos, pois os mesmos incluíam ações voltadas para a formação de professores da educação básica no ensino de disciplinas específicas e espaços culturais públicos.

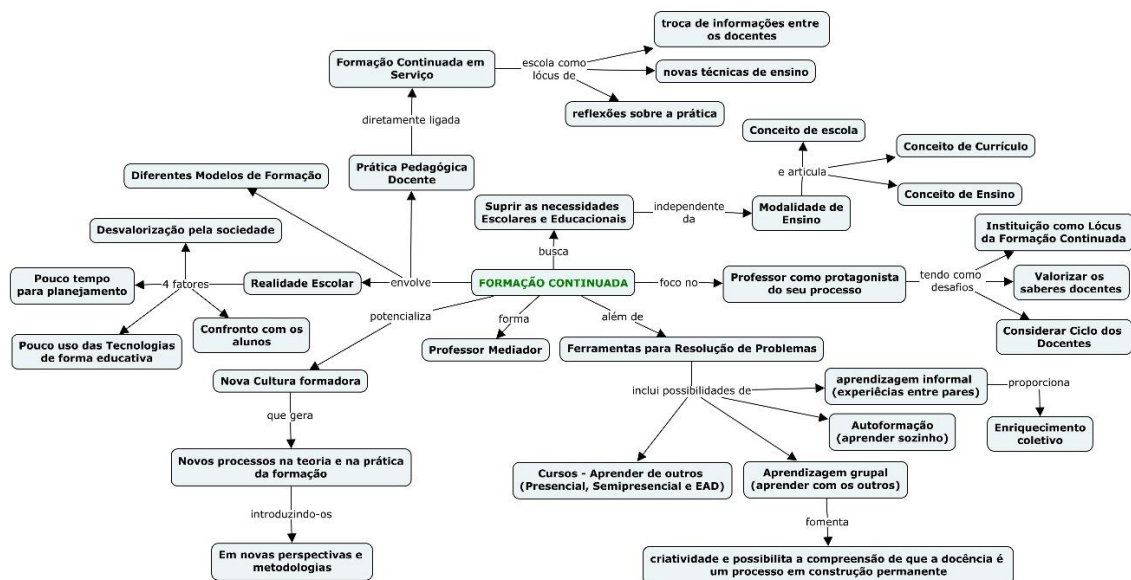
Assim, a relação quantitativa dos resultados de busca somam 5 artigos, o que revela um número inexpressivo e desse modo, justifica nossa busca pela temática abordada. Sendo assim, a Figura 2 apresenta o demonstrativo relacional das áreas a qual contempla os artigos e que serão analisados servindo de aporte teórico para este capítulo.



**Figura 2.** Relação das áreas presentes nos artigos analisados. Fonte: Os Autores (2020)

Como se observa na Figura 2 as áreas correspondentes aos artigos encontrados durante a busca, são: Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Educação (Letras-Francês e Gestão Escolar), Ciências da Saúde (Educação Física) e Ciências Sociais (História). Destaca-se que a grande parte das palavras-chave também fazem relação com a temática, contemplando atualização profissional, ensino tecnológico, formação continuada, prática pedagógica docente, ensino e formação continuada, formação continuada no ensino superior. Além de papel do formador, formação para os pares, formação continuada de professores e ensino superior. Apesar das palavras-chave supracitadas estarem relacionadas com o meio educacional, não foram consideradas por não se tratarem do conceito pré determinado para esse estudo em questão ou, não se encaixarem nos parâmetros metodológicos estabelecidos.

Na busca por compreender as reflexões dos autores selecionados, foi elaborado um mapa conceitual (Figura 3), com base nas interlocuções sobre a temática de formação continuada e a sua relevância para à qualificação no ensino superior. Assim o que se destaca é a necessidade de definir a FC como uma ferramenta de aperfeiçoamento constante para o fazer docente no ensino superior.



**Figura 3.** Mapa conceitual das principais ideias dos artigos sobre a temática de formação continuada. Fonte: Os autores (2020).

O que se vislumbra ainda são os pontos positivos da FC contextualizada com as experiências e realidades práticas dos professores para que então faça sentido o processo de formação continuada. Destaca-se o fato de não desmerecer o espaço onde se atua, contemplando as dificuldades e potencialidades dos serviços, entendendo ser as instituições o *locus* formador por meio das trocas de informações entre os docentes e reflexões constantes frente às práticas.

Nas atuais mudanças no contexto da educação, os desafios de acordo com Costa (2004) iniciam pela escola que deve ser vista como locus de formação continuada, perpassa pela valorização dos saberes da experiência docente e considera o ciclo de vida desses professores. Reflete-se então, que a carreira docente divide-se em estágios iniciando pela:

(...) subjetividade do professor procurando conhecer a imagem que as pessoas têm de si como professores ativos, em diferentes momentos de sua carreira; o nível de competência com o decorrer dos anos, bem como procura estabelecer o diferencial entre os professores que chegam ao fim da carreira com sofrimentos e aqueles que a finalizam com tranquilidade (Costa, 2004).

Para os autores encontrados, a FC busca suprir as demandas escolares e educacionais. O foco não apenas está no professor que deve ser protagonista desse processo, mas busca-se torná-lo mediador em sua prática, em uma modalidade de ensino que tem como objetivo ressignificar conceitos que engessam ações inovadoras, a serem o currículo, ensino e escola.

Em um dos achados desse estudo encontra-se uma iniciativa de ação colaborativa entre professores supervisores e alunos atuantes em um programa de iniciação científica à docência na área da Educação Física, com objetivo de auxiliar os acadêmicos na elaboração e aplicação prática de planos de aula nos anos iniciais. Tal iniciativa proposta nos estudos de

Becker et al. (2017) foi desenvolvida em três escolas públicas com destaque principal nas relações entre professores supervisores e seus alunos de graduação dentro da realidade das instituições.

O que se apreende desse primeiro achado se relaciona com a relevância que nos programas de iniciação científica constituintes na formação inicial de cursos de graduação têm destaque para com o processo formativo tanto de futuros professores como àqueles que são formadores.

De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2013), a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) contemplado no estudo, o fato de promover vínculos entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública de ensino, gera não somente uma articulação entre a educação superior e a escola, mas resulta em significativas trocas entre todos os atores do contexto educacional envolvidos.

Assim, o incentivo às práticas de FC no ensino superior por meio da experimentação docente, inserida na realidade das instituições, é considerada uma vivência significativa para o *continuum* processo formativo por permitir ao aluno em formação e ao professor formador dialogar com as disciplinas e os saberes curriculares. Reflete-se então, conforme Flóride e Steinle (2008), sobre o termo Formação Continuada em Serviço (FCS) como uma atividade fundamental na formação do professor contemporâneo:

(...) uma das características da educação em serviço é a de possibilitar o contato com experiências e reflexões que possam ser úteis à compreensão e a solução dos problemas presentes nas práticas profissionais, decorrentes dos desafios postos pela educação contemporânea e, conseqüentemente melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem nas nossas escolas (Flóride; Steinle, 2008).

Desse modo, as instituições de ensino superior se tornam o local onde passam a ocorrer as interlocuções necessárias presentes entre os docentes, equipe diretiva, alunos e a comunidade. Na atualidade passa-se a classificar os espaços formativos, a exemplo das universidades, como espaços de produção continuada de conhecimento, reduzindo sua soberania perante as escolas. Assim, independente do espaço de aprendizagem, o professor passa a conhecer novas técnicas de ensino, trocar informações com os outros colegas, refletir sobre sua prática, dividir problemas e encontrar soluções a qualquer espaço-tempo em que estiver.

Ainda de acordo com Becker et al. (2017), a profissão docente enquadra-se dentre as profissões que precisa estar em constante atualização. Nesse cenário de mudanças, como fator potente de qualificação das práticas, cabe às equipes diretivas das instituições fornecer ou oferecer aos professores modelos de formação continuada que atendem às necessidades dos docentes, e não limitar-se às problemáticas da instituição, buscando parcerias dentro das

universidades como estratégia de reaproximação do professor no sentido nunca deixar de ser aluno.

Como sugestão de prática, o estudo aponta que fazer uso de conversas e exposições oratórias trabalhadas em grupo, incluindo alunos, professores e coordenadores resultaram em momentos únicos de trocas onde a produção de conhecimento incluía todos, escola e universidade, articulando saberes científicos com experiências profissionais. Desse modo, se reafirma que a FC busca ultrapassar barreiras institucionais promovendo aprendizagens significativas por meio do diálogo e reflexões críticas sobre os processos pedagógicos.

Analisando outro trabalho, encontra-se a abordagem da temática formação de professores no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O objetivo do estudo foi analisar a frequência com que docentes de duas escolas técnicas vinculadas à uma Universidade Federal participam de cursos de formação continuada. De acordo com Milanesi et. al (2016), por meio de um questionário aplicado ao corpo docente das instituições foi possível quantificar quais professores investem em qualificação e os motivos que levam à necessidade de um processo de aperfeiçoamento das práticas técnicas-pedagógicas.

Nessa perspectiva muitos dos apontamentos apresentados por Milanesi e colaboradores, somam-se às reflexões de Tardif (2000) que considera os saberes profissionais, um processo de evolução progressiva, seja pela teoria ou prática, assim necessariamente envolvendo a formação contínua. Para isso surge a discussão frente às atuais políticas públicas de incentivo à FC dos docentes na EPT, que muitas vezes desconsideram as realidades das instituições, dificultando as articulações entre os conceitos de escola, ensino, currículo e tecnologia.

Nessa perspectiva, Bernardo (2004) refere ser a troca de experiências nos espaços escolares um *locus* formador potente por permitir a socialização entre os pares, promovendo a atualização e desenvolvimento dos saberes e conhecimentos docentes por meio das reflexões e aprendizagens de novas técnicas. Ainda é possível refletir que a docência na EPT muitas vezes é desenvolvida por profissionais com formação técnica, ou seja, sem formação pedagógica científica. Geralmente, o que se observa são profissionais com experiências baseadas em vivências próprias, e tendo no cotidiano da prática docente o seu processo de FC.

Como destaque nos resultados referidos por Milanesi et al. (2016), salienta-se que a preocupação com a formação docente na EPT tomou proporções significativas das necessidades de aperfeiçoamento requeridas pelo mundo do trabalho. Nesse contexto, Gatti (2008) corrobora com as discussões ao referir que o valor dado ao conhecimento adquirido

ao longo das práticas atrelado às teorias com aprofundamento e atualização, direcionou o olhar das instituições formadoras no incentivo financeiro para a inclusão em cursos de formação. Como resultado, o estudo revela que mais de 60% dos professores entrevistados, afirmaram ter recebido incentivo integral da instituição para o investimento em FC.

Porém o que se tornou recorrente na amostra pesquisada foi a relação de satisfação para com os cursos realizados pelos docentes e o real efeito na qualificação da prática docente. Como indicação futura para novas pesquisas, Milanesi et al. (2016) remetem à necessidade de se levar em conta além das necessidades da instituição, o interesse do professor e a opinião dos alunos em relação à maneira como os conteúdos são apresentados em sala de aula.

Outro estudo relevante que merece destaque apresenta como resultados as reflexões de Rascke et al. (2018), em um contexto que leva em conta um curso de formação de professores com foco na aprendizagem de estudos Afro-Brasileiros. A pesquisa explana um projeto promovido pelo Ministério da Educação via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Tal iniciativa busca atender às propostas das instituições de ensino superior no que tange à uma adequada formação dos alunos da educação básica e graduandos de cursos de licenciaturas e pedagogia, bem como educadores(as) sociais e militantes do Movimento Negro ou entidades voltadas à temática.

Por meio de debates e construção de material didático, durante os encontros formativos as demandas referidas pelos participantes da pesquisa, revelaram que a FC é uma ferramenta fundamental para que se consigam atingir conhecimentos frente às relações étnico-raciais, bem como o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana em suas múltiplas dimensões e especificidades. A elaboração de material didático foi considerada relevante quando os professores receberam formação adequada para o uso, o que acabou ressaltando as falhas na formação inicial (graduação).

Os 5 (cinco) módulos do curso obtiveram a participação de professores(as) formadores(as) especializados(as) em temas de interesse direto do curso e de proposta do estudo. Como diferencial, fez-se uso da modalidade Ensino à Distância (EaD) com 78% das aulas, usando a plataforma Moodle. Para este estudo, fica notável a viabilidade do uso da tecnologia virtual na adesão dos envolvidos do projeto. Silva et al. (s/d) refere sobre a praticidade da plataforma Moodle:

(...) o ambiente Moodle reúne recursos que possibilitam o desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem através da internet, sendo utilizado por educadores(as), permitindo que o(a) professor(a) formador(a) ou o(a) professor(a) tutor(a) também crie e gerencie o ambiente virtual sem necessidade de maiores saberes tecnológicos (Silva et al., s/d).

Adentrando na formação da área de Letras-Francês, um estudo apresenta uma entrevista com professora pesquisadora da área da didática do francês refletindo sobre as diferenças entre as realidades do ensino entre Genebra e Brasil, principalmente no que se refere à formação inicial e também continuada do professor de línguas. Wittke (2016) aponta dentre as urgências, mudanças nos cursos de formação do professor em francês, por meio do investimento em cursos de licenciaturas em vivências práticas com a realidade das escolas já nos anos iniciais da graduação.

Mais uma vez se refere à necessidade de uma formação contextualizada, onde o professor é formado para ser mediador no processo de ensino-aprendizagem. O estudo aponta uma urgência de atualização dos currículos brasileiros no sentido de estabelecer uma sequência didática (formação inicial) para que desde já o aluno vá construindo um modo próprio de sua prática contextualizada. Como diferencial marcante entre Genebra e Brasil, Wittke (2016), nos revela que a investidura em projetos de extensão com aprofundamento nas realidades escolares, reflete positivamente para a qualificação do docente.

Assim nas considerações do estudo, a FC pode ter como foco o uso de materiais didáticos como norteadores na prática do professor. Seja por meio da apresentação da obra, das unidades que a constituem, todos esses fatores também se somam para com o processo de formação. De acordo com Wittke (2016):

Então, usar um livro didático é saber fazer escolhas em função de objetivos de aprendizagem, é saber analisar justamente os exercícios, as atividades e tomar decisões com relação ao planejamento de suas aulas, à progressão curricular, tendo como ponto de partida e de chegada tais objetivos (Wittke, 2016).

Como princípio na FC, o professor passa de um simples replicador, para um profissional capacitado a fazer seleções cotidianas de novas ferramentas potentes para o aprendizado dos alunos por meio das singularidades dos educandos. O professor ideal seria aquele que consegue identificar com precisão um objeto de ensino e pensa sua mediação através desse objeto e isso só será possível na medida em que tal professor se permite experimentar novos fazeres pedagógicos.

O último achado da pesquisa, apresenta um estudo realizado em uma instituição a qual demonstra um relato de experiências desenvolvido por professoras formadoras atuantes em um grupo de estudos com foco na Formação Continuada para Docentes do Ensino Superior. Se buscou através do mesmo, refletir sobre o significado das formadoras no ato da formação, identificar os aspectos positivos e descrever quais são os conflitos, tensões, dificuldades as quais elas enfrentam nesta prática. Além disso, apresentam os aspectos que são indispensáveis no ato da formação (Kuroshima et al., 2016).



O programa de Formação Continuada para Docentes do Ensino Superior foi implantado a fim de proporcionar capacitação de recursos humanos aos docentes e técnicos administrativos. Desde sua implantação vem incorporando novos formatos e periodicamente realiza os cursos para o público alvo possibilitando a troca entre os pares e compartilhamento de experiências. São oferecidos dentro dessa modalidade de formação continuada, oficinas, cursos, palestras, conferências, mesas-redondas, atividades EaD entre outros. Ou seja, a partir dessa demonstração se observam diferentes formas de ofertar a formação aos docentes e técnicos administrativos.

O principal desafio apresentado pelo corpo docente para ser incorporado o programa de formação, é vislumbrado a partir da corroboração com diversos autores a apresentarem que o fator mais desafiador nesse contexto são as deficiências didático-pedagógicas do docente. Veiga (2000) destaca que essas deficiências são mais sentidas pelos profissionais bacharéis que assumem a docência universitária como uma alternativa trabalho.

Nesse sentido, as ações de formação continuada colaboram e auxiliam na formação de um espaço de construção do processo de ensino-aprendizagem, da identidade profissional, de interação entre os pares, de discussão sobre as questões educacionais e das discussões sobre a prática pedagógica da sala de aula e construções didático-pedagógicas (Kuroshima et. al., 2016). No viés de compreender esse processo da formação continuada dentro do programa de FC, ocorre uma reflexão no movimento “ação-reflexão-ação” que possibilita o docente a focalizar em melhorias contínuas do seu processo de ensino-aprendizagem.

As autoras relatam que os aspectos fundamentais que o processo de formação continuada propicia aos docentes são os culturais e de identidade institucional. Ou seja, é por meio dessa possibilidade de formação que é possível refletir sobre a prática pedagógica vivenciada. Sob o viés do processo de reflexão, Bolzan e Isaia (2013), corroboram que o processo de reflexão crítica terá avanços sobre as questões pedagógicas:

[...] à medida que buscamos compreender as relações recíprocas existentes entre o domínio do saber (conhecimento científico) e o domínio do saber fazer (conhecimento prático). O processo de pensamento do professor e suas formas de conceber e desenvolver o ensino explicita como este sistema de concepções pessoais se desdobra, transformando-se em conhecimento pedagógico compartilhado (Bolzan; Isaia, 2013).

Ou seja, essa troca de experiências e compartilhamentos disponíveis por meio da FC, contribui para a reflexão e a auto reflexão, transformando não apenas a sua maneira de pôr em prática mas dos demais colegas.

Esse compartilhamento de saberes e fazeres gera criatividade e a compreensão dos pares de que a docência é um processo de construção imutável. Essa socialização de

experiências ainda, ampliam o campo da sala de aula, das metodologias e estratégias utilizadas colaborando para melhoria na construção do conhecimento e conseqüentemente na elevação da qualidade do ensino superior (Kuroshima et. al., 2016).

Considerando todas as reflexões levantadas pelos autores, vislumbra-se um campo de pesquisa que precisa ser explorado. Os achados, apesar de utilizarem-se de um número pequeno de estudos evidenciados, demonstram diversas possibilidades de intervenção e formação dentro das instituições. As ações já realizadas, ressaltam resultados positivos e ganhos na qualidade institucional e educacional, porém, ainda tem-se muito que trabalhar na efetivação e participação dos docentes nas ações de FC.

## CONCLUSÕES

Perante as discussões levantadas nos materiais analisados, a relevância da temática abordada se fez presente frente aos desafios diários que o fazer docente ainda enfrenta na atualidade. Não somente pelas mudanças no contexto da educação, mas pelo engessamento de determinados conceitos perpetuados por instituições formadoras que acabam colocando o professor em situações limitantes na sala de aula. O que fica claro é que, se a escola muda, todos os demais atores do contexto da educação precisam mudar também.

Os desafios estão lançados, e o que se espera pela sociedade é que as instituições de ensino superior reinventem continuamente as formas de ensino e aprendizagem para dar conta das necessidades do mundo do trabalho. Surge então uma urgência de que novos projetos, programas, cursos e demais atividades práticas, aproximem os espaços educativos em prol de ressignificar os papéis de professores formadores. É notável que dentro do ambiente acadêmico cursos de bacharelado, como por exemplo da área da saúde, ainda revelam movimentos pouco expressivos no fomento para ações de práticas pedagógicas, o foco ainda permanece na expertise das técnicas singulares de cada fazer específico.

Estratégias que envolvam debates, trocas significativas, valorização dos saberes docentes, contextualizadas na perspectiva de cada realidade acadêmica, é o que de fato pode gerar efeitos positivos no dia-a-dia das práticas pedagógicas dos professores, e é o que se espera de cursos de FC. Nesse ponto também se considera a urgente inovação curricular de cursos com pouca ou nenhuma formação docente, para com o uso de novas ferramentas no contexto da educação e incentivo à prática docente na graduação, com ambições futuras de professores comprometidos com a docência.

Além disso, acredita-se que uma proposta de adaptação dos encontros de formação continuada atrelados a uma modificação da carga horária de trabalho dos docentes,

possibilitando quiçá mais possível e mais efetiva a participação dos mesmos nos cursos de aperfeiçoamento. Também, modificação do calendário acadêmico para que seja disponibilizados dias específicos para encontros dos docentes, articulados juntamente com as redes de ensino, possibilitando essa imersão nos encontros proporcionados.

Nesse mesmo sentido, se faz importante ofertar encontros de FC que problematizem a realidade que o docente vivencia, possibilitando reflexões sobre seu próprio campo de prática e experiências do dia-a-dia, auxiliando nas possíveis transformações em sala de aula ou no ambiente institucional.

E por fim, entrelaçando a justificativa da discussão e produção deste estudo, compreende-se através das diversas propostas de reflexão sobre o assunto que há uma necessidade de debater mais e mais sobre o assunto nas universidades, nos programas de bolsas de iniciação científica, grupos de estudos e ensaios, aproximando a universidade da escola, construindo juntos, compartilhando ideias e conquistas e problematizando os desafios impostos nas instituições e no dia a dia vivenciado pelos docentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Behrens MA (1999). A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. *R. bras. Est. pedag.*, 80(196): 383-403.
- Bernado ES (2004). Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s). REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. *Anais ... Caxambu: Anped, 2004.* Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t083.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2020.
- Becker EP, Keller RV, Sawitzki RL (2017). As contribuições e implicações do PIBID na formação continuada em serviço de professores(as) supervisores(as). *Revista Kínesis*, 35(2): 36- 42.
- Bolzan DPV, Isaia SMA (2013). Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. *Revista Diálogo*, 13(38): 49-68.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PIBID – Apresentação*. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/155-programas-e-aco-es-1921564125/pibid-1390695255/233-pibid-apresentacao>> Acesso em: 27 de abril de 2020.
- Costa NML (2004). A Formação Contínua de Professores – Novas Tendências e Novos Caminhos. Rio Grande do Norte. *Holos*, Ano 20: 63-75.
- Coutinho ESF (2002). Meta-análise. In: Medronho RA, Carvalho DM, Bloch KV, Luiz RR, Werneck GL. *Epidemiologia*. São Paulo: Atheneu; p. 447-455.


- Flóride MA, Steinle MCB (2008). *Formação Continuada em Serviço: uma ação necessária ao professor contemporâneo*. 1-15. Disponível em:  
<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2429-6.pdf>> acesso em: 19 abr. 2020.
- Galvão TF, Pereira MG (2014). Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. *Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília*, 23(1): 183-184.
- Gatti BA (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37): 57-70.
- Kuroshima KN, Pereira YCC, Dacoreggio MdosS, Hohmann CKD, Luz SPda (2016). Formação continuada para docentes do ensino superior da Universidade do Vale do Itajaí: o olhar de formadoras do GEPES/Univali. *Revista Internacional De Educação Superior*, 2(2): 366-381.
- Milanesi PM, Maciel CG, Piveta G, Gonzatto R, da Rocha KM (2016). Formação Continuada dos professores das escolas técnicas da Universidade Federal de Santa Maria. *Regae: Rev. Gest. Aval. Educ*, 5(9): 31-40.
- Minayo MCS (1998). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5 ed. São Paulo: Hucitec. 269 p
- Rascke KL, Cardoso PJF, Lima GS, Pacheco AJ (2018). Reeducação das relações étnico-raciais e ensino de Áfricas: formação continuada de professores (NEAB-UDESC/SC, 2014). *Educação*. Santa Maria, 43(2): 247-266.
- Silva MGM, Ribeiro RA, Mandaji M, Consolo AT (S/d). *Guia do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle* – parte 1. 50p. Disponível em:  
<[http://etechoracio.com.br/moodle/file.php/1/guia\\_moodle\\_1.pdf](http://etechoracio.com.br/moodle/file.php/1/guia_moodle_1.pdf)>. Acesso em: 21 abr. 2020.
- Tardif M (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13: 5-24.
- Veiga IA, Castanho MELM (2000). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas, Papirus, 248p.
- Wittke CI (2016). A formação inicial e continuada do professor de francês na universidade de genebra: um diálogo com a professora e pesquisadora gláís sales cordeiro. *Letras*, 26(52): 177-205.

## Formação continuada de professores e Tecnologia Assistiva na Educação de Surdos

Recebido em: 01/05/2020

Aceito em: 12/05/2020

 10.46420/9786599120817cap7

Queila Pahim da Silva<sup>1\*</sup> 

Núbia Flávia Oliveira Mendes<sup>2</sup> 

Sylvana Karla da Silva de L. Santos<sup>3</sup> 

### INTRODUÇÃO

Até o século XV, os Surdos<sup>4</sup> eram mundialmente considerados como ineducáveis. Do ponto de vista aristotélico, na perspectiva de condição humana, as pessoas que não têm audição, não falam e se não falam (oralmente), não possuem língua, portanto não pensam, logo não são humanas (Veloso; Maia Filho, 2009). Nesse sentido, os Surdos eram excluídos da sociedade de forma drástica e cruel, sendo muitas vezes sacrificados, e os que conseguiam sobreviver não podiam participar ativamente do convívio social.

Um dos marcos do século XXI é o avanço tecnológico em meios de comunicação como internet, computadores, celulares, *tablets* e outros que tem trazido importantes mudanças para a sociedade, o dia a dia de seus usuários e também para as escolas. A utilização de mídias e de redes sociais possibilita interações imediatas a longa distância e a Tecnologia Assistiva (TA) corresponde aos recursos voltados para a pessoas com deficiência e os Surdos.

No entanto, não basta haver novas formas de ensino decorrentes das tecnologias, é preciso que os professores estejam capacitados para lidar e desenvolver novas ferramentas de ensino aprendizagem, para os educandos desse novo milênio, inclusive o público alvo da educação inclusiva, grupo em que estão inseridos os Surdos.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Professora do eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, campus Brasília.

<sup>2</sup> Doutoranda em em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora de Libras do Instituto Federal de Brasília, Campus Brasília.

<sup>3</sup> Doutora em Ciência da Informação pela Universidade de Brasília. Professora do eixo Informação e Comunicação do Instituto Federal de Brasília, Campus Brasília.

\* Autor(a) de correspondência: quepahim@gmail.com.

<sup>4</sup> O termo “Surdo”, com inicial maiúscula, se difere do termo “surdo” porque o primeiro representa os ativistas da Comunidade Surda que se identificam como tal; já o segundo, são pessoas que têm alguma limitação auditiva e não se aceitam parte desta Comunidade. Esses termos foram diferenciados por James Woodward, em 1972.

Diante disso, esta pesquisa pretende apresentar 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, no que se refere à utilização dessa ferramenta e a característica visuoespacial da Língua Brasileira de Sinais - Libras (Quadros, 2004).

A pesquisa foi realizada em uma instituição de educação, ciência e tecnologia situada na capital do Brasil, onde através da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, levantou o entendimento sobre o conceito de tecnologia assistiva e a necessidade de formação continuada docente para sua utilização, sob o olhar de professores dos quatro eixos tecnológicos do campus. A gestão da instituição também foi questionada sobre a oferta de cursos dessa modalidade.

O artigo aborda, inicialmente, o marco teórico do objeto da pesquisa com os tópicos: Formação continuada docente para Educação de Surdos, Tecnologia Assistiva, Mídias para a Educação de Surdos e Educação e letramento de Surdos no Brasil. Em seguida, é apresentada a metodologia, os resultados alcançados e as considerações finais.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Nos últimos anos do século XX os docentes tiveram constantes progressos de pesquisas relacionadas às suas formações que implicaram mais em registros escritos do que refletidas nas práticas de ensino (Imbérnom, 2010). Muitas são as situações indicadas para que o reflexo da teoria seja maior do que a realidade das ensinanças. A heterogeneidade de estudantes são umas das particularidades apontadas para a minimização da aplicabilidade dessas pesquisas às práticas de ensino.

Há de considerar ainda que, educadores constantemente trabalham com críticas construtivas a respeito da carência de capacitação relacionado às especificidades de educandos em suas formações acadêmicas. Refletidos sob essas construções, muitos estudos são realizados em busca de alinhamentos direcionados ao aprendizado continuado das práticas de ensino.

No advento de ensinamentos para o aperfeiçoamento de ensino, os profissionais devem libertar-se de tais condicionamentos já apreendidos e formalizados, e ampliar seus conhecimentos, em busca de capacitação mediante a formação continuada (Candau, 1997; Nascimento, 2000; Pimenta, 2002).

A busca por conhecimentos perpassa às escolhas, disposição, formação e sistematização de estudos realizados (Pescuma; Castilho, 2005). Portanto, romper com

antigos paradigmas requer mais do que ações, a desconstrução de conhecimentos pede uma reavaliação de práxis de ensino.

Analisando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), os professores devem oferecer aos estudantes "formação e qualificação" adequada para constituir um ensino com qualidade (Brasil, 1996). Ou seja, mesmo que na sua formação inicial tenha ou não contemplado satisfatoriamente o ensino voltado às especialidades de cada educando, o docente deve constantemente estar em formação.

Em geral, os currículos de formação de professores que versam sobre educandos Surdos, visam uma preparação de recepção das pessoas com deficiência. Incluem portanto, conteúdos que não são orientados de acordo com às percepções visuoespaciais de comunicação e entendimento, próprias de estudantes Surdos (Campello, 2008). Tampouco é percebido as únicas características que os diferem de outros educandos: a língua e a cultura.

Refletindo sobre o ensino voltado aos Surdos, os docentes devem considerar as formações continuadas que tratam das representações culturais e linguísticas desses sujeitos (Strobel, 2009). Essa capacitação deve valorizar e respeitar as peculiaridades e necessidades desses estudantes, a qual reconhece a Libras como a primeira língua e o português escrito como a segunda, conforme normatiza a Lei n. 10.436/2002.

Reconhecer as especificidades dos educandos Surdos significa, igualmente, compreender que todos eles devem ser incluídos homogeneamente nas instituições de ensino. Não obstante, o ensino para eles deve contemplar suas particularidades heterogêneas para então, evitar a segregação (Gomes et al., 2015).

Os resultados das pesquisas realizadas por Silveira et al. (2012), mostram fortemente a falta de formação de professores em geral, o que prejudica o ensino voltado à inclusão. Questiona-se então, a falta de formação continuada de docentes para a Educação de Surdos. Por isso, deve-se os docentes continuamente serem capacitados para um ensino que concatena com as experiências visuais dos educandos Surdos. Assim como Fernandes e Reis (2019) afirmam, espera-se que o estudante Surdo possa não só ler imagens, mas também extrair significados de forma independente à constituição do pensamento, a partir de conhecimentos formacionais que envolvam atividades visuais.

Para que a educação voltada aos Surdos contemple sua língua e cultura, a formação continuada docente deve abranger métodos que promovam a qualidade no ensino numa configuração de recepção satisfatória do aprendizado desses educandos. Ou seja, é indispensável que o trabalho docente seja completamente adequado e adaptado aos Surdos. Nesse sentido, as tecnologias assistivas vem fortemente contribuir para tal construção.

A formação continuada docente de Educação de Surdos deve “propiciar metodologias que promovam o aprendizado sobre a **independência** (grifo nosso) de educandos Surdos, um dos objetivos da Tecnologia Assistiva” (Damasceno; Filho, 2002). Qualquer ação que valha a dependência, descompromete o termo em evidência. Nesse sentido, vale ressaltar que ancorar a carência de conhecimento no profissional Tradutor e Intérprete de Libras em sala de aula, não faz jus ao termo em destaque. Este é um assunto que cabe aprofundamento em posteriores pesquisas.

A seguir, será apresentada a mídia como Tecnologia Assistiva para o processo de ensino aprendizagem de Surdos que viabiliza o acesso comunicacional e informacional da pessoa Surda que utiliza a Língua Brasileira de Sinais - Libras<sup>5</sup> como primeira língua (L1).

## TECNOLOGIA ASSISTIVA

O termo Tecnologia Assistiva (TA), anteriormente denominado Ajudas Técnicas, equivale a:

uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas Surdas e pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Comitê de Ajudas Técnicas, 2009).

De modo abrangente, a TA pode ser vista como um “fenômeno multidimensional, que envolve aspectos mecânicos, biomecânicos, ergonômicos, funcionais, cinesiológicos, éticos, estéticos, políticos, afetivos, subjetivos e como tal deve ser analisado” (Rocha; Castiglioni, 2005). Essa perspectiva remete o conceito ao âmbito da reabilitação, destinado a auxiliar no processo de acessibilidade da pessoa Surda e da pessoa com deficiência, que é o público alvo da TA.

No contexto dos ambientes digitais, Rocha e Duarte (2012) destacam que a principal função da TA é proporcionar a seu usuário a apresentação do conteúdo na tela do computador e facilitar o acesso e interação com tal conteúdo. Para Sonza et al. (2013), a proposta da TA está em “ampliar a comunicação, a mobilidade, o controle do ambiente, as possibilidades de aprendizado, trabalho e integração na vida familiar, com os amigos e na sociedade”. Neste sentido, a TA pode contribuir na Educação de Surdos para reduzir a barreira comunicacional no processo de ensino e aprendizagem, visto que em salas de aula regulares têm-se um público, em sua maioria, composto por pessoas ouvintes e os recursos

---

<sup>5</sup> Língua de sinais utilizada pelos Surdos brasileiros e reconhecida como meio legal de comunicação e expressão com estrutura gramatical própria pela Lei da Libras – Lei nº 10.436/2002.



comumente empregados apresentam-se em língua escrita (livros impressos) ou oral (verbalização do educador).

Os softwares de tradução automática de Línguas de Sinais são ferramentas de TA que podem auxiliar a comunicação entre pessoas ouvintes e pessoas Surdas que usam a Libras, bem como a acessibilidade informacional. Estas tecnologias utilizam um intérprete virtual, conhecido como *avatar*, que sinaliza termos os quais compõem um vocabulário pré-definido ou, na ausência do termo, ocorre a datilologia, que corresponde à representação manual das letras do alfabeto em Libras. Alguns softwares de conversão de voz ou texto para Libras, como o Hand Talk<sup>6</sup> e o VLibras<sup>7</sup> foram produzidos por equipes brasileiras e desenvolvidos em projetos de universidades públicas, estando disponíveis para aplicativos móveis e *desktop*.

A legenda em vídeos também se caracteriza como uma TA, evidenciada pela distribuição gratuita em plataformas digitais da web, como o *YouTube*, que têm o poder de disseminar a informação e atingir uma parcela de leitores usuários da língua escrita. A combinação de vídeo, legenda e janela de Libras é abordada por Pinto e Prietch (2014), que buscam relacionar projetos dedicados ao atendimento do público Surdo na sua essencialidade, de modo abrangente e para proporcionar acessibilidade no ambiente escolar.

## MÍDIAS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

A partir do surgimento da web e da diversidade de serviços ofertados, as formas de comunicação foram ampliadas e proporcionaram o acesso à comunicação com possibilidades diversas, permitindo que o usuário pudesse se tornar, além de consumidor, também produtor da informação (Amorim et al., 2016). Assim, as mídias passaram a contribuir com a disseminação da informação no ambiente virtual para que seja alcançada a qualquer momento e por quem tiver interesse.

De forma geral, percebemos novas formas de comunicar que dão espaço ao surgimento de ferramentas capazes de unir texto, imagem, vídeo, em suportes impressos e digitais, em meios tradicionais, como a TV, ou atuais, como o computador. O infográfico é uma dessas ferramentas que tem o poder de sintetizar a informação e facilitar a compreensão de acontecimentos ou ações pelo acréscimo de gráficos, tabelas, mapas e diagramas (Scolari; Krusser, 2017). Tais aspectos mostram-se relevantes ao considerar novas formas de abordagem da Educação de Surdos e as características visuais deste público.

---

<sup>6</sup> <https://www.handtalk.me/>

<sup>7</sup> <http://www.vlibras.gov.br/>

Ao descrever as dificuldades de comunicação de um estudante Surdo no ensino superior, a pesquisa de Santos e Dantas (2017) reflete sobre a presença da tecnologia para auxiliar a comunicação entre Surdos e ouvintes. Apesar de o estudante Surdo ter acesso a uma tecnologia assistiva capaz de contribuir com a comunicação do professor durante a aula, o mesmo permanece isolado com relação aos demais colegas da turma, todos ouvintes, devido à predominância da oralidade e da escrita no ambiente escolar. Percebe-se que a presença de uma tecnologia em sala de aula não é garantia de acessibilidade, visto que depende de outros fatores, como a formação dos professores para lidar com a pessoa Surda, o esforço dos ouvintes em aprender a se comunicar na Língua de Sinais, o interesse da gestão em investir na manutenção e a formação continuada dos Tradutores e Intérpretes que precisam estar constantemente aprendendo sobre as técnicas de tradução e sobre novos vocábulos em Libras.

## **EDUCAÇÃO E LETRAMENTO DE SURDOS NO BRASIL**

A partir do século XVI, na Europa, teve início a Educação de Surdos em cujas práticas pedagógicas fora idealizada para o método oral, voltado para o ensino da fala. Um dos motivos foi a necessidade de repasse das heranças de famílias nobres com o intuito de prepará-los para recebimento dessas heranças, portanto precisavam aprender a falar como os ouvintes. O uso das Línguas de Sinais era totalmente proibido, sem a preocupação com a opinião e posição dos próprios interessados, ou seja, a dos Surdos (Goldfeld, 1997).

Essas ações foram refletidas na Educação de Surdos no Brasil, advinda historicamente pelo fato de que Dom Pedro II teve um neto Surdo e, por isso, voltou sua atenção para a Educação dos Surdos brasileiros. Em 1857, no Rio de Janeiro, juntamente com o padre Surdo francês Huet, o imperador Dom Pedro II fundou a primeira escola de Surdos, denominada naquela época de Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos. Somente meninos Surdos podiam usufruir do ensino nessa instituição, que recebia surdos de todo o país e, a medida que eles se formavam, voltavam para seus estados e disseminavam a Libras aos demais surdos que não pudessem permanecer no regime de internato. Nesse sentido, houve a mistura da Língua de Sinais Francesa com a língua, já em uso pelos Surdos de várias regiões do Brasil, tornando então a Libras (Strobel, 2009).

Posteriormente, em 1929, em São Paulo, fundou-se a primeira escola para meninas Surdas, também no modo internato. A alfabetização dessas crianças, bem como no INES, era baseada nas Línguas de Sinais em uso, com influência da Língua de Sinais Francesa, e no

método oral, o que mais prevalecia na época (Berenz, 2003). Nesse método, era necessário que os Surdos desenvolvessem a leitura labial e a vocalização da fala. Eles eram obrigados a aprender a falar oralmente, o recebimento das informações deveria ser por meio da leitura labial, independente se a estrutura fisiológica dos Surdos comportava ou não esse tipo de sistema. O uso da Língua de Sinais não era bem visto, uma vez que, para a participação dos Surdos na sociedade, eles precisavam falar, produzir e se comportar como ouvintes.

O método oral não contemplava a alfabetização de Surdos. Com o tempo, foi percebido que havia comunicação entre eles, em Língua de Sinais. Então, para que os Surdos pudessem interagir com os ouvintes e fossem alfabetizados, levaram em consideração todos os recursos que envolvia a produção de pensamentos, independentemente do modo, por meio da Língua de Sinais, elementos visuais, a oralização, leitura labial, a datilologia. Todos utilizados concomitantes para a produção de pensamentos e na tentativa da interação social, tal método era chamado de comunicação total (Strobel, 2009).

Até hoje, século XXI, discute-se sobre o método de ensino ideal para os Surdos: alfabetizá-los, por meio da língua majoritária do país, ou construir uma educação voltada à sua Cultura e língua natural? Por serem nativos brasileiros e viverem numa comunidade minoritária, os Surdos ainda estão sujeitos a se submeterem à língua de uma sociedade majoritária que ainda não compreende a totalidade da Cultura e da língua dos Surdos (Karnopp, 2006).

No processo de alfabetização para os Surdos, “os profissionais não acreditam que através da Língua de Sinais seja, de fato, possível discutir os avanços científicos e tecnológicos que cabem à escola trabalhar” (Quadros, 2004). Diante disso, o método bilíngue, tem a proposta de alfabetizar os Surdos primeiramente em Libras para apoiar-se e aprenderem o português concomitantemente. Por influência ouvintista, o português é posto como língua de prestígio, como se fosse a primeira língua dos Surdos (L1) e a Língua de Sinais, tida como a desvalorizada, sendo segunda língua (L2). Contudo, aqueles Surdos que foram alfabetizados e letrados na Libras, no caso do Brasil, se apoderam de sua Cultura e têm a Língua de Sinais como L1. Por isso, todas as informações devem estar acessíveis na Libras para que seja garantida sua participação efetiva na sociedade.

Para a alfabetização de Surdos é necessário que todos os elementos culturais da língua estejam presentes no processo. Graças às tecnologias, alavancou ainda mais o acesso linguístico dos Surdos aos meios de comunicação, o que traz uma rápida e constante transformação na sociedade e no dia a dia de seus usuários. Essa mudança está presente no comportamento dos estudantes que, muitas vezes, captam imagens das anotações de uma

aula com a câmera do celular, ao invés de registrar no formato escrito. Da mesma forma, o professor também precisa modificar seus hábitos para alcançar um público específico e atual, no sentido de estar sempre buscando novas tecnologias para facilitar o aprendizado (Stumpf, 2010).

A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como meio de comunicação dos Surdos, mas no Art. 4º, no parágrafo único, proíbe que substitua o português, na modalidade escrita (Brasil, 2002). Sendo assim, os Surdos podem se expressar em Libras, mas o registro deve acontecer em sua L2. Nesse sentido, mesmo que os professores se esforcem para aprender a Libras, “ainda assim, delega-se à escrita o papel de assumir tal função. Mais uma vez, perpassa-se a sobreposição do português (língua da maioria) à língua de sinais, como aconteceu ao longo da história da Educação de Surdos” (Quadros, 2004).

Ora, se os fatos revelados em toda a história da Educação de Surdos mostram que a funcionalidade das línguas orais não contempla as especificidades da Cultura e da língua dos Surdos, insistir no registro de uma língua totalmente distante da língua visuoespacial é querer permanecer no equívoco. Para os Surdos, ainda continua sendo um tormento a aquisição da linguagem com interferência da língua dos ouvintes, o que demonstra que a herança ouvintista ainda permeia pela Educação de Surdos no Brasil.

Na próxima seção, será abordada a metodologia adotada na investigação.

## MATERIAL E MÉTODOS

O procedimento metodológico utilizado para a discussão dessa temática configurou-se em pesquisa bibliográfica e estudo de caso pois, de acordo com Fonseca (2002), pode ser caracterizado como um estudo de uma categoria bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social, onde o pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe.

Após o planejamento operacional para a efetivação da pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada e questionário como instrumento para a coleta de dados. As entrevistas e aplicação de questionário foram realizados entre os dias 24 e 30 de abril de 2020, com quatro docentes que já atuaram com estudantes Surdos em suas classes, e uma gestora, sendo todos da mesma instituição, perfazendo cinco respondentes. A escolha por quatro professores se deu pela diversidade de eixos tecnológicos presentes em cada um dos campi pesquisados, totalizando quatro e pela gestora, por ser o setor dela, o responsável pelas políticas de inclusão na instituição.

As entrevistas foram feitas por ligação telefônica e gravadas em formato de áudio. Logo após a aplicação, as entrevistas foram transcritas em língua portuguesa o que, segundo Zanelli (2002), permite maior fidelidade à transcrição, além de reformular e melhorar as entrevistas para outros entrevistados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, serão descritas, analisadas e discutidas as respostas obtidas a partir das entrevistas efetuadas com os cinco atores, conforme mencionados no item anterior, que atuam em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, localizada na capital do Brasil, Brasília. As perguntas e respostas são apresentadas nas tabelas que seguem.

Inicialmente, serão abordadas as questões lançadas aos quatro docentes, os quais serão referenciados como Docente 1, Docente 2, e assim por diante, de forma a manter o anonimato.

**Tabela 1.** Respostas dos docentes às perguntas 1 e 2.

Perguntas 1 e 2	Tempo de experiência como docente, em anos?	Tempo de experiência como docente de Surdos, em anos?
Docente 1	25	8
Docente 2	4	1
Docente 3	9	1
Docente 4	16	8

Fonte: As autoras (2020).

A partir da Tabela 1, pode-se perceber que a experiência dos entrevistados, tanto na docência, de forma geral, quanto no convívio com os estudantes Surdos, obedece a uma proporção, ou seja, quanto maior o tempo de docência na instituição, maior é a prática com o público em questão.

As perguntas seguintes buscaram identificar se os docentes já participaram de formação continuada, de forma geral e com foco na Tecnologia Assistiva (TA).

**Tabela 2.** Respostas dos docentes às perguntas 3 e 4.

Perguntas 3 e 4	Participação em formação continuada	Participação em formação continuada TA
Docente 1	Sim, várias	Não
Docente 2	Sim, 3	Não
Docente 3	Sim, algumas	Não
Docente 4	Sim, 3	Sim

Fonte: As autoras (2020).

Com base na Tabela 2, observa-se que todos os docentes tiveram oportunidades de participar de formação continuada durante a sua carreira, seja em instituição anterior ou na atual. No entanto, apenas a Docente 4 participou de formação continuada voltada à Tecnologia Assistiva. Quanto a essa pergunta, o Docente 2 pontuou a ausência de formação continuada para o atendimento aos Surdos, mas também para estudantes com deficiência intelectual. A percepção do conceito de formação continuada foi divergente entre os Docentes 3 e 4, uma vez que um considera a participação em semanas pedagógicas, realizadas no início de cada semestre, como uma forma de capacitação, enquanto o outro pondera que estes eventos são de caráter informativos, como uma conversa.

A pergunta seguinte discorreu a respeito do conceito de Tecnologia Assistiva sob a perspectiva de cada entrevistado. A Tabela 3 traz a resposta de cada docente sobre esse termo.

**Tabela 3.** Respostas dos docentes à pergunta 5.

Pergunta 5	O que são Tecnologias Assistivas?
Docente 1	Conjunto de dispositivos ou metodologias que auxiliam o processo de professores de aprendizagem da Pessoa com Deficiência.
Docente 2	[...] é uma forma de aperfeiçoamento de técnicas de ensino e aprendizagem, mas que sejam moduladas com algum grau de deficiência ou uma limitação física ou psicológica, intelectual.
Docente 3	São ferramentas virtuais, talvez tecnológicas, que facilitam o processo de comunicação com o surdo [...] Uma plataforma de atividades online pedagógicas, ela teria que ser adaptada para o surdo [...] transformar a minha voz em legenda.
Docente 4	São tecnologias que dão uma assistência e permite que o surdo consiga o mesmo grau de conteúdo, de entendimento de conteúdo e complementa a especificidade que ele tem. [...] por exemplo, um aplicativo de tradução permite ele entender o professor dentro de um contexto que ele tá sem intérprete.

Fonte: As autoras (2020).

As perguntas finais da entrevista com os docentes, dispostas na tabela 4, buscaram investigar a necessidade de utilização de Tecnologia Assistiva, bem como a carência de

formação continuada, essencialmente, para auxiliar no processo de ensino de estudantes Surdos.

Em sua maioria, os docentes concordaram positivamente que os Surdos precisam de TA para o sucesso do processo de ensino. Além deste público, foi destacada pelo Docente 1 a possibilidade de atendimento com TA às pessoas com outras limitações, como os cegos, e demais estudantes com dificuldades de aprendizagem. No entanto, o Docente 2, ao negar essa necessidade, justificou que quem precisa de TA são os docentes, corroborando com o conceito que o mesmo indicou ao ser questionado sobre o que são as Tecnologias Assistivas relacionando-as a um procedimento.

**Tabela 4.** Respostas dos docentes às perguntas 6 e 7.

<b>Perguntas 6 e 7</b>	<b>O ensino voltado aos Surdos necessita de tecnologia assistiva para eles?</b>	<b>Os professores devem receber formação continuada, especificamente, para ensinar estudantes Surdos?</b>
Docente 1	Sim	Sim
Docente 2	Não	Sim
Docente 3	Sim	Sim
Docente 4	Sim	Depende

Fonte: As autoras (2020).

Na opinião da Docente 3, uma solução de TA para os Surdos poderia ser um software para fazer a conversão da língua oral para a língua escrita. Porém, esse mesmo docente mostrou-se inseguro para afirmar se o Tradutor e Intérprete de Libras é uma Tecnologia Assistiva, mas reforçou que a presença deste é imprescindível para o bom andamento da aula.

O Docente 4 afirma que a TA é essencial para o ensino de Surdos, pois dá condições iguais de aprendizagem em relação aos demais colegas da turma. Este docente pontuou, ainda, que a formação continuada não pode ser imposta ao docente, pois o mesmo deve ter sensibilidade e vontade de atuar com a diversidade de estudantes, pois há Surdos que fazem leitura labial, outros não sabem Libras e há os que têm baixa visão, além da surdez. Assim, destacou o papel dos núcleos de atendimento às pessoas com necessidades específicas nas instituições de ensino cujo propósito é de auxiliar o corpo docente e promover a interação no momento de formação.

Ao profissional da gestão da instituição, foram submetidas duas questões, uma sobre quais cursos de formação continuada docente relacionados com Educação de Surdos foram

desenvolvidos nos últimos 5 anos, e se algum desses cursos contemplavam as tecnologias assistivas para o ensino desse público.

Obteve-se como resposta à primeira indagação, que 2 cursos de maneira transversal contemplaram a temática em foco. Em relação à oferta de cursos de formação continuada específicos em TA para Educação de Surdos, não houve nenhum curso ou iniciativa para tal.

Além dos cursos mencionados pela gestão da instituição, outras ações relacionadas ao atendimento às pessoas com deficiência foram apontadas, como a realização de um evento que trata da Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, realizado anualmente desde 2012, ciclos de palestras com mesas-redondas e participação de pessoas Surdas, e a comemoração de datas, como o Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência que é festejado em setembro.

Constatou-se que, apesar do Decreto nº 5.296/2004 apontar a importância do acesso à comunicação e à informação à pessoa Surda e da pessoa com deficiência (PcD) e prever em seu artigo 24 que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade e públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes para os Surdos e as PcD (Brasil, 2002), isso não é atingido na instituição de ensino pesquisada.

Percebeu-se, também, que há diferença no entendimento sobre a utilização de Tecnologia Assistiva (TA) pelos docentes entrevistados na pesquisa, considerando a definição que o Comitê de Ajudas Técnicas traz e que engloba diversas formas de promoção e participação de pessoas Surdas e pessoas com deficiência.

Alguns docentes não apreendem a função do profissional TILS como uma TA. Tal constatação fez surgir uma nova indagação: Qual o entendimento dos pesquisados sobre Tecnologia Assistiva? Identificamos que há diferenças no entendimento, o que é recorrente, de acordo com Amorim et al. (2016).

Sabe-se que os recursos tecnológicos já estão inseridos no contexto social e educacional, sendo importantes ferramentas não apenas para a comunicação, informação e aprendizagem, como também é responsável mediações culturais. Nesse sentido, a TA, seja na forma de produtos e/ou serviços, pode trazer benefícios à comunicação e ao direito ao acesso à informação, pois pode promover autonomia, independência, qualidade de vida e acessibilidade aos indivíduos que necessitam.



## CONCLUSÃO

A pesquisa buscou identificar a relevância e a ocorrência da formação continuada docente para a Educação de Surdos, referente à conteúdos relacionados com Tecnologia Assistiva, a partir da vivência de quatro professores e de uma gestora de um campus da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Acreditamos que a utilização das TA no processo de ensino-aprendizagem de Surdos não só representa um estímulo à criatividade, mas também ao desenvolvimento da liberdade de expressão e ao direito à informação por essa parcela da população.

Do ponto de vista socioantropológico, os Surdos ainda lutam para comprovar de fato que são cidadãos autônomos, constituídos por Comunidade, Cultura e língua, próprias. Por serem parte de uma Comunidade minoritária, os Surdos ainda estão submetidos às práticas e influências comuns da sociedade ouvintista.

Por meio das entrevistas, percebe-se que professores percebem a importância da formação continuada referente à utilização de Tecnologias Assistivas para a Educação de Surdos, apesar de nunca terem feito nenhum tipo de formação sobre essa temática. A gestora também compreende a relevância e necessidade dessa formação, mas poucas foram as opções de cursos desenvolvidos na área de educação especial e inclusiva e nenhum sobre Tecnologia Assistiva para o ensino de Surdos. Entendendo que legendas servem para os Surdos serem incluídos, eles querem ser incluídos ou desejam ter seu acesso de ir e vir quando e onde quiserem? Incluir significa ser “colocado”, “forçado”. Portanto, os vídeos disponíveis com legendas em português podem ser pensados para os Surdos oralizados, que foram alfabetizados somente na língua portuguesa. Mas, e os Surdos não oralizados? Para os Surdos alfabetizados e letrados na Libras, os quais têm a Língua de Sinais como L1, as legendas em português e até mesmo as minúsculas janelas de interpretação de Libras são camufladas. Estes recursos “maquiam” o acesso e o direito linguístico dos Surdos. O ideal seria que os Surdos recebessem as informações em primeiro plano, diretamente em sua primeira língua.

Desta forma, concluímos que o processo de ensino-aprendizagem por meio das TA na instituição não está sendo efetivo, pois os sujeitos desse processo não dialogam entre si, o que impossibilita o alinhamento de uma proposta para o sucesso da aprendizagem dos Surdos. Constatamos também, que apesar da importância e necessidade de formação continuada docente para o ensino de Surdos, nenhum dos docentes entrevistados, realizou alguma capacitação nessa perspectiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorim MLC, Souza FF, Gomes AS (2016). *Educação a distância para surdos: acessibilidade de plataformas virtuais de aprendizagem*. Editora: Appris, Curitiba. 130p.
- Berenz N (2003). Surdos venceremos: the rise of the brazilian deaf community. In: MonAghan et al. (Org.). *Many Ways to Be Deaf: International Variation in Deaf Communities*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 173-193.
- Brasil (1996). Casa Civil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 01 mai. 2020.
- Brasil (1994). Casa Civil. *Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em 12 mai. 2020.
- Brasil (2002). Casa Civil. *Lei n. 10.436 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências*. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 13 jun. 2019.
- Campello ARS (2008). *Pedagogia visual na educação de surdos-mudos*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 12p.
- Candau VMF (1997). *Formação continuada de professores: tendências atuais*. In: Candau VM (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Editora: Vozes, Petrópolis, p.51-68.
- Comitê de Ajudas Técnicas (2009). *Tecnologia Assistiva*. 2009. Disponível em: <https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>. Acesso em: 09.jun 2019.
- Damasceno LL, Filho TA (2002). *As novas tecnologias como tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial*. Editora: CIEE, Rio Grande do Sul. 77p.
- Fernandes JM, Reis IF (2019). O papel da formação continuada no trabalho dos professores de Química com alunos Surdos. *Rev. Educação Especial*. Santa Maria, 32: 1-16.
- Fonseca JJS (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC. 127p.
- Goldfeld M (1997). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus. 175p.
- Gomes EA, Souza CVA, Soares CP (2015). *Articulação do conhecimento em museus de Ciências na busca por incluir estudantes surdos: analisando as possibilidades para se contemplar a diversidade em espaços não formais de educação*. *Experiências em Ensino de Ciências*, UFRGS, 10: 81-97.

- Imbérnon F (2010). *Formação Continuada de Professores*. Editora: Artmed, Rio Grande do Sul. 120p.
- Karnopp LB (2006). Literatura, Letramento e Práticas Educacionais. Grupo e Estudos e Subjetividade. *ETD – Educação Temática Digital*, 7(2): 98-109.
- Mendes NFO (2019). *Informações centrais de medicamento em Libras: Tradução comentada para instituir o direito e o acesso linguístico dos surdos na área da saúde*. (Dissertação de mestrado). UFSC, Florianópolis.
- Nascimento MG (2000). *A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática*. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. Caderno Temático, Belo Horizonte, n. 5, jun.
- Pescuma D, Castilho APF (2005). *Projeto de pesquisa – o que é? como fazer? Um guia para sua elaboração*. Editora: Olho d'Água, São Paulo. 96p.
- Pimenta SG (2002). *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. Editora: Cortez, São Paulo.
- Pinto JMA, Prietch SS (2014). Ubi-Converge: Uma Tecnologia Assistiva para suporte ao Processo de Ensino-Aprendizagem de Estudantes Surdos, *Nuevas Ideas en Informática Educativa*, 10: 74-84.
- Quadros RM (2004). Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: Mendes, E. G.; Almeida, M. A.; Williams, L. C. de A. (Org.). *Temas em educação especial IV*. Editora: EdUFSCar, São Carlos. p.55-61.
- Rocha EF, Castiglioni MC (2005). Reflexões sobre recursos. *Revista de Terapia Ocupacional*, 16(3): 97-104.
- Rocha JÁ, Duarte ABS (2012). Diretrizes de acessibilidade web: um estudo comparativo entre as WCAG 2.0 e o e-MAG 3.0. *Inclusão Social*, 5(2): 73-86.
- Santos PK, Dantas NMR (2017). Tecnologias assistivas e a inclusão do estudante surdo na educação superior. *Revista Internacional De Educação Superior*, 3(3): 494-514.
- Silveira KA, Enumo SR, Rosa EM (2012). Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. *Revista brasileira de educação especial*, 18(4): 695-708.
- Skolari S, Krusser, R (2017). Design e educação de surdos: aspectos relevantes para o projeto de infográficos bilíngues Libras/Português. In: Congresso Internacional de Ergonomia e Usabilidade de Interfaces Humano Tecnológica, 16., 2017, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC.


- Sonza AP, Façanha A, Féo F, Pagani J, Gatto J, Machado MAS... (2013. Fernandes, W.L. Tecnologia Assistiva e Software Educativo. In SONZA, A. P. et al. (Orgs.). *Acessibilidade e tecnologia assistiva: pensando a inclusão sociodigital de PNEs*. Bento Gonçalves, RS: IFRS, Campus Bento Gonçalves. cap. 4, p. 199-311.
- Strobel K (2009). *História da Educação de Surdos*. Editora: UFSC, Florianópolis. 49p.
- Stumpf MR (2010). *Educação de Surdos e Novas Tecnologias*. UFSC, Florianópolis. 34p.
- Veloso E, Maia Filho V (2009). *Aprenda Libras com eficiência e rapidez*. Mãos Sinais, Curitiba. 228p.
- Zanelli JC (2002). Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. *Estudos da Psicologia*, 7(num. Especial): 79-88.


## 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

Recebido em: 10/05/2020

Aceito em: 17/05/2020

 10.46420/9786599120817cap8

Queila Pahim da Silva<sup>1\*</sup> 

Maria Cristina Mesquita da Silva<sup>2</sup> 

### INTRODUÇÃO

Este artigo versa acerca da importância da formação continuada de professores para atuação na educação bilíngue de Surdos<sup>3</sup> no Brasil, tendo em vista a percepção da sociedade ouvinte sobre as pessoas Surdas, que no decorrer dos anos têm sido consideradas incapazes ou inferiores por não se comunicar com a voz e que, por isso, necessitam sempre de ajuda (Moura, 2000).

A partir da visão clínica da surdez como falta (da audição) e da necessidade de normalizar o Surdo, deu-se início aos métodos oralistas, que impunham a língua oral aos Surdos e que davam opções de cura, através de tecnologias auditivas corretivas (Nóbrega et al., 2012), o que também contribuiu para o alicerçamento de propostas educacionais baseadas apenas na comunicação oral.

Com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como língua identitária das comunidades surdas brasileiras e sua regulamentação através do Decreto nº 5.626/2005, que também orienta a educação bilíngue para essa população educacional, tornou-se imperativo a formação dos professores para essa nova proposta, tanto em nível inicial como continuado.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Professora do eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, campus Brasília.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Analista em C&T na Capes/MEC. Professora da Educação Básica na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

\* Autora de correspondência: quepahim@gmail.com.

<sup>3</sup> Surdo com “S” maiúsculo conforme proposto por Lane (2008) em reconhecimento a diferença sócio linguística e cultural que a língua de sinais dá a esses sujeitos.

Focando na importância, avanços e desafios que esta demanda apresenta para os professores, optou-se por estudá-la a partir de um levantamento de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que se constitui como a metodologia desta pesquisa.

Com isso, espera-se contribuir com os pesquisadores da área de educação bilíngue de Surdos e formação continuada de professores, sobre a relevância de se repensar nas propostas dessa modalidade de capacitação.

Este estudo consiste em introdução; revisão de literatura abordando a surdez como deficiência e como diferença linguística cultural e a formação continuada de professores para a educação bilíngue de Surdos; material e métodos, resultados e discussão, considerações finais e por fim, as referências consultadas.

### **A SURDEZ COMO DEFICIÊNCIA E COMO DIFERENÇA LINGUÍSTICA CULTURAL**

Os Surdos são deficientes? Sim e não. Sim, se considerarmos o ponto de vista clínico-terapêutico, como explicitado por Skliar (1997), onde não ouvir, significa falta, falha, defeito ou imperfeição. Neste sentido, as pessoas surdas têm uma deficiência pois lhes falta a audição. Porém não são deficientes se analisarmos pela perspectiva sócio-cultural e antropológica, que compreende a surdez como diferença a ser respeitada, onde a pessoa Surda pertence a uma comunidade minoritária com direito a identidade, cultura e língua própria.

Na concepção médica, a surdez como deficiência caracteriza-se pela lesão de qualquer parte das vias auditivas e por isso, o som não é adequadamente transmitido para o cérebro, o que ocasiona, perda maior ou menor da percepção de sua intensidade, medida através de decibéis (dB) em cada um dos ouvidos (Marchesi, 1996). É categorizada de acordo com o nível ou grau da perda auditiva, entre perda leve, moderada, severa e profunda, ou ainda, surdez leve, moderada, severa e profunda (World Health Organization, 2006).

Segundo o Ministério da Saúde (Brasil, 2006), na perda auditiva leve, o som mais suave experimentado está entre 25 a 40 dB, e isso impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras, mas não impede a aquisição normal da linguagem, embora esta possa ser a causa de algum problema articulatorio ou dificuldade na leitura e/ou escrita. Em geral, tal indivíduo é considerado desatento, solicitando, frequentemente, a repetição daquilo que lhe é falado.

Na perda moderada, quase nenhum som da fala pode ser percebido em nível de voz natural e perde-se entre 40 e 70 dB da audição. Pessoas com perda auditiva moderada têm

muita dificuldade de manter um diálogo, não ouvem bem quase nenhum som em nível de voz natural, sendo preciso falar alto para que ouçam.

A perda auditiva severa está entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda permite que o indivíduo apenas perceba sons fortes e conhecidos, podendo ele atingir a idade de quatro ou cinco anos sem aprender a falar. A compreensão verbal dependerá, principalmente, da aptidão do indivíduo para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações.

De acordo com a organização *Hear-it*<sup>4</sup>, a perda auditiva é muito comum e pode acontecer com qualquer pessoa, em qualquer época de sua vida e por diversos motivos, dentre eles, destaca-se a idade; a exposição excessiva a ruídos ocasionados por um evento único, como a explosão de uma bomba ou som de maquinário e vibrações em fábricas, reconhecida pelo Ministério da Saúde (Brasil, 2006), como perda auditiva ocupacional; infecções na orelha que atingem o nervo auditivo; alterações graves na tireoide, perfurações no tímpano ocasionadas por acidentes e uso de alguns medicamentos.

A depender da causa e tipo dessa perda, do ponto de vista médico, o indivíduo pode recorrer a vários recursos em prol à normalização ouvinte, como aparelhos auditivos, implantes cocleares ou sistemas de condução óssea, onde os sons são convertidos em vibrações que são enviadas do osso do crânio diretamente para o ouvido interno. O implante coclear é um dispositivo eletrônico que substitui a função do ouvido interno com dano, ao estimular diretamente o nervo auditivo com um sinal elétrico, equivalente ao do sinal sonoro (Tanamati et al., 2011).

Referindo-se à aquisição de linguagem pela criança Surda, o direcionamento dado por profissionais da saúde e da educação, é a reabilitação da fala através da cura por terapias fonatórias e/ou a utilização desses recursos, já que, a perda auditiva nessa concepção, traz danos à socialização e ao desenvolvimento psicossocial do Surdo (Bisol; Sperb, 2010).

Na concepção socioantropológica, a surdez não é deficiência porque é reconhecida como diferença, identidade e cultura (Strobel, 2018). Os Surdos não só se comunicam através de uma língua própria (a de sinais), como também pensam, sentem e interagem entre si, constituindo assim, uma comunidade com diferenças culturais, assim como qualquer outra minoria étnica e linguística (Perlin, 2004).

Assim, “ser Surdo com “S” maiúsculo é reconhecer-se por meio de uma identidade compartilhada por pessoas que utilizam língua de sinais e não veem a si mesmas como sendo

---

<sup>4</sup> Nome do web site especializado em audição perda auditiva criado em 1999. Disponível em: <https://www.hear-it.org/pt/Causas-de-perda-auditiva>. Acesso em: 08 mai. 2020.

marcadas por uma perda, mas como “membros de uma minoria linguística e cultural com normas, atitudes e valores distintos e uma constituição física distinta” (Lane, 2008).

No Brasil, a Libras foi reconhecida em 2002 como o sistema linguístico das pessoas Surdas brasileiras, através da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida como Lei da Libras, sendo considerada como um marco histórico na trajetória de construção da identidade Surda e da luta pelos direitos humanos dos Surdos no país (Martins; Napolitano, 2017).

No ano de 2005, a educação bilíngue foi assegurada a esse grupo sociocultural, por meio do Decreto nº 5.626/05 que além de regulamentar a Lei nº 10.436/2002, considera “a pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras” e conceitua a deficiência auditiva como a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (Brasil, 2005).

Assim como Gesser (2008) acreditava, muitas pessoas presumem que o termo deficiente auditivo é “melhor” do que Surdo, pois é menos ofensivo e pejorativo, mas na verdade, não é. O Surdo tem orgulho de sua língua e identidade e quer ser reconhecido e respeitado como comunidade, e por isso, ressaltamos aqui o esclarecimento entre a diferença desses termos.

Lembramos que um surdo profundo, pode não ser se identificar como Surdo e por isso, não utilizará a Libras para se comunicar e sim a verbalização de palavras, ao que chama-se oralização, sendo um surdo oralizado (Goldfeld, 2002).

Sendo assim, ao compreender a importância da Libras na vida e na escolarização dos sujeitos Surdos e o direito à educação, garantido por normativos legais para essa população educacional, é que se justifica a necessidade da adequada formação de professores para esse campo de atuação, tanto à nível inicial quanto de forma continuada, o que é demandado inclusive pelas políticas públicas para a educação brasileira.

Diante da necessidade do constante aperfeiçoamento dos profissionais da educação por causa das rápidas transformações da sociedade e do mundo, faz-se necessário também, o aprimoramento da prática pedagógica por meio de cursos de formação continuada, foco do próximo tópico, que tratará especificamente dessa preparação para a educação de Surdos na perspectiva bilíngue.



## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Dado a quantidade de documentos internacionais que versam sobre a educação e orientam para a inclusão de estudantes com necessidades especiais nas escolas, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990 e Declaração de Salamanca de 1994, tem-se aumentado a discussão sobre a formação dos profissionais que atuam nesses espaços, especialmente dos professores.

Apesar da surdez ser considerada por muitos autores, inclusive do campo educacional, como uma deficiência sensorial, destaca-se aqui a educação bilíngue para Surdos, garantida pelo Decreto nº 5626/2005, na qual este estudante deve aprender a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda, respeitando-se suas diferenças culturais.

O Decreto regulamenta também a inclusão da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia (Brasil, 2005). No entanto, a mera inserção de um componente curricular não compreende as nuances e especificidades que este modelo educacional necessita, e por isso, a formação continuada de professores para essa modalidade, torna-se uma questão importante não só à título de discussão, mas também, para o aprimoramento da prática pedagógica no atendimento de pessoas que necessitam de um atendimento especializado.

Somado a esse motivo, as constantes transformações que temos vivenciado, vem mudando nossa forma de ver e viver nossas relações, comportamentos, hábitos e crenças. Assim, o professor, como qualquer outro profissional, precisa estar atualizado sobre as novas formas de ensinar e aprender e por isso também, é necessário se qualificar através de cursos além da formação inicial, também conhecidos como formação continuada.

Não apenas cursos aligeirados, de reciclagem ou aperfeiçoamento, mas sim formações com propósito, que preparem o professor para participar ativamente do mundo que os cerca ao incorporar os ensinamentos adquiridos e sendo capaz de propor melhorias em todo processo educacional dentro e fora das escolas (Silva, 2014).

Apesar do reconhecimento da Libras como língua identitária das comunidades surdas brasileiras e a quantidade de estudos na área de educação, sobre as peculiaridades da educação de Surdos, ainda há diversos entraves na educação dessa população educacional. O maior deles, segundo Lima e Lima (2016) é o despreparo dos professores devido à falta de capacitação em entender, lidar e ensinar na perspectiva da surdez como diferença e não como deficiência.

Dessa forma, é significativo evidenciar que os professores precisam ter conhecimento das singularidades da Libras como língua materna dos Surdos, dotada de todos recursos linguísticos de uma língua oral, como sintaxe, morfologia, fonologia e semântica (Reis; Santos, 2016) e a formação continuada constitui-se como um instrumento capaz de contribuir para a reflexão e ação desses profissionais, possibilitando a ruptura de uma prática pedagógica baseada no controle dos métodos ouvintes de ensino aprendizagem.

## MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo constituiu-se em uma pesquisa bibliográfica que adotou, como procedimento metodológico a revisão sistemática de teses e dissertações, com vistas à constituição do estado do conhecimento da formação continuada de professores para a educação bilíngue de estudantes Surdos.

A pesquisa se justifica pela representatividade do Decreto nº 5.626/2005, que oficializou a Libras como língua identitária das comunidades surdas brasileiras e instituiu a Libras como matéria obrigatória nos cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia, marcando a história da educação de Surdos e conseqüentemente, a formação inicial e continuada de professores.

De acordo com Morosini e Fernandes (2014) o “estado de conhecimento é identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo [...]”. Nesse sentido, o presente trabalho realizou a identificação e registro das teses e dissertações publicadas entre 2005 e 2020. Utilizou-se esse recorte temporal em razão do marco representado pela publicação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005) e do período abarcado entre esse marco até o ano corrente de 2020, a fim de garantir os trabalhos mais recentemente divulgados. Como fonte principal de pesquisa considerou-se a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Para realização da busca, recorreu-se a combinação dos descritores: “educação de Surdos” e “formação continuada”. Os estudos foram selecionados utilizando como critérios de exclusão: produções cuja temática não apresentavam aderência com a temática desta pesquisa, ou seja, não abordavam a formação continuada de professores para atuação na educação de Surdos e trabalhos cuja versão completa estava indisponível para acesso *online*. Como critério de inclusão selecionou-se as produções defendidas entre 2005 a 2020, que

abordavam a formação continuada de docentes para a educação de Surdos, disponíveis para acesso completo *online*.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram encontradas, inicialmente o total de 32 produções, das quais 29 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado. Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionadas 17 produções acadêmicas, sendo 16 dissertações e 1 tese.

Para efeito de sistematização, tais estudos foram agrupados em três diferentes categorias, considerando as convergências de suas temáticas, identificadas a partir de unidades de análise nelas observadas. Assim, as categorias que emergiram da análise foram: 1) necessidades de formação docente; 2) processos de formação docente e 3) resultados e impactos da formação docente.

Os dois trabalhos agrupados na primeira categoria (Gil, 2007; Silva, 2010) apresentam investigações relacionadas às necessidades formativas e diagnósticos de formação de professores para a atuação com estudantes Surdos. Tratam-se, ambas, de pesquisas qualitativas, cujos resultados apontam para a existência de lacunas na formação profissional dos docentes, assim como à fatores como a dificuldade de aplicação da legislação vigente, à falta de domínio da Libras pelos professores, entre outras.

De acordo com Gil (2007), para que seja possível mudar as realidades existentes na educação brasileira, é necessária a adoção por parte da escola das concepções inclusivas de forma que oportunize mudanças no modo de atuação dos professores, passando a repensar as condições da prática em suas várias dimensões, seja na pedagógica ou nas suas relações com os vários atores. A autora acentua ainda a necessidade de formação de cunho técnico, de comunicação entre profissionais e a necessidade de formação conceitual dos docentes quanto ao domínio dos conteúdos específicos, didáticos e pedagógicos pelo professor. Conclui acentuando que a formação técnico-pedagógica, com especial enfoque em avaliação determinará mudanças importantes de concepção na prática pedagógica do professor.

Na mesma direção, Silva (2010) destaca que a aprendizagem do aluno Surdo ainda é um objetivo não atingido com eficiência, pois não basta apenas incluí-lo, mas possibilitar condições para que o aluno possa se desenvolver a partir das oportunidades de ensino. A pesquisadora destaca que mesmo com uma legislação que tem por objetivo acolher a todos, especialmente àqueles que apresentam necessidades especiais, o professor enfrenta inúmeras dificuldades em sua atuação pedagógica. Para Silva (2010) as ações de formação, quando pensadas e planejadas não abrem espaço para a escuta do professor que está em sala de aula,

vivenciando as experiências e exigências impostas pela política de educação inclusiva definida para o país.

Nota-se, a partir das conclusões presentes nas duas pesquisas que ainda há um caminho a ser percorrido quanto a formação dos professores no que se refere às suas reais necessidades para atuação prática. Embora aponte-se um avanço normativo no país, ambos os trabalhos demonstram ainda haver discrepância entre a legislação e a prática profissional.

Na segunda categoria de análise enquadram-se os trabalhos cujas abordagens estão direcionadas a aspectos do processo de formação continuada. Neste grupo, estão as dissertações de: Oliveira (2019); Paixão (2016); Caetano (2014); Cardoso (2013); Ribeiro (2011); Bervig (2010); Bastos (2009) e Reis (2013).

Esses trabalhos tiveram por objetivo identificar as estratégias metodológicas adotadas, conhecer as percepções dos docentes acerca do seu processo de formação continuada, bem como discutir e conhecer políticas públicas específicas de formação, desenvolvidas em determinadas localidades. À semelhança das pesquisas enquadradas na categoria anterior, observa-se um alinhamento nas percepções dos autores no sentido de apontar para a necessidade de construção de um currículo que contemple as visões dos atores envolvidos na educação de Surdos, possibilitando que percebam a importância do trabalho elaborado no ensino da Libras, como primeira língua e português escrito como segunda língua.

O engajamento dos professores, assim com seu descontentamento com uma qualificação insuficiente ou pouco qualificada são também aspectos recorrentes apontados. Nessa direção, Reis (2013) acentua que:

Os resultados indicaram que existe uma insatisfação, tanto por parte dos professores, como dos Surdos a respeito da educação destes. [...] Os resultados da pesquisa demonstraram a necessidade em fortalecer a formação inicial e continuada dos professores, sejam pelas mudanças no currículo, sejam por ações imediatas dos envolvidos neste processo: secretarias de educação e instituições de formação. [...] A luta pela Escola Bilíngue é a principal reivindicação da comunidade surda, desta forma, é preciso preparar os professores para esta escola, sendo este um caminho possível para a Educação de Surdos (Reis, 2013).

Para Caetano (2014), a qual discute atuação e formação de professores interlocutores (PIs) de Libras:

As análises das sequências revelaram a necessidade de um espaço de formação continuada entre PIs com a finalidade de possibilitar discussões e reflexões sobre a prática. [...] As soluções continuam sendo paliativas, o trabalho é realizado sem propostas ou finalidade, e não há uma política que alicerce de fato a inclusão bilíngue para o Surdo. Portanto, concluímos que assumir um compromisso de educação de qualidade para o aluno Surdo torna-se extremamente complicado com a ausência do alicerce Político Pedagógico de um Projeto efetivo que embase e atente de fato às práticas dos princípios que regem uma educação bilíngue para o Surdo na escola (Caetano, 2014).

Paixão (2016), alerta em seu trabalho para a necessidade de que as formações continuadas de professores, integrem uma discussão coletiva e mais ampla que meras formações específicas. Desse modo, a pesquisadora compreende que a responsabilidade pela educação de surdos passará a integrar um projeto institucional e não somente iniciativa individual dos professores. Na mesma linha, Bervig (2010) destaca que:

Em relação à formação dos professores, verificou-se que apesar da maioria apresentar especialização em libras, ainda demonstram insegurança em saber como os alunos estão aprendendo. Observa-se, no entanto, que estão engajados no processo, pois consideram que todos têm direito ao acesso e permanência na educação, embora sintam falta de recursos didáticos e de cursos de atualização. Cabe mencionar que os cursos de capacitação e especialização são o caminho para a aquisição cada vez maior de conhecimentos que possam auxiliar na prática diária.

Conforme evidenciado, as pesquisas tendem para a necessidade de propostas de formação continuada sistemáticas dos docentes, convergentes com as reais necessidades educacionais dos estudantes Surdos. Infelizmente, este cenário ideal ainda se mostra distante, de acordo com os resultados dos estudos aqui verificados. Apesar disso, é inegável que a educação inclusiva e a educação de Surdos, vem ganhando espaço no cenário educacional brasileiro e se consolidando cada vez mais, conforme já tratamos ao longo deste trabalho.

Os trabalhos enquadrados na terceira categoria de análise refletem o caminhar das políticas e ações, posto que abordam os resultados e repercussões de cursos de formação continuada de professores para o atendimento do aluno Surdo e/ou analisam períodos e contextos específicos da história destas formações. Encontram-se nesta categoria as pesquisas de: Fonte, 2005; Corrêa, 2013; Klôh, 2019; Schubert, 2017; Seixas, 2015 e Mattos, 2016;

No que se refere à análise das contribuições de políticas públicas e programas educacionais, são discutidas experiências como o Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a atuação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Apresentados como importantes avanços, ainda se apontam, contudo, fragilidades na condução das políticas. Para Mattos (2016), com relação à formação específica para professores atuarem com alunos Surdos no âmbito do PNAIC:

Diante disso **é notável a necessidade de reformular os processos de formação continuada**; os alunos surdos precisam ser considerados nessas propostas. A inclusão educacional precisa ser revista. Caso contrário, servirá como caminho para a exclusão social e educacional de muitas comunidades. Se o Estado acredita que o melhor para a comunidade surda é a inclusão nas escolas de ensino regular, que ele ofereça suporte e condições básicas para que essa inclusão seja efetiva. **(Grifos Nossos)**

Por sua vez, Fonte (2005), ao tratar do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos aponta que ainda é necessário discutir sobre a formulação de uma proposta de formação continuada que produza avanços mais substanciais e contemple a formação permanente de professores ouvintes que trabalham com alunos Surdos. A autora destaca que a discussão em torno da educação de Surdos não pode se reduzir às especificidades da Libras, devendo contemplar todos os aspectos formativos e necessidades dos estudantes e professores.

Traçando os aspectos históricos, conceituais e político-pedagógico da formação continuada de professores para a educação de Surdos, os quais em alguns momentos nos fazem crer que “a realidade de uma educação inclusiva para Surdos, na perspectiva da interculturalidade se impõe como um desafio e uma utopia do século XXI” (Fonte, 2005), os pesquisadores mostram-se consensuais quanto à considerar as políticas de inclusão como impulsionadoras dos debates sobre o bilinguismo na educação, e por conseguinte na formação de professores. Igualmente, as produções em análise convergem quanto ao entendimento de que “é fundamental que as especificidades dos Surdos sejam respeitadas e que a eles seja oferecida uma educação bilíngue, na qual a Libras seja a referência para o processo de ensino aprendizagem.” (Mattos, 2016). Nesse sentido, torna-se determinante a proposição de currículos de formação docente coerentes com as necessidades educacionais dos estudantes Surdos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da visão médica conceber a surdez como perda fisiológica da audição e o Surdo como portador de anomalia orgânica a ser corrigida, acreditamos assim como Strobel (2008), que a surdez é uma identidade, que desenvolveu uma cultura própria, e por esse motivo, a criança Surda tem direito à educação bilíngue conforme já reconhecido pelo Decreto nº 5.626/2005.

Nossa reflexão nesta pesquisa vai contra a concepção médica da normalização do sujeito Surdo, que acredita que a pessoa Surda é privada dos meios naturais de comunicação, e por isso, acreditamos ser fundamental a aquisição da língua de sinais desde a mais tenra idade, assim como a escolarização ser em sua língua materna, a Libras e somado às inúmeras mudanças que ocorrem na sociedade e na educação.

Para o alcance desse cenário, entendemos basilar que os professores sejam devidamente capacitados, não somente por meio da formação inicial preconizada legalmente, mas também e principalmente, por meio da formação continuada, que os permita em seu

exercício profissional, serem capazes de compreender a educação de Surdos, assim como a Libras, como uma experiência visual e espacial.

A formação continuada de professores para a educação de alunos Surdos parece estar ganhando destaque na produção científica nacional, embora o número de produções acadêmicas sobre a temática localizados neste estudo ainda se revele pequeno. A partir dos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, localizamos e analisamos um total de 17 (dezessete) trabalhos.

Os trabalhos aqui verificados demonstraram convergir entre si e com os principais teóricos discutidos em nossa revisão literária, ao abordar a identidade do Surdo e a relevância de que os integrantes dessa comunidade tenham acesso à educação digna e de qualidade, que lhes permita o protagonismo sobre sua linguagem e mecanismos de comunicação.

As produções também se concentram na abordagem da formação continuada dos professores muito mais do que como meras capacitações esporádicas em serviço, ou estratégias compensatórias da formação inicial deficitária, mas como um processo interativo e dinâmico de aprendizagens, oferecido aos professores de modo sistemático e institucionalizado.

A despeito de tais considerações, os estudos demonstram que, embora já tenhamos percorridos caminhos, por meio de estratégias locais e de políticas públicas federais, estes ainda são insuficientes e as formações ofertadas ainda não contemplam as reais necessidades formativas dos docentes, de acordo com o paradigma da educação inclusiva.

Concluimos nossa análise destacando a relevância da produção científica sobre a formação continuada de docentes para a educação de surdos, por meio das quais desvelam-se os cenários e se podem conhecer as percepções e realidades dos atores envolvidos com a comunidade surda. Espera-se, por meio de novas investigações e abordagens, seguir contribuindo para a transformação dos contextos educacionais dos Surdos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bastos MH (2009) A Experiência de Uma Implementação de Um Curso de Libras Para Professores da Escola Pública. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, SP.
- Bervig CE (2010) Políticas Educacionais de Inclusão de Alunos Surdos na Educação Básica e a Formação De Professores. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUC/PR. Curitiba-PR.
- Bisol C, Sperb TM (2010). Discursos sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(1): 7-13.

- Brasil (2002). Congresso Nacional. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm)> Acesso em: 08 mai. de 2020.
- Brasil (2006). Ministério da Saúde. Perda Auditiva Induzida por Ruído (Pair). Disponível em: <[http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/protocolo\\_perda\\_auditiva.pdf](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/protocolo_perda_auditiva.pdf)>. Acesso em 08 mai. 2020.
- Brasil (2005). Presidência da República. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)> Acesso em: 08 mai. de 2020.
- Caetano PF (2014). Discutindo a atuação do professor interlocutor de libras a partir de um grupo de formação. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP.
- Cardoso ANR (2013). Discursos Sobre a Inclusão Escolar: Governo Docente E Normalização Dos Sujeitos Surdos Pelo Atendimento Educacional Especializado. 119f. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre-RS.
- Corrêa RM (2013). A formação continuada do professor para a educação de Surdos da rede municipal de Manaus: repercussões na prática pedagógica. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM.
- Fonte ZMLF da (2005). A educação de Surdos e a prática pedagógica dos professores ouvintes: análise a partir do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE.
- Gesser A (2008). Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. *Trabalhos em Linguística aplicada*, Campinas, 47(1): 223-239. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000100013>.
- Gil RSA (2007). Educação matemática dos Surdos: um estudo das necessidades formativas dos professores que ensinam conceitos matemáticos no contexto de educação de deficientes auditivos em Belém/PA. 191 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemáticas). Universidade Federal do Pará.
- Goldfeld MA (2002). *A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 2 ed. São Paulo: Pexus.



- Klôh LM (2019). Formação continuada de professores que ensinam matemática para o trabalho com alunos surdos. 185 f. Dissertação (Mestrado). Juiz de Fora. MG
- Lane H (2008). Do deaf people have a disability? In Bauman HDL (Org.), *Open your eyes: Deaf studies talking*. Minneapolis: University of Minnesota: 277-292.
- Lima EG, Lima MC (2016). Abordagens educacionais e as estratégias de educação de surdos. In: Godoi E, Lima MC, Silva RM (Orgs.). *Libras e o processo de formação continuada de professores: discussões teóricas e metodológicas*. Edufu: Uberlândia: 23-36. Disponível em: [http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book\\_lingua\\_brasileira\\_de\\_sinais\\_v7\\_2016\\_0.pdf](http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_lingua_brasileira_de_sinais_v7_2016_0.pdf). Acesso em 08 mai. 2020.
- Marchesi A (1996). Comunicação, linguagem e pensamento. In Call C, Palácios J, Marchesi A (Orgs.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas: 200-216.
- Martins SESdeO, Napolitano CJ (2017). Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. *Educar em Revista*, 33(3): 107-126.
- Mattos GC (2016) A Formação Docente Continuada PNAIC 2013: uma análise da Situação dos Professores Alfabetizadores de Surdos. 86 f. Dissertação (Mestrado) UFVJM. 2006. Diamantina-MG.
- Morosini MC, Fernandes CMBF (2014). Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, 5(2): 154-164.
- Moura MC (2000). *O Surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Nobrega JD, Andrade ABde, Pontes RJS, Bosi MLM, Machado MMT (2012). Identidade surda e intervenções em saúde na perspectiva de uma comunidade usuária de língua de sinais. *Ciênc. saúde coletiva*, 17(3): 671-679. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300013>.
- Oliveira PRGde (2019). *Pedagogia do Surdo: Formação Continuada para Surdos Instrutores e Professores da Língua Brasileira de Sinais - Libras*. 2019. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo-SP.
- Paixão EC (2016). Formação de Professores do Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos em São Bernardo do Campo. 262 f. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo – USP. São Paulo-SP.
- Perlin GT (2004). O lugar da cultura surda. In Thoma AS, Lopes MC (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc: 73-82.


- Reis DS (2013) *Formação Docente e Educação de Surdos: Um Encontro com a Diferença, Cultura e Identidade Surda*. 174 f. Dissertação (Mestrado). Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Porto Velho, RO.
- Reis JG, Santos MR (2016). Projeto de extensão: formação continuada para professores de estudantes surdos. I Congresso Internacional de educação Especial. Disponível em: <https://docplayer.com.br/40458648-Projeto-de-extensao-formacao-continuada-para-professores-de-estudantes-surdos.html>. Acesso em 08 mai. 2020.
- Ribeiro EBV (2011). *Formação de professores de ciências e educação inclusiva em uma instituição de ensino superior em Jataí-Go*. 106 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Seixas CP (2015) *O Instituto Nacional de Educação de Surdos e a formação de professores para surdos em Sergipe (1959-1961)*. São Cristóvão, 2015. 110 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe. Sergipe-SE.
- Schubert SEM (2017). *Limites e possibilidades da educação bilíngue para Surdos no contexto das políticas de inclusão (1990-2017): implicações à formação de professores*. 390 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná.
- Silva FRVda (2014). *Formação continuada de professores para o atendimento educacional bilíngue de alunos Surdos: estudo de caso*. 2014. 107f. Dissertação (Mestrado). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba- PR.
- Silva RCJda (2010). *A formação de professores de alunos Surdos: concepções, dificuldades e perspectivas*. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília.
- Skliar C (1997). *Uma perspectiva sócio- histórica sobre a psicologia e a educação dos Surdos*. In Skliar C (Org.), *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação: 105-153.
- Strobel KL (2008). *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 4 ed. Editora: UFSC, Florianópolis. 146p.
- Tanamati LF, Costa OA, Bevilacqua MC (2011). *Longterm results by using cochlear implants on children: systematic review*. *Int Arch Otorhinolaryngol*, 15(3): 365-75.
- World Health Organization. *Deafness and hearing impairment*. Geneva: World Health Organization; 2006. Disponível em: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/index.html>. Acesso em 07 mai. 2020.

---

## O Processo Reflexivo da Prática Docente: um Olhar à Luz da Reflexão


Recebido em: 10/05/2020


Aceito em: 23/05/2020

 10.46420/9786599120817cap9

Andréia Mores\*<sup>1</sup> 

Mariane Fruet de Mello<sup>1</sup> 

Maria Nelma Marques da Rocha<sup>1</sup> 

Paula Bergozza<sup>1</sup> 

### INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como temática central investigar a importância de o professor refletir sobre suas práticas docentes, podendo desenvolver novas metodologias de ensino ou (re)adequá-las a partir de suas experiências e reflexões. Ao longo da escrita entrelaçam-se as experiências docentes de três mestras<sup>2</sup> em educação, com suas trajetórias ao longo das disciplinas da Pós-Graduação, destacando-se o seminário especial de Docência no Ensino Superior<sup>3</sup>, ambiente de troca de conhecimentos entre docentes e discentes, acerca da formação de professores. A disciplina possibilitou a produção deste artigo, no qual se aborda a relevância de o professor conhecer-se e analisar sua prática educativa para melhorar suas ações e metodologias nos contextos escolares.

A opção por elaborar este estudo ocorreu a partir da proposta da abordagem de uma temática que tivesse aproximação com as pesquisas das autoras deste estudo (Mello, Rocha, Bergozza e Morés) cujas experiências se cruzam em relação à relevância da temática do professor reflexivo e em constante busca de conhecimentos, pois, essas autoras se dedicam a pesquisas na área da educação.

As autoras concordam que seus estudos em educação lhes possibilitaram lançar um olhar mais aprofundado sobre as práticas docentes, ao considerarem, em suas reflexões, que formações continuadas são de extrema importância para seu constante aprimoramento profissional e pessoal.

As pesquisas dessas autoras demonstram, através de evidências tanto empíricas quanto

---

<sup>1</sup> Universidade de Caxias do Sul (UCS), Campus-Sede. Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 - CEP 95070-560 Caxias do Sul - RS – Brasil.

\*Autor(a) de correspondência: anmores@ucs.br

<sup>2</sup> Mariane Fruet de Mello, Maria Nelma Marques da Rocha e Paula Bergozza.

<sup>3</sup> Disciplina ministrada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andréia Morés.

teóricas, que, além de o professor refletir sobre seus fazeres pedagógicos, se faz relevante a existência de colaboradores nas redes de ensino, que incentivem, através de diálogos, a formação inicial e a continuada, incluindo políticas públicas que favoreçam a construção gradativa e contínua dos professores em atuação. E para que isso aconteça é necessário o comprometimento de todos os envolvidos na formação inicial/continuada de professores.

Para colaborar com a escrita deste artigo, buscou-se na plataforma do Banco de Teses e Dissertações BDTD<sup>4</sup> pesquisas na área da Educação, com descritores específicos, como: professor reflexivo, reflexão na ação, formação continuada, professor em construção. Todos os descritores com a temática voltada às práticas docentes e suas reflexões. Este procedimento aconteceu entre os anos de 2018 a 2019<sup>5</sup> e teve como finalidade fazer a leitura e compreender outros estudos com temática semelhante, e assim contribuir para o desenvolvimento deste artigo acadêmico.

Além da proposta do artigo ir ao encontro da temática das autoras, foi importante mapear um campo empírico, visando promover o desenvolvimento de pesquisas, assim, escolheu-se realizar uma revisão bibliográfica, no âmbito da Pós-Graduação, para compreender o que se está produzindo na área educacional em relação ao professor reflexivo. Ainda para compor o referencial teórico foram utilizados alguns autores renomados que abordam o tema professor reflexivo e seus contextos: Schön (2007), Perrenoud (2002) e Nóvoa (1999), (2012) e (2009).

Assim, este ensaio, sem esgotar todas as possibilidades, está estruturado em dois títulos principais: Prática Reflexiva: à Luz do Olhar Teórico; e Mapeando e Inserindo-se em um Campo de Pesquisa. Ao final, constam as considerações finais.

## **PRÁTICA REFLEXIVA: À LUZ DO OLHAR TEÓRICO**

Na perspectiva da Educação Brasileira, percebe-se que educadores necessitam de aperfeiçoamento constante e, além do mais, é preciso que esses profissionais possam refletir acerca de seus fazeres docentes, pois, o cenário educacional passa por transformações significativas. Exemplo disso pode-se mencionar a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada recentemente pelo Ministério da Educação.

Um dos percursos para que possíveis mudanças viessem a acontecer na educação seria o efetivo investimento na formação inicial e continuada de professores, à medida que esses

---

<sup>4</sup>Link da pesquisa bibliográfica: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>.

<sup>5</sup> Optou-se por este período de pesquisa, pois é significativo e de intensos estudos na Pós-Graduação, pelas autoras deste artigo.

profissionais, qualificados e bem formados, possam ter maior possibilidade de exercer a prática reflexiva. E para que isso ocorra, o professor deve apropriar-se de uma postura, ou personalidade, para desenvolver sua prática, a qual inicia na graduação, nos cursos de licenciatura, e permanece ao longo da profissão, permitindo-lhe refletir criticamente sobre suas práticas de docência, visando melhorias, na perspectiva do desenvolvimento particular para o coletivo.

Nesse âmbito, é importante citar as ideias de Schön (2007) acerca da prática reflexiva no campo educacional, quando esse autor afirma que, por meio da observação e da reflexão sobre a ação, é possível realizar uma descrição do saber tácito. A descrição do ato de “conhecer-na-ação”, expressão usada por Schön (2007), é considerada uma construção que tem por finalidade explicitar uma forma de inteligência espontânea e implícita. Assim, a descrição precisa ser testada contra a observação do original, ou seja, a descrição permeia e possibilita uma nova forma de agir perante a prática profissional. Nessa perspectiva, Schön (2007) alega que,

quando aprendemos a fazer algo, estamos aptos a executar sequências fáceis de atividade, reconhecimento, decisão e ajuste sem ter, como se diz, “que pensar a respeito”. Nosso ato espontâneo de conhecer-na-ação geralmente nos permite dar conta de nossas tarefas. No entanto, nem sempre é bem assim. Uma rotina comum produz um resultado inesperado, um erro teima em resistir à correção, ou, ainda que ações comuns produzam resultados comuns, há algo nelas que nos parece estranho, porque passamos a vê-las de uma outra maneira. Todas essas experiências, agradáveis e desagradáveis, contêm um elemento de surpresa. (Schön, 2007).

A partir desse pressuposto, Schön (2007) refere-se a três formas de refletir sobre a prática profissional para o aprimoramento profissional. Nesse sentido, discorre-se acerca da reflexão profissional, segundo Schön (2007): reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação acontece durante a prática profissional. Essa forma de reflexão acontece no meio da ação, sem comprometer o seu andamento, ou seja, ao trazer a teoria de Schön (2007) para o campo educacional, o professor reflexivo na ação pensa no momento em que a docência está sendo realizada. Esse processo de reflexão conduz o professor à criticidade e a experimentos imediatos por não disponibilizar de muito tempo para experimentos em determinada situação. Para Schön (2007),

[...] o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação. Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela (Schön, 2007).

A base da visão da prática reflexiva-na-ação está voltada para uma visão construcionista. Implica dizer que o professor se encontra inserido em um processo de construção da sua realidade profissional e que está incluso em seu mundo prático, resolvendo os problemas que

surgem e moldando as situações. Segundo Schön (2007), “resumindo, eles [os professores] têm uma maneira particular e profissional de ver o mundo e uma maneira de construir e manter o mundo da forma como o veem”.

Segundo Schön (2007), a reflexão sobre a ação ocorre depois da prática profissional. Conforme essa premissa, essa reflexão é uma ação que possibilita pensar retrospectivamente sobre a ação docente; consiste em uma reconstrução mental da situação ocorrida, de modo a descobrir como o pensar na ação favorece a obtenção de um resultado imprevisto, constituindo uma situação natural com uma nova percepção da ação.

Essa forma de refletir acontece, geralmente, em um ambiente de tranquilidade, quando emergem os pensamentos sobre situações ocorridas. Schön (2007), ainda alega que o refletir na ação e sobre a ação acontece em momentos diferentes em que a ação está ocorrendo (Schön, 2007), e “em ambos os casos, é possível que nossa reflexão não tenha qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la”. Ou seja, mesmo quando o professor reflete sobre sua ação no momento em que a exerce, é possível fazer interferência sem interrompê-la. O pensar proporciona nova forma para a ação que está sendo realizada.

Nessa perspectiva, para que desperte a habilidade de saber refletir sobre suas práticas, o docente necessita de um condicionamento cognitivo, capacidade de se questionar, duvidar e responder a suas indagações. Desse modo, Perrenoud (2002) faz a seguinte menção:

A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais. (Perrenoud, 2002)

De acordo com Perrenoud (2002), o ato de refletir na ação e sobre a ação constitui a capacidade de reflexão do professor perante sua prática docente. À medida que o professor desenvolve o pensamento crítico reflexivo, implica dizer que essa prática o conduz a constituir-se um profissional autônomo e com mais responsabilidade em sua profissão. Com base nesse pressuposto, compreende-se que, conforme o docente exerce a prática crítica e reflexiva na ação e sobre a ação, ele está inserido em um processo de formação continuada. Ou seja, pensar sobre a prática docente é refletir sobre a formação.

Portanto, diante do exposto, a constituição de um professor ocorre de modo processual, seguindo um fluxo natural e gradativo, conforme ele vai vivendo e experimentando situações diversificadas no seu cotidiano. Situações estas que podem ocorrer em ambientes escolares ou nas formações continuadas oferecidas pelas instituições, as quais propiciem o despertar de novas possibilidades para que o professor seja desafiado a procurar metodologias pedagógicas atuais e formas de pensar e agir mais autônomas e responsáveis em relação aos seus fazeres docentes.

Para Schön (2007), a reflexão sobre a reflexão-na-ação pode implicar indiretamente ações futuras, pois à medida que se coloca em prova um novo entendimento sobre o problema tem-se a possibilidade de criar uma solução melhor ou mais abrangente sobre a resolução desse problema. Esse momento de reflexão sobre a “reflexão-na-ação” - termo expressado por Schön (2007) com a finalidade de produzir uma descrição verbal do momento da reflexão-na-ação. Assim, esta é compreendida por analisar, em momento posterior, as características e processos de determinada situação que ocorreu; é utilizar o conhecimento para analisar e descrever os fragmentos de pensamento deixados na memória por interferências anteriores.

De acordo com Alarcão (1996), que tem seus embasamentos teóricos a respeito da reflexão docente baseada na teoria de Schön (2007), os momentos de reflexão na ação e sobre a ação têm um valor epistêmico que será maior ainda ao se colocar sobre a ação outra atividade que a ultrapasse. É a partir da reflexão sobre a reflexão na ação que o profissional docente é conduzido a progredir no seu desenvolvimento profissional e a criar seu conhecimento pessoal.

Alarcão (1996) segue a mesma linha de pensamento de Schön (2007) ao afirmar que “a reflexão sobre a reflexão na ação ajuda a determinar nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções”. Para tanto, esses processos reflexivos são, conforme Alarcão (1996), o pensamento prático do professor ao se deparar com situações problemáticas da prática docente. E esses processos reflexivos se complementam para assegurar uma intervenção racional. A partir desse pressuposto teórico, Nóvoa (1992) também aborda os três movimentos da prática reflexiva profissional sugeridos por Schön (2007), como meio para o docente obter sua autonomia.

Nesse âmbito, Nóvoa (1992) também aborda a formação docente a partir do processo crítico reflexivo e propõe esse modo de formação como um meio condutor para a autonomia profissional do professor e meio facilitador da autoformação. Dessa forma, implica salientar a formação docente que valoriza as experiências profissionais vivenciadas com outros professores e também a reflexão crítica de suas práticas. E Nóvoa (2012) relata que as formações dos docentes devem partir dos próprios professores e uma das questões que favorece a formação de professor é a prática reflexiva da própria ação docente.

Diante do exposto, salienta-se que a prática reflexiva do professor não é um processo que resolverá todos os problemas existentes na profissão docente. Mas é importante ressaltar que, mediante essa prática reflexiva, propicia-se aos educadores a ampliação dos conhecimentos, e também a possibilidade de rever os saberes docentes e quais saberes são necessários para aprimorar a prática profissional.

Nóvoa (2009) continua seus estudos demonstrando a importância de o docente realizar

reflexões permanentemente, no entanto,

[...] ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (Nóvoa, 2009)

Ao se concordar com esses apontamentos sugeridos pelo pesquisador é relevante que o docente vivencie intensamente o ser professor, nos diferentes ambientes de sua atuação profissional, à medida que se perceba integrante ativo de sua formação e de outras pessoas que fazem parte de sua trajetória. É experienciando e trocando conhecimentos com diversas vozes que, gradualmente, o professor se insere em uma cultura cheia de particularidades e desafios que ele descobrirá ao se reconhecer integrante de uma comunidade escolar, por exemplo. Enquanto reflete sobre sua profissão, ele interage, investe em formações continuadas e na realização de novas práticas, e assim conseguirá refletir sobre o seu papel na sociedade e evoluir como ser humano, em prol de sua emancipação pessoal e profissional.

## MAPEANDO E INSERINDO-SE EM UM CAMPO DE PESQUISA

Com o intuito de mapear a importância de o professor refletir sobre suas práticas, realizou-se uma pesquisa de caráter exploratório e qualitativo, possibilitando, assim, interpretar dados coletados de trabalhos acadêmicos em uma plataforma digital de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) e realizar uma análise desses dados de forma crítica, dialógica e subjetiva.

A revisão bibliográfica é uma das etapas importantes de uma pesquisa, pois o objetivo desse procedimento é mapear a produção científica já existente, encontrar lacunas e situar a própria investigação. Por isso, é possível concordar com Creswell (2010) quando diz que:

[...] a revisão da literatura cumpre vários propósitos. Compartilha com o leitor os resultados de outros estudos que estão intimamente relacionados àquele que está sendo realizado. Relaciona um estudo ao diálogo maior e contínuo na literatura, preenchendo lacunas e ampliando estudos.

Sendo assim, com o objetivo de pesquisar estudos sobre a temática proposta, ou seja, professores reflexivos, realizou-se a busca de pesquisas acadêmicas brasileiras na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Inicialmente, fez-se uma busca por palavras-chave: professor reflexivo e prática crítica-reflexiva de docente em ação, com essa temática, delimitou-se o período da pesquisa bibliográfica de 2018 e 2019 (optou-se por esse tempo, pois foi um momento, significativo e de intensos estudos por parte das autoras deste estudo e para suas formações continuadas).



Na pesquisa realizada foram encontrados cinco estudos — três teses e duas dissertações — os quais constam na Tabela 1, contendo autor, título, ano, tipo de documento, instituição e palavras-chave de busca. Após a tabela realiza-se uma pequena síntese sobre o assunto abordado em cada Dissertação e/ou Tese.

**Quadro 1.** Resultados da Revisão Bibliográfica da BDTD.

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo de documento e instituição</b>	<b>Palavras-chave</b>
<b>Estágio crítico-reflexivo na licenciatura: formação e desenvolvimento profissional docente?</b>	Sousa de Leal, Lourenilson	2018	Tese Universidade de São Paulo	Estágio crítico-reflexivo, mediação didática-pedagógica, desenvolvimento profissional de docente, conhecimento específico, conhecimento didático-pedagógico.
<b>Vivências de professores formadores para a Educação Profissional e formação crítica-reflexiva em EaD: um estudo de caso</b>	Vallim, Maria Aparecida Gazotti	2018	Tese Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação Profissional, Formação de professores crítico-reflexivo, Educação a Distância, Formação de professores EaD, Formação de formadores em EaD, Formação Continuada de professores em Educação Profissional, Professor formador, Professor crítico-reflexivo.
<b>Formação docente no ensino fundamental: tessituras do ensino de história e cultura afro-brasileira</b>	Silva, Hayana Crislayne Benevides da	2018	Dissertação Universidade Estadual da Paraíba	História e cultura afro-brasileira; Ensino de história; Formação docente; Currículo.

<b>Interfaces disciplinares: ensaios e teorizações de práticas educativas para integrar disciplinas no ensino de ciências</b>	Tamanini, Tiago Amador	2018	Tese Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Interdisciplinaridade, interfaces disciplinares, percepções dos professores, ensino de Ciências, estratégia educativa.
<b>Supervisor escolar e professores que ensinam ciências: um estudo bibliográfico e documental como subsídio a uma formação crítica em educação sexual</b>	Silva, Ediane da	2019	Dissertação Universidade do Sul de SC	Supervisão escolar crítica; Pensamento crítico; Educação sexual emancipatória; Formação de professores que ensinam ciências

Fonte: Autoras (2019).

Sousa (2018) investigou como o componente curricular estágio supervisionado, do curso de Licenciatura em Física, pode influenciar o desenvolvimento crítico-reflexivo de docentes formadores deste curso, com professores atuantes em cursos técnicos profissionalizantes do ensino médio integrado. A pesquisa realiza uma análise documental e entrevistas, visando evidenciar a importância dos professores na avaliação de suas práticas e a necessidade de (re) adaptarem suas metodologias de ensino e aprendizagem para atender as reais necessidades dos graduandos e sempre que possível trabalhar no coletivo, com diálogo e interação na área da física e pedagógica/didática.

Vallim (2018) pesquisou a formação de tutores virtuais e docentes na modalidade EaD em cursos semipresenciais de formação pedagógica de docentes para educação profissionalizante. A tese, em seu referencial teórico, aborda a questão histórica da educação profissional no Brasil, a formação de professores para educação profissionalizante e formação crítica-reflexiva e competências docentes para atuação nessa modalidade de curso. Esse autor observou a importância de os professores e discentes refletirem sobre suas práticas, e que o convívio tanto virtual quanto presencial é fundamental para suas constituições como professores reflexivos sobre suas ações, em que a formação continuada é relevante para o aperfeiçoamento profissional.

Silva (2018) analisou e elaborou um plano de ação pedagógica com a temática cultura e

história afro-brasileira que foi desenvolvida na disciplina de história por duas professoras em uma escola de ensino fundamental. O autor observou a necessidade do envolvimento, não só das professoras reflexivas sobre suas práticas, mas da escola e da Secretaria da Educação, pois esse assunto requer transformações no currículo, práticas pedagógicas diversificadas e condições materiais para a formação docente, devendo-se elaborar planos pedagógicos que atendam essa temática que é superficialmente trabalhada pelas escolas na maioria das vezes.

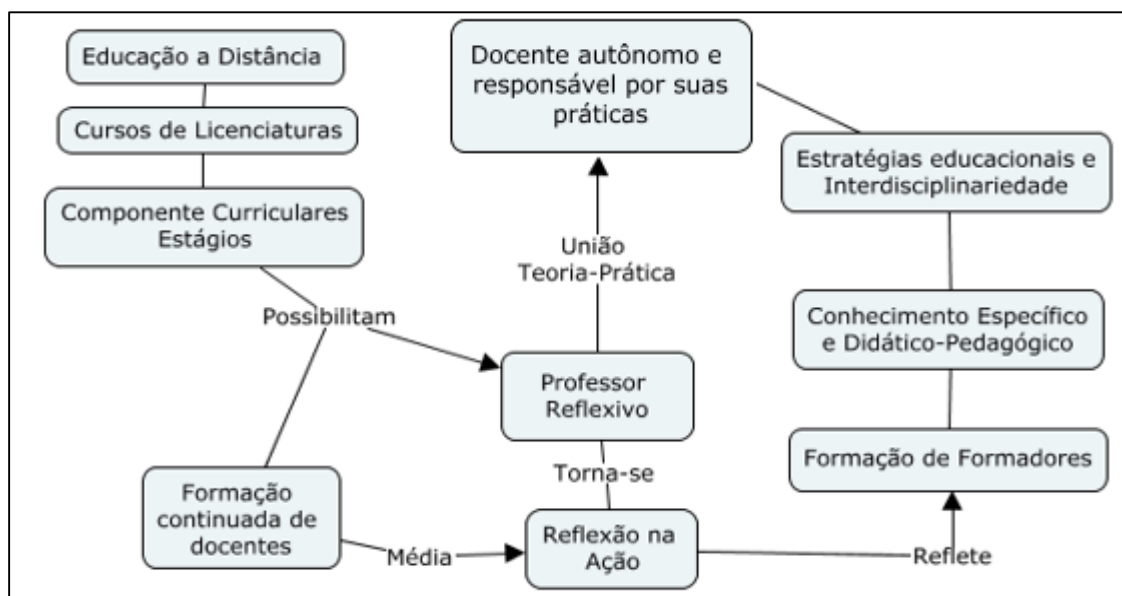
Tamanini (2018) pesquisou uma disciplina do curso de extensão de Ciências da Natureza, denominada “Buscando Interfaces Disciplinares no Ensino de Ciências”, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os participantes da disciplina eram professores atuantes, ou em formação, que buscavam se aprimorar sobre a temática e compreender a integração curricular dentro das ciências (Química, Física e Biologia). Ao longo da disciplina, o autor observou a importância do diálogo, da troca de experiências, criação de ações didáticas, da prática do trabalho em equipe, aspectos que contemplavam a relevância de abordar os conteúdos de forma multi/pluri, inter e transdisciplinar, objetivando transformações significativas no modo de pensar, agir e exercer metodologias pedagógicas diversificadas pelos docentes em sala de aula.

Silva (2019) analisou o modo com que a supervisão da escola municipal de uma cidade de Santa Catarina poderia orientar práticas pedagógicas críticas/construtivas sobre a temática educação sexual, pautadas nas legislações e no projeto político-pedagógico da escola, aos professores que ministram as disciplinas de Ciências. A autora concluiu que é necessária a supervisão escolar, e os professores devem estar em constante formação, diálogo, reflexão de seus fazeres pedagógicos e buscar desenvolver trabalhos e ferramentas pedagógicas que abordem a temática da sexualidade humana de forma emancipatória.

Essas cinco pesquisas científicas demonstram a importância do professor como mediador/colaborador para a formação de cidadãos com valores éticos, morais, sustentáveis, de solidariedade, de respeito para com o outro e com sua pátria. Mas para que esses objetivos, entre outros, sejam alcançados, o professor não é o único coautor. É necessário o envolvimento de todos os sujeitos presentes nas redes de ensino (escola, universidade, Secretaria da Educação...) e de políticas públicas que atendam as reais necessidades da educação na totalidade, pois, investir na formação continuada de professores é considerar a melhoria permanente no modo de pensar, agir, planejar, metodologicamente, no aprender a aprender do docente que estará em contato direto com os discentes.

Com as informações retiradas da BDTD, elaborou-se a Figura 1, que relaciona diferentes palavras-chave dos diferentes autores da pesquisa literária com a temática de formação de

professores reflexivos.



**Figura 1.** Principais temáticas pesquisadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e suas relações. Fonte: Autoras (2019).

Conforme se observa na Figura 1, os estudos desses diferentes autores demonstram que a formação do docente é realizada em etapas e em redes de colaboradores, partindo dos cursos de licenciatura ou a distância, e até mesmo dos importantíssimos componentes curriculares estágios, os quais possibilitam o contato mais direto do licenciando com redes escolares. Esses cursos de formação possibilitam a constituição de um professor reflexivo, na prática reflexiva da ação, e isso ocorrerá através de formações iniciais e continuadas, nas quais o ato de questionar a si mesmo terá que ser o fio condutor para que esse professor possa desenvolver habilidades e competências para o exercício da docência.

Considerando-se que as formações são potencializadoras da constituição de um professor, é necessário desenvolver atividades diversificadas que unifiquem teoria e prática ao longo da caminhada acadêmica e profissional tanto para graduandos quanto para professores formadores. Desse modo, será possível o surgimento do conhecimento específico, didático-pedagógico, e de se conseguir desenvolver estratégias educacionais e interdisciplinares que, somadas, produzem novos docentes autônomos e responsáveis por seus fazeres pedagógicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino e a aprendizagem fundamentam-se em áreas do conhecimento relacionado a acontecimentos históricos, culturais, sociais, econômicos, políticos e socioambientais, sendo que as políticas públicas, escolas e professores deverão trabalhar em conjunto para proporcionar o desenvolvimento de saberes, habilidades e competências.

Para tanto, destaca-se relevante investir constantemente na formação de professores, o que demanda dedicação não somente do docente, mas de uma rede de colaboradores das áreas mais diversificadas da educação. Parte-se, então, dos cursos de licenciatura e formações continuadas, os quais possibilitam o desenvolvimento de um olhar crítico-reflexivo dos fazeres docentes que se constituem continuamente através de suas análises reflexivas, possibilitando ao professor aprender, com diferentes vozes e experiências, a traçar sua jornada profissional de maneira mais autônoma e consciente de seu importante papel dentro de uma sociedade.

O embasamento teórico em Schön conduz ao pensamento reflexivo do professor na ação docente. Em relação às considerações tecidas acerca da prática reflexiva no contexto educacional, leva-se o pensamento sobre o professor reflexivo, no sentido de que a reflexão possibilita a ação transformadora, no processo de formação inicial e na formação continuada.

Na revisão bibliográfica realizada, dos cinco estudos acadêmicos já pesquisados anteriormente, foi possível observar a relação acerca da temática do professor reflexivo e relacioná-la com os teóricos: Schön (2007), Perrenoud (2002), Alarcão (1996) e Nóvoa (1992), (2012) e (2009).

Analisa-se que os estudos realizados na plataforma digital da BDTD, e aqui apresentados e dialogados, são relevantes para reflexões acerca dos fazeres docentes, por isso, quanto antes os futuros professores compreenderem a importância desse ato, maior será a possibilidade de potencializar o seu desenvolvimento pessoal e profissional e que será refletido em sala de aula e no modo de agir e pensar sobre os temas que permeiam a educação.

Deseja-se que esses apontamentos descritos possibilitem produzir um olhar reflexivo em relação à importância de o professor olhar para si e para as suas metodologias educacionais, pois, ao conseguir realizá-las, conseqüentemente refletirá sobre seus fazeres, dentro dos contextos escolares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão I (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. Revista da Faculdade de Educação, [S.l.], v. 22(, n. 2): p. 11-42, jan. 1996. ISSN 1806-9274. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33577/36315>>. Acesso em: 04 abr. 2019.
- Nóvoa A (2009). “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”. Revista Educación, n. 350, set.-dez. 2009. Disponível em: <

- [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf)>. Acesso em: 27 mai. 2020.
- Perrenoud P (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício De Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. 455 p. Trad. Cláudia Schilling.
- Schön AD (2019). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Disponível:<<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536310121/>> Acesso em: 15 jun. 2019.
- Schon DA (2007). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e aprendizagem*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre. Artmed, 2007.
- Silva E (2019). *Supervisor escolar e professores que ensinam ciências: um estudo bibliográfico e documental como subsídio a uma formação crítica em educação sexual*. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2019. Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNISUL0\\_6454ce6d42076a584bc8bfa273707464#details](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNISUL0_6454ce6d42076a584bc8bfa273707464#details)>. Acesso em: 16 jun. 2019.
- Silva HCB (2018). *Formação docente no ensino fundamental: tessituras do ensino de história e cultura afrobrasileira*. 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação Profissional em Formação de Professores, Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa - Prpgp, Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba, 2018. Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB\\_a4af9a84f66910493f44343b4017de71](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_a4af9a84f66910493f44343b4017de71)>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- Sousa LL (2018). *Estágio crítico-reflexivo na licenciatura: formação e desenvolvimento profissional docente?* 2018. 162 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122018-095355/pt-br.php>>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- Tamanini TA (2018). *Interfaces disciplinares: ensaios e teorizações de práticas educativas para integrar disciplinas no ensino de ciências*. 2018. 227 f. Tese (Doutorado) - Curso de Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em:


<[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS\\_f8e4d96aadd0f589f680ff239f8111a9/Details#tabnav](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_f8e4d96aadd0f589f680ff239f8111a9/Details#tabnav)>. Acesso em: 16 jun. 2019.

Vallim MAG (2018). Vivências de professores formadores para a Educação Profissional e formação crítico-reflexiva em EaD: um estudo de caso. 2018. 217 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em:<[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC\\_SP1\\_9bde01935ffae734bc03a63e52347e40#details](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP1_9bde01935ffae734bc03a63e52347e40#details)>. Acesso em: 15 jun. 2019.

## Formação Continuada na Perspectiva dos Ciclos de Vidas dos Professores: o Programa ALFAMAT coordenado pela SEMEC/Belém

Recebido em: 15/05/2020  
Aceito em: 24/05/2020

Nila Luciana Vilhena Madureira<sup>1\*</sup> 

 10.46420/9786599120817cap10

### INTRODUÇÃO

A Constituição Brasileira de 1988, assim como a LDB 9394/1996 explicitam textualmente o direito e o acesso à educação como responsabilidade e dever do Estado e da família. Os referidos documentos evidenciam a função social da escola, assim como as condições para que os professores possam atuar nesse espaço, o qual lhes garante: planos de carreira; ingresso exclusivamente por concurso público; e valorização profissional.

No que se refere aos aspectos legais o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996, determina como condição indispensável a formação de curso de licenciatura em nível superior para atuar na docência.

No entanto, a legislação é clara e precisa quanto ao que se refere à formação inicial, porém, não define as etapas posteriores a atuação dos professores, a qual reconhecemos como a formação continuada, visto ser esta um dos princípios inerentes ao exercício do profissional da educação. Nesse sentido, consideramos tanto a formação inicial quanto a continuada como processos que convergem entre si e implicam diretamente sobre a atuação dos professores.

Em face disso o referido capítulo versará sobre um recorte da dissertação de mestrado defendida em 2019, que buscou investigar a relação do Ciclos de Vida de Professores e a percepção dos docentes que participaram do Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetização Matemática, Leitura e Escrita (ALFAMAT), coordenado pela SEMEC/Belém, o qual é responsável pela formação continuada de professores que atuam no Ciclo do II do Ensino Fundamental da rede de Ensino Municipal de Belém.

---

<sup>1</sup> Professora do Instituto Federal do Pará (IFPA) - Campus Santarém; Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

\* Autor Correspondente: nila.madureira@ifpa.edu.br



A metodologia de pesquisa desse estudo, inclui um estudo sobre os Ciclos de Vidas de Professores a partir de Habermas, assim como a explicitação, a análise de documentos oficiais e o recorte de algumas falas das entrevistas semiestruturadas coletadas no decorrer da pesquisa, o qual contou com sete (07) professores que atuavam no Ciclo II do Ensino Fundamental.

Ressaltamos que o critério de escolha dos sujeitos da pesquisa se deu considerando os ciclos de vida dos professores, por entendermos que cada etapa de vivência na docência pressupõe uma expectativa diferenciada sobre Formação Continuada. Os dados foram tratados com base na análise de conteúdo que teve o interesse de saber como o Ciclo de Vida interfere sobre percepção dos professores no que diz respeito: a Formação Continuada de professores que participam do programa ALFAMAT e a prática pedagógica dos professores atuantes no Ciclo II.

Entre os resultados da pesquisa, foram evidenciadas perspectivas diferenciadas por parte dos sujeitos no que se referia ao Programa ALFAMAT, motivados pelo tempo e experiência em que eles têm de atuação em sala de aula. As falas dos entrevistados indicaram aspectos favoráveis ao programa, em outros momentos surgiram críticas e sugestões quanto ao modo como gostariam que fossem conduzidos o processo de Formação Continuada na rede municipal de ensino, a exemplo da desenvolvida pela SEMEC/Belém, os professores reconhecem que necessitam de aprimoramento pedagógico para além daqueles que decorrem das avaliações em larga escala.

## **DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA**

Pereira (2010), menciona que a formação continuada de professores, não é uma categoria nova de estudo, embora as discussões em âmbito acadêmico tenham ocorrido de maneira mais intensa nas últimas décadas. As pesquisas intensificaram-se, sobretudo, no sentido de reforçar a necessidade do aprimoramento e da compreensão sistemática por meio de pesquisas que abordem sobre a realidade em que professores atuam.

A Formação Continuada passa a ser privilegiada a partir da aprovação da lei 9394/1996. Alferes e Mainardes (2009) evidenciam que as primeiras iniciativas de formação continuada datam da década de 1960, momento em que órgãos como INEP e a direção do Curso de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro consultaram professores a fim de saber o que eles pensavam em relação aos cursos.

Autores como Lelis (2012) mencionam em suas análises que na década de 1990 pode se observar que houve uma estreita relação entre a formação continuada e as “políticas de

avaliação e responsabilização dos professores sobre o desempenho escolar”, política aplicada em diversos países subordinados às imposições de órgãos multilaterais, à exemplo da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que tem por objetivo definir onde, como e de que maneira os investimentos em educação devem ser direcionados, inclui-se nesse aspecto a interferência deste órgão na configuração dos programas adotados por secretarias municipais e estaduais de educação.

Por volta da década de 1990, as escolas públicas, sobretudo, as que atuavam no ensino fundamental subordinaram-se às políticas nacionais de avaliação de larga escala. Tais avaliações foram adotadas como critério para orientar as formações dos seus respectivos professores, pois os resultados do desempenho escolar obtidos pelos instrumentos avaliativos, apontavam graves problemas de aprendizagem das crianças inseridas no ensino fundamental, em face disso, as secretarias de educação passaram a implementar como alternativa para combater tal problema a execução de programas de qualificação, sob a justificativa de que o professor precisaria ser “melhor” instrumentalizado para que se solucionasse o problema do fracasso escolar.

Destacamos nesse sentido que o gerenciamento sobre as políticas de avaliação, assim como a ênfase nos métodos quantitativos, são os que mais têm afetado o trabalho dos professores, uma vez que os índices de aproveitamento obtidos por meio da aplicação desses instrumentos de avaliação têm servido como referência para que os governos mensurem o rendimento da aprendizagem, assim como a competência dos professores no trato da assimilação de conteúdos por parte dos educandos.

Salientamos nesse aspecto que os governos, ao implementarem políticas públicas na área da educação, adotam a lógica gerencial, valorizando as dimensões quantitativas, ou seja, o índice pelo índice, desconsiderando as dimensões que perpassam pelos contextos éticos, históricos, culturais e sociais que direta ou indiretamente influenciam no rendimento escolar.

Essa lógica de condução sobre a formação dos professores é motivo de preocupação de sindicatos, órgãos e colegiados de representação docentes, estes asseveram críticas veementes a respeito do tipo de intervenção proposta por organismos como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Banco Mundial, principalmente no que correspondem às perspectivas e as intenções implícitas nas recomendações aos países subordinados aos organismos multilaterais, pois a ênfase sobre a formação, seja ela inicial ou continuada, por esses organismos, respalda-se pela a lógica capitalista, baseada na racionalidade técnica, com vistas a atender a interesses econômicos, subordinando os

aspectos humanos e éticos a uma formação que não privilegia a emancipação política, o protagonismo dos sujeitos, excluindo-os de perceberem questões como: desigualdades sociais e a má distribuição de renda, pautas importantes a serem inseridas no debate sobre a formação continuada, uma vez que tanto a aprendizagem, quanto o sucesso e a permanência escolar são diretamente afetados por essas questões.

Em se tratando das medidas governamentais sobre a educação brasileira, autoras como Camargo, Ribeiro e Mendes (2016), evidenciaram em seus estudos a atenção dos governos em criar os aspectos legais, por meio de Leis, Decretos e Emendas, assim como aqueles inerentes à criação de parâmetros que possam demonstrar estatisticamente a evolução ou não do aproveitamento escolar, com vistas a manter o controle sobre a qualidade da aprendizagem e, principalmente, sobre o trabalho dos professores, de modo que esses materializem em suas turmas o que as políticas na área da educação determinam; a citar nesses termos, destacamos para tal fim o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que mensura anualmente o desempenho das escolas públicas do território nacional.

As referidas autoras detectaram que é possível observar um cenário em que os governos demonstram interesse em mensurar resultados, porém sem dar a devida atenção no sentido de resolver efetivamente os problemas que estão diretamente envolvidos, sobretudo, no que diz respeito à qualidade da educação.

Souza (2006) menciona que as formações continuadas, que são realizadas nos espaços escolares, têm se dado de maneira simplificada diante da diversidade de contrastes e da necessidade de alunos e professores. Segundo a autora, erroneamente os governos pensam a formação continuada de maneira delimitada, em vista de que as propostas de intervenção por parte das políticas públicas em educação funcionam de modo paliativo, pois em sua maioria não atendem concretamente a realidade das escolas públicas brasileiras. Para ela, quando secretarias de educação pensam a formação continuada, a ideia é: os professores não estão qualificados o suficiente para sanar os problemas de rendimento escolar, portanto, é necessário que se proponham formações para “ensiná-los” a obter as “melhores práticas” na gestão de suas turmas e de conteúdo.

Para Candau (1996), a formação deve se ancorar em três princípios, quais sejam: 1) a articulação entre os saberes docentes e a valorização profissional; 2) adequação à etapa ou ciclo de vida dos professores, pois para cada momento da carreira há uma necessidade diferente de formação; e 3) o reconhecimento da escola como *locus* privilegiado para a formação, levando em consideração a realidade concreta e as necessidades de professores e alunos que frequentam esse ambiente.

Autores como Souza (2006) e Gatti (2008) sinalizam para o fato de que as novas exigências no mundo globalizado inserem a formação continuada à ideia de competência, voltada para o saber fazer, que para elas configura-se como uma espécie de racionalidade prática, de modo que isso contribui para o reconhecimento de processos de formação que privilegiam o desenvolvimento pessoal, e individual, o que acaba por reforçar a competitividade nas carreiras profissionais. Nesse caso, a responsabilidade sobre o sucesso escolar dos alunos sai do âmbito coletivo e passa a ser uma atribuição de ordem particular, cabendo a cada professor a tarefa em responder as demandas de aprendizagem de suas turmas.

Paula (2009) vê a formação continuada como aquela que se assenta em três dimensões: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional, as quais nem sempre atuam de modo articulado.

Isso significa dizer que, para Paula (2009), o termo *formação continuada* passa a ter uma conotação polissêmica, uma vez que assume e se insere nas diversas dimensões da prática docente.

A formação continuada, deve ser pautada por um tipo de formação que reafirme a identidade do professor, valorizando-o profissional e financeiramente, e que, mediante a isso, consiga contribuir para inserir sujeitos críticos na sociedade, dispostos a transformá-la e não a perpetuar as relações de desigualdade e exclusão.

Nesse sentido, as propostas de formação não podem ignorar a identidade dos sujeitos, isso quer dizer que, os professores devem assumir o protagonismo nos programas de qualificação em que eles participam. Portanto, formar não pode ser considerado um ato mecânico, com o fim meramente de treino. Pois, Tardiff (2002) destaca que ensinar "é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou professor".

No próximo item, discutiremos a concepção de formação adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Belém por meio do Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetização Matemática, Leitura e Escrita (ALFAMAT).

## **A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO ADOTADA PELA SEMEC/BELÉM**

O Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetização Matemática, Leitura e Escrita (ALFAMAT) faz parte do projeto de formação continuada que visa ofertar suporte prático e pedagógico aos professores lotados nos laboratórios de informática, assim como

aqueles que atuam no Ciclo II do Ensino Fundamental, ele é Coordenado pela Secretaria Municipal de Belém (SEMEC) (Belem, 2012).

O ALFAMAT tem por objetivo de contribuir com o aprimoramento dos professores que atuam no ensino fundamental II, compreendendo os 4º e 5º anos, de modo que as formações pudessem refletir na elevação dos índices de aproveitamento escolar dos alunos inseridos no Ciclo II, isso em razão dos baixos resultados obtidos a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em que são cruzados os resultados do desempenho escolar decorrentes da Prova Brasil, mais o fluxo apurado pelo censo escolar, os quais visam monitorar as variáveis como número de alunos matriculados, alunos promovidos e alunos evadidos. O IDEB tornou-se até o momento como o único indicador de qualidade responsável por medir o desempenho de aprendizagem dos educandos em cenário nacional.

Desse modo, no que diz respeito ao contexto das políticas de avaliação em larga escala, o IDEB e a Prova Brasil se caracterizam como elementos basilares - pois não basta que o Estado garanta a matrícula escolar, mas, além disso, a qualidade do ensino deva ser resguardada – por esse motivo o programa em questão adota em seus cursos e oficinas os esquemas, os conteúdos e os descritores que são utilizados na Prova Brasil. A atenção durante os encontros, assim como o preparo das aulas e dos conteúdos passaram a ser mediados pelos descritores adotados por este instrumento de avaliação, os quais aplicam provas de Português e Matemática, e a partir delas estão contidas as competências que devem ser alcançadas pelos alunos ao final do Ciclo II do Ensino Fundamental.

E, pelo fato do rendimento escolar focar as referidas disciplinas, a rede de ensino municipal direciona a formação continuada mediado pelo programa ALFAMAT voltado para o atendimento aos padrões de qualidade, que objetiva o alcance de índices previstos nas avaliações em larga escala, deixando de atender a realidade concreta de professores e alunos.

As formações se dão por encontros semanais, a partir da Hora Pedagógica; os professores se deslocam-se de suas respectivas escolas com o fim de aprimorarem estratégias para utilização em sala de aula.

Percebemos que a formação continuada adotada por este programa pauta-se na racionalidade prática, pois desarticula no planejamento os aspectos teóricos e práticos inerentes ao contexto escolar, valorizando a apreensão de conceitos por meio de exercícios mediados pelos conteúdos extraídos da Prova Brasil. De acordo com Silva (2016), “o discurso da pedagogia tecnicista se coaduna com a lógica do modelo de competências ao ter como base uma educação que privilegia a lógica da instrução e a transmissão da informação”.

No próximo ítem, explicitaremos acerca dos Ciclos de Vida dos professores e a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre o Projeto ALFAMAT.

## OS CICLOS DE VIDA, E A TENDÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA SOB OLHAR DOS PROFESSORES CURSISTAS

### CICLOS DE VIDA E A PERCEPÇÃO DE FORMAÇÃO SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS ALFAMAT

Neste ítem será apontado a percepção dos professores que atuam nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental na rede de Ensino Municipal de Belém, a pesquisa intencionava saber o que eles pensam sobre o programa de formação continuada ALFAMAT, para tal foram feitas entrevistas com 07 (sete) professores de duas escolas, as quais denominamos pelos pseudônimos de Escola Municipal “Prof. Demerval Saviani” e Escola Municipal “Miguel Arroyo”.

Os sujeitos das pesquisas compunham o quadro efetivo da SEMEC/Belém, e possuíam mais de quinze anos de docência. Ressaltamos que a escolha das instituições foi justificada pelos resultados do IDEB; a primeira por ter um índice elevado e a segunda por apresentar resultados altos e baixos no IDEB ao longo da aplicação das avaliações em larga escala.

Para esse estudo, valemo-nos das ideias de Huberman (2000) sobre as fases que correspondem à carreira docente e como isso interfere sobre a percepção dos professores no que se refere às suas atuações. O referido autor evidencia que a carreira dos professores se divide em três momentos: a) **entrada na carreira** que é considerado como um “estádio de sobrevivência e de descoberta”; b) **a fase da estabilização** é o momento de reafirmação da identidade do professor, o qual se enfatiza a consciência sobre a atuação do papel do magistério; e por fim, c) **a fase de diversificação**, em que permite que os professores vivenciem as diversas possibilidades de experiências práticas e metodológicas, no sentido do professor definir um estilo de trabalho pessoal e obter a autonomia intelectual nas abordagens em sala de aula.

As entrevistas se centraram, respectivamente, nos seguintes questionamentos: O que os professores pensam em relação ao Programa de Formação Continuada ALFAMAT? Como se dá a prática pedagógica dos professores a partir das orientações do ALFAMAT? Esses eixos nortearam a nossa análise, de modo que pudéssemos estabelecer um diálogo entre os autores e os sujeitos da referida pesquisa.

Optamos por essas categorias de análise por compreendermos que as falas dos sujeitos se articulam com o tema formação continuada de professores, e que a percepção dos docentes são influenciadas pelos Ciclos de Vida dos Professores, o que nos permite utilizar os conhecimentos elaborados ao longo de aproximadamente 30 anos de debates relativos ao aprimoramento do trabalho docente.

**Tabela 1.** Quanto ao perfil dos professores.

SIGLA	FORMAÇÃO	INSTITUIÇÃO FORMADORA	TEMPO DE SERVIÇO	TURNOS DE TRABALHO	QUANTO AO SEXO	CARGA HORÁRIA	SITUAÇÃO NO SERVIÇO PÚBLICO
P1	Pedagoga	UEPA	10 anos	Tarde	Feminino	100h	Efetiva
P2	Pedagoga	UEPA	18 anos	Tarde	Feminino	100h	Prestadora
P3	Pedagoga	UFPA	21 anos	Manhã/ Tarde	Feminino	200h	Efetiva
P4	Pedagoga	UEPA	10 anos	Manhã/ Tarde	Feminino	200h	Efetiva
P5	Pedagoga	UFPA	25 anos	Manhã/ Tarde	Feminino	200h	Efetiva
P6	Pedagoga	UFPA	22 anos	Manhã/ tarde	Feminino	200h	Efetiva
P7	Educação Física	UEPA	22 anos	Manhã/ Tarde	Feminino	200h	Efetiva

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa de campo ocorrida em 2018 nas escolas do município de Belém.

Portanto, a percepção de Formação Continuada em (Alvarado-Prada; Freitas, 2010) corresponde a um processo de aprendizagem que se desenvolvendo individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a, têm implicações com o desenvolvimento pessoal dos professores.

No que se refere à importância do aperfeiçoamento docente percebemos que pelo tempo de atuação no magistério, os professores reconhecem que a formação continuada é uma necessidade inerente ao trabalho do professor, pois para eles a atividade docente requer atualização constante. Considerando a perspectiva e a necessidade de cada turma e professor.

Ao questionarmos sobre a relevância da Formação continuada a um deles, obtivemos a resposta de que a formação continuada contribuiu para o aprimoramento da sua prática, uma vez que a formação inicial não havia cumprido tal objetivo.

Vale ressaltar que o trabalho do professor é um tipo de atividade como bem pontua Zeichner (2008) que deve submeter o profissional a ser desafiado e, “ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social”.

Corroboramos com o fato de que o espaço privilegiado para se pensar a formação continuada seja a escola, é a partir dela que devemos enfatizar a relação entre teoria e prática, e extrair as reais demandas tanto de professores, quanto de alunos.

As falas dos entrevistados evidenciaram que as formações são desarticuladas do contexto escolar, pois elas ocorrem no Núcleo de Informática Educativa (NIED), onde fica centralizado o planejamento das oficinais, assim, como o direcionamento sobre a aplicação das provas Brasil. Deste espaço saem as orientações sobre a execução de estratégias para a implementação dos conteúdos que serão ministrados em sala de aula.

A pesquisa também revelou a ausência de discussões para além daquelas demandas pelo NIED. A esse respeito o (Professor 2) disse o seguinte:

**Professor 2:** Não, no geral a gente tem a chamada Jornada Pedagógica de início do ano, aonde a base de conteúdo<sup>1</sup> que vêm pra discussão nesses momentos é aquilo que... vamos dizer, que mais tem doído, né?! No sentido daquilo que a gente mais percebe na escola. (*Si*).

Portanto, corroboramos com o tipo de formação continuada que adote como um de seus pressupostos a reflexão teórica aliada a prática pedagógica de acordo com o contexto de atuação dos professores (Gasparelo; Schneckenberg, 2017).

## **SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES ATUANTES NO CICLO II DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE BELÉM**

Entendemos por prática pedagógica aquela que se estabelece por uma série de ações, que estão para além do mero exercício docente, pois o trabalho do professor se dá por várias dimensões, que vão desde as questões históricas até aquelas que envolvem as particularidades do ofício. No entendimento de Pimenta (2012), isso compreende: “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática e o de outrem”. Para ela, isso tem a ver com os saberes das experiências pessoais que ocorrem também na interação com outros pares, daí a importância de se refletir sobre a própria prática de modo individual e coletivo.

Porém, o que vimos evidenciado nas entrevistas é que o trabalho do professor fica condicionado aos descritores da Prova Brasil e que estes por sua vez, determinam o conteúdo e a forma de abordagem em sala de aula.

**PROFESSOR 1:** Não, porque em sala de aula tu te vê livre pra trabalhar, pra acompanhar a turma no desempenho que estão. Tu segues as orientações, como a gente também é muito “amarrado” aos descritores.

---

<sup>1</sup> Nesse sentido a orientação é adotar em sala de aula os conteúdos de acordo com a Prova Brasil.



Percebemos que a autonomia fica comprometida. O professor acima diz que a sua regência é a obrigatoriamente articulada aos descritores definidos pela Prova Brasil, assim como o objetivos das aulas que se concentram, quase que exclusivamente, à preparação da turma para avaliação em larga escala.

Assim, Pimenta (2012) diz que “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”. Nesse sentido, a partir do momento que o ALFAMAT delimita a formação pelo aspecto da avaliação, ele retira tanto de professores, quanto o de alunos a capacidade de formar para criar, recriar e transformar a natureza e a sociedade.

Nesse sentido, cumpre à escola assumir o papel social não apenas de mera divulgadora do conhecimento acumulado, mas, além disso, de formar sujeitos críticos e reflexivos no sentido de saberem atuar e agir diante dos desafios impostos pela sociedade. Portanto, se o sistema escolar oferta um ensino baseado no engessamento e na mecanização da assimilação do conhecimento, supomos que este sistema retira dos alunos a capacidade de pensar, problematizar e refletir, e por sua vez, impede-lhes que “adquiram a sabedoria necessária à permanente construção do ser humano” (Pimenta, 2012). Assim, a partir das falas dos entrevistados, inferimos que a apreensão e a aprendizagem dos conhecimentos escolares se dão de modo mecanizado e engessado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos a partir da referida discussão que o programa ALFAMAT assume a concepção de formação técnica, centrada nas orientações dos órgãos federais de educação, os quais deliberam as políticas em caráter nacional, como por exemplo, as avaliações em larga escala. Tais formações são condicionadas aos resultados do IDEB, de modo que o Projeto ALFAMAT coordenado pela SEMEC/Belém, assenta a formação continuada dos seus professores ao preparo dos alunos ao aprimoramento de habilidades para a resolução das questões da Prova Brasil, tendo como foco o pragmatismo, restrito a atenção na elevação dos índices da rede.

Desse modo, corroboramos com a concepção teórica de Gatti (2012), Veiga (2012) e Perez Gomez (2007), os quais entendem a formação continuada a partir de uma perspectiva de valorização, pautada por um plano de carreira e, sobretudo, que reconheça as condições de trabalhos, como itens indispensáveis ao prestígio dos professores. Sem o reconhecimento desses aspectos, torna-se impossível pensar a autonomia, a emancipação social e profissional docente, considerando, também que esta formação deve pautar-se no Ciclo de Vidas dos

professores, pois assim terá a possibilidade de atender as necessidades dos mesmos de acordo com o tempo de atuação na carreira docente.

Por fim, enfatizamos a importância da Formação Continuada de Programas a exemplo do ALFAMAT para o aprimoramento da prática pedagógica, considerando que esta deva ser articulada a realidade das escolas, alunos e professores, e que reconheça a natureza do trabalho docente (Basso, 1998) sob os seguintes aspectos: a infraestrutura das instituições de ensino, para que as aulas sejam desenvolvidas; o contexto social histórico e político em que elas estão inseridas; e a validade sobre os aspectos que correspondam às questões éticas, políticas, culturais e lúdicas dos sujeitos.

Desse modo, os programas deveriam orientar as formações continuadas em vista da diversidade e da pluralidade dos alunos, pois os referidos princípios são pré-requisitos ao bom desempenho de qualquer iniciativa que tenha por objetivo a qualidade e a elevação do desempenho dos índices de aproveitamento escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alferes MA (2009). Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.
- Alvarado-Prada LE, Freitas TC, Freitas CA (2010). Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, 10(30): 367-387.
- Basso IS (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos Cedes*, 19(44): 19-32. DOI: [10.1590/S0101-32621998000100003](https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003).
- Camargo AM, Ribeiro MES, Mendes OC (2016). Implicações do Plano de Ações Articuladas na formação docente e desempenho escolar – o caso do Pará. *RBP/AE* 32(1): 089 - 110.
- Candau VMF (1996). *Formação continuada de professores: tendências atuais*. In: Reali A, Mizukami MGN. Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 139-165.
- Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Belém, Secretaria Municipal de Educação (1997). *Projeto político pedagógico: um olhar que ressignifique a educação municipal*. I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém.
- Belém, Secretaria Municipal de Educação (2012). *Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental Ciclos I e II: rede municipal de Belém*. Belém: Secretaria Municipal de Educação.

- Gasparelo RRS, Schneckenberg M (2017). Formação Continuada de Professores: Racionalidade Técnica Versus Desenvolvimento Profissional. *RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 21(2): 1119-1134. DOI:10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10185
- Gatti BA (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37).
- Gatti BA (2012). A construção metodológica da pesquisa em educação: Desafios. *RBP AE*, 28(1): 13-34.
- Garcia C (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Huberman M (2000). *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: Nóvoa A (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 31-61.
- Lelis I (2012). O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. *Sociologias*, Porto Alegre, 152-174.
- Paula SG (2009). Formação continuada de professores: perspectivas atuais. *Belo Horizonte Univ. Fumec*. 6(6): 65-86.
- Pereira JED (2010). Formação continuada de professores. In: Oliveira DA, Duarte AMC, Vieira LMF. *Dicionário Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CDROM.
- Pérez Gomez A (1998). A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: Sacristán JG, Pérez Gomez A (Orgs). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta SG (2012). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta SG (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez.
- Silva AVMS (2016). A Pedagogia Tecniciста e a Organização do Sistema de Ensino Brasileiro. In *Revista HISTEDBR On - line*, 70: 197 - 209. DOI: 10.20396/rho.v16i70.8644737.
- Souza AL, Araújo NVCG (2015). A gestão no contexto das reformas de estado na América Latina: nova gestão pública e impactos na educação. In: *A gestão da educação brasileira*. 31-42.
- Souza DTR (2006). Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, 32(3): 477-492. DOI:10.1590/S1517-97022006000300004.
- Tardif M (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Veiga IPA (2012). *Didática entre o pensar, o dizer e o vivenciar: a vez e a voz dos alunos*. Ponta Grossa: UEPG. 160p.

Zeichner KM (2008). Uma Análise Crítica Sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente. *Educação & Sociedade*, 29(103): 535-554.

## ÍNDICE REMISSIVO

---

### **A**

ação-reflexão-ação · 61, 63, 66, 96  
América Latina · 7, 10, 11, 12, 14, 15, 18,  
20, 140

---

### **B**

BDTD · 102, 106

---

### **C**

Colíder · 59, 61, 62, 67  
conhecimento · 9, 15, 16, 18, 23, 26, 27,  
31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 44,  
52, 54, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 92,  
93, 96, 97, 99, 88, 98, 106, 138

---

### **D**

descolonialidade · 9  
desenvolvimento humano · 21, 22, 26,  
27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 36

---

### **E**

Educação · 7, 8, 10, 16, 19, 20, 21, 37, 38,  
39, 47, 49, 59, 62, 67, 69, 90, 91, 92,  
93, 94, 98, 99, 100, 86, 87, 88, 90, 93,  
96, 97, 98, 99, 100, 101, 105, 108, 109,  
110, 111, 112, 113, 114, 129, 130, 132,  
133, 134, 139, 140, 141, 7  
educação bilíngue · 101, 102, 104, 105,  
106, 108, 110, 114  
Educação de Surdos · 100, 86, 87, 88, 90,  
97, 100, 101, 108, 109, 110, 112, 114  
Ensino Fundamental · 43, 44, 49, 54, 57,  
129, 130, 134, 135, 139, 7  
ensino superior · 11, 67, 86, 87, 88, 90,  
92, 94, 97, 99, 90, 114

---

### **F**

formação docente · 7, 11, 12, 14, 20, 24,  
26, 31, 39, 41, 42, 45, 93, 97, 107, 110,  
139

---

### **G**

grupo de estudos · 59

---

### **I**

intencionalidade · 33, 56, 88

---

### **L**

língua inglesa · 49, 50, 53, 54, 55, 57, 7  
linguística · 61, 62, 63, 64, 67, 112, 7

---

### **M**

mediação · 25, 27, 32, 33, 34, 35, 52, 95  
meio · 9, 12, 14, 16, 17, 22, 24, 25, 28, 30,  
31, 32, 34, 38, 51, 52, 53, 54, 58, 62,  
63, 64, 86, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95,  
96, 88, 91, 92, 97, 103, 104, 110, 111,  
130, 131, 132, 133, 134, 136  
mudanças · 10, 16, 21, 28, 41, 51, 56, 60,  
61, 65, 66, 69, 91, 92, 95, 97, 100, 107,  
108, 110

---

### **O**

oralidade · 49, 50, 54, 55, 57, 90

---

### **P**

prática pedagógica · 26, 36, 44, 59, 61, 65,  
66, 90, 96, 98, 104, 105, 106, 107, 112,  
130, 135, 137, 139  
processo contínuo · 59  
Professor reflexivo · 99

---

### **R**

Rede Federal · 93, 97

---

### **S**

sentido · 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 23, 25,  
26, 27, 28, 29, 32, 33, 35, 36, 41, 43,

47, 49, 56, 59, 61, 66, 67, 86, 91, 93,  
95, 96, 98, 100, 87, 88, 90, 92, 96, 102,  
106, 108, 110, 129, 130, 131, 132, 133,  
135, 137, 138, 139  
significado · 16, 19, 23, 26, 33, 50, 88, 95

---

## ***T***

tecnologia assistiva · 86, 90, 95, 98, 100

tecnologias educacionais · 69  
teoria e prática · 60, 64, 137  
teoria histórico-cultural · 21, 24, 26, 27,  
28, 29, 30, 32

---

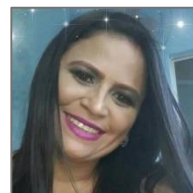
## ***V***

Vivência · 30



**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](mailto:contato@editorapantanal.com.br)